

# **Når læremiddelaktører skifter kurs**

**- en studie av tre norske læremiddelprodusenter  
og deres satsning på digitale læremidler**

Hovedoppgave skrevet av Linn Amundsen  
2. avdeling, cand.ed.

Høsten 2003

Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt

*”Børs og katedral”; det lyder kanskje som en lite naturlig og vanskelig gjennomførbar kombinasjon. Vi vet fra Bibelen hvorledes det gikk med pengevekslerne som drev sin geschäft i Tempelet. (...) Allikevel vet jeg ingen bedre definisjon, og jeg vet intet ord bedre egnet til å være en forleggers valgsprog: ”Børs og katedral”. Tempeltjener og børsbaron!*

- fra Harald Griegs tale til Gyldendal Norsk Forlags jubileum i 1950

## Forord

Å skrive hovedoppgave noe av det merkeligste jeg noen gang har gjort. Særlig med tanke på at det første jeg bestemte meg for når jeg begynte å studere var at å skrive hovedoppgave ikke var noe for meg. Men før jeg visste ordet av det satt jeg i klisteret! Arbeidet med oppgaven har selvfølgelig gått opp og ned, men i sum har det vært mest gøy, og ikke på langt nær så skummelt som jeg i utgangspunktet trodde.

Det er en del mennesker som fortjener en stor takk for at de har gjort hovedoppgaveskrivingen til en fin opplevelse.

Først og fremst vil jeg takke informantene fra Aschehoug, Cappelen og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste som stilte opp på intervju og som har vært utrolig ærlige og hjelpelige på alle måter. Jeg håper virkelig dere kan få nytte av resultatet.

Videre må jeg selvfølgelig takke Sigmund Lieberg for all veiledning. Du har rett og slett vært fantastisk!

Og til slutt er det alle rundt meg som har holdt ut. Cecilie B og Annette; hva skulle jeg gjort uten dere og pauserommet? Mamma og Pappa; dere har vært utrolig søte og tålmodige, og nå er jeg tilbake igjen. Morten, Rune og Pål; det føles godt å være Læringsentreprenør på heltid! Og alle mine gode venner som jeg ikke nevner med navn; takk for at dere har holdt ut!

Og sist men ikke minst: Cathrine og Ida! Uendelig mange takk for strålede korrekturlesing!

Oslo 22.10.03

Linn Amundsen

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE .....	6
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
1.3 NØKKELBEGREPER .....	8
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2.0 MOT ET PARADIGMESKIFTE FOR LÆREMIDDELAKTØRENE .....</b>	<b>11</b>
2.1 ET NYTT SAMFUNN? .....	12
2.1.1 BEVEGELIG MOSAIKK .....	13
2.1.2 DET HYPERKOMPLEKSE SAMFUNN .....	15
2.1.3 DET MODERNE SAMFUNN .....	17
2.1.4 NETTVERKSSAMFUNNET .....	18
2.1.5 EN LÆRENDE ORGANISASJON .....	20
2.2 TRADISJONELL LÆREMIDDELUTVIKLING.....	22
2.3 FRA HELLERISNINGER TIL INTERNET.....	23
2.3.1 FRA MUNTLLIG TIL SKRIFTLIG OVERLEVERING AV INFORMASJON.....	24
2.3.2 BOKTRYKKERKUNSTEN .....	25
2.3.3 DIGITALISERING .....	26
2.3.4 INNOVATIV LÆREMIDDELUTVIKLING.....	28
2.3.5 NYE ROLLER .....	30
2.3.6 "DISRUPTIVE TECHNOLOGIES" .....	32
2.4 LÆRINGSSENTERET .....	34
2.4.1 UTLYSNINGEN .....	36
<b>3.0 LÆREMIDDELAKTØRER I ENDRING.....</b>	<b>38</b>
3.1 ASCHEHOUG .....	38
3.1.1 SAMFUN.NET .....	41
3.2 NSD.....	43
3.2.2 S-VEV.....	45
3.3 CAPPELEN.....	48
3.3.2 SAMFUNNSLÆRE PÅ NETT .....	50
<b>4.0 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSMETODE.....</b>	<b>52</b>
4.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV FORSKNINGSMETODE .....	52
4.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	53
4.2.1 KASUSSTUDIER .....	54
4.2.2 GROUNDED THEORY .....	56
4.3 BAKGRUNN FOR VALG AV KVALITATIV METODE.....	57
4.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJUET .....	58
4.4.1 OPPTAK AV INTERVJUENE .....	59
4.4.2 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE.....	59
4.4.3 STORYTELLING .....	60
4.5 OBSERVASJON .....	61
4.6 DOKUMENTSTUDIER .....	62

<b>4.7 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING .....</b>	<b>63</b>
4.7.1 VALIDITET .....	63
4.7.2 RELIABILITET .....	65
4.7.3 GENERALISERING .....	66
<b>4.8 FORTOLKNING OG ANALYSE .....</b>	<b>66</b>
<b>4.9 BAKGRUNNSKUNNSKAP .....</b>	<b>67</b>
4.9.1 MITT EGET ERFARINGSGRUNNLAG .....	67
<b>4.10 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING .....</b>	<b>69</b>
4.10.1 VALG AV INFORMANTER .....	69
4.10.2 UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN .....	70
4.10.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	71
4.10.4 GRUPPEINTERVJU .....	73
4.10.5 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE.....	74
4.10.6 MIN ROLLE SOM FORSKER .....	74
<b><u>5.0 AMBISJONER OG POSISJONERING .....</u></b>	<b><u>76</u></b>
<b>5.1 EKSPERTSYSTEM ELLER BUDBRINGER? .....</b>	<b>77</b>
<b>5.2 MELLOM TRADISJON OG INNOVASJON.....</b>	<b>81</b>
5.2.1 UTVIKLINGSSTIMULERING .....	82
5.2.2 HVOR SKAL LOJALITETEN LEGGES? .....	85
<b>5.3 TILPASNINGSDYKTIGHET .....</b>	<b>89</b>
5.3.1 MYNDIGHETENES ØNSKER OG AKTØRENE'S TOLKNING AV DISSE.....	90
<b><u>6.0 PRODUKTENE .....</u></b>	<b><u>94</u></b>
<b>6.1 DIFFERENSIERING.....</b>	<b>94</b>
<b>6.2 LÆREREN SOM VEILEDER .....</b>	<b>98</b>
<b>6.3 ELEVAKTIVITET .....</b>	<b>100</b>
<b>6.4 MAKT .....</b>	<b>102</b>
<b><u>7.0 ARBEIDSSITUASJON .....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b>7.1 USIKKERHET .....</b>	<b>106</b>
7.1.1 ENDREDE ROLLER.....	108
7.1.2 KAOS OG ORDEN.....	111
7.1.3 ÅPEN KONTROLL .....	112
7.1.4 OPERASJONELL OG KONTEKSTUELL USIKKERHET.....	114
<b>7.2 MIKROSAMFUNN .....</b>	<b>117</b>
7.2.1 LEDELSE .....	120
7.2.2 Å DELE TAUS KUNNSKAP .....	122
7.2.3 Å UTVIKLE KONSEPTER .....	123
7.2.4 Å LEGITIMERE KONSEPTER .....	124
7.2.5 Å UTVIKLE PROTOTYPE .....	127
7.2.6 Å FORSTERKE KUNNSKAP .....	128
<b>7.3 AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....</b>	<b>130</b>
<b><u>8.0 VEIEN VIDERE .....</u></b>	<b><u>132</u></b>
<b>8.1 DISKUSJON.....</b>	<b>133</b>
8.1.1 ASCHEHOUG .....	133

8.1.2 CAPPELEN .....	135
8.1.3 NSD .....	136
8.1.4 LÆRINGSENTERET .....	137
<b>8.2 FREMTIDSFØRESTILLINGER.....</b>	<b>138</b>
8.2.1 MARKEDSSTYRING .....	139
8.2.2 ANSVAR .....	140
<b>8.3 KONKLUSJON .....</b>	<b>141</b>
8.3.1 ANBEFALINGER OM FREMTIDIG KURS .....	142
<b><u>LITTERATURLISTE .....</u></b>	<b><u>143</u></b>
<b>DOKUMENTER .....</b>	<b>147</b>
<b>INTERNETTLENKER .....</b>	<b>149</b>
<b><u>VEDLEGG.....</u></b>	<b><u>150</u></b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE - ANSATTE.....</b>	<b>151</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE INSPERA.....</b>	<b>153</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE.....</b>	<b>155</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

17. mars 2000 lyste Læringscenteret ut midler til utvikling av digitale læremidler i Samfunnslære VK1. Tre aktører fikk sine søknader godtatt; H. Aschehoug & Co AS<sup>1</sup>, J. W. Cappelens Forlag AS<sup>2</sup> og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste<sup>3</sup>. De tre skulle utvikle henholdsvis én nettressurs som skulle erstatte den tradisjonelle læreboka, ett tillegg til læreboka og én nettressurs som skulle stimulere til elevens rolle som forsker – dette sistnevnte skulle kunne brukes både selvstendig og som et supplement. I kjølvannet av denne tildelingen iverksatte så Læringscenteret et prosjekt som skulle evaluere de tre læremidlene og de tre valgte produsentenes arbeid med disse.

Våren 2002 kom jeg i kontakt med dette evalueringsprosjektets leder, Sigmund Lieberg. Da læremidler og læremiddelprodusenter er temaer som interesserer meg, og som jeg kunne tenke meg å skrive hovedoppgave om, knyttet jeg meg til dette prosjektet.

Med Læringscenterets utlysning av midler til utvikling av digitale læremidler i Samfunnslære VK1, samt et statlig ønske om økt bruk av IKT i den norske skolen, står dagens læremiddelprodusenter ovenfor store utfordringer. Overgangen fra produksjon av tradisjonelle trykte læremidler til digitale læremidler er så stor, og påvirker læremiddelutviklernes virksomhet i så stor grad, at jeg synes det er grunnlag for å si at dagens læremiddelprodusenter står ovenfor et paradigmeskifte i forbindelse med sin virksomhet.

Jeg vil gjennom utviklingen av de tre digitale læremidlene i Samfunnslære VK1 - *Samfun.net*, Samfunnslære På Nett (SPN) og S-vev - utviklet av henholdsvis

---

<sup>1</sup> Heretter: Aschehoug

<sup>2</sup> Heretter: Cappelen

<sup>3</sup> Heretter: NSD

Aschehoug, Cappelen og NSD, forsøke å illustrere dette paradigmeskiftet og se hvordan dette har påvirket læremiddelprodusentenes virksomhet.

Læremiddelprodusenter har alltid stått ovenfor en rekke problemstillinger i forbindelse med sine skolebokutgivelser. Fra 1889 til 2001 var læremiddelbransjen underlagt myndighetenes offentlige godkjenningsordning for skolebøker. Om læremidler skulle brukes i skolen var det en rekke krav de måtte oppfylle, før de eventuelt ble godkjent og kunne tilbys skolen. På bakgrunn av dette har læremiddelprodusenter alltid hatt en spesiell stilling mellom stat og skole. Særlig etter opphevelsen av godkjenningsordningen i 2001, har dette ført til store utfordringer, og produsentene har måttet føre en kontinuerlig vurdering av hvor de har skullet legge sin lojalitet; hos staten, skolen eller seg selv?

Den statlige satsningen på IKT i skolen har stilt læremiddelprodusentene overfor enda noen nye utfordringer, og det er *disse* jeg har valgt å fokusere på i min hovedoppgave.

## **1.2 Problemstilling**

Grunnlaget for min problemstilling er det faktum at mange hevder at et paradigmeskifte har funnet sted innenfor læremiddelbransjen, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 2. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne hovedoppgaven:

***Hva innebærer et paradigmeskifte og hvordan påvirker det læremiddelprodusentenes virksomhet?***

Første ledd i hovedproblemstillingen vil jeg besvare ut i fra et generelt perspektiv på paradigmeskiftet, mens andre del, vil besvares i forbindelse med Aschehoug, Cappelen



og NSDs utvikling av digitale læremidler i Samfunnslære VK1, og følgende underproblemstillinger:

1. *Hvordan har læremiddelprodusentene posisjonert seg i forhold til paradigmeskiftet?*
2. *Hvordan gir læremiddelprodusentenes posisjonering seg utslag i deres produkter (henholdsvis Samfun.net, S-vev og SPN)?*
3. *På hvilken måte påvirker posisjoneringen læremiddelprodusentenes arbeidssituasjon?*

### **1.3 Nøkkeltbegreper**

Det er tre nøkkeltbegreper jeg benytter meg av i denne oppgaven som jeg ønsker å definere. Det gjelder *læremiddelaktører*, *læremiddelprodusenter* og *produkter*.

Med *læremiddelaktører* mener jeg *alle* aktører på læremiddelmarkedet; fra Læringssenteret til forlag, til teknologiske leverandører og skolen.

Med *læremiddelprodusenter* derimot mener jeg kun de aktørene som er direkte knyttet til produksjon av læremidler. Jeg har valgt å kalle disse aktørene for *produsenter*, og ikke forlag, for som vi skal se utover i oppgaven er det i dag er langt flere enn de tradisjonelle skolebokforlagene som produserer læremidler.

Med *produkt* - i forbindelse med digital læremiddelproduksjon - tenker jeg på mye mer enn *selve* læremiddelet, slik vi gjerne tenker oss det i forbindelse med tradisjonelle læremidler. I og med at det her dreier seg om et levende og interaktivt læremiddel, innebefatter dette elementer som blant annet utvidet bruker støtte, tettere oppfølging av

brukerne, kontinuerlig oppdateringsbehov og ny type markedsføring. Produsentenes forestilling om egne produkter, og egen suksess, er også sentrale elementer som styrer aktørens produktutvikling. Forestillinger om markedets behov, og hvordan produsentene tolker markedets tilbakemeldinger, har konsekvenser for læremiddelprodusentenes tenkning rundt utvikling av (digitale)læremidler, og dermed også tenkning rundt *pedagogikk*. Læremiddeltekster fremstår ofte - i det minste på intensjonsplanet - som speilbilder av samfunnet. I dagens samfunn, kanskje mer enn noen gang tidligere, avhenger utviklingen av *nye* læremidler både av forfattere, produsenter, skole, myndigheter og samfunn; av den gjensidige påvirkningen – og samspillet – disse imellom (Johnsen m.fl. 1997:36).

#### **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 er min intensjon å legge et teoretisk grunnlag for resten av oppgaven ved å undersøke første ledd av oppgavens hovedproblemstilling; *Hva innebærer et paradigmeskifte?* Jeg vil først redegjøre kort for hva som ligger i begrepet paradigmeskifte. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av dagens komplekse samfunn og utfordringer dette medfører. Videre i kapittelet vil jeg gi en historisk oversikt over kommunikasjonsteknologiens utvikling, med fokus på tre store endringer, og hvilke konsekvenser dette har ført med seg for *budbringeren*.

I kapittel 3 vil jeg gi en beskrivelse av de tre læremiddelprodusentene; Aschehoug, Cappelen og NSD, og deres respektive digitale læremidler i Samfunnslære VK1; *Samfun.net*, Samfunnslære på Nett og S-vev.

I kapittel 4 vil jeg beskrive bakgrunnen for mitt valg av forskningsmetode, og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen har foregått.

I kapittel 5, 6 og 7 vil jeg presentere oppgavens empiriske materiale i lys av de tre underproblemstillingene og relevant teori. I kapittel 5 vil jeg dermed undersøke hvordan

Aschehoug, Cappelen og NSD har posisjonert seg i forhold til paradigmeskiftet. Jeg vil her skissere opp noen dilemmaer aktørene står ovenfor i forbindelse med deres rolle mellom statens ønsker og skolens behov. I kapittel 6 vil jeg belyse hvorvidt de tre læremiddelprodusentenes posisjonering gir seg utslag i deres produkter. Her ønsker jeg å sette fokus på produsentenes pedagogiske målsetninger med produktene og hvorvidt de har lyktes i forhold til deres respektive kontrakter med Læringscenteret. I kapittel 7 vil jeg deretter undersøke hvordan utviklingen av de tre digitale læremidlene har påvirket selve arbeidsorganiseringen hos de tre produsentene, og hvilke utfordringer dette byr organisasjonene.

Til slutt vil jeg i kapittel 8 summere opp behandlingen av de tre underproblemstillingene og undersøke siste ledd av oppgavens hovedproblemstilling; *Hvordan påvirker paradigmeskiftet læremiddelprodusentenes virksomhet?*

## 2.0 Mot et paradigmeskifte for læremiddelaktørene

Da Kopernikus for ca 500 år siden flyttet universets sentrum fra jorden til solen, snudde dette opp-ned på verdenssamfunnets virkelighetsforståelse. Om påstanden var sann, ville den påvirke alle mennesker og samfunnsledd, og først 70-80 år senere, da Galilei fremsatte de samme tankene, ble påstandene tatt alvorlig. Store og gjennomgripende endringer som denne er klassiske eksempler på det vi kan kalle et *paradigmeskifte*.

I dette kapitlet vil jeg skissere opp et bilde av dagens samfunn og hvordan store endringer opp gjennom historien har ført oss hit vi er idag. Aller først vil jeg gi en kort beskrivelse av hva et *paradigmeskifte* innebærer.

Innen vitenskapsfilosofien representerer et paradigme allment anerkjente forestillinger om en vitenskaps prinsipper, som danner tradisjon og blir forbilde for problemløsning innen samme vitenskap<sup>4</sup>. Vi finner paradigmeskifter innenfor store verdenssamfunn, så vel som i små forskningsmiljøer. Paradigmer representerer en gruppes sannhetsoppfatning og virkelighetsopplevelse, og danner premissgrunnlaget for deres tanker, prioriteringer og handlinger (Befring 1998:23). Det var den amerikanske vitenskapsmannen Thomas Kuhn (1922-1996) som først introduserte paradigmebegrepet innenfor vitenskapsfilosofien. Kuhn forstod et paradigme som de antakelser og felles spilleregler som preger en bestemt vitenskapelig periode (Myhre 1996:333). Men som mye annet varer heller ikke paradigmer evig; de kan fremstå som relativt varige og overbevisende, men likefullt rommer de alle muligheten for nytenkning. Begynnelsen på slutten for et paradigme får vi når nye tanker øker i mengde og sannsynlighet, slik vi så skjedde med Kopernikus og Galileis verdensoppfatning. Etter hvert som mengden av denne type kunnskap - som avviker totalt fra den bestående virkelighetsforståelse - øker, vil det rådende paradigmet miste fotfeste, og vitenskapen gå inn i det Kuhn kaller en *krise*. Ut av en slik krise vil etter hvert et nytt paradigme vokse frem og bli rådende. Og slik skrider historien fremover; gamle paradigmer erstattes av nye. Til tross for at Kuhn i utgangspunktet introduserte paradigmebegrepet og forestillingen om paradigmeskifter til vitenskapsfilosofiens

---

<sup>4</sup> [http://www.caplex.net/web/artikkel/artdetalj.asp?art\\_id=9326735](http://www.caplex.net/web/artikkel/artdetalj.asp?art_id=9326735)

verden, har det etter hvert blitt vanlig å bruke disse begrepene også innenfor samfunnsforskningen.

I motsetning til Kuhns diskontinuerlige paradigmatheori mente Carl Popper at vitenskapen utviklet seg gjennom en kontinuerlig, evolusjonær prosess hvor nye sannheter gradvis erstattet, og bygget på, gamle (Kjeldstadli 2000:72). På denne måten mente Popper at historien og verden utviklet seg mot en stadig større erkjennelse uten at fundamentet ble revet ned til grunnen, som ved et paradigmeskifte. I en evolusjonær prosess vil virkeligheten korrigeres underveis og utvikles trinnvis og harmonisk. Men også i et paradigmeskifte vil det være riktig å hevde at nye paradigmer lærer av gamles feil. Til tross for paradigmeskiftenes opprivende karakter, og at enkelte omtaler Kuhns lære som en teori der enhver generasjon må skrive historien på nytt (Kjeldstadli 2000:73), er ikke paradigmatheorien helt historieløs. I og med at nye paradigmer bygger på kritikk av og spørsmålsstilling til sine forløpere, kan de ses på som en videreutvikling av historien; et nytt forsøk med blanke ark. Kuhn selv sier at rammeverk må oppleves og erfares før de kan ødelegges<sup>5</sup>.

Selv om et paradigmeskifte ikke er noen evolusjonær prosess, er – slik jeg ser det - allikevel ikke nye paradigmer historieløse. Et nytt paradigme er et resultat av en reaksjon mot det foregående. Videre i dette kapitlet vil jeg forsøke og vise hva dette paradigmeskiftet innebærer for læremiddelområdet.

## 2.1 Et nytt samfunn?

Den teknologiske utviklingen påvirker alle deler av samfunnet, fra naboen over gangen til store internasjonale konsern. Endringene i informasjonsteknikk og kommunikasjonsmønstre beskrevet ovenfor har ikke bare påvirket aktører på læremiddelmarkedet, men i stor grad også hele samfunnet, og gjort det mer komplekst

---

<sup>5</sup> <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Kuhnsnap.html>

og sammensatt enn tidligere. Min intensjon her er å belyse tendenser i dagens samfunn, med fokus på endring, innovasjon og tilpasningsdyktighet.

### 2.1.1 Bevegelig mosaikk

Uttrykket *bevegelig mosaikk* er hentet fra Alvin Toffler (1991), og han bruker det til å beskrive dagens samfunn. Han mener dagens informasjonssamfunn har mange likhetstrekk med et bevegelig og transparent mosaikkbilde. Bevegelig, fordi vi lever i et samfunn i stadig endring; samfunnsaktører knytter seg til hverandre, overlapper hverandre og utfyller hverandre på uendelig mange måter. Mosaikk, fordi et samfunn i stadig endring - hvor aktører knytter seg til hverandre, overlapper hverandre og utfyller hverandre - resulterer i et samfunnsbilde sammensatt av mange forskjellige små biter. Og transparent, fordi dette mosaikkliknende samfunnet danner et flerdimensjonalt bilde.

Samfunnet blir stadig mer komplekst. Aktører blir mer avhengig av informasjon, og møter hver dag større krav til fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. For å overleve i et krevende marked, er aktørene nødt til å samhandle med hverandre og utnytte hverandres kompetanse. Krav til stadig utvikling og endring presser organisasjoner til å se ut over sine egne grenser. Kompetanseheving og kunnskapsutvikling innad i organisasjoner er kostbart, og mange er derfor avhengige av å hente nødvendig informasjon og kompetanse fra andre.

Dagens samfunn fremstår som en uendelig brønn av informasjon; fra ny informasjon genereres stadig enda nyere informasjon. En bakside ved dette er at omvendt proporsjonalt med den økende informasjonstilgangen, reduseres samtidig en aktørs trygge markedsandeler. Endelige produkter finnes ikke lenger, og aktører som ikke klarer overgangen til fleksible løsninger - med en endeløs produksjon av nye produkter - står i fare for å skrumpe inn og forsvinne. Økende konkurranse og informasjonstilgang river ned nisjer og truer etablerte bransjer med nytenkning og innovasjon (Toffler 1991:190). Nøkkelen til nyutvikling og konkurransefortrinn finnes i kunnskap, noe som

gjør det viktig for markedsaktører å legge til rette for intern læring og kompetanseheving. Behovet for nyskaping stimulerer til mer selvstendige og initiativrike medarbeidere enn tidligere, og aktører på alle nivå blir nødt til å tørre å "slippe taket" - å prøve og feile - dersom de ønsker å lykkes.

Som et ledd i produkteksperimentering og kravet til innovative løsninger, øker samtidig aktørers behov for å samarbeide og dele kunnskap eksternt. Den uendelige informasjonsmengden gjør det utopisk å tro at en aktør alene kan holde seg oppdatert på alle berørte felt, og samtidig beholde sin posisjon i markedet. Evnen til å plukke ut relevant informasjon og trekke ut nødvendig kompetanse fra samarbeidspartnere er avgjørende for om aktører overlever eller ikke.

Nøkkelen til suksess i et slikt mosaikkliknende samfunn ligger dermed i aktørenes evne til *spesialisering*. Ved å samarbeide med eksterne aktører, fremfor å bruke tid og ressurser på å bygge opp egen intern kompetanse, kan organisasjoner heller fokusere på å videreutvikle prosesser og/eller produkter de allerede har kompetanse på. På denne måten kan aktører beholde sin plass i et vanskelig marked ved å tilby spesialiserte tjenester og produkter, og samtidig dra nytte av ny kunnskap og kompetanse, uten nødvendigvis å måtte utvikle og lære denne selv. Aktører som velger motsatt strategi i dagens samfunn, altså intern opplæring med ambisjoner om fremdeles å være selvdrevne, risikerer å bli rigide og å få vanskeligheter med å tilpasse seg markedet. I forlengelsen av dette kan en kanskje si at samfunnet har beveget seg fra å være produktbasert til å bli tjenestebasert. Det som avgjør organisasjoners skjebne i et komplekst marked er evnen til å tilby tjenester (Toffler 1991).

Toffler (1991:205) sammenligner samfunnsaktørers endrede situasjon med endringene familien gjennomgikk i forbindelse med den industrielle revolusjonen. Før revolusjonen var familien samfunnets viktigste institusjon. Da samfunnets kompleksitet økte, og store organisasjoner og institusjoner (som for eksempel fabrikker og skoler) overtok mange av familiens tidligere funksjoner, skapte dette bekymring for at familiens tid skulle være forbi. Men som vi i dag vet, førte ikke den industrielle revolusjon til nedbryting og ødeleggelse av familien som samfunnsaktør, den bare *endret* dens rolle. På samme måte vil ikke store, eneveldige markedsaktører forsvinne i forbindelse med

informasjonsrevolusjonen, men deres karakter og rolle vil endres; makten vil minke på enkelte områder og øke på andre.

### 2.1.2 Det hyperkomplekse samfunn

Alt er relativt i dagens samfunn; ingenting er lenger sikkert, og samfunnsaktører må innstille seg på hele tiden å måtte omstille seg. Samfunnet blir stadig mer komplekst, og dets aktører har en uendelig strøm av informasjon å forholde seg til. Lars Qvortrup (2001:19) beskriver situasjonen som at:

”(...) komplekse systemer iagttager andre komplekse systemer, samtidig med at de iagttager kriterierne for deres egne iagttagelser.”

Dette kaller han *Det Hyperkomplekse Samfunn*. Det karakteristiske ved denne typen samfunn mener han er nettopp iakttakelsen av egne iakttakelseskriterier, og kompleksiteten dette innebærer.

Det moderne samfunn utviklet seg i sin tid som en reaksjon på det tradisjonelle samfunnet og industrialiseringen. Med moderniteten vokste troen på mennesket, vitenskapen, skjønnheten, moralen og rasjonaliteten frem som herskende retningslinjer. I det hyperkomplekse samfunn derimot mister vitenskapen sin selvsikkerhet og sannhetsbegreper trekkes i tvil; selvfølgeligheter er ikke lenger selvfølgelige. Aktører i det hyperkomplekse samfunn opplever hver dag å måtte forholde seg til en enda mer kompleks omverden, og en grunnleggende utfordring blir å takle stømmen av komplekse utfordringer (Qvortrup 2001:50ff).

En sentral del av samfunnets voksende kompleksitet er, som nevnt, den enorme informasjonsstrømmen vi daglig står ovenfor. Aldri tidligere har mennesker hatt tilgang på så mye informasjon og så mange hjelpemidler til informasjonsinnhenting. Aktørers evne til å takle denne informasjonsstrømmen blir avgjørende for å overleve. Det



paradoksale i denne sammenhengen er at Internet og digital kommunikasjon på mange måter har utviklet seg som svar på den stadig økende informasjonsstrømmen. Samtidig som digitaliseringen letter navigeringen i en kaotisk informasjonsverden, og gjør samfunnets kompleksitet enklere å fordøye, er den også med på å forøke den samme informasjonsmengden. Vi befinner oss altså i en merkelig handlingsspiral, hvor vårt beste redskap for håndtering og systematisering av informasjonsmengden også øker den (Qvortrup 2001:74).

Både enkeltindivider og organisasjoner står daglig ovenfor flere valgmuligheter enn de har kapasitet til å håndtere, noe som gjør beslutningstaking til et absolutt gode, men også til et onde. Det hyperkomplekse samfunn fører således med seg en del dilemmaer for dets aktører. For å takle et uendelig antall alternativer, er beslutningstaking nødvendig. Men faren her er altså at når kompleksiteten og mulighetene reduseres, risikerer aktørene å eliminere bort muligheter som kunne vært aktuelle. Nok en paradoksal side ved dagens samfunn er at den enorme informasjonstilgangen gjør det nærmest umulig å få tak i tilstrekkelig med informasjon (Qvortrup 2001:65f). Kunsten å overleve ligger kanskje i det å tørre og "slippe taket", for ikke å drukne i informasjon og beslutninger.

Qvortrup (2001:10) mener *læring* er en avgjørende faktor for håndteringen av kompleksiteten vi i dag står ovenfor. Samfunnsendringene gjør det nødvendig å prioritere tilegnelse av kunnskap, og tilretteleggelse for læring av denne; kompleksiteten kan ikke avskaffes, men gjennom læring og kunnskapstilegnelse kan den håndteres.

Hvordan organisasjoner kan tilrettelegge for *læring* i sin virksomhet kommer jeg tilbake til mot slutten av dette kapittelet.

### 2.1.3 Det moderne samfunn

Legger vi beskrivelsen om dagens moderne og komplekse samfunn til grunn, er det ikke vanskelig å forstå at aktører kan føle seg fanget i en sammenheng av hendelser og fenomener de ikke helt forstår, og som kan synes å være utenfor deres kontroll. Noe av grunnen til dette kan skyldes samfunnets enorme endringshastighet. Tydeligst ser vi denne endringshastigheten innenfor teknologien, men den gjennomsyrrer også alle andre sfærer (Giddens 1997:14). Endringshastigheten er en av grunnene til at modernitetens og det moderne samfunnets kjennetegn er blitt *kompleksitet* og *fleksibilitet* - egenskaper som preger enkeltmennesker, organisasjoner og samfunnet som helhet.

Enkeltaktørens behov for trygghet står sentralt i det hyperkomplekse og foranderlige samfunnet. Flexibiliteten gjør fremtiden åpen, og forsterker aktørers behov for trygghet. En måte for aktører å tilfredsstille sine trygghetsbehov på, mener Giddens (1997), er gjennom å vise *tillit* til avsender. På samme måte som beslutningstaking, er tillit en måte å redusere samfunnets kompleksitet på, samtidig som tillit også innebærer en viss risiko: dess mer varig, tradisjonell og stabil avsender er, dess enklere er det å opparbeide seg mottakerens tillit, samtidig som slike avsendere ofte blir mindre fleksible og tilpasningsdyktige.

Giddens (1997) mener aktører som oftest søker trygghet hos og har tillit til det han kaller *ekspertsystemer*. Dette er systemer som defineres ved at de sitter på ekspertise på et område ikke mange andre har kontroll over, og som samfunnsaktører er nødt til å stole på - i forsøket på å leve i en litt mindre kompleks verden. Et eksempel på denne type system er skoleverket. Gjennom lang tid har skolen vært rådende kunnskapsformidler og felles referanseramme for alle samfunnsaktører. Skolen hjelper samfunnet å sette kunnskap i system, og opptrer dermed som et kompleksitetsreducerende (ekspert)system.

Gjennom tillit til ekspertsystemer, som skolen, forplikter samtidig aktører seg til å følge ekspertsystemenes retningslinjer. Det samme gjelder også ved tillit og forpliktelser til andre institusjoner, som for eksempel et flyselskap. Ved å reise med fly forplikter du deg til å følge det aktuelle selskapets retningslinjer. Risikoen du utsettes for ved denne tilliten består i at du aldri med sikkerhet kan vite om det du har tillit til er villedende eller falskt; i dette tilfellet om flyselskapet holder de sikkerhetsrutiner de lover (Giddens 1997:66ff). Som alle andre samfunnsaktører kan heller ikke ekspertsystemer tillate seg å være statiske. Fra media vet vi at selv om skolen er en viktig og mektig samfunnsaktør, er den også stadig under enormt press. Krav til innovasjon, ny teknologi og fleksibilitet synes ofte å styre skolens hverdag. Ekspertsystemer, og dermed også skolen, må også tilpasse seg samfunnets krav og behov.

#### 2.1.4 Nettverkssamfunnet

“‘Do you think me a learned, well-read man?’  
 ‘Certainly’, replied Zi-gong. ‘Aren’t you?’  
 ‘Not at all,’ said Confucius. ‘I have simply grasped one thread which links up  
 the rest.’ (Castells 2000:1)

Jeg har til nå belyst samfunnets kompleksitet og enkelte av utfordringene dette medfører for aktører på læremiddelmarkedet. Manuell Castells (2000:99f) beskriver det teknologiske paradigmet jeg har skissert over som *informasjonalismen*.

Informasjonalismen er ikke det samme som informasjons- eller kunnskapssamfunnet, men snarere den underliggende produksjonsmåten for *nettverkssamfunnet*. Nettverk mellom aktører i et samfunn er i seg selv ikke noe nytt fenomen, men det nye i dagens samfunn, ifølge Castells, er fleksibiliteten og hastigheten som den digitale teknologien (*informasjonalismen*) forsyner nettverkene med. Nettverkssamfunnet viser til et bestemt organisasjonsmessig mønster mellom samfunnsaktører, liknende det Toffler kaller *bevegelig mosaikk*.

Nettverkene kan fremstå både som inkluderende og ekskluderende, alt ettersom hvor du befinner deg i landskapet. Nettverket har en inkluderende karakter for aktører som åpner opp, deler med og er fleksible i forhold til andre aktører, mens nettverkets ekskluderende karakter blir tydeligst for dem som befinner seg utenfor nettverket. På mange måter kan en si at nettverkssamfunnet består av en stor bevegelig mosaikk, som igjen er bygget opp av uendelig mange bevegelige mosaikker, med uendelig mange kombinasjonsmåter. Overlevelsesstrategien i dette samfunnet blir, som vi har sett tidligere i kapitlet, fleksibilitet, spesialisering og innovasjon. For å overleve i nettverkssamfunnet, er det essensielt for den enkelte aktør å finne sin nisje, og spesialisere seg på denne. Ved å opptre åpent og fleksibelt i forhold til eksterne aktører, blir det mulig å dra nytte av blant annet ny teknologi, uten selv å måtte verken kjøpe eller utvikle den innefor egen organisasjon (Toffler 1991:199).

I evalueringen av KK-stiftelsens<sup>6</sup> læremiddelsatsning understrekes behovet for nettverk i forbindelse med digital læremiddelutvikling. Både mellom pedagogiske og teknologiske aktører, så vel som mellom myndighetene og det frie markedet, vil kunnskapsutveksling og nettverksbygging spille en avgjørende rolle for fremtidens digitale læremiddelutvikling (Andersen m.fl. 2002:87).

Når Mihály Csíkszentmihályi (2001:63ff) beskriver individers optimale opplevelse av lykke – *flow* – hevder han at menneskets kompleksitet vokser frem gjennom differensiering og integrering. Med differensiering mener Csíkszentmihályi individets evne til å være unik; til å skille seg fra de andre. Mens med integrering mener han individets evne til å fungere i en sammenheng med andre mennesker, ideer og begreper. Det som kjennetegner et komplekst individ er altså evnen til å forene differensiering og integrering. I denne sammenhengen mener jeg dette kan overføres til å gjelde alle aktører i et samfunn, fra enkeltindividet til store organisasjoner. En aktør som klarer å skille seg ut i massen, fokusere på spesialiserte kompetanseområder og tilby spesialiserte tjenester, samtidig som det fungerer bra i et nettverk, vil også klare seg bra i en kompleks virkelighet. Ved en vellykket sammensmelting av de to egenskapene vil aktøren oppleve en følelse av *flow* og utvikle seg til å bli mer unik og mindre forutsigbar.

---

<sup>6</sup> Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling, Sverige

*Flow* er viktig på to måter. For det første gjør det at en kan nyte øyeblikket, akkurat her og nå. For det andre bygger *flow* opp aktørens selvtillit slik at det blir mulig for aktøren å bygge opp nye ferdigheter, og bidra til utvikling. Csíkszentmihályi understreker at det ikke finnes noen enkel vei til *flow*, men, hvis tilstanden oppnås, kan den forandre en aktørs tilværelse og frigjøre energi som ellers ville blitt brukt på bekymring og leting etter løsninger.

Dr. Marshall B. Rosenberg ved "Center for Nonviolent Communication" (Senter for ikkevoldelig kommunikasjon) mener at mennesker i kommunikasjon med hverandre må lære seg å bruke ord som *vinduer*, og ikke som *murer* (Norges Røde Kors 2003). Med dette mener han at istedenfor å bruke ord til å sette opp murer og barrierer mellom mennesker, bør de brukes som vinduer; slik at de åpner opp for at mennesker kan se sine medmennesker i et åpent landskap, og på nye måter. På samme måte mener jeg aktører i nettverksamfunnet bør bruke sin (spesialiserte) kunnskap som vinduer, eller bruer om du vil, slik at de lettere kan samarbeide med og forstå hva andre aktører kan, vil og tenker. Brukes derimot kunnskap som murer får vi et statisk samfunn, hvor innovasjon og "disruptive" teknologi blir vanskelig. Dette er fenomener jeg vil forklare nærmere senere i kapittelet.

### 2.1.5 En lærende organisasjon

Som enhver annen aktør må også *organisasjoner* - i denne sammenhengen læremiddelprodusenter - takle samfunnets økende kompleksitet og den stadig voksende informasjonsstrømmen. Rørvik (1998:280ff) mener at hvis organisasjoner skal klare å passe inn i samtiden må de kontinuerlig bygges opp og om. Organisasjonen må representere en type *idealorganisasjon* han kaller *multistandardorganisasjonen*. Dette er en organisasjonstype som både klarer å forholde seg til samfunnets fragmenterte, dynamiske og bevegelige mangfold av informasjon og ideer – samtidig som den

forholder seg til det stadige tilsiget av *ny* informasjon og *nye* ideer. På mange måter minner Røviks multistandardorganisasjon om Tofflers bevegelige mosaikk.

Et annet forhold som karakteriserer multistandardorganisasjonen er dens sterke preg av det Røvik (1998:288f) kaller *forandringsideologien*. Dette er et sett verdier og normer som bidrar til å dreie ideologiens medlemmers oppmerksomhet mot nye ideer og organisasjonsoppskrifter<sup>7</sup>, samt å øke deres mottagelighet for disse. Røvik (1998:288) definerer dermed multistandardorganisasjoner som organisasjoner som:

1. befinner seg i omgivelser som endres kontinuerlig og nokså uforutsigbart
2. har høy og kontinuerlig hastighet på endringsprosessene
3. *må* tilpasse seg de raske endringene i omgivelsene for å overleve, og for å hindre at tilpasningen skjer av seg selv.

I tillegg til å ha likhetstrekk med Tofflers bevegelige mosaikk, mener jeg også det er grunnlag for å sammenligne Røviks multistandardorganisasjon med det Qvortrup (2001:193) kaller *den lærende organisasjon*. Dette er en type organisasjon som behersker kunsten å iakttatte verden gjennom forskjellige typer *koder*, og som i tillegg er i stand til løpende å prioritere mellom dem, og det innbyrdes samspillet dem imellom.

Med *koder* mener Qvortrup de felles iakttakelsesbriller som enkeltaktører (både mennesker og organisasjoner) forstår verden gjennom. Enhver organisasjon har flere *koder* de må forholde seg til. For eksempel må den moderne organisasjonen forholde seg til en mengde prinsipper og verdier som den bruker til å tolke verden gjennom:

”Derfor skal den kunne iagttage sin omverden ud fra økonomiens kode om overskud/underskud, men også ud fra for eksempel en etisk kodes skelnen mellem agtelse og mistagelse eller en politisk kodes skelnen mellem hva der er politisk korrekt og ukorrekt.” (Qvortrup 2001:196)

På samme måte som det hyperkomplekse samfunnet stiller andre krav til enkeltmennesket - enn hva industrisamfunnet gjorde - stiller det hyperkomplekse

---

<sup>7</sup> Legitimerte metoder for hvordan utsnitt eller elementer av en organisasjon bør utformes (Røvik 1998:13)

samfunnet også nye krav til *organisasjoner*. Organisasjoner som ikke utvikler seg til det Qvortrup kaller *den lærende organisasjon* står i fare for ikke å overleve, fordi de ikke klarer å matche kompleksiteten det hyperkomplekse samfunnet utsetter dem for.

Det paradoksale her er, som nevnt tidligere, at det eneste som kan redusere samfunnets kompleksitet, nettopp er kompleksitet... Verden i dag har blitt så kompleks at den *nødvendigjør* en mangfoldig samling iakttakelsesbriller (Qvortrup 2001:199). Hva dette betyr for den lærende organisasjonens arbeidssituasjon vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 7.

## **2.2 Tradisjonell læremiddelutvikling**

Den trykte skoleboka har alltid spilt en sentral rolle i tradisjonell skole og undervisning. Skoleboka representerer det trygge og uforanderlige som både lærere og elever er kjent med og vet hvordan de skal håndtere; bruken stiller ikke store krav til lærerens kompetanse eller forhåndskunnskaper. Skoleboka fungerer som et arbeidsredskap for læreren og eleven, som læreren står fritt til å bruke akkurat som hun eller han selv finner det hensiktsmessig. I forbindelse med både faglig og pedagogisk utvikling i skolen og undervisningen har læreboka vært avgjørende (Haugen 1998:553). Det er ikke til å komme bort fra at mange lærere tar mer hensyn til nye lærebøker enn nye læreplaner, noe som legger et stort ansvar på skolebokforlagenes skuldre.

Siden opprettelsen av den offentlige godkjenningsordningen for kristendomsbøker i 1889, har staten spilt en sentral rolle og hatt tradisjon for å sette rammer for skolebokforlagenes virksomhet. Godkjenningsordningen ble i 1908 utvidet til å gjelde alle skolebøker. Ordningen ble opphevet for godt i 2001 (Bratholm 2001:3). Intensjonen bak ordningen var i utgangspunktet et ønske om at lærebøkene skulle bidra til en samfunnsborgerlig oppdragelse, og at tekstene skulle fremstå som et speilbilde av samfunnet (Johnsen 1997:17). Et kanskje utilsiktet utfall av godkjenningsordningen var troverdigheten og den økonomiske gevinsten offentlig godkjente bøker ga det enkelte

forlag, noe som blant annet var med på å gjøre kampen for opphevelse av ordningen relativt langvarig.

Tross opphevelsen av godkjenningsordningen, har ikke lærebøkernes samfunnsmessige betydning forandret seg i særlig grad. Lover, regler og læreplaner sikrer fortsatt relativt høy grad av statlig kontroll over lærebøkernes innhold. Når staten introduserer nye undervisningskrav, for eksempel gjennom nye læreplaner, er forlagene nødt til å følge dette opp for å beholde salgsgrunnlaget for sine bøker, samtidig som de balanserer på en stram linje mellom statens og skolens ønsker. For ikke å miste lærernes tillit, kan ikke forlagene utgi læremidler som er mer innovative enn at gjennomsnittslæreren er forberedt på, og ønsker, å ta dem i bruk.

Skolebokforlagenes lange og tradisjonsrike historie har gjort det mulig å opparbeide seg gode rutiner for å forutsi blant annet produksjonskostnader, produksjonstid og markedsbevegelser. Skolebøker er ferdige produkter forlagene leverer fra seg. Som regel vil de trenge oppdateringer med jevne mellomrom, men dette er relativt uproblematisk, da også dette kan kalkuleres inn i produksjonskostnadene på et tidlig tidspunkt.

På mange måter fungerer læremiddelprodusenter både som avsender, budbringer og mottaker; de fungerer som myndighetenes forlengede arm og budbringer ned til skolen, samtidig som de ikke har mulighet til å produsere og utgi læremidler lærere ikke vil ha. Dermed må forlagene utgi produkter myndighetene krever, i den formen lærerne vil ha. Videre i dette kapittelet vil jeg forsøke å vise litt mer detaljert at det ikke alltid er like enkelt å være budbringer.

### ***2.3 Fra hellerisninger til Internet***

”Budbringerens rolle har alltid vært utsatt.” (Eriksen 2000:7)



Helt siden tidenes morgen har kommunikasjon spilt en sentral rolle for menneskelig eksistens. Gjennom historien har kommunikasjonsmønstre endret seg gang på gang. I boka *Budbringerens overtak* (2000) beskriver Trond Berg Eriksen tre avgjørende endringer, eller paradigmeskifter, i informasjonsteknikken som har påvirket menneskets form for kommunikasjon og historie.

Før papir og tekniske hjelpemidler ble vanlig for kommunikasjon mellom mennesker, var informasjonsavsender og -mottaker avhengige av muntlig kommunikasjon; enten ved å samtale ansikt til ansikt, eller ved å kommunisere gjennom en *budbringer*. Det første alternativet (å møtes) var stort sett bare aktuelt dersom avsender og mottaker befant seg innenfor hverandres rekkevidde. Skulle derimot informasjon bringes over lengre avstander ble *budbringeren* sendt av gårde, en kommunikasjonsmåte som gjorde både avsender og mottaker avhengig av budbringerens lojalitet og hukommelse. Også informasjonslagring var på denne tiden avhengig av menneskelig hukommelse. Vel og merke kunne viktig informasjon risses inn i stein, men mesteparten av informasjonen ble memorert av en eller flere budbringere.

### 2.3.1 Fra muntlig til skriftlig overlevering av informasjon

Da papyrus og pergament gjorde det mulig å samle, bevare og distribuere informasjon, åpnet det seg en verden full av nye muligheter. Avsender og mottaker var ikke lenger avhengige av budbringerens hukommelse - nå var det snarere hans kondisjon som stod i fokus - og muligheten til å skrive ned informasjon på lett transporterbart materiale revolusjonerte samfunnsutviklingen. For eksempel gjorde papyrus det mulig for romerne å holde på kontrollen over sitt enorme rike (Giddens 1997:377).

For første gang ble det nå også mulig å sammenligne tekster og bevare eksakte historiske skildringer. Tidligere hadde informasjon blitt rekonstruert i lys av samtiden, men muligheten til å skrive ned og distribuere tekster endret dette fullstendig. Den nye kommunikasjonsmåten påvirket nesten alle sider ved samtiden. Både innenfor litteratur,

religion, politikk og vitenskap åpnet det seg nå nye, tidligere usette, muligheter.

Politiske, religiøse og vitenskapelige tanker kunne nå ut til langt flere enn tidligere, og anledningen til å bli kjent med andre kulturer og samfunns tanker økte betraktelig.

### 2.3.2 Boktrykkerkunsten

Da Gutenberg på 1500-tallet oppfant boktrykkerkunsten nådde menneskelig kommunikasjon og informasjonsutveksling igjen nye høyder, revolusjonerende sådan. Muligheten til masseproduksjon og -distribuering var med på å demokratisere tilgangen på nyttig informasjon og viktig kunnskap. Det skrevne ord hadde allerede åpnet for lagrings- og distribusjonsmuligheter av kunnskap og informasjon, og nå gjorde det trykte ord dette enda enklere. Ved hjelp av Gutenbergs oppfinnelse ble det nå mulig for en avsender å nå ut til uendelig mange flere mottakere enn tidligere. For eksempel kunne en student på 1500-tallet få tilgang til samme type kunnskap som han hadde måttet reise rundt hele livet for å få tak i på 1100-tallet. Tilgjengeliggjøringen av store mengder informasjon førte også til endringer i hele den kollektive hukommelse. Tiden en student tidligere brukte til avskrift, kunne han nå bruke på å lese flere bøker, samt på egen forskning og utvikling. Slik frigjorde tilgjengeligheten tid og krefter, og skapte samtidig kortere avstand til autoritetene.

Trykte bøker og skrifter ga mennesker anledning til å tenke kritisk over fortiden og det bestående på en helt annen måte enn tidligere. I håndskriftstradisjonen ble for eksempel alltid de eldste avskriftene ansett som de beste og mest nøyaktige; den allmenne oppfatning bestod i at sannheten lå i "urteksten". I forbindelse med boktrykkerkunsten, og særlig industrialiseringen av denne, ble derimot dette snudd på hodet. Etter hvert som allmennheten ble lesekyndig, og etterspørselen av trykte bøker økte, ble boktrykkerkunsten effektivisert. Med industrialiseringen av boktrykkerkunsten, endret også synet på "urteksten" seg. Nå var det ikke lenger den eldste, men den nyeste utgaven som ble betraktet som mest nøyaktig og riktig. I trykte bøker kunne

kunnskapen akkumuleres og oppdateres fra utgave til utgave, og selve sannheten lå langt inn i fremtiden et sted; i den uendelig forbedrede utgaven.

Med boktrykkerkunsten fikk budbringeren på mange måter tilbake sin tidligere maktposisjon, bare ikledd ny drakt; som *forlegger*. Forskjellen mellom den gamle og den nye budbringerens maktposisjon var at avsender ikke lenger var avhengig av budbringerens hukommelse, men snarere av hans tro på avsenders informasjon som økonomisk innbringende.

### 2.3.3 Digitalisering

Den siste store endringen Eriksen (2000) beskriver er den vi opplever i vår egen tid; overgangen fra trykte bøker til elektroniske medier. Om vi ser tilbake på hvordan det skrevne og senere det trykte ordet har påvirket samfunnet, finner vi relativt mange likhetstrekk. Begge endringene førte til store og dyptgripende kommunikasjonsendringer; både samfunns- og kulturlivet ble mer komplekst. Fra kun å angå og være et gode for noen få privilegerte samfunnsmedlemmer, ble kunnskap og informasjon allment og lettere tilgjengelig. På samme måte har også det elektroniske ordet påvirket samfunnet. Med Internet og digitale medier er kunnskap i utgangspunktet tilgjengelig for *alle* mennesker over hele verden, til enhver tid.

Opp gjennom historien har stadig flere aktører fått anledning til å bli *avsendere*, både gjennom boktrykkerkunsten og media. Med Internet har denne muligheten blitt enda mer utvidet. I dag kan i teorien alle som vil det, legge ut informasjon og dele kunnskap over nettet. En forfatter, eller enhver med et ønske om å formidle noe, er ikke lenger avhengig av forlag og/eller økonomisk støtte for å produsere og distribuere informasjon. Budbringerens endrede karakter utfordrer dagens forlag på helt nye måter; de er ikke lenger alene om å bringe informasjon ut til massene, og er dermed avhengig av å befeste sin stilling ved å tilby spesialiserte tjenester og produkter.

Digitalisering defineres som koding av informasjon og tekst som tall, slik at den kan behandles av datamaskiner, for senere å bli omdannet til sin opprinnelige form igjen<sup>8</sup>. For læremiddelprodusentene innebærer dette at tekster kan distribueres, og gjenbrukes på helt nye og enklere måter.

De senere års økte fokus på digitalisering av skolehverdagen har særlig utfordret skolebokforlagene. Muligens mer enn andre deler av forleggeriet, har denne grenen levd relativt skjermet; uten store eksterne konkurrenter, og godt beskyttet av statens godkjenningsordning og subsidier. Men først med opphevelsen av den offentlige godkjenningsordningen, og nå med økt fokus på digitalisering og IKT i skolen, møter skolebokforlagene stadig nye utfordringer. Ikke bare må de forholde seg til et nytt medium, de må også takle nye aktører, for eksempel it-bedrifter som entrer læremiddelmarkedet og blir likeverdige konkurrenter. Stadig flere aktører slåss daglig om skolens og statens oppmerksomhet rundt sine læremidler. Skolebokforlagenes største utfordring i denne sammenhengen blir å redefinere sin rolle, og å gjenfinne sin nisje.

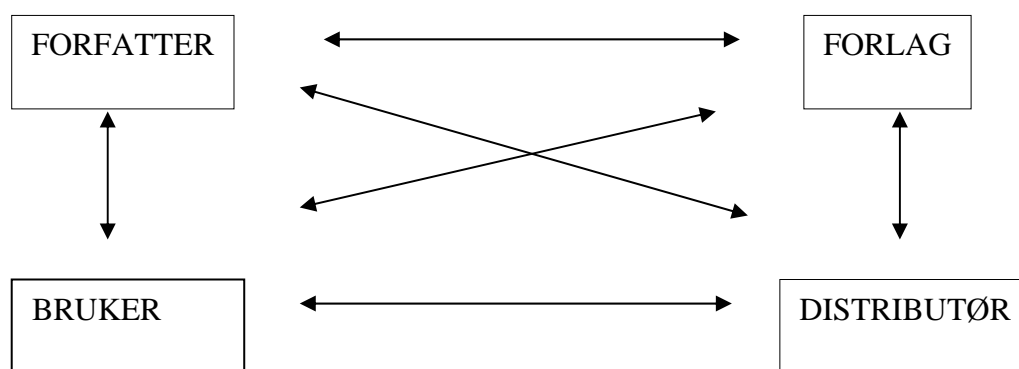
”Bøker har opparbeidet seg en legitimitet og autoritet som andre medier ikke har. (...) Boka blir sett på som utdannende, stimulerende, den hjelper leseren til å tenke, assimilere, konsolidere og reprocessere innholdet gjennom en dynamisk prosess.” (Den norske Forleggerforening 2000:13)

I dagens digitale verden må forlagene bevise og befeste sin kompetanse som læremiddelutviklere på nytt. Forlagene har, i forbindelse med tradisjonell læremiddelutvikling, stått støtt på sin plass som kunnskapsbærer og kvalitetssikrer av informasjon. Med overgangen til digitale produksjonsmåter, følger også rolleendringer og rolleforskyvninger mellom aktører. Forlagenes evne til å synliggjøre sin rolle som aktører og idéskapere, blir nå avgjørende for at de beholder sin posisjon i markedet (Den norske Forleggerforening 2000:57). Men i forbindelse med det digitale, møter forlagene på nye konkurrenter. De blir nødt til å gjøre om på sine arbeidsmetoder, åpne sine organisasjoner for samarbeid med eksterne aktører, og spesialisere sin kunnskap. Kommunikasjonslinjene mellom avsender og mottaker i læremiddelmarkedet er i

---

<sup>8</sup> [http://www.caplex.net/web/artikkel/artdetalj.asp?art\\_id=9307665](http://www.caplex.net/web/artikkel/artdetalj.asp?art_id=9307665)

forandring. Muligheten for direkte kontakt fra forfatter til bruker, fra forlag til bruker, fra forfatter via en distributør til bruker, etc. blir større i den digitale verden.



(Figur fra Den norske Forleggerforening 2000:32)

#### 2.3.4 Innovativ læremiddelutvikling

Digitaliseringen forandrer både lærerens og læremiddelets rolle i klasserommet. Nye krav stilles til lærerens kompetanse, og til klassens organisering. Mens det trykte læremiddelet - den tradisjonelle skoleboka - er et læremiddel læreren stort sett har kontroll over, kjenner godt og er vant til å bruke, er det digitale nytt og ukjent for mange i en lærings- og undervisningssituasjon. Digitale læremidler stiller andre kompetansekrav til læreren enn hva bøker gjør. Det holder ikke lenger med faglig og pedagogisk kunnskap; også teknisk innsikt, kunnskap om nettet og ikke minst kunnskap om hvordan elever lærer i samarbeid med det digitale, er nødvendig. Diana Laurillard (2002) beskriver ulike læremidler ut fra læringsprosessene de støtter. Laurillard er opptatt av at teknologi og digitale læremidler ikke nødvendigvis endrer selve læringsprosessen, men at digitaliseringen kan bidra til å lette den. Dette er kanskje *den* nye kunnskapen som er viktigst å tilegne seg, for dagens og morgendagens lærere. Til forskjell fra den tradisjonelle skoleboka, er det digitale læremiddelet involvert i læringen på en helt annen måte ved at hver enkelt elev har mulighet til å få mer direkte,

spontane og individuelle tilbakemeldinger, enn hva en lærer normalt sett ville rukket i en ordinær skoletime.

Digitale læremidler stiller nye krav til utstyr og hjelpemidler på skolen. Bøkene kjøper elevene (på videregående skole) inn selv. Skolen behøver, i streng forstand, ikke tilby annet enn en pult og et klasserom. Når staten ønsker økende digitalisering av skolen, krever dette mye mer av sistnevnte på utstyrsiden, først og fremst i form av tilgangen på datamaskiner og programvare.

Men digitale læremidler krever ikke bare utstyr på skolen og ny kompetanse hos avsender; de krever også ny kompetanse hos mottaker. Å arbeide med et digitalt læremiddel er noe helt annet enn å arbeide med en tradisjonell, trykt lærebok. Det er derfor avgjørende at mottaker får være med på utviklingsarbeidet. Involvering av mottaker i utviklingsfasen vil være attraktivt både for avsender og mottaker. For avsender fordi det øker deres sjanse for å utvikle et vellykket og brukervennlig produkt, og for mottakeren vil involvering være attraktivt fordi hun eller han på denne måten vil kunne skaffe seg kunnskaper til, og forutsetninger for, å ta læremiddelet i bruk. Mottakeren vil på denne måten også stå bedre rustet til å evaluere læremiddelet, og å gi forlaget konstruktive og begrunnede tilbakemeldinger (Andersen m.fl. 2002:87).

Synet på siste tekstutgave som den mest korrekte, som kom med industrialiseringen av boktrykkerkunsten, har nådd nye dimensjoner når det gjelder Internet. I og med at Internet er tilgjengelig for redigering og nyskapning 24 timer i døgnet, og nyprodusert materiale kan nå mottakeren mer eller mindre umiddelbart, stilles avsender ovenfor store utfordringer med henhold til oppdatering, også når det gjelder digitale læremidler. Redaktørjobben er ikke lenger over når boka går i trykken. Dermed krever digitale læremidler ikke bare ny lærerkompetanse og nytt utstyr på skolen, men også på forlagssiden stilles nye og omfattende krav til kompetanse og utstyr.

### 2.3.5 Nye roller

Et annet nytt aspekt ved digitaliseringen av læremidler, er mottakerens mulighet til å gjenbruke og gjenskape det tekstlige budskapet. Dermed er det ikke bare avsenders funksjon og organisasjon som endres ved digitaliseringen, men også mottakerens. Leserrollen blir på mange måter redefinert i det digitale rom. En parallell vi kan trekke i denne sammenhengen, er til musikkbransjen. Gjennom flere år har denne bransjen jobbet hardt og kjempet for å beskytte sitt digitale materiale mot gjenbruk over nettet. Liknende copyright utfordringer står også læremiddelbransjen ovenfor (Den norske Forleggerforening 2000:87).

Bokproduksjon er en veldig innarbeidet og godt forankret prosess hos forlagene; alle medvirkende vet hva som må gjøres når for å sikre en utgivelse, og de fleste forlag er vant til å hente nødvendig kompetanse innenfor egen organisasjon. Men i forbindelse med den *digitale* læremiddelproduksjon, er forholdene nokså annerledes. Det dreier seg om et paradigmeskifte for forlagene, noe som i denne overgangsfasen vi nå befinner oss i fører med seg både økonomisk og tidsmessig usikkerhet. På vei over i det nye paradigmet er ikke forlagene lenger enerådende i sin nisje, men møter nye utfordringer og konkurrenter, som for eksempel it-selskaper og andre teknologibedrifter med spesialkunnskaper på digitale produksjoner.

Nok engang har budbringerens rolle blitt redefinert. Forlag som beveger seg inn i det nye paradigmet påtar seg en innovatørrolle, og beveger seg inn på en arena hvor læremiddelet og læringen henger tettere sammen enn før. I innovatørrollen kan ikke forlagene overse den innvirkning de har på klasseromsaktiviteten. Nå kan forlag på en annen måte enn tidligere gripe inn i undervisningen og påvirke lærerens undervisningsmetoder, noe som stiller desto større krav til forlagenes bevissthet rundt pedagogikk, metode og egen påvirkningskraft. Kanskje gjør innovatørrollen forlagenes mulighet til å redefinere sin rolle i læremiddelmarkedet vanskeligere? I det nye paradigmet er det ikke lenger like enkelt, verken for læremiddelprodusenter eller andre samfunnsaktører, å definere hvor de er, hvor de ønsker å være, og hvor de er på vei. Ved

å ta på seg innovatørrollen endrer læremiddelprodusentene karakter: fra å være myndighetenes *budbringer*, til å fungere som det Giddens (1997) kaller *ekspertsystem*.

Når jeg i denne sammenhengen trekker *ekspertsystemer* frem som et moment, skyldes det at jeg mener vi kan se prosjektet med utviklingen av de tre digitale læremidlene i Samfunnslære VK1 som et resultat av tillit til ekspertsystemer på flere nivå. Giddens (1991:68ff) peker på samfunnsaktørers generelle motvilje mot å tilpasse seg nye ordninger som en av grunnene til tillitsbehovet. Og som vi vet stiller digitale læremidler alle aktører på læremiddelmarkedet ovenfor nye utfordringer. Store omstillinger er sjelden enkle å takle; gamle tankebaner er ofte tunge å bryte ut av. Det paradoksale her er at ønsket og kravet om omstilling ofte kommer fra det samme samfunn som har vanskelig for både å tilpasse seg og godta det nye. Overgangen til digitale læremidler er ikke unik i så henseende.

For mottaker (altså skolen) fremstår gjerne avsender (læremiddelprodusenten) som et ekspertsystem. Det vil si at samtidig som læremiddelprodusentene utad fremstår som avsender og ekspertsystem, fungerer de i realiteten som *budbringere* for myndighetene.

I forbindelse med den offentlige godkjenningsordningen hadde ikke læremiddelprodusentene noe særlig valg; de måtte være budbringere hvis de skulle beholde sin plass i markedet. Men med opphevelsen av ordningen, og også den økte digitaliseringen, kan læremiddelprodusentene i mye større grad *velge* om de vil fortsette som tidligere - som budbringere - eller om de vil gå inn i en ekspertsystemrolle, og dermed måtte "gjøre seg fortjent" sin plass i markedet på nytt.

Da statsråd Trond Giske i 2001 bestemte at det skulle utvikles digitale læremidler for videregående skole, tenkte han kanskje at eneste måten å få skolen og markedet til raskest mulig å tilpasse seg nye ordninger og ideer, var å innføre disse via "kjente" ekspertsystemer. Endringen ble initiert av det daværende Kirke-, Utdannings- og Forsknings departementet (ekspertsystem 1), konkretisert av de tre skolebokforlagene Aschehoug Undervisning, Cappelen og NSD (ekspertsystem 2), og tilslutt praktisert av skolen (ekspertsystem 3).



La meg forklare hva jeg mener med disse tre ekspertssystemene. Som vi vet lever vi i et komplekst og sammensatt samfunn, og denne kompleksiteten medfører flere ekspertnivåer. For foreldre og elever fungerer skolen som ett ekspertsystem, mens staten fyller denne rollen for skolen. Det betyr at staten også fungerer som ekspertsystem for foreldre og elever, men kun indirekte - med skolen som utøvende instans. Staten hjelper skolen å finne frem i kompleksiteten; gjennom lover og regler systematiseres skolens hverdag. Skolen er avhengig av tillit til staten for å gjøre sin hverdag enklere.

Innimellom skolen og staten befinner så læremiddelprodusentene seg i en komplisert rolle mellom *børs og katedral* (Gyldendal Norsk Forlag 1950:73ff). Forlagene kan fungere som både ekspertsystemer, og som budbringere - mellom stat og skole. Som vi så tidligere står læremiddelprodusentene i dag overfor én stor utfordring; skal de fortsette som myndighetenes budbringere, eller skal de våge å skifte kurs, og bevege seg over i ekspertsystemrollen? Læremiddelprodusentenes utfordring, i denne sammenhengen, blir å klargjøre hvilken rolle de vil ha, og definere og befeste denne. Rollen som ekspertsystem er mer krevende, og fallhøyden er større, enn rollen som budbringer.

Når det gjelder Aschehoug, Cappelen og NSD, fyller de tre aktørene tre *forskjellige* roller, selv om de alle - i denne sammenhengen – til en viss grad fungerer som myndighetenes *budbringere*. Problematiske aspekter ved de tre aktørenes posisjonering mellom børs og katedral, stat og skole, og valget mellom å være ekspertsystem eller budbringer, vil bli behandlet i kapittel 5, 6 og 7.

### 2.3.6 "Disruptive technologies"

En "disruptive" teknologi representerer et radikalt brudd i et kontinuerlig arbeid, slik digitale læremidler gjør i denne sammenhengen. Digitale læremidler representerer noe fundamentalt nytt innen læremiddelutviklingen, noe som gjør at Aschehoug, Cappelen og NSD fremstår som "disruptive" aktører på læremiddelmarkedet. Clayton Christensen definerer "disruptive technologies" som:

”(...)innovations that result in worse product performance, at least in the near term.” (Christensen 2003)

”(...) a new product or service that isn't as good as your current product line; therefore, it doesn't appeal to your best customers.”<sup>9</sup>

Ut i fra undersøkelser av den foreløpige bruken av digitale læremidler i dagens skole, ser vi at disse læremidlene ikke har blitt tatt i bruk i ønsket grad (Lieberg m.fl. 2003). Det foreløpige resultatet kan synes å passe inn i Christensens definisjon over. Joab Jackson legger dette til definisjonen av fenomenet:

”These are technologies (...) that not only create new industries, but eventually change the world.” (Jackson 2003)

”Disruptive technologies” fungerer som en katalysator for paradigmeskifter. Slik Internet har vært *disruptive* og påvirket hele verdenssamfunnet, påvirker digitale læremidler læremiddelmarkedet. Fremdeles befinner vi oss på et tidlig stadium, der verken forlag eller marked har slått seg til ro med den nye teknologien. Fortsatt hersker usikkerhet rundt dilemmaet om enten å holde seg i det gamle eller å gå inn i det nye paradigmet.

Diana Laurillard (2000) understreker at det er sjelden et nytt medium fungerer optimalt ved første gangs implementering. Problemet med dette er at det ofte er vanskelig å ta lærdom av slike opplevelser. Laurillard mener at hvis evnen til å dele kunnskap mellom ulike aktører utvikles, vil man - på sikt - kunne bygge opp en kunnskapsbank. Slik øker muligheten for å utvikle (bl.a.) digitale læremidler som fungerer, og som mottaker vet hvordan han eller hun skal bruke på en konstruktiv måte.

Det tok lang tid før Kopernikus fikk gjennomslag for sine ideer, og antagelig tar det også litt tid før digitale læremidler blir tatt imot med åpne armer i alle leire. Clayton Christensen (2003) understreker at ”disruptive technologies” i startfasen nødvendigvis resulterer i dårligere utfall enn hva den eksisterende teknologien kan vise til, og det er

her innovatørens hoveddilemma ligger. Hvis en aktør ønsker å beholde sin markedsposisjon, er det nødvendig å videreutvikle sine allerede populære og vel anerkjente produkter. Samtidig er aktøren nødt til å følge med på innovasjonsutviklingen, for å unngå å tape marked på lang sikt. Christensens forslag i slike situasjoner, er at aktøren starter opp en ny avdeling eller et datterselskap. Moderselskapet kan fortsette som tidligere og videreutvikle det de er gode på og tjener penger på, mens datterselskapet kan konsentrere seg om innovasjonen. På denne måten kan begge dra nytte av hverandre; moderselskapet drar nytte av kunnskapen datterselskapet utvikler, og datterselskapet behøver ikke begynne med blanke ark, men har med seg moderselskapet i ryggen, i form av blant annet kapital og anerkjennelse. I det lange løp vil utviklingsarbeid av høy kvalitet føre til et paradigmeskifte. Forhåpentligvis tar ikke slike prosesser lenger like lang tid som da Kopernikus og Galilei levde, men en fase med prøving og feiling - slik som den vi ser i dagens læremiddelmarked - er ikke annet enn å forvente.

## 2.4 Læringssenteret

Går vi utifra at vi i det norske læremiddelmarkedet i dag står ovenfor en type samfunnsorganisering som skissert over, synes det meg her naturlig å plassere Læringssenteret - som premissleverandør for utvikling av de digitale læremidlene i Samfunnslære VK1 - inn i dette samfunnet.

Læringssenteret er et nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren i Norge med oppgaver og ansvar innen utvikling, vurdering og informasjon. Senteret ble opprettet 1. september 2000 av det daværende Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (heretter KUF), og har grunnskolen og videregående opplæring som sine prioriterte felt<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> <http://www.disruptivetechnologies.com/ccinterview.html>

<sup>10</sup> <http://www.ls.no/om.asp>

I handlingsplanen for IKT i norsk utdanning 2000-2003 skriver Jon Lilletun (daværende Kirke-, Undervisnings- og Forskningsminister, KrF):

”Vi er på veg inn i eit nytt hundreår der kunnskap og læring vil vere avgjerande for om vi skal lukkast, både som einskildmenneske og som samfunn. (...) Informasjonsteknologi (IKT) er ein av dei sterkaste drivkraftene i denne utviklinga.”<sup>11</sup>

Både denne, tidligere og senere planer viser et tydelig ønske fra statens side om en utvikling i retning av et nytt paradigme. IKT i skolen er fortsatt et stort satsningsområde hos Undervisnings- og Forskningsdepartementet (heretter UFD), og siden midten av 90-tallet har en rekke større og mindre finansieringsordninger og tiltak blitt satt i verk<sup>12</sup>.

I 1998 skrev Ola Erstad en evalueringsrapport for KUF, ”IT i norsk utdanning: Innovasjon eller tradisjon?”<sup>13</sup>, hvor han uttalte at den viktigste diskusjonen i dagens utdanning er om man får til innovasjon i utdanningen i møte med teknologiutviklingen, eller om man fortsetter i de tradisjonelle rammene der teknologien kun integreres inn i etablerte rammer. Altså: er teknologien som introduseres i den norske skolen *disruptive* nok? For UFD og Læringscenteret som premissleverandører og finansieringsinstanser representerer dette store utfordringer. De er nødt til å finne en balansegang mellom innovative aktører som trekker i ønsket retning, og samtidig sikre at de får skolen og lærerne med seg på veien.

Som nevnt fungerer Læringscenteret som et indirekte ekspertsystem ovenfor skolen, konkretisert gjennom forlag og læremidler. Gjennom læreplanen, definerer Læringscenteret forlagene inn i en kontekst de er nødt til å følge. Problematiske aspekter som følger av Læringscenterets definisjonsmakt vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven.

---

<sup>11</sup> <http://odin.dep.no/ufd/html/ikt/ikt-plan.pdf>

<sup>12</sup> <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/ikt/index-b-n-a.html>

<sup>13</sup> <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/ikt/014005-990250/index-dok000-b-f-a.html>

### 2.4.1 Utlysningen

I mars 2001 utlyste Læringscenteret midler til delfinansiering av utvikling og drift av tre digitale, internetbaserte læremidler i Samfunnslære VK1 (Norsk Lysningsblad nr.65 2001). Læremidlene skulle supplere og/eller erstatte den tradisjonelle læreboka, og være gratis tilgjengelig for alle elever/lærlinger og lærere i Norge fra 1. september 2001 og to år frem i tid. Læremidlene skulle være innovative, og samarbeid med eksterne aktører ville vektlegges i utvelgelsesprosessen. Tre leverandører ble valgt; J. W. Cappelen Forlag AS, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og H. Aschehoug & co (W. Nygaard).

Cappelen skulle utvikle et tillegg til læreboka, med utgangspunkt i sitt allerede eksisterende læremiddel "Agenda". Læremiddelet skulle kunne brukes sammen med alle trykte læremidler for Samfunnslære VK1. Supplementet skulle gjøre det mulig å nærme seg læreplanmålene på en alternativ måte, og således erstatte lærebøkens lineære framstilling av stoffet. NSD fikk ansvaret for å utvikle en nettressurs som skulle stimulere til elevens rolle som forsker. Nettressursen skulle kunne brukes selvstendig eller som supplement til andre læremidler, og tematisk dekke alle fem hovedmål i læreplanen. Aschehoug sin oppgave var å utvikle en nettressurs som skulle erstatte den tradisjonelle læreboka. Nettressursen skulle inneholde varierte arbeidsmetoder, stimulere til elevstyrt læringsarbeid, være temabasert, inneholde faktastoff og stimulere til samarbeid mellom elever. I tillegg skulle ressursen inneholde et personlig arbeidsverktøy for brukerne og en veiledningstjeneste for lærerne (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2001).

I utlysningen stilles både krav til leverandørens arbeidsform og til utformingen av selve læremiddelet og dets pedagogiske plattform. Fem punkter som særlig legger pedagogiske føringer for læremiddelet er:

- Differensieringsmuligheter/i hvilken grad læremiddelet er tilrettelagt for elever med særskilte behov
- Hvordan læremiddelet stimulerer til varierte arbeidsformer
- Hvordan læremiddelet stimulerer til elevaktiv læring

- Hvordan læremiddelet stimulerer til samarbeid
- Hvordan læremiddelet stimulerer til lærerens rolle som veileder

Når det gjelder arbeidsformen, legger Læringscenteret i sin utlysning vekt på tverrfaglig samarbeid mellom ulike leverandører, noe som er en veldig uvanlig og ny arbeidssituasjon for forlag generelt.

Så langt i oppgaven har vi sett at dagens komplekse samfunn stiller læremiddelprodusenter overfor en rekke utfordringer. Videre vil jeg presentere Aschehoug, Cappelen og NSD - og deres respektive produkter - og undersøke hvordan de har taklet disse utfordringene.

### 3.0 Læremiddelaktører i endring

”En budbringer som det ikke stormer rundt, er i de aller fleste tilfeller sosialt og kulturelt betydningsløs” (Eriksen 2000:106)

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av de tre valgte aktørene, Aschehoug, Cappelen og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, deres søknader og de ferdige læremidlene; henholdsvis *Samfun.net*, *Samfunnslære på nett og S-vev*. Bakgrunnen for fremstillingene her er samtaler med representanter fra de tre læremiddelprodusentene og diverse dokumenter og avtaler som har direkte tilknytning til de tre læremidlene. For å gi hver av de tre aktørene en så rettferdig presentasjon og behandling som mulig, kommer jeg i dette kapittelet verken til å diskutere eller analysere forlagenes arbeid. Dette vil bli grundig tatt hånd om i kapittel 5.

#### 3.1 Aschehoug

Aschehoug kan i år 2003 feire 131 år som forlag i Norge. Allerede i 1873 ga de ut sin første skolebok (Tveterås 1972:332), og i 1912 tok Aschehoug over Det Norske Aktieforlag og alle de skolebokrettigheter som fulgte med. I 1914 ble *Skolens Sangbok* utgitt for første gang, og siden den gang har Aschehoug vokst seg til å bli et av landets ledende skolebokforlag<sup>14</sup>.

I denne oppgaven vil jeg kun berøre virksomheten i den delen av Aschehoug som utviklet *Samfun.net*<sup>15</sup>, altså Aschehoug Undervisning, avdeling for videregående opplæring<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> <http://www.aschehoug.no/om/Historie/article.jhtml?articleID=12756>

<sup>15</sup> <http://www.samfun.net>

<sup>16</sup> Når jeg heretter refererer til Aschehoug, mener jeg altså Aschehoug Undervisning, avdeling for videregående opplæring

Læremiddelutgivelser har alltid vært viktig for Aschehoug, og har i stor grad bidratt til å skape et økonomisk grunnlag for forlagets utvikling og vekst på alle områder. Tvetveterås (1972) beskriver Aschehoug som et våkent og progressivt skolebokforlag som vet å bruke utfordringer ved reformer og endringer i skolen konstruktivt, slik at det tjener til forlagets beste. I forbindelse med Læringscenterets utlysning så Aschehoug det derfor som naturlig å søke.

Forlaget er i utgangspunktet motstander av ensidig utviklingsstimulering. Denne typen kunstig inseminasjon er noe Aschehoug mener kan forårsake uheldige konkurransevriddinger i markedet, og redusere brukernes valgmuligheter. På tross av dette, var Aschehoug allikevel av den oppfatning at så lenge de var interessert i å beholde sin markedsposisjon, var de nødt til å henge seg på myndighetenes satsningsområder.

På veien over i et nytt paradigme har forlagets fokus på egen og andre læremiddelforlags funksjon, som gode *innholdsleverandører*, økt betraktelig. Siden 1996 har Aschehoug testet ut og produsert digitale læremidler, men alt har foregått i veldig liten skala, og med forsiktighet. Utvikling av digitale læremidler er, som vi så i forrige kapittel, en veldig kostbar og uforutsigbar prosess for forlagene, og betalingsvilligheten har hittil ikke vært særlig stor. De aller færreste aktører tør satse på produkter de ikke med relativt høy sannsynlighet vet de kommer til å tjene penger på. Dette har frem til i dag kanskje i særlig grad gått ut over produksjonen av digitale læremidler.

*Samfun.net* ble et viktig prosjekt for Aschehoug på mer enn én måte; forlagets søknadsmotivasjon var todelt. For det første så forlaget en anledning til å gi sine ansatte mulighet til både personlig og faglig utvikling gjennom *Samfun.net*. For det andre ville forlaget, gjennom produksjon av dette læremiddelet, få en unik mulighet til å teste ut og tilegne seg førstehåndskunnskap om hvordan et slikt produkt slår an i skolen. Bieffekter av *Samfun.net* ville blant annet bli pedagogisk utvikling i forhold til det digitale, erfaring med et tettere samarbeid med eksterne aktører enn tidligere, og ny organisering av produksjonsvirksomheten. Det var særlig ulikt Aschehoug at de valgte å gi prosjektlederstillingen til Inspera, den eksterne teknologileverandøren.



I samtaler med Aschehoug kommer det tydelig frem at forlaget ikke ville begitt seg ut på en liknende innovativ og dristig produksjon uten ryggdekning fra Læringscenteret. Forlaget hadde over lengre tid utviklet og jobbet med ideen og konseptet bak *Samfun.net*. Det temabaserte læremiddelkonseptet hadde de i utgangspunktet planer om å gi ut i bokform, men da denne muligheten dukket opp øynet de en anledning til å realisere konseptet hundre prosent, i form av et digitalt prosjekt. Ikke bare ville *Samfun.net* heve forlagets interne kompetanse, men det ville også gi skolen mulighet til å prøve ut og se om et fullverdig digitalt læremiddel egnet seg i undervisningen.

*Samfun.net* skiller seg ut fra tidligere (og senere) læremidler fra Aschehoug på mange måter, særlig i forbindelse med samfunnskontrakten. Takket være delfinansiering fra Læringscenteret, så Aschehoug en mulighet til å utvikle et produkt for sin egen del, uten å måtte spørre lærerne først hva *de* ønsket seg.

Som et av landets største læremiddelforlag, har Aschehoug høye ambisjoner når det gjelder deres posisjonering i markedet. Dette gjenspeiles også hos Aschehoug Undervisnings forlagssjef, Reidunn Guldal. Hun har vært en pådriver, og motivert sine ansatte til alltid å føre en innovativ profil, og å strebe etter å ligge i forkant. Forlaget har som mål å alltid være ”der det skjer”. I tråd med sin ambisjon om hele tiden å være best og markedsledende, leverte de en ambisiøs søknad til Læringscenteret. Aschehoug var den aktøren i dette prosjektet som fikk mulighet til å utvikle det største av de tre læremidlene.

*Samfun.net* fungerte på én måte som en katalysator for å flytte forlaget over i et nytt (digitalt) paradigme. Læremiddelet har således fungert som en ”brekkstang” for å flytte forlaget over i en ny tid.

På grunn av læremiddelets omfang og tekniske krav, var Aschehoug nødt til å søke bistand utenfor forlagshusets vegger. Dette var også ønskelig fra Læringscenterets side (Norsk Lysningsblad nr.65, 2001). Aschehougs tekniske samarbeidspartner ble Inspira. Aschehoug skulle stå for det pedagogiske og faglige innholdet, mens Inspira skulle ha ansvaret for de tekniske løsningene. Prosjektlederjobben i utviklingsperioden av *Samfun.net* ble tilbudt Bjørn Rustberggaard, daglig leder hos Inspira.

Inspira er et selskap med et bredt kompetansefelt. Deres hovedmålsetning er å bruke teknologi på ikke-teknologers premisser, for å forbedre deres lærings-, kommunikasjons- og samarbeidsprosesser. Inspira ønsker å kombinere pedagogikk, forretningsforståelse og teknologi på en måte som imøtekommer både mottakers og avsenders forventninger<sup>17</sup>.

### 3.1.1 Samfun.net

Med alle sine læremidler ønsker Aschehoug å gjøre både lærerens og elevens hverdag enklere. Deres hovedmål er å gjøre dagens lærere enda bedre enn de allerede er. Med *Samfun.net* ville Aschehoug utvikle et læremiddel som tok utgangspunkt i elevens eget perspektiv; forlaget ville vekk fra den styrende rollen tradisjonelle læremidler og lærerstyrt undervisning ofte kan ha.

Ifølge avtalen med Læringscenteret skulle Aschehoug utvikle en nettressurs som skulle erstatte den tradisjonelle læreboka. Ressursen skulle kunne legges til grunn for læringsarbeidet. Men for at den skulle være heldekkende, forutsatte dette at elevene selv søkte aktivt etter faktastoff andre steder (H. Aschehoug & Co AS 2001b).

Aschehoug ville utvikle et temabasert læremiddel som kombinerte flere læreplanmål samtidig, og fremstilte Samfunslære som et spennende og elevnært fag. Ved å ha eleven som hovedmålgruppe for læremiddelet, måtte forlaget tenke nytt og annerledes, særlig når det gjaldt organiseringen av lærestoffet. De ønsket seg, som nevnt, et temaorganisert - i motsetning til læreplanorganisert - læremiddel.

Aschehoug er særlig kjent for høy faglig kvalitet, og til dels tunge, akademiske lærebøker som nok egner seg best for de flinkeste elevene. I forbindelse med *Samfun.net* ønsket forlaget å endre denne profilen. De ønsket fortsatt å bli forbundet

---

<sup>17</sup> <http://www.inspera.no/kursweb/dispatcher?siteNodeId=371372>

med høy faglig kvalitet, men så ingen motsetning mellom faglig kvalitet og tilpassning til alle elevtyper. Derfor ønsket Aschehoug denne gangen å utvikle et oppgave- og opplevelsesbasert læremiddel, organisert rundt temaer satt sammen av flere læreplanmål.

Ved å organisere *Samfun.net* rundt temaene *Lykke, Rettferdighet, Identitet og Makt* kunne de på en ny og annerledes måte kombinere læreplanmål slik at Samfunnslære skulle få en mer elevnær fremtoning. De fire temaene ble først og fremst valgt fordi de var enkle å forstå, og var ment å appellere til elevenes emosjoner. Tanken var at *Samfun.net* skulle møte ungdommene i VK1-klassen der de var; på deres individuelle kunnskapsnivå. Temainngangene i læremiddelet skulle engasjere og provosere elevenes interesser og nysgjerrighet til å lære. På denne måten skulle altså *Samfun.net* være både et engasjerende, aktiviserende, provoserende og elevstyrt læremiddel. Gjennom prosessorientert arbeid med de interaktive oppgavene og simuleringene, håpet forlaget å egge til diskusjon og engasjement blant elevene. Ved å dele læremiddelet inn etter tema, ville Aschehoug forsøke å vise elevene helheten i Samfunnslære. Målet var å vise elevene hvordan faget og samfunnet henger sammen i en helhet, og hvordan delene i denne helheten gjensidig påvirker hverandre.

Aschehoug ville i utgangspunktet lage *Samfun.net* så åpent og differensiert som mulig. De ville bort fra den tradisjonelle undervisningsstyrende læremiddelutviklingen. I forbindelse med sitt håp om å gjøre dagens lærere bedre, ville de gi hver enkelt lærer (og elev) større frihet til selv å angripe læremiddelet. Forlaget ville ikke presse én type pedagogisk metode på lærerne, og besluttet derfor å lage tre forskjellige inngangsporter til læremiddelet. I og med at enhver form for strukturering av et læremiddel betyr en viss styring, ble den tredelte inngangen et forsøk på å unngå dette. Forlaget ville gi brukerne mangfold, frodighet og valgfrihet. Den ene inngangen var, som nevnt over, temainngangen. Den andre var søkeinngangen. Gjennom søk, på alt fra læreplanmål til enkeltord og -tema, blir brukeren her invitert til å angripe lærestoffet akkurat slik som hun vil. Den siste inngangen til *Samfun.net* er gjennom basisstoffet. Dette er den mest tradisjonelle delen av læremiddelet, veldig lik den trykte læreboka. I utgangspunktet hadde Aschehoug ikke ønsket å ha med så mye teori, men etter hvert som arbeidet tok form, ble det gjort klart fra de pedagogiske konsulentenes side at basisstoffet måtte med. Skulle lærerne ta i bruk *Samfun.net* som et heldekkende læremiddel, følte forlaget at de

var nødt til å bygge inn mer tekst. Tanken her var å gi både lærer og elev mulighet til å søke faktakunnskap innenfor læremiddelets rammer, og ikke bare utenfor (H. Aschehoug & Co AS 2001b).

Det som fortøner seg som Aschehougs største pedagogiske målsetting med Samfun.net, er ønsket om å sette *elev* i sentrum for læringsprosessen (H. Aschehoug & Co AS 2001a). Tanken er at eleven skal kunne velge sin egen arbeidsmåte og vei igjennom lærestoffet. Læremiddelet er lagt opp slik at eleven skal kunne få forståelse for kompleksiteten i det samfunnet de lever i. Gjennom kombinasjonen av flere læringsmål skal de gis innsikt i hvordan deler i samfunnet henger sammen, og gjensidig påvirker og avhenger av hverandre. Derfor har forlaget forsøkt å fylle Samfun.net med mange, varierte og utfordrende oppgaver. Elevens mulighet til å logge seg inn på sitt eget arbeidsområde (via LMS) er også et element forlaget mener kan bidra til en elevstyrt læringsprosess, til tross for at eleven er avhengig av tillatelse fra læreren for å få tilgang til sin LMS, og at læreren til enhver tid har fullt innsyn i sine elevers mapper.

Samtidig som nettstedet er ment å fremme den enkelte elevs rolle i egen læringsprosess, har det også som målsetning å forsterke samarbeid mellom elever, klasser og skoler. Dette foregår gjennom diskusjonsforum. Meningen er at eleven skal lære i ”*fun*” omgivelser. Gjennom samarbeid med andre elever mener Aschehoug læringen blir mer *fun*, noe som igjen fører til en mer aktiv læringsprosess. Oppgaveelementer som spill, rollespill og simuleringer gir eleven mulighet til å velge og vrake og finne den oppgavetyper som passer best for seg (H. Aschehoug & Co AS 2001a).

### **3.2 NSD**

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (heretter NSD) er et serviceorgan for norsk forskning. Deres hovedformål er å yte tjenester til forskere og studenter når det gjelder innsamling av, og tilgang til, data. I NSDs statutter heter det blant annet at de skal gjøre

samfunnsvitenskapelig data tilgjengelig for skoleverket, forskning og allmennheten for øvrig<sup>18</sup>.

Frem til januar 2003 var NSD et statlig organ. I dag er NSD et aksjeselskap, foreløpig eid av Utdannings- og Forsknings Departementet. Denne omdanningen innebærer kun endring i tilknytning til staten. Alle verdier, rettigheter og plikter er overført til aksjeselskapet NSD.

I denne oppgaven vil jeg kun berøre virksomheten i den delen av NSD som utviklet S-vev<sup>19</sup>, altså Utviklingsavdelingen<sup>20</sup>.

Noe av bakgrunnen for NSDs svar på Læringssettets utlysning skyldes deres lange erfaring med det digitale mediet, og digital tilrettelegging for skoleverket. Helt siden 1985 har NSD arbeidet med å utvikle digitale læremidler, og så det derfor som naturlig å søke når utlysningen kom. NSD er i skolesammenheng kanskje mest kjent for sitt statistikkprogram; NSD Stat. Dette er et program den enkelte skole har kunnet kjøpe på cd-rom, og bruke i forbindelse med å lære elevene behandling av enkle forskningsdata (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2000:4).

Siden 1997 har NSD, finansiert av ulike EU-prosjekter, arbeidet med utviklingen av NESSTAR; en teknologi som gjør det mulig å analysere data over nettet<sup>21</sup>. Utviklingen av S-vev passet godt inn i NSDs planer om å ta en bit av NESSTAR og gjøre det tilgjengelig for skolen, via NSD Stat for web. Gjennom delfinansiering av et stort prosjekt som S-vev, øynet NSD muligheten til både å styrke sin posisjon på e-læringsfeltet, samtidig som de kunne bygge opp sin interne kompetanse og NESSTAR. Allerede på god vei inn i den digitale verden, så NSD S-vev som en stor mulighet til å utvikle en prototype på morgendagens digitale læremidler.

Særlig to forhold skiller NSD fra Aschehoug og Cappelen. For det første hadde NSD bred erfaring fra liknende typer tidsbegrensede prosjekter, i og med at mye av driften er

---

<sup>18</sup> <http://www.nsd.uib.no/nsd/rapport99/arsrapport99.pdf>

<sup>19</sup> <http://www.s-vev.no>

<sup>20</sup> Når jeg heretter refererer til NSD, mener jeg altså Norsk Samfunnsvitenskapeli Datatjeneste, Utviklingsavdelingen

<sup>21</sup> <http://www.nesstar.com/>

basert på prosjektmidler. Tanken bak dette prestisjetunge prosjektet var også mulighetene for å bygge opp NSD som merkenavn, særlig med tanke på omleggingen til aksjeselskap i januar 2003. Det andre som skiller NSD fra Aschehoug og Cappelen, er at de satt på all kompetanse innad i organisasjonen. NSD har som sagt lang erfaring med IKT-baserte samfunnsfaglige ressurser, og hadde derfor en del strenger å spille på. Til tross for dette var selve utviklingsprosessen av S-vev preget av store og krevende utfordringer, mye på grunn av tidspress.

På grunn av nettstedets omfang forstod NSD relativt tidlig at de ikke kom til å rekke å bli ferdig med alle 35 arbeidsoppleggene på tre måneder. De inngikk derfor en ny avtale med Læringssenteret, om å utvikle nettstedet over tre faser, hvorav endelig ferdigstilling skulle være februar 2002.

### 3.2.2 S-vev

NSDs pedagogiske idé bygger på en læringsmodell som fokuserer på *eleven som forsker*<sup>22</sup>. Eleven skal gis kunnskap og forståelse gjennom selvstendig arbeid med kilder og data som beskriver samfunnet de lever i (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste & Læringssenteret 2001:3). Tanken er å utnytte elevens naturlige nysgjerrighet og forskertrang, med pedagogisk forankring i det NSD kaller ”det samfunnsvitenskapelige laboratorium” (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2000). NSD tenker seg at S-vev skal fungere som et laboratorium slik vi kjenner det fra naturvitenskapen, men med samfunnsvitenskapelige data. ”Det samfunnsvitenskapelige laboratorium” vil fungere som et pedagogisk verksted hvor utgangspunktet for læringen vil være elevens egen erfaring.

Som Aschehoug, ville også NSD sette eleven i sentrum for læringsprosessen. Gjennom selvstendig arbeid i ”det samfunnsvitenskapelige laboratorium” blir eleven nødt til å forholde seg aktivt og reflekterende til informasjon. Gjennom både selvstendig arbeid

med data og samarbeid med andre, er eleven selv med på å konstruere sin egen kunnskap. ”Det samfunnsvitenskapelige laboratorium” skal være med på å skape et meningsfylt møte mellom samfunnsfag og teknologi. Laboratoriet skaper en nærkontakt med fagets råmateriale, og stimulerer til en læringsarena der den deltakende, egenaktiverende eleven står i sentrum. S-vev åpner for fleksibilitet og integrasjon i undervisningen og fremmer tanken om eleven som forsker. S-vev er med andre ord tenkt som et læremiddel basert på en konstruktivistisk læringsprosess, som skapes med (og avhenger av) elevens eget engasjement.

S-vev skal bidra til å skape et læringsmiljø hvor eleven kan delta i en prosess der kunnskap skapes gjennom innsamling og analyse av relevant informasjon. Som følge av dette vil S-vev også stimulere til lærerens rolle som veileder. En av hovedmålsettingene bak S-vev var å lage en ramme for meningsfull bruk av IKT, og å stimulere både lærere og elever til å ta IKT i bruk. På denne måten skulle S-vev:

”(...) tilby en omfattende og helhetlig samling av ressurser som skal kunne brukes som interaktive tillegg til en papirbasert eller digital læreboktekst. Alternativt skal ressursene kunne danne utgangspunkt for en prosjektorientert læringssituasjon som langt på vei vil kunne erstatte den tradisjonelle lærebokteksten.” (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste & Læringscenteret 2001:Bilag 2:3)

”Det samfunnsvitenskapelige laboratorium” som pedagogisk idé, har alltid ligget i bunn for NSDs læremidler. Forskningslaboratoriet fungerer som et kontinuerlig elevaktiverende og problematiserende læremiddel. Tanken er at laboratoriet hjelper læreren å differensiere undervisningen i forhold til den enkelte elev, slik at hver elev kan følge sitt eget læringstempo og -progresjon. Målet med ”det samfunnsvitenskapelige laboratorium” er å stimulere til innsikt og erkjennelse hos eleven, gjennom forskning. Ved å utvikle elevens tenke- og arbeidsvaner, hjelper NSD eleven *å lære å lære* (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 1999:4).

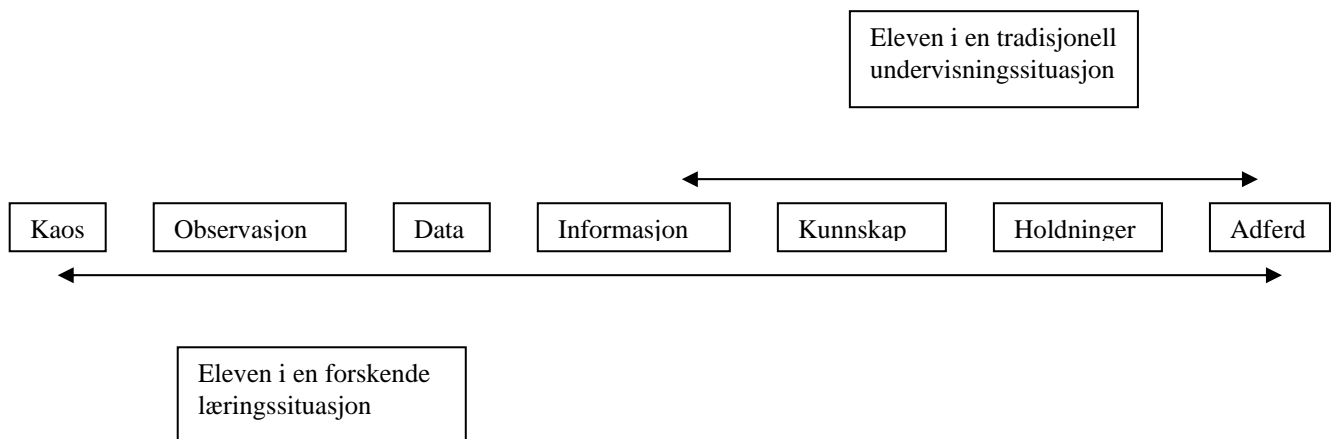
NSD mener engasjement er noe som skapes hos eleven gjennom muligheten til selvstendig arbeid med faget. En fordel med bruk av IKT i undervisningen er at

---

<sup>22</sup> <http://www.svev.no/omSvev/index.cfm?lang=nb>

datamaskinen, til forskjell fra læreren eller boka, har mulighet til å gi hver enkelt elev raske svar på akkurat det hun eller han lurer på, akkurat der og da. Dette gir igjen eleven mulighet til å resonnerer videre og stille flere spørsmål. Dette letter også lærerens rolle som veileder, ved at han eller hun kan veilede den enkelte elev ut i fra elevens personlige kunnskaps- og læringsnivå. S-vev er ment som et redskap for å bryte ned barrierer, og å lette kommunikasjonen mellom elev og datamateriale.

Å tilegne seg kunnskap ved hjelp av en datamaskin forutsetter en aktiv og forskende elev, som selv ønsker å få svar på sine spørsmål. Dette er en helt annen lærings situasjon enn den vi kjenner fra den tradisjonelle tavleundervisningen:



(Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 1999, gjenskapning av modell s. 3)

Modellen over bygger på en teoretisk forståelse av læring. Den forskende lærings situasjonen defineres av samspillet mellom den tradisjonelle og den forskende lærings situasjonen. Vi ser at eleven i en tradisjonell undervisningssituasjon mottar informasjon, bearbeider denne til sin egen kunnskap, noe som kan føre til holdnings- og adferdsendring. I en forskende lærings situasjon derimot, utfordres eleven på andre måter. Her må eleven selv observere data, eller virkeligheten, og trekke ut relevant informasjon. Den aktive informasjonssøkingen faller ofte bort i en tradisjonell lærings situasjon, der læreren er informasjonskilde.



Muligheten til raske svar, samt å bli vant til å jobbe med en datamaskin, er også et yrkesforberedende element man oppnår ved bruk av IKT i undervisningen. Bruk av forskningsdata og programvare, mener NSD, er med på å kvalifisere eleven for høyere utdanning og arbeidsliv; eleven både "lærer for å bruke" og "bruker for å lære" (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 1999:5).

Et viktig poeng for NSD, når det gjelder utvikling av teknologi, er å usynliggjøre selve teknologien. Teknologien skal ikke merkes, den skal kun fungere som et hjelpemiddel for å nå målet. Når du ser på TV, eller sender en tekstmelding på mobiltelefonen din, tenker du som regel ikke over at du faktisk benytter deg av avansert teknologi. På samme måte ønsker NSD at teknologien skal fungere når du tar i bruk et digitalt læremiddel. Dette krever ikke bare gode tekniske løsninger fra leverandørens side, men også kunnskap og egnet utstyr hos mottakeren.

### **3.3 Cappelen**

Cappelen er Norges eldste forlagshus med lang erfaring innen læremiddelutvikling. Allerede i 1836 kjøpte J. W. Cappelen Det Lehmannske boktrykkeri, og dermed ble læremiddelproduksjon en del av forlagshuset, og Cappelen vokste etter hvert frem som Norges største skolebokforlag (Tvetervås 1979:167f).

I denne oppgaven vil jeg kun berøre virksomheten i den delen av Cappelen som utviklet Samfunnslære på nett<sup>23</sup> (heretter SPN), altså Cappelen Videregående, Samfunnsfagredaksjonen<sup>24</sup>.

I utgangspunktet søkte Cappelen midler til dette prosjektet i samarbeid med GAN Forlag. Sammen søkte de to forlagene om midler til å utvikle et heldekkende digitalt læremiddel. Samtidig sendte Cappelen også inn en egen søknad på et av de mindre

---

<sup>23</sup> <http://samfunn.cappelen.no>

søkerbeløpene; de så for seg at veldig mange aktører kom til å sende inn gode søknader for utvikling av et heldekkende læremiddel. Forlaget legger ikke skjul på at de opererte etter en viss søkertaktikk da de gikk for den mindre ambisiøse potten på 1,2 millioner kroner. Sannsynligheten for tildeling av midler økte ved å sende inn søknad på mindre enn toppbeløpet, og ved å sende inn to søknader økte sjansene ytterligere.

Forlagets lange erfaring med læremiddelproduksjon, fortalte dem at et innovativt digitalt læremiddel, som det Læringscenteret etterlyste, nødvendigvis måtte gjøres så nøkternt og intuitivt som mulig for sluttbrukeren. Ved å lage et enklere og mindre komplekst læremiddel enn det de i utgangspunktet hadde forestilt seg, gjorde de sitt ønske om å være nøkterne og intuitive, enklere å oppnå.

Cappelen var hele tiden klare i sin tale i forhold til at de skulle utvikle et digitalt *supplement* til læreboka. Allikevel holdt de hele tiden fast ved sitt opprinnelige ønske om å dekke hele læreplanen, men i og med at de kun hadde avtale om å utvikle et supplement, var dette altså ikke nødvendig. Dette var et premiss de følte ga dem en viss frihet i utviklingsperioden.

Cappelen hadde fra tidligere av tradisjon for å samarbeide med eksterne aktører, og dermed konsentrere seg om innholdsproduksjon innad i forlaget. Forlaget har altså lite erfaring med å bygge opp intern kompetanse, men kjøper heller tjenester eksternt - også i forbindelse med bokproduksjoner. Med SPN var dette litt mer problematisk. Da forlaget ikke visste noe sikkert før avtalen med Læringscenteret var inngått, og fordi de var en relativt liten aktør på dette markedet, var det vanskelig å inngå avtaler med samarbeidspartnere på et tidlig tidspunkt. Når samarbeidspartnerne i tillegg selvfølgelig hadde egne prosjekter de holdt på med, falt ofte Cappelen og SPN bakerst på ventelista. *Tid* ble også her det mest kritiske elementet i utviklingsfasen.

Til tross for at SPN var det minste av de tre finansierte digitale læremidlene i Samfunnslære VK1, var læremiddelet allikevel større enn noe annet Cappelen tidligere hadde produsert på nett. De visste ikke på forhånd hva som eventuelt kunne gå galt, hvor lang tid ting kunne ta, etc.

---

<sup>24</sup> Når jeg heretter refererer til Cappelen, mener jeg altså Cappelen Videregående, Samfunnsfagredaksjonen

Cappelen er en pragmatisk organisasjon, og på mange måter speiler organiseringen av SPN-prosjektet dette godt. Forlaget forsøkte å signalisere en avslappethet, både i utviklingsfasen, gjennom nettstedets organisering og i tiden etter publisering.

### 3.3.2 Samfunnslære på nett

Cappelen skulle utvikle et nettbasert supplement til den tradisjonelle læreboka. De skulle ta utgangspunkt i sitt daværende eksisterende læreverk "Agenda", og benytte teksten i denne boken i bearbeidet form. Til tross for at læremiddelet bygget på "Agenda" skulle det kunne brukes sammen med alle lærebøker i faget (J. W. Cappelens Forlag AS & Læringscenteret 2001:2).

SPN er ment å fremstille pensum i Samfunnslære VK1 på en mer temabasert og mindre oppstykket måte<sup>25</sup> enn man finner i tradisjonelle lærebøker. Hensikten er å se de enkelte problemstillingene innenfor faget i en større sammenheng.

Av de pedagogiske arbeidsmetodene Cappelen legger opp til i SPN, er det samarbeidslæring som fremheves tydeligst. Nettstedet inneholder en oppslagstavle, hvor tanken er at elever selv skal kunne bistå gjennom å legge ut artikler og relevant informasjon. På denne måten kan man bygge opp en informasjonsbank, som åpner for komparative problemstillinger, og bevisstgjøring av elevene i forhold til kritisk bruk av kilder (J. W. Cappelens Forlag AS & Læringscenteret 2001:10).

I og med at Samfunnslære VK1 er et lite fag (2 timer i uka), men med mange elever, ville Cappelen utvikle et nettsted med en aktivitetsorientert tilnæringsmåte til lærestoffet. Nettstedet skulle inneholde oppgaver på alle nivåer, slik at alle elever skulle ha mulighet til å løse disse, ut i fra sitte eget kunnskapsnivå. Et viktig prinsipp var at alle skulle ha mulighet til å føle *mestring*. I tillegg ville forlaget gi elevene en morsom

måte å tilnærme seg lærestoffet på, ved hjelp av ”multiple choice”-, ”dra og slipp”- og liknende oppgaver.

Før og under utviklingen av SPN hadde Cappelen hele tiden klare oppfatninger om hva de ville med nettstedet. De forestilte seg en veldig tradisjonell bruk av nettet, i en profesjonell og trygg ramme. De hadde et ønske om å sette fokus på problemstillingene i faget. Metodisk sett er SPN ment å være et åpent læremiddel. Cappelens ønske var i utgangspunktet at undervisningsoppleggene på nettstedet skulle la seg gjennomføre på gjennomsnittlig to skoletimer. Faglige krav til nettstedet var variasjon, spennvidde og at det skulle være initiativskapende.

Informasjonsmaterialet i som dette kapittelet bygger på, speiler variasjonen mellom Aschehoug, Cappelen og NSD. Fremstillingen av de tre læremiddelprodusentene varierer i omfang og dybde, noe som altså skyldes stor variasjon i dokumentasjonsmateriale og bevissthet rundt egen virksomhet og egne ambisjoner hos de tre. I neste kapittel vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsmetode.

---

<sup>25</sup> <http://samfunn.cappelen.no/bm/index.html>

#### **4.0 Bakgrunn for valg av forskningsmetode**

Forskning er produksjon av kunnskap om verden (Merriam 1998:3). Det er derfor viktig at forskeren tenker over sitt syn på verden og hvordan hun tenker om virkeligheten, om kunnskap og om produksjon av kunnskap, før et forskningsprosjekt settes i gang. Det kan også være lurt på forhånd å tenke over hva forskningens mål skal være og på hvilke arbeidsformer hun trives med. Merriam sammenligner på mange måter det å forberede seg til et forskningsprosjekt med å forberede en ferietur. Før avreise må det ofte nøye planlegging til; overveielser må tas vedrørende økonomi, hvor du vil og hva du vil se og oppleve (Merriam 1998:3). Slike overveielser kan være med på å lette datainnsamlingen og analysen i et forskningsprosjekt. På bakgrunn av forskerens kunnskapssyn, og det hun ønsker å undersøke, vil avgjørelsen om bruk av kvalitativ eller kvantitativ metode være enklere å ta.

#### **4.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode**

Til tross for at det ikke finnes noe entydig skille, er det vanlig å differensiere mellom kvalitativ og kvantitativ metode innenfor moderne samfunnsvitenskap. Diskusjonen rundt skillet mellom de to, og deres formål, har vært og er stor. Å skulle gå grundig inn i denne diskusjonen, og gi et nyansert bilde av de to, vil være både vanskelig og lite formålstjenlig i denne sammenhengen. Jeg velger derfor å benytte meg av Carr & Kemmis' metodeinndeling (Merriam1998:3f), og gi en kort introduksjon av denne. Carr & Kemmis skiller mellom positivistisk, tolkende og kritisk forskning.

Da det kan være uheldig å begrense kvantitativ forskningsmetode til positivismen, velger jeg i denne sammenheng derfor ikke å sette likhetstegn mellom disse, men heller gi et mer generelt bilde av den kvantitative forskningsmetoden.

Generelt kan en si at den kvantitative forskeren er ute etter å måle objektiv og kvantifiserbar kunnskap. Dette skjer gjerne gjennom vitenskapelig og eksperimentell forskning, og målet er ofte å teste ut en hypotese eller en teori. Ved bruk av kvantitativ forskningsmetode er forskeren ute etter den målbare effekten av noe; inngående kjennskap til populasjonen som skal undersøkes er derfor påkrevd. Denne populasjonen bør også være av en viss størrelse for at forskningsresultatene skal kunne oppfylle kravene til validitet, reliabilitet og generalisering (Judd, Smith & Kidder 1991:174). Dette er forøvrig begreper jeg kommer nærmere inn på senere i kapitlet.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode derimot, ønsker forskeren heller å gi et mer helhetlig, dyptgripende bilde av ett eller flere fenomener. Kvalitative forskere er ofte opptatt av å lete etter skjulte mønstre. Østerud skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder etter hvorvidt fokus er rettet mot henholdsvis personers meninger eller personens ytre atferd (Østerud 1998).

Carr & Kemmis' tolkende og kritiske forskning plasseres innenfor den kvalitative forskningen.

Den tolkende forskeren er ute etter å forstå menneskers og/eller fenomeners mening. Dette er en deduktiv forskningsmetode, hvor hypoteser og teorier genereres etter hvert, til forskjell fra den kvantitative induktive forskningsmetoden.

Den kritiske forskeren faller også inn under den kvalitative forskningsmetoden. Denne forskeren er interessert i å undersøke sosiale prosesser rundt et fenomen.

## **4.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Merriam (1998:5ff) beskriver kvalitativ metode som et slags paraplybegrep. Hun skiller mellom fem kvalitative forskningsmetoder: generell, etnografisk, fenomenologisk, grounded theory og kasusstudier (Merriam 1998:10ff). Av disse fem typene kommer jeg

til å gi en kort beskrivelse av de tre første, for så å komme grundigere inn på de to siste; grounded theory og kasusstudier, da disse er mest relevante i forhold til min forskning.

Den generelle kvalitative forskningsmetoden beskriver og tolker fenomener. Den har som mål å kunna identifisere mønstre, og å skissere opp prosesser. Med den etnografiske metoden blir fokus lagt på samfunnet og kulturen rundt et fenomen, mens i den fenomenologiske metoden ligger fokus på strukturer innad i et fenomen.

Det kan være vanskelig å skille mellom disse fem, og ofte er det heller ikke ønskelig. Forskeren benytter som regel ulike typer kvalitative metoder parallelt i sin studie. Den kvalitative forskeren fokuserer ofte på prosess og søker å forstå meningen bak denne, fremfor å søke etter et gitt, målbart resultat. Fokus ligger på å forsøke å se helhet og sammenheng, og ofte benyttes både ord og bilder for å beskrive resultatet. For å få et mest mulig helhetlig bilde av en prosess eller et fenomen, finnes det ingen gitt vei eller en rett oppskrift; som oftest må forskeren improvisere, tenke kreativt og prøve seg frem til hun oppnår ønsket resultat.

De vanligste formene for datainnsamling innen kvalitativ forskningsmetode er observasjon, intervju og dokumentstudier. Funnene fremstilles oftest som en kombinasjon av beskrivelse og analyse av datamaterialet, på bakgrunn av forskningsprosjektets teoretiske rammeverk. Disse datainnsamlingsmetodene vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet.

#### 4.2.1 Kasusstudier

Ifølge Cronbach (Merriam 1998:28f) er kasusstudiet en metode hvor forskeren tolker et fenomen i en kontekst. Ved valg av kasusstudie som metode er en ikke opptatt av å teste en hypotese, men heller å få innsikt i, avdekke og tolke et fenomen. Kasusstudiet fokuserer på en holistisk, beskrivende forklaring i situasjoner der det gjerne er vanskelig å skille et fenomen fra dets kontekst.

Målet med et kasusstudie er å få en dypere forståelse for et fenomen og de involverte parterers 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 (Merriam 1998:18ff). Kasusstudier blir derfor ofte relativt intense beskrivelser og analyser av et bestemt fenomen.

Det finnes ulike tilnærminger til kasusstudiet, og de vanligste datainnsamlingsmetodene er som nevnt observasjon, dokumentanalyse og intervjuer. For å kunne stille de rette spørsmålene, er det viktig med god planlegging i forkant: oversikt over - og kunnskap om - teori, de aktuelle organisasjonene og informantene er avgjørende for å kunne gjøre dette (Kvale 1997:53).

Normalt sett vil en forsker kun forholde seg til én, eventuelt to, av disse datainnsamlingsmetodene. Men i forbindelse med det kvalitative kasusstudiet, og dets holistiske karakter, er det vanlig å benytte seg av alle tre nevnte metodene (Merriam 1998:134). Selv om de tre metodene kan benyttes og beskrives hver for seg, fungerer de i virkeligheten i et kontinuerlig samspill med hverandre (Merriam 1998:149).

Som i alle typer forskningsdesign finnes det både fordeler og begrensninger ved det kvalitative kasusstudiet. Studiets styrke ligger i muligheten det gir forskeren til å kunne beskrive et fenomen grundig: dyptgående, detaljert og ut fra flere innfallsvinkler.

Akkurat dette trekket ved kasusstudiet - som for forskeren og selve forskningen er veldig positivt - kan likevel oppfattes negativt i forbindelse med forskningsformidlingen og leserne av forskningsrapporten. En uerfaren leser kan komme til å generalisere utfallet av en kasusstudie, og beskrivelsene kan ofte bli så lange og detaljerte at få har tid og ork til å lese det hele. Det kan være vanskelig å trekke enkle og raske konklusjoner, både for forskeren og leseren (Merriam 1998:40ff).

Den ofte usystematiske datainnsamlingen, forskningsrapportens omfang, muligheten for forskerens påvirkning av data og lignende, er elementer som berører kasusstudiets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette er punkter jeg kommer nærmere inn på senere i kapittelet.



#### 4.2.2 Grounded Theory

Sier vi at kasstudiet har med forskningens *form* å gjøre, har grounded theory å gjøre med forskningens *funksjon*. Grounded theory berører måten forskeren tilnærmer seg empirien på. Den største forskjellen mellom grounded theory og andre tilnærminger til kvalitativ forskningsmetode er fokuset på teoriutvikling (Merriam 1998:17f).

Strauss (1987:5ff) påpeker at grounded theory ikke i seg selv er noen spesifikk metode eller teknikk, men en måte å bedrive kvalitativ forskningsmetode på som inkluderer en rekke forskjellige tilnærmingsmåter til feltet. Målet med denne typen forskningsmetode er å utvikle teori i tett sammenheng med datainnsamlingen og funn i dataene. Det er her viktig at forskeren anerkjenner også seg selv som et instrument i utviklingen av den begrunnede (grounded) teorien.

Med denne tilnærmingsmåten stiller forskeren seg i utgangspunktet helt åpen i forhold til datainnsamlingen. Hun har ikke på forhånd tatt med seg spesifikke teorier inn i forskningen, annet enn sin egen forforståelse. Etter hvert som data samles inn, utvikles teorien rundt dette. Teoriene er som regel prinsipielle og refererer til spesifikke situasjoner. De er som oftest veldig praksisnære og brukervennlige, men egner seg dårlig til generalisering. Forskeren er altså her ikke ute etter å teste en teori, men heller å finne en, på bakgrunn av datamaterialet. Forskeren foretar kontinuerlige sammenligninger og analyser i takt med datainnsamlingen. Etter hvert grupperes gjerne dataene i dimensjoner, som igjen navngis i kategorier. Det overordnede målet blir å finne eventuelle mønstre i dataene, for så å sette disse mønstrene opp mot hverandre, og utifra det bygge en begrunnet teori (Merriam 1998:18).

”The goal of grounded theory is to generate a theory that accounts for a pattern of behaviour which is relevant and problematic for those involved. The

generation of theory occurs around a *core* category (and sometimes more)”  
(Strauss 1987:34)

Grounded theory er en måte å behandle den mengden av data som ofte genereres fra sosiale fenomeners enorme kompleksitet (Strauss 1987:6f). Kanskje er grounded theory særlig anvendelig innenfor det kvalitative kausstudiet, når forskerens mål er å danne seg et mest mulig helhetlig bilde av et fenomen. Forskeren må hele tiden være oppmerksom på likhetstrekk og hva som utkrystalliserer seg som hovedtemaer i løpet av datainnsamlingen (Strauss 1987:35).

### **4.3 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode**

For meg har det hele tiden vært naturlig å velge kvalitativ forskningsmetode. Helt fra starten har jeg vært opptatt av å se på prosessen rundt et gitt fenomen; utvikling av digitale læremidler. Jeg har ønsket å få tak i bilder av menneskers opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner i forbindelse med de intense prosjektene de har vært med på hos henholdsvis Aschehoug, Cappelen og NSD. Dette mente jeg var momenter som vanskelig ville la seg fange opp ved annet enn personlige intervjuer og observasjon. Jeg tror ikke det ville vært mulig for meg å få tak i samme opplysninger og nyanser ved for eksempel å sende ut et spørreskjema, som er vanlig innen kvantitativ forskning. Det at jeg i min oppgave skulle ta for meg tre forskjellige aktører som befinner seg i en uvanlig situasjon var også en grunn til at kvantitativ forskningsmetode ikke var særlig aktuell. Det at de alle ble spesielt utvalgt av Læringscenteret til å produsere hvert sitt digitale læremiddel i Samfunnslære VK1, gjør aktørene i denne sammenhengen både styrt og finansiert av staten; noe som nok kan gjøre denne studien lite overførbart til andre situasjoner. For å posisjonere meg i forhold til Carr & Kemmins tredeling som beskrevet ovenfor, vil jeg omtale mitt forskningsprosjekt som tolkningsforskning, nettopp fordi jeg har vært ute etter å sette meg inn i prosessene rundt de digitale prosjektene og menneskene som var involvert.

I min undersøkelse vil jeg altså se på hvordan gjennomføringen av et intenst og omfattende prosjekt, der nye arbeids- og organiseringsformer ble tatt i bruk, hadde påvirket de tre aktørene, og om dette eventuelt hadde ført til endring og/eller utvikling og læring hos disse. Jeg har altså ikke bare vært ute etter å få oversikt over et fenomen, men hatt som intensjon å utforske konteksten rundt fenomenet, gjennom samtaler og intervjuer med utvalgte deltakere i de tre prosjektene. Jeg ville forsøke å forstå prosjektet gjennom deltakernes øyne, og ønsket innsikt i deres og organisasjonenes intensjoner, forventninger, holdninger, opplevelser og erfaringer. På bakgrunn av dette anser jeg min avhandling for å være en type kasusstudie.

Min egen prosess rundt oppgavens problemstilling, valg av metode, utforming av intervjuguide og analysen av datamaterialet har vært preget av en stadig utvikling. Jeg hadde på forhånd ingen teori jeg ville undersøke; denne ble heller utviklet etter hvert som dataene ble samlet inn og analysert, både ved hjelp av teori, observasjon, intervju og dokumentstudier.

#### ***4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet***

Et kvalitativt forskningsintervju likner veldig på en hvilken som helst dagligdags samtale. Det er i realiteten en dialog eller en konversasjon dreiet rundt et faglig tema, der hensikten er å fremskaffe spesifikk informasjon, og hvor det er forskeren som definerer konversasjonens retning (Kvale 1997:21).

Kvale definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik:

”(...) et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.” (ibid.)

Innenfor den kvalitative forskningen finnes det som sagt, i motsetning til i den kvantitative, ingen standardregler eller felles metodologiske konvensjoner. Det er derfor

viktig å på forhånd være klar over hvilken type informasjon du er på jakt etter, og hva du er ute etter (Kvale 1997:27).

Hensikten med det kvalitative forskningsintervju blir å forsøke å forstå verden fra intervjupersonens synsvinkel (Kvale 1997:121). Før hun foretar analysen og begir seg ut på vitenskapelige forklaringer av et fenomen eller en situasjon, bør forskeren avdekke informantens opplevelse av fenomenet eller situasjonen. Dette krever god og omfattende forberedelse både i form av teoretisk tilnærming, samt klare planer for gjennomføringen av intervjuene og analysen.

#### 4.4.1 Opptak av intervjuene

Det finnes ulike måter å registrere data som kommer frem i et intervju på. Alt etter hva en finner mest hensiktsmessig, kan en velge å benytte seg av notatteknikk, båndopptaker eller videoopptak. Bruk av båndopptaker er ofte det greieste, fordi det tillater forskeren å konsentrere seg om intervjupersonen, fremfor å måtte bruke energi på å notere alt som blir sagt. Det kan allikevel være lurt å ta noen notater underveis, for å lette transkripsjonen og den senere analysen (Symon & Cassell 1998:144).

#### 4.4.2 Transkribering av intervjuene

Det finnes ingen standardoppskrifter på verken transkribering eller analysering av et datamateriale. Hvordan man skal foreta den videre analysen bør være retningsgivende for hvordan en transkriberer. Enhver transkripsjon fra tale til tekst medfører en del vurderinger og beslutninger som må tas underveis (Kvale 1997:103). Elementer som dårlig lyd kvalitet på båndet, eller at informanten prater utydelig, kan være med på å

komplisere transkriberingen. Hvis formålet med intervjuene skal være å gi et generelt inntrykk av informantenes synspunkter, er det ofte greit å omformulere og fortette utsagn (Kvale 1997:107).

#### 4.4.3 Storytelling

En måte å samle datamateriale på er å benytte seg av historier og fortellinger fortalt av involverte personer. Historier kan være med på å berike fakta med mening, men bruken av dem kan være både positiv og negativ, alt etter hvilken type kunnskap om et fenomen forskeren er ute etter. En negativ side ved historier og fortellinger kan være at nøyaktigheten går på bekostning av historiens flyt og underholdningsverdi. Men denne unøyaktigheten kan samtidig føre med seg noe positivt; nemlig at mening og forståelse ofte utdypes gjennom fortellinger. Slik jeg ser det vil bruken av historier i en kvalitativ forskningssammenheng være noe positivt, særlig om forskerens ønske er å tilegne seg en dypere forståelse og et bredere bilde av en prosess og dens involverte personer.

Yiannis Gabriel (Symon & Cassell 1998:138f) skisserer seks forskjellige bruksområder:

1. Historier som elementer i organisasjonskulturen
2. Historier som måter å fremme ubevisste tanker og ønsker på
3. Historier som et middel for kommunikasjon og læring i en organisasjon, da historier ofte er enklere å huske
4. Historier som uttrykk for politisk dominans og opposisjon
5. Historier som rollespill for å avdekke forhold mellom forteller og tilhørere
6. Historier som narrative konstruksjoner

Gabriel fremsetter ingen bestemte bruksområder for historier innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, da denne datainnsamlingsmetoden fremdeles er ganske ny i bruk. Hvordan forskeren skal gå frem for å samle inn relevante historier, finnes det heller ingen fasitsvar på.

Kvale (1997:125) forklarer narrativ strukturering av en intervjuetekst som en tidsmessig og sosial organisering av teksten, hvor målet er å avdekke en dypere mening. I tilfeller hvor informanten ikke forteller noen konkrete historier, kan forskeren gjennom fortellingsanalyse forsøke å skape en sammenhengende historie på bakgrunn av enkeltuttalelsene i intervjuene. Men ved slike grep kan det være fare for at forskeren plukker ut de historiene hun selv finner mest relevante. Hun risikerer da å påvirke hva som er viktig og ikke, og kanskje gå glipp av viktig informasjon ved å spørre etter spesifikke historier. Et annet mulig negativt moment ved dette er at forskeren kan risikere at historiene ikke kommer ut i sin naturlige form, i og med at de blir produsert på oppfordring og presentert til en utenforstående. Til gjengjeld blir de positive effektene av at forskeren velger ut historier hun vil bli fortalt, at mengden relevant data øker, og at forskjellige versjoner av samme historie enklere kan plukkes ut og sammenlignes i etterkant (Symon & Cassell 1998:139f). Slik jeg ser det kan de negative sidene ved forhåndsutvalgte historier kanskje reduseres noe gjennom grundig forarbeid, som for eksempel samtaler og observasjoner forut for selve intervjuet.

Selv om Gabriel generelt virker positiv til bruken av historier i forskning, understreker han metodens begrensninger (Symon & Cassell 1998:156). Selektiv bruk av historier kan ofte være med på å forsterke forskerens forforståelse av situasjonen. Det er også viktig at forskeren ikke "glemmer" betydningen av faktiske hendelser. Historier er ikke fakta, men heller utdypning av faktaenes betydning og de involverte personenes tanker, oppfatninger og erfaring.

#### **4.5 Observasjon**

Gjennom intervjuer får forskeren en type andrehåndsinformasjon, mens hun gjennom observasjon kommer tett inn på virkeligheten og får en type førstehåndsinformasjon om feltet hun vil undersøke (Merriam 1998:94). Observasjoner lar forskeren til en viss grad oppleve den samme virkeligheten som informantene, og utfyller på denne måten det kvalitative forskningsintervjuet.

På samme måte som et forskningsintervju ligner en hverdagslig samtale, ligner forskningsobservasjonen den hverdagslige observeringen vi ubevisst bedriver hele tiden. Det som skiller forskningsobservasjon fra hverdagslig observasjon er blant annet at den er systematisk og planlagt. En forsker kan lære seg opp til å bli en god observatør gjennom å skrive korrekte og disiplinerte notater, og lære seg å skille relevant fra mindre relevant informasjon (Merriam 1998:94ff).

Observasjoner brukes ofte for å skape et mer helhetlig bilde av en situasjon, gjerne for å utfylle bildet som gis via intervjuer og dokumentstudier.

#### ***4.6 Dokumentstudier***

Dokumentstudier, observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet er metoder som utfyller hverandre. Dokumentanalysen forteller noe om konteksten og hvordan organisasjoner ønsker at sitt produkt skal være, mens det kvalitative intervjuet bringer forskeren til selve situasjonen og nærmere det som faktisk foregår.

Styrken ved dokumentstudier er at det gir forskeren tilgang og mulighet til å gå inn i informantenes, eller deres organisasjons, kontekst på en helt annen måte enn ved intervju og observasjon. Skriftlig materiale er ofte godt gjennomarbeidet og er ment å representere en organisasjons visjoner og holdninger. Dette kan være med på å gi forskeren et mer helhetlig bilde av informantenes kontekst og de retningslinjer de forholder seg til. Dokumentene som analyseres er ofte klare og tydelige i sitt språk, og krever ikke nødvendigvis så mye tolkning som et intervju (Lee 1999:108).

#### **4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering**

Ved innsamling av empirisk datamateriale, for å undersøke en problemstilling, er det viktig at forskeren tenker over gyldigheten, eller *validiteten*, og påliteligheten – *reliabiliteten* - i datamaterialet, samt muligheten for generalisering. Innenfor kvantitativ metode finnes strenge krav til både validitet, reliabilitet og generalisering, noe som tidligere har gjort det vanskelig for kvalitativ forskning å vinne frem som forskningstradisjon. Kvalitativ forskning er som regel vanskelig å etterprøve, og enda vanskeligere å generalisere. Kvalitativ forskning har derfor tidligere blitt avvist som spekulativ og subjektiv forskning. Men etter hvert har den hos de aller fleste vunnet frem og blitt akseptert som en fullverdig tilnærming til empirisk forskning og teoriutvikling. Østerud (1998) argumenterer for at validitet og reliabilitet innenfor kvalitativ forskning henger nøye sammen. Han beskriver i sin artikkel ”Relevansen av begrepene ’validitet’ og ’reliabilitet’ i kvalitativ forskning” (ibid.) kvalitativ forskning som en metode som innebærer to faser; først hypotesegenerering, så hypotesetesting. Den første fasen avhenger av reliabilitetskrav i forhold til bearbeiding av datamaterialet, mens validitetsspørsmålet blir mer aktuelt i den andre fasen, da de genererte hypotesene skal bekreftes eller forkastes. Jeg velger i denne fremstillingen å presentere validitet og reliabilitet hver for seg.

##### **4.7.1 Validitet**

Det vil alltid være problematisk i transkripsjonsprosessen å skulle ”oversette” fra muntlig til skriftlig språk. Hvilke retningslinjer som er hensiktsmessige avhenger i stor grad av hva transkripsjonene skal brukes til. På samme måte som det finnes ulike typer kart til forskjellig bruk, finnes det ulike typer transkripsjoner. Herav følger at det ikke er mulig å besvare et spørsmål om hva som er ”riktig” transkripsjon; mer hensiktsmessig vil det være å spørre hva som er *nyttig* transkripsjon (Kvale 1997:103ff). En forutsetning for å finne ut hva som er nyttig transkripsjon, er at forskeren utvikler det



Østrerud kaller en *refleksiv bevissthet*, nemlig at hun har en kritisk bevissthet i forhold til feltet og aktørene hun utforsker (Østerud 1998:125).

”Høy validitet eller troverdighet kan sies å være den ”maske” en tekst ikler seg når den overbeviser den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover.” (Østerud 1998:125)

En måte å sikre validiteten i en intervjuundersøkelse kan være gjennom såkalt triangulering. Det innebærer at forskeren får med seg medhjelpere for å sikre datainnsamlingenes pålitelighet. Men her er vi alt over i grenselandet mellom reliabilitet og validitet. Triangulering kan være greit for sikring av reliabilitet, men må vurderes opp mot validitetstap ved at forskeren ikke selv får en like stor nærhet til dataene som hun ville fått hvis hun hadde samlet inn alt selv (Østerud 1998:128, Merriam 1998:218).

Gabriel (Symon & Cassell 1998:153f) presenterer fire teknikker han mener en forsker bør være klar over for å styrke en tolknings validitet, uansett tolkningsmetode. For det første vil det i en god tolkning være sammenheng mellom tolkning av del og helhet. For det andre er sterke tolkninger veldig spesifikke; forskjellige tegn peker i samme retning og ulike fremgangsmåter resulterer i samme funn. For det tredje gjør sterke tolkninger det alltid klart for leseren hvilke elementer som kan være med å falsifisere tolkningene. Og for det fjerde er det vanlig at sterke tolkninger både underbygges av, og bekrefter, svakere tolkninger.

Når en forsker benytter seg av grounded theory koder, sammenligner og analyserer hun dataene kontinuerlig etter hvert som de samles inn. Gabriels’ teknikker er, slik jeg ser det, med på å begrunne validiteten ved bruk av grounded theory. Sammenhengen mellom del og helhet, og bruk av varierende datainnsamlingsmetoder er essensielt i grounded theory og er samtidig med på å styrke forskningsprosjektets validitet.

#### 4.7.2 Reliabilitet

I tradisjonell forstand dreier reliabilitet seg om hvorvidt man har et godt redskap for måling, slik at det er mulig for en annen forsker å gjenta funnene, eller eventuelt å reprodusere dem (Østerud 1998:121). Innenfor kvalitativ analyse blir dette vanskelig. Som regel fungerer den kvalitative forskeren selv som dette redskapet, og det blir derfor nærmest tilfeldig hvorvidt andre kommer frem til samme resultat. Kleven (1995) mener allikevel at reliabilitetsspørsmålet er viktig i forbindelse med verbale data. Tradisjonelt har reliabilitetsspørsmålet blitt drøftet når det har vært muligheter for målingsfeil, og da mest i forbindelse med kvantitativ forskning. Men Kleven understreker at målingsfeil er til stede også i kvalitativ forskning, og reliabiliteten må dermed drøftes også her. Kleven tilbakeviser også at reliabilitet kun er relevant i forbindelse med større utvalg, slik man tradisjonelt har argumentert for.

Kvale (1997:102f) problematiserer transkripsjonenes reliabilitet. Både ved direkte avskrift med alle småord og pauser, og ved fortetting, står forskeren kontinuerlig ovenfor beslutninger og vurderinger som må fattes. To forskere kan tolke forskjellig mening ut fra et og samme intervju. Et annet moment som ofte kan bidra til å svekke et intervjus reliabilitet, er det faktum at empirien baserer seg på informantenes hukommelse.

Forskerens refleksjon rundt egen påvirkningskraft i forskningssituasjonen, kan bidra til å styrke forskningsprosjektets reliabilitet.

Samtidig som det er ønskelig med høy reliabilitet ved tolkning av intervjuene for å motvirke forskerens subjektivitet, er det viktig å være klar over at for sterk fokusering på reliabilitet kan være med på å motvirke kreativ tenkning og variasjon.

I kasusstudier med datainnsamling og analyse basert på grounded theory blir subjektivitetsspørsmålet særlig aktuelt. Forskerens mulighet til å påvirke og forandre en

situasjon er stor – om ikke uunngåelig. Derfor er det viktig å være bevisst egen rolle, og forforståelsens betydning for forskningen, for å sikre best mulig reliabilitet.

#### 4.7.3 Generalisering

I utgangspunktet kan det virke merkelig å snakke om generalisering i forhold til kvalitativ metode. Innen positivistisk samfunnsforskning har målet vært å finne lover om menneskelig atferd, generalisere disse og gjøre dem universelle. Innen humanistisk samfunnsforskning har man derimot vært opptatt av et fenomens indre logikk og struktur. Kvale understreker at man i postmodernismen heller vektlegger kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (1997:160f). Støtte for dette finner vi hos Østerud (1998:129), som avslutter sin artikkel med at konstruktivismen har erstattet ytre validitet med *overførbarhet*. Dette dreier seg om hvorvidt hypoteser utviklet fra én kontekst lar seg overføre til en liknende kontekst, noe som igjen krever at forskeren har inngående kjennskap til begge kontekstene, for å kunne bedømme om disse stemmer overens eller ikke. Nøye kontekstbeskrivelser kan dermed anses som nødvendig for å sikre den kvalitative forskningens overførbarhet. Østeruds påstand her kan vi finne igjen i det Kvale kaller *analytisk generalisering* (1997:161).

#### **4.8 Fortolkning og analyse**

Det finnes intet magisk redskap for fortolkning og analyse av kvalitativt datamateriale. Analysen vil avhenge av blant annet forskningsprosjektets problemstilling, dataene som har blitt samlet inn og forskerens teorigrunnlag.

Ifølge Kvale (1997:135f) er den mest vanlige formen for intervjuanalyse den han kaller *ad hoc meningsgenerering*. Dette er ikke noen standardmetode i seg selv, men et fritt samspill mellom ulike analysemetoder.

Kvale (1997:138) understreker videre at analysen ikke er et isolert stadium i forskningen, men at den snarere foregår som en kontinuerlig prosess gjennom forskningsprosjektet, noe vi også har sett er tilfelle ved bruk av grounded theory.

## **4.9 Bakgrunnskunnskap**

Merriam (1998:20) beskriver en forskers viktigste egenskaper som toleranse, åpenhet, følsomhet ovenfor kontekst og data, samt gode kommunikasjonsevner.

### **4.9.1 Mitt eget erfaringsgrunnlag**

I forbindelse med profesjonsstudiet i pedagogikk tilbrakte jeg en av mine praksisperioder hos forlaget Aschehoug Undervisning, avdelingen for videregående. Jeg var utplassert i fire uker i perioden april/mai 2002. Hos Aschehoug fikk jeg innblikk i utviklingen av både lærebøker og digitale læremidler, med særlig fokus på det siste. Jeg ble presentert for deres digitale læremiddel for Samfunnslære VK1 (*Samfun.net*), gjennom møter, samtaler, demonstrasjoner og aktuelle dokumenter. Sommeren 2002 fikk jeg sommerjobb samme sted, og var da med på å teste ut *Samfun.net*. På denne måten tilegnet jeg meg grundig kjennskap til dette læremiddelet og prosessene rundt utviklingen. Av Aschehoug Undervisning har jeg også fått utdelt en rekke relevante dokumenter i forbindelse med prosjektet. Liknende dokumenter har jeg også fått tilgang til fra de to andre aktørene, NSD og Cappelen. Sammen med prosjektgruppen, som jeg

er en del av i forbindelse med denne evalueringen, har jeg også fått delta på møter med alle de tre leverandørene og med Læringscenteret. Jeg har også på egen hånd hatt uformelle samtaler med representanter fra de tre leverandørene. De nevnte samtalene og dokumentene har til sammen vært med på å gi meg god oversikt over de tre prosjektene, og også hjulpet meg til å finne ut av hva jeg ville fokusere på i oppgaven og spørre om under intervjuene.

I forskning kan det av og til være et problem at forskeren ikke har tilstrekkelig tilgang til felten, noe som ikke har vært tilfelle for min del. Både Aschehoug Undervisning, NSD og Cappelen har vært veldig åpne og behjelpelige gjennom hele prosessen.

Det er viktig at forskeren er seg bevisst sin egen rolle i intervjusituasjonen, slik at hun lettere kan vite hvilken informasjon hun frembringer. I utgangspunktet kan det kanskje virke problematisk at jeg var med på å evaluere tre produkter, hvor jeg innledningsvis var mye bedre kjent med Aschehoug Undervisning enn med NSD og Cappelen, noe jeg ved flere anledninger har blitt konfrontert med, både av andre og meg selv. Også ansatte hos Aschehoug Undervisning har til tider uttrykt "engstelse" for hva som vil komme frem i evalueringen, og hvordan en eventuell skyldfordeling vil se ut. Det har i den forbindelse vært viktig for meg å understreke overfor alle tre aktører at jeg ikke har vært ute etter å fordele verken skyld eller annen utmerkelse, men at jeg heller har villet se på sammenhenger, prosesser og erfaringer fra deres pionérbeslutninger i forbindelse med utvikling av digitale læremidler. Jeg har diskutert både dette og min involvering hos Aschehoug Undervisning med veileder, og kommet frem til at jeg i utgangspunktet ikke ser noen begrensninger ved dette, under forutsetning av at jeg forholder meg profesjonelt og reflektert til oppgaven. Det har også vært viktig for meg å informere mine kontaktpersoner og informanter om at min datainnsamling, og eventuelle resultater av disse, vil for meg først og fremst tjene som empirisk arbeid i min hovedoppgave.

## **4.10 Gjennomføring av datainnsamling**

### 4.10.1 Valg av informanter

Informantene bør være personer som er relevante for forskningens problemstilling, og som kan være med å belyse innholdet i undersøkelsen. I tillegg er det viktig at disse personene representerer en spredning med hensyn til bakgrunn, erfaring og konteksten de fungerer i (Hammersley og Atkinson 1996:78ff).

Jeg har prøvd å finne informanter som representerer ulike roller i de tre prosjektene, og valgte derfor å snakke med de respektive prosjektlederne, forfatterne, samt enkelte andre sentrale aktører. På grunn av prosjektenes ulike omfang, var det naturlig å intervju flere personer hos Aschehoug Undervisning enn hos Cappelen og NSD, og færrest hos Cappelen da dette var den ”minste” aktøren. Jeg ønsket informasjon om følgende forhold:

- initieringen og utviklingen av prosjektene
- prosjektorganiseringen
- erfaringene fra prosjektene
- ulike deltakers oppfatning av læremidlenes pedagogiske plattform

Jeg valgte ut intervjupersonene i samråd med min veileder på instituttet.

Hos Aschehoug Undervisning og Cappelen bestod informantene, med unntak av Aschehougs prosjektleder og -koordinator, av personer med høyere samfunnsvitenskapelig utdanning og erfaring fra undervisning i skolen. Det spesielle med Aschehougs prosjektleder var at han ikke var ansatt hos Aschehoug, men var som nevnt en ekstern, innleid person fra deres tekniske hovedleverandør, Inspira.

Prosjektkoordinatoren var siviløkonom. Av informantene hos NSD var det prosjektleder før og etter lansering og de to forfatterne som hadde høyere samfunnsvitenskapelig utdanning, og kun den eksterne forfatteren som hadde undervisningserfaring. De resterende informantene fra NSD var sivilingeniører.

#### 4.10.2 Utforming av intervjuguiden

Et intervju kan være absolutt strukturert, uten mulighet for å følge opp uforutsett informasjon, eller det kan være helt åpent, hvor bare temaet er fastsatt og samtalen kan utvikle seg fritt. Mellom disse to motpolene finner vi det halvstrukturerte intervju, hvor både tema og struktur til en viss grad er bestemt på forhånd. I denne typen intervju står forskeren friere til å endre spørsmålsform og rekkefølge underveis i selve intervjuet (Kvale 1997:72).

De ulike intervjuene stiller ulike krav til forskeren. I et helt åpent intervju er en avhengig av at forskeren føler seg fullstendig trygg i situasjonen, og at hun har utviklet en følelse av hvordan intervjuet kan styres, til tross for sin åpne struktur. I et strengt strukturert intervju derimot, er en avhengig av at forskeren på forhånd vet nøyaktig hva hun er ute etter og hvilke spørsmål hun bør stille for å få frem denne informasjonen. Selv følte jeg at min problemstilling og datainnsamling ikke ville tjene på å benytte et av disse to ytterpunktene, og valgte derfor et halvstrukturert intervju. Dette ga meg anledning til å planlegge intervjuet nøye, samtidig som jeg kunne følge opp relevant informasjon som eventuelt ville komme opp i løpet av intervjusituasjonen.

Durkheim (1956) legger vekt på historiens nødvendighet for å kunne reflektere over fremtiden. Når jeg nå har fungert som forsker selv, har dette også blitt stadig mer relevant for meg. Før utformingen av intervjuguiden, brukte jeg god tid på å tematisere tankene og ideene jeg hadde uttrykt i oppgavens problemstilling og disposisjon. Gjennom de nevnte samtaler med de forskjellige aktørene, med veileder og med de andre deltakerne i evalueringsprosjektet, kom jeg etter hvert frem til spørsmål som

kunne belyse mine problemstillinger. For å sikre et ustrukturert intervju, samt å prøve å unngå å lede informanten, la jeg opp til åpne spørsmål, slik at eventuelle uforutsette momenter lett kunne komme frem.

I og med at jeg har intervjuet til sammen fjorten personer med forskjellig bakgrunn og erfaringsgrunnlag, utformet jeg tre ulike intervjuguides; én til prosjektlederen fra Inspera, én til ansatte og én til forfatterne. Alle guidene er like i utformingen, men har små justeringer, slik at de best skulle passe informantgruppene og deres kontekst.

For å sikre at spørsmålene i intervjuet var så klare og tydelige som mulig, gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent, som på forhånd kjente til temaet og min problemstilling. Dette resulterte i små justeringer i spørsmålsformulering og rekkefølge. I tillegg hjalp det meg til å føle meg tryggere under selve intervjusituasjonen, slik at mine muligheter til å skape en god og avslappet atmosfære ble styrket, noe Kvale (1997:73) fremhever viktigheten av.

#### 4.10.3 Gjennomføring av intervjuene

Det var relativt enkelt å få avtalt tid med informantene, da de var alle veldig fleksible og imøtekommende. Intervjuene ble gjennomført i perioden mellom 13.januar og 17.februar 2003, og de fleste fant sted på informantenes arbeidsplass, eller på møterom i nærheten. Intervjuene varte i alt fra 45 til 90 minutter, og alle forløp etter planen, uten forstyrrelser.

Før jeg skulle gjennomføre intervjuet, var jeg opptatt av å skape en god og fortrolig tone mellom informanten og meg selv. Som Kvale (1997:91) er inne på, er ikke alle informanter like enkle å prate med, og intervjueren bør se det som sin oppgave å forsøke å hjelpe og tilrettelegge situasjonen best mulig for informanten, slik at hun eller han føler seg mest mulig trygg og komfortabel. En forutsetning for den ønskede gode dialogen, er at informanten på forhånd vet hva intervjuet skal dreie seg om og hvorfor.



Jeg pratet med alle informantene på telefonen i forbindelse med å avtale intervjuetidspunktet, og de fleste hadde jeg også møtt personlig og pratet med ved flere anledninger tidligere, slik at de mer eller mindre hadde en oppfatning av hva min hovedoppgave og intervjuene skulle handle om. Dette tror jeg hjalp både informanten og meg selv til å slappe mer av under intervjuet. De av informantene jeg kun hadde hatt telefonisk kontakt med, sendte jeg også e-post der jeg informerte om tema og problemstilling for min oppgave. I tillegg til dette fikk hver av informantene et kort skriv før vi startet intervjuet, med informasjon om hvem jeg er, hovedoppgavens og intervjuets tema, anonymitetsbehandling og praktiske opplysninger rundt selve intervjuet (se vedlegg 3). Informanten fikk også anledning til å stille spørsmål angående oppgaven, intervjuet og den praktiske gjennomføringen av dette.

Jeg brukte båndopptaker under alle intervjuene og ingen av informantene hadde innvendinger mot dette. Vissheten om at jeg tok opp alt på bånd, gjorde at jeg kunne konsentrere oppmerksomheten min om informanten, noe jeg tror bidro til samtalens flyt. Det at jeg hadde valgt en halvstrukturert intervjuemetode gjorde det lettere for meg å følge opp uforutsette momenter, i og med at jeg slapp å bekymre meg over om jeg fikk notert ned alt jeg skulle. Båndopptakeren gjorde derfor at jeg følte meg mer komfortabel og avslappet, i tillegg til at den ga meg muligheten til å gjenoppleve intervjuet en gang til - gjennom transkriberingen - noe som igjen har lettet analysen. Dessverre kan bruk av båndopptaker føre til unødig nervøsitet hos informanten, slik jeg opplevde ved et par anledninger.

Det finnes strenge krav til anonymitet innefor all vitenskapelig forskning, og båndopptak av intervjuer må derfor oppbevares forsvarlig. Det er kun min veileder og jeg som har tilgang til intervjuopptakene, og de vil bli slettet så snart evalueringsprosjektet er slutt.

I forkant av intervjuene var jeg oppatt av hvorvidt ulikheter som alder, yrkeserfaring og utdanning mellom informantene og meg selv kunne påvirke intervjuet (Merriam 1998:85ff). Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være meg bevisst disse ulikhetene, og anså det ikke som noe problem. Jeg tror min interesse for temaet, leverandørene og det informantene hadde å fortelle meg, at jeg hadde møtt og pratet med flere av informantene ved tidligere anledninger, og at jeg hadde satt meg relativt godt inn i hvert

av de tre læremidlene, var med å bidra til den gode kommunikasjonen jeg opplevde under intervjuene.

Selve intervjuet begynte med at jeg lot informanten fortelle om sin utdannings og arbeidsbakgrunn, fordi det er et relativt enkelt tema å snakke om, og kunne dermed være med å løsne opp en eventuell trykkende, nervøs stemning. Disse opplysningene var også relevante i forhold til min avhandling. Alle intervjuene var preget av en god tone, og at informantene var åpne og villige til å dele sine tanker, oppfatninger og erfaringer om og fra prosjektet med meg. Enkelte uttrykte allikevel at de ble litt nervøse av båndopptakeren, og var redde for at de ikke hadde svart ”godt nok” på spørsmålene jeg stilte. I disse tilfellene syntes jeg allikevel at jeg fikk gode og informative intervjuer. To av informantene som uttrykte nervøsitet sendte meg i ettertid en e-post med utfyllende tanker om prosjektet innenfor temaene intervjuet dreide seg om. E-posten var noe de gjorde på egenhånd, uten noe som helst oppfordring fra meg. De skrev at de gjerne ville presisere et par ting, ”nå som de hadde fått summet seg og tenkt seg litt om i ro og mak”.

Da jeg følte at intervjuet var godt i gang og informanten virket trygg i situasjonen, gikk jeg over til å stille mer direkte spørsmål om leverandørene som organisasjoner, og om de tre digitale læremiddelprosjektene. Avslutningsvis spurte jeg om informantenes egne betraktninger rundt digitaliseringen av læremidler, og om de eventuelt hadde noe å tilføye i forbindelse med prosjektet, som vi ikke hadde vært innom i løpet av intervjuet.

#### 4.10.4 Gruppeintervju

Et av intervjuene ble gjennomført som et gruppeintervju, med to informanter. Dette valget ble tatt fordi det var mest hensiktsmessig, både praktisk og faglig. De to informantene hadde samarbeidet tett under hele prosjektforløpet og kjente hverandre godt. Gruppeintervjuet ble gjennomført på nøyaktig samme måte som de andre intervjuene; etter Kvaales modell om det kvalitative forskningsintervjuet.

#### 4.10.5 Transkribering av intervjuene

Jeg har transkribert intervjuene relativt ordrett, men har utelatt pauser, småord uten mening, gjentakelser og lignende. Jeg mener allikevel at jeg har transkribert intervjuene så nøyaktig som er nødvendig for å få med informantenes nyanser og refleksjoner. Dette fordi jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at de ble foretatt. Ved denne typen transkribering er det selvfølgelig en fare for at jeg ubevisst kan ha foretatt justeringer og trukket slutninger på bakgrunn av min teoretiske forankring og tidligere erfaringer. Jeg må derfor ta hensyn til dette når jeg ser på det transkriberte materiale og skal analysere det.

#### 4.10.6 Min rolle som forsker

Flere steder i dette kapitlet har jeg vært inne på min egen rolle som forsker, og jeg har gjennom hele oppgaven, transkriberingen og analysen av datamaterialet forsøkt så godt jeg har kunnet å behandle materialet med objektivitet og rettferdighet. Ved eventuell sitatbruk har disse blitt anonymisert. Der hvor det er mulig å spore det enkelte sitat tilbake til enkeltpersoner har den berørte informanten fått anledning til å lese igjennom den aktuelle teksten for godkjenning.

I kapittel 3 presenterte jeg de tre leverandørene. Denne beskrivelsen vil forhåpentligvis gjøre det enklere for leseren å forstå informantenes bakgrunn og konteksten de virker i, og bidra til å gi et mer helhetlig bilde av analysen. Kanskje vil denne presentasjonen også gjøre det mulig å benytte mine resultater i andre kontekster - analytisk generalisering - som kan være med å øke både oppgavens reliabilitet og validitet.

På bakgrunn av denne redegjørelsen for mitt valg av forskningsmetode vil jeg i de neste kapitlene presenterere min analyse av datamaterialet, og sette dette i sammenheng med teorien presentert i kapittel 2, og annen utfyllende og relevant teori.

## 5.0 Ambisjoner og posisjonering

Dagens komplekse og nettverksbaserte samfunn stiller læremiddelprodusenter overfor store utfordringer. Særlig gjelder dette utfordringer rundt overgangen fra å produsere trykte læremidler, til å produsere digitale, internettbaserte læremidler.

Læremiddelprodusentenes rolle blir gjennom digitaliseringen tvunget inn i en endringsprosess - både teknologisk og pedagogisk – og som vi har sett er ikke lenger forlagsbransjen alene om å være budbringere av kunnskap og informasjon ut til massene. I dag kan i teorien alle som ønsker det gratis legge ut og distribuere informasjon over nettet. Avsender- og budbringerrollen smelter på mange måter sammen i det nye *innovative* paradigmet.

Det eneste sikre i dagens samfunn er at ingenting er sikkert. Samfunnets kompleksitet, og den enorme informasjonsstrømmen, utfordrer både enkeltindivider og store organisasjoner på nye måter. Organisasjoner som takler denne situasjonen er komplekse organismer - i stand til å behandle og navigere i havet av informasjon. Dette er tilpasningsdyktige organisasjoner som, i det nye paradigmet og det digitale læremiddelmarkedet, våger å skifte kurs; blant annet ved å ta beslutningen om å spesialisere sin kjernekompetanse, og å overlate annen kompetanse til eksterne aktører.

I dette komplekse nettverkssamfunnet må læremiddelprodusenter finne ut av om de vil være *budbringere* eller *ekspertsystemer*. Uansett hvilken rolle de ”velger”, bringer valget med seg problematiske aspekter, og avgjørelser som må tas. *Budbringeraktøren* fortsetter for såvidt som i det gamle paradigmet, noe som kanskje kan være økonomisk gunstig på kort sikt. *Ekspertsystemaktøren* derimot tar på seg en innovatørrolle som fører med seg større krav til aktørens bevissthet rundt pedagogikk, metode og direkte påvirkningskraft i skolehverdagen. Innovatøren må i sterkere grad enn tradisjonisten kontinuerlig bevise - og kjempe for - sin rolle i markedet, omvendt proporsjonalt med budbringerens gode økonomi og mottakelse i markedet (jfr. ”disruptive technologies” i kapittel 2).

Uansett hva aktørene velger, er det ikke til å komme bort ifra at samfunnsutviklingen, og den økende kompleksiteten, påvirker deres virksomhet i større eller mindre grad.

Endringene påvirker ikke bare læremiddelprodusentenes posisjonering i samfunnet, men også aktørenes *produkter og interne arbeidssituasjon*, og organiseringen av denne.

Hittil i oppgaven har jeg forsøkt å skissere et bilde av dagens samfunn, og utfordringer knyttet til læremiddelmarkedet og dets aktører. I løpet av dette og de neste to kapitlene, vil jeg presentere data fra mine forskningsintervjuer, kombinert med relevant teori, med fokus på oppgavens tre underproblemstillinger. Hovedproblemstillingen vil bli behandlet i kapittel 8.

I *dette* kapitlet vil jeg dermed belyse underproblemstilling 1: *Hvordan har aktørene posisjonert seg i forhold til paradigmeskiftet?*

### **5.1 Ekspertsystem eller budbringer?**

Felles for Aschehoug, Cappelen og NSD er at de øynet en mulighet til å få (del)finansiert utviklingen av et digitalt læremiddel; et prosjekt de antagelig ikke hadde hatt anledning til å gjennomføre uten støtte fra Læringssenteret. Skulle aktørene utviklet liknende læremidler på egen hånd, ville det uansett ikke vært mulig å stille disse til gratis disposisjon for alle elever/lærlinger og lærere, slik ett av kriteriene fra Læringssenteret lød<sup>26</sup>. De tre aktørene så alle muligheter for å tilegne seg førstehåndskunnskap om et - for læremiddelbransjen - nytt produkt, og nye arbeidsmåter.

Gjennom arbeidet med utviklingen av sine respektive læremidler kunne aktørene - på Læringssenterets regning - gjøre seg opp egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper om prosessene rundt utviklingen av digitale læremidler. Ut i fra myndighetenes satsning på IKT i skolen, var de alle klar over at digitaliseringen var kommet for å bli. Ved hjelp av *dette* prosjektet kom en anledning til å opparbeide seg et erfaringsgrunnlag, som forhåpentligvis ville gi dem fortrinn i forhold til konkurrenter på læremiddelmarkedet.

Til tross for at de tre aktørene fungerer som budbringere i denne sammenhengen, tyder samtidig deres søknader, og dermed ønsket om å være med på utviklingen av digitale læremidler, på at alle tre - om enn i større eller mindre grad - ønsker å gå inn i *innovatørrollen*. Ved Læringscenterets utlysning så aktørene en anledning til å kunne opparbeide seg et forsprang, og å være med å sette en standard for fremtidig (digital) læremiddelutvikling. Deltakelse i dette prosjektet skulle vise vilje til å satse og tenke nytt både overfor deres mottakere og konkurrenter. Min påstand er at ved å ta på seg denne innovatørrollen, endrer læremiddelprodusenter karakter fra å være myndighetenes *budbringere*, til å fungere som det Giddens (1997) kaller *ekspertsystem*.

Som nevnt i kapittel 2 representerer ekspertsystemer aktører som sitter på ekspertise på et område ikke mange har kontroll over. I forsøket på å redusere samfunnets kompleksitet, er andre samfunnsaktører nødt til å stole på ekspertsystemer. På samme måte som skoleverket fungerer som ekspertsystem i forbindelse med systematisering og formidling av kunnskap, fungerer læremiddelprodusenter som liknende ekspertsystemer overfor skolen. Læremiddelprodusentene systematiserer og kommuniserer myndighetenes mange krav til skolen og undervisningssituasjonen, slik at lærerens og elevens hverdag forhåpentligvis blir enklere å forholde seg til. Med andre ord kan vi si at skolen og læremiddelaktørene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Skolen er avhengig av pålitelige læremiddelaktører, for å kunne bruke deres produkter til å systematisere sin hverdag, på samme måte som læremiddelaktørene er avhengige av skolens tillit for å kunne selge sine produkter, og dermed overleve i markedet.

I forbindelse med det gamle paradigmet, og den offentlige godkjenningsordningen, fungerte læremiddelprodusentene altså som budbringere. Uten offentlig godkjenning av sine produkter var det ikke mulig å selge inn bøker til skolene; budbringerrollen ble derfor absolutt nødvendig. Men nå som godkjenningsordningen er opphevet, og læremiddelaktørene beveger seg over på nye områder - som det digitale - har de anledning til også å bevege seg inn i en ny rolle; som ekspertsystemer.

---

<sup>26</sup> <http://doffin.norsk.lysingsblad.no/hentkunngj.aspx?id=4850>

NSD skiller seg fra Aschehoug og Cappelen på flere områder. Tydeligst er kanskje det faktum at NSD ikke er et læremiddel*forlag*. På mange måter representerer NSD de *nye* aktørene på læremiddelmarkedet. Vel og merke har NSD lenge vært en del av dette markedet, men deres rolle har begrenset seg til en liten del av undervisningen i de samfunnsvitenskapelige fagene (NSD-Stat). I fremtiden vil heller ikke deres virksomhet bevege seg utover samfunnsfagene, men deres deltakelse på dette området kan bli mye større. NSDs fremtidige satsning på utvikling av digitale læremidler til skoleverket, og resten av deres virksomhet, avhenger av ekstern prosjektfinansiering. En av informantene fra NSD beskriver situasjonen slik::

”(...) den som lever får se. Jeg tror gjerne NSD har lyst til å gjøre denne typen ting, men de er avhengige av at noen betaler for det.”

NSD har lang tradisjon for å jobbe prosjektbasert. Deres økonomi avhenger av prosjektmidler, noe som gjør at de blir tilpasningsdyktige og pragmatiske på helt andre måter enn Aschehoug og Cappelen. NSD har lenge vært en statlig bedrift, og har således statutter og regler de må følge, men det er ikke til å komme bort ifra at de på en annen måte enn Aschehoug og Cappelen forholder seg til læremiddelmarkedet. En av informantene fra NSD uttrykker det slik:

”Jeg ser også at organisasjonen beveger seg etter der pengene er, istedenfor å ha en klar idé og plan om hva vi faktisk vil og hva vi ønsker å jobbe med og sette ned ressurser for å formidle i den retningen. Nå føler jeg det er sånn at der det er enklest å få penger og midler, dit vrir organisasjonen seg.”

Basert på dette mener jeg det finnes grunnlag for å kalle NSD for et ekspertsystem i sterkere grad enn Aschehoug er det. NSD har samfunnsvitenskapen som sitt arbeidsområde, og har hatt det lenge. De har også lengre erfaring enn Aschehoug på det digitale området. Derfor behøver ikke NSD å bevise sin ekspertise og kompetanse i like stor grad som Aschehoug muligens må i denne sammenhengen. På den annen side har Aschehoug større og lengre erfaring fra skoleverket enn NSD, og kan dermed fremstå som et sterkere ekspertsystem i denne sammenhengen.



”Oppfatningen i markedet er at Aschehougs bøker er faglig solide og at bøkene våre passer best for flinke elever. Derfor avviste vi å legge inn noe av stoffet fra disse bøkene. (...) Samfunnslære skal være et lett og lite fag. Derfor tenkte vi at vi for en gangs skyld skulle lage et lett læremiddel (...)”

Aschehoug er kjent som en tradisjonsrik og tung aktør på læremiddelmarkedet, noe som gjør det naturlig å anse forlaget som et ekspertsystem. Dette er ikke bare holdninger utenforstående har til forlaget, men også ansatte hos Aschehoug fremstiller forlaget som et ekspertsystem. Forlaget beskrives som en tung og viktig samfunnsaktør, med stor påvirkningskraft:

”Og samtidig sier vi jo at vi har denne samfunnskontrakten da. Vi skal være myndighetenes forlengede arm også. Myndighetene kan ha ambisjoner som lærerne ikke er så veldig interesserte i.”

Cappelen derimot har ingen ambisjon om å være verken markedsledende eller innovative:

”Vi har nok et ganske avklart syn på vår funksjon. Vi skal være med på å utvikle skolen, men vi skal ikke ligge i forkant. Normativt så kan vi gjerne gjøre det, men markedsmessig, og på den andre virkeligheten vår, gir det ofte dårlig uttelling.”

Det som er interessant i denne sammenhengen er at de allikevel spilte på to hester i forbindelse med dette prosjektet. Som omtalt i kapittel 3 søkte Cappelen *både* om å utvikle et heldekkende digitalt læremiddel i samarbeid med GAN Forlag, *samtidig* som forlaget sendte inn en mindre søknad alene, fordi de tenkte at de fleste av søknadene til Læringssenteret kom til å dreie seg om den største pengesummen. Erfaringer forlaget hadde med tidligere digitale utgivelser, fortalte dem at det var lang vei igjen før skolen var klar for å ta i bruk avansert teknologi. Forlaget satt med en følelse av at de derfor ville kunne utvikle et digitalt læremiddel, som dekket hele læreplanen, ved hjelp av den minste pengepotten. De ville utvikle et så intuitivt og enkelt læremiddel som mulig. Samarbeidssøknaden med GAN Forlag fikk ikke tilslag, men det fikk altså søknaden Cappelen sendte inn alene. Cappelens nøkterne holdning gjør at de for meg fremstår

som *budbringerne* i denne sammenhengen, til forskjell fra Aschehoug og NSD – og beskrivelsen jeg har gitt av de to som ekspertssystemer.

## **5.2 Mellom tradisjon og innovasjon**

”(...) vi er hele tiden nødt til å balansere mellom å skape noe nytt og å prøve å hale med oss lærerne. (...) Det er en veldig vanskelig balansegang. Det er mange som har gått på trynet med å prøve å lage ting som er nytt og spennende, men som ingen vil kjøpe. Da er man jo like langt, om ikke et steg tilbake.”

Sitatet over illustrerer ett av faremomentene ved å gå inn i en innovatørrolle. Dette vil jeg illustrere nærmere ved å behandle læremidler som *adgangsporter* (Giddens 1997a:65ff). *Adgangsporter* er forbindelsespunkter mellom ekspertsystem og mottaker, hvor tillit både kan opprettholdes, brytes ned eller bygges opp. Situasjonen informantene over beskriver er et typisk eksempel på linjen læremiddelprodusentene balanserer på; mellom det å fortsette med de trygge og tradisjonelle utgivelsene, eller å våge å skifte kurs - å være innovative og ”disruptive”. Faren ved å skifte kurs er at mottaker risikerer å få uheldige erfaringer med produktet (*adgangsporten*), og dermed velge en annen løsning, fra en annen aktør, neste gang.

Innovative læremiddelaktører må dermed som *ekspertsystemer*, i større grad enn tradisjonelle *budbringere*, bevise og gjenerobre sin pålitelighet. Denne problemstillingen er særlig aktuell for Aschehoug. Gjennom sin lange tradisjon har de opparbeidet seg stor grad av pålitelighet, som de – på grunn av sin innovative rolle på det digitale læremiddelmarkedet – nå må vise seg verdig på nytt.

Aschehougs ambisjon er å alltid ligge i front - en ambisjon som innebærer at de må være villige til å satse på nye produkter; tørre å bryte ned tradisjonen og å skifte kurs. Med denne utlysningen så forlaget en mulighet til å teste ut noe de på egen hånd ikke hadde hatt mulighet til å gjennomføre. Ved (del)finansiering fra Læringscenteret kunne

de tillate seg selv å satse mer enn de tidligere hadde gjort. De fikk en unik mulighet til å utvikle et stort, ambisiøst og fulldigitalisert læremiddel:

”(...) på den måten kan du si at Samfun.net var litt annerledes. Der sa vi at nå gjør vi for én gangs skyld det vi har lyst til, uten å spørre lærerne om de har lyst til det først.”

Å ligge i front er en sjanse å ta; blir produktet vellykket opprettholdes tilliten til forlaget, men hvis det blir mislykket, risikerer de å miste tillit. Aschehoug valgte å bruke Samfun.net-prosjektet som læringsarena for å skaffe seg førstehåndskunnskap. Med Læringscenteret i ryggen var ikke risikoen like stor som den eventuelt ville ha vært uten denne støtten. En mulig fordel ved denne satsningen i Samfunslære VK1 var at dette var *første* liknende storsatsning i Norge. Kanskje kan det å være *førstemann ut* også fungere som en slags buffer, og gjøre fallhøyden lavere?

### 5.2.1 Utviklingsstimulering

”I utgangspunktet, da alt var hemmelig, var Aschehoug veldig negativ til en sånn utlysning. (...) Men når vi først fikk vite at dette skulle skje, har vi jo hele tiden tenkt på hva den digitale tidsalderen har å si for vår produktutvikling; det har vært tilstede som en problemstilling lenge.”

I utgangspunktet var alle de tre aktørene av den oppfatning at denne typen ensidig utviklingsstimulering, som myndighetene og Læringscenteret her la opp til, verken var - eller er - spesielt heldig eller ønskelig. Statlig finansiering gjør det ikke enkelt for andre aktører å hevde seg i markedet, og kan dermed føre til en kunstig konkurransedreining. Diskusjonen rundt statlig finansiering av læremidler minner på mange måter om diskusjonene rundt den gamle godkjenningsordningen. Uenighetene den gang handlet om nettopp dette at de store læremiddelforlagene gjerne ville oppheve ordningen; de hadde økonomi til å konkurrere og utvikle læremidler uten støtte fra staten, mens de

mindre aktørene ikke var spesielt begeistret for en opphevelse av ordningen, da de naturlig nok ikke ville ha samme mulighet til å konkurrere uten.

Et annen negativt utfall av ensidig utviklingsstimulering kan være at brukernes valgmuligheter forsvinner. Ved å styre markedet i så sterk grad som myndighetene gjør gjennom prosjekter som dette, er det noe av det samme som å opprettholde tanken bak den offentlige godkjenningsordningen. Når myndighetene griper inn i markedet på denne måten – og ønsker å utvikle læremidler som bygger sterkt på læreplanen - er det på mange måter det samme som å si at det er disse, og ingen andre, myndighetene anbefaler og kan gå gode for. Myndighetene gir på denne måten egentlig ikke læremiddelaktørene og markedet noe annet valg enn å gå imot egne prinsipper. Kanskje har begge de skisserte utfallene av ensidig utviklingsstimulering røtter tilbake til den gamle godkjenningsordningen?

Men det finnes ikke bare negative utfall av utviklingsstimulering. For læremiddelprodusentene som faktisk mottar midler, sier det seg selv at dette representerer en positiv mulighet for organisasjonen. For markedet som helhet, og ikke minst for brukerne, kan (ensidig) utviklingsstimulering også få positive konsekvenser – på sikt. I kapittel 2 var jeg inne på virkningen av ”disruptive technologies”; samme effekt kan også utviklingsstimulering få. Men muligens er det slik at det må store tiltak til, for at endringer skal finne sted.

Både Cappelen og Aschehoug er store aktører på læremiddelmarkedet. Ingen av de to legger skjul på at de i utgangspunktet er negative til denne typen utviklingsstimulering – slik de også var negative til den offentlige godkjenningsordningen. Paradokset her er da at de allikevel gjennom sin deltakelse i utviklingsprosjektet, er med på å opprettholde den typen finansieringsordninger.

For NSD sin del er ikke dette et problemområde på samme måte. NSD har flere strenger å spille på enn sin rolle i læremiddelmarkedet, og deres deltakelse her avhenger i stor grad av denne typen prosjekt- og finansieringsordninger.

Slik jeg ser det finnes det flere grunner til at Aschehoug og Cappelen, tross sin skepsis, allikevel søkte disse midlene. For det første innså de at deres mulighet til å henge med i

den digitale utviklingen økte betraktelig med finansiell støtte. Anledningen de her fikk til å gjøre et stort utviklingsløft både internt i forlagene - og ute i skolehverdagen - ville de ikke hatt mulighet til å gjennomføre alene, i hvert fall ikke innenfor samme tidsrom. Skulle de kunne holde tritt med utviklingen, samt prøve å beholde sin markeds plass, var de med andre ord nødt til å fire på noen premisser. Oppsummert kan en kanskje si at det for de tre aktørene i dette prosjektet lå i hvert fall *tre* store muligheter. For det første fikk de anledning til å heve sin interne kompetanse. For det andre fikk de mulighet til å være med på å sette premissene for kompetansehevingen i skolene, og som en følge av dette fikk de for det tredje en gylden mulighet til å beholde sin plass (eventuelt skape seg en bedre plass) i markedet.

”Men motivasjonen var i stor grad at nå fikk vi anledning til å få finansiert, hvert fall delfinansiert, et produkt som gjør oss i stand til å få en personlig utvikling for oss som jobber her. Prøve det ut, se hva det innebærer. For det andre for å se hvordan et sånt produkt slår an i markedet, om vi gjør det beste vi kan innenfor den tiden vi har.”

Verken Aschehoug eller Cappelen legger skjul på at deres produktutvikling avhenger mer av markedet enn av myndighetene. Men selvfølgelig; når myndighetene styrer skolen/markedet i så stor grad som de gjør, avhenger produktutviklingen også av myndighetene. En stor del av både Aschehoug og Cappelens oppgave er å være i *dialog* med skolen. Forlagene er avhengige av å *forstå* skolen, slik at de kan komme den i møte, og få solgt sine produkter. Cappelens erfaring fra skoleverket fortalte dem at lærere ikke var klare for veldig innovative, kreative og kompliserte digitale læremidler; i hvert fall ikke i et såpass lite fag som Samfunnslære VK1. Cappelen valgte derfor å legge seg på en enklere linje, og utviklet SPN til å bli et relativt tradisjonelt læremiddel:

”Vi er nøkterne, vi vil at skolen og lærerne skal jobbe slik de selv vil. Husker selv fra min tid som lærer at mange lærere liker å finne ut av metodene på egenhånd.”

Til tross for at Aschehoug i utgangspunktet er enige i Cappelens tilnærming til og oppfatning av lærerne og skoleverket, valgte de altså en litt mer innovativ rolle i forbindelse med Samfun.net. De understreket dog at flere av elementene ved Samfun.net

var for innovative for dagens skole, men denne gangen ønsket de å benytte muligheten til for én gangs skyld å utvikle noe de selv hadde ønske om, uten at de nødvendigvis måtte spørre lærerne først hva de kunne tenke seg:

”Samfun.net er på denne grensen. Det er mange som ikke er klare for det, noe vi visste på forhånd. De fleste er ikke klare for det.”

### 5.2.2 Hvor skal lojaliteten legges?

”Hvis det er et godt konsept, så må vi samtidig erkjenne at veldig mange lærere ikke er der, at de ser at det er et godt konsept. Og det er det læring i. Er det et dårlig konsept så er det fint at de ikke har brukt det. Og så kan du jo lure på i hvilken grad vi er med å dra lærerne. Det er også en problemstilling vi drøfter mye. Hvor langt kan vi gå før vi mister lærerne...”

Spørsmålet om å holde seg til tradisjonen, eller gå inn i innovasjonen, skaper en del dilemmaer for læremiddelprodusentene. I forbindelse med Samfunnslære VK1 har produsentene på den ene siden et formelt oppdrag fra Læringscenteret, mens de på den andre siden har skolens forventninger til produktet - på bakgrunn av tradisjonelt opparbeidet tillit. Læremiddelprodusentene er like avhengige av både avsenders og mottakers tillit for å overleve i markedet.

Johnsen (1997:29) illustrerer dette når han skriver at læremidler er underkastet helt vanlige markedsøkonomiske prinsipper, *samtidig* som myndighetene - gjennom lover, læreplaner og subsidier - styrer dette markedet. Dette er på ingen måte noe nytt dilemma for skolebokforlagene; allerede i 1939 skrev Aschehoug i forordet til sin skolestartkatalog:

”Det har ikke vært greitt for noen. Det er ny skolelov, ny rettskriving og nye planer – ny skole. Og alt skal settes ut i livet samtidig.” (Tveterås 1972:337)

Verken for læremiddelprodusenter eller myndigheter vil en situasjon der nyutviklede læremidler er så innovative at lærerne ikke er interessert i å ta dem i bruk, være spesielt gunstig. Da vil verken skolebokforlagene tjene penger, eller myndighetene klare å påvirke skolen i ønsket retning. Læremiddelprodusentenes samfunnsansvar ligger i å ta hensyn til både myndighetenes og skolens ønsker, behov og retningslinjer. Men hvordan klarer læremiddelprodusentene å balansere dette?

”Vi er i et skjæringspunkt mellom tempoet i skolen og tempoet på politisk hold som er ganske vanskelig å takle”

Et stort ansvar hviler på læremiddelprodusentenes skuldre. Når myndighetene introduserer nye undervisningskrav, for eksempel gjennom nye læreplaner, er forlagene nærmest tvunget til å følge dette opp, for å tilfredsstille myndighetenes krav til innhold i skolen. Samtidig er forlagene avhengige av å tjene penger, og dermed også nødt til å ta hensyn til lærernes ønsker og behov. Dagens læremidler utvikles på bakgrunn av produsentenes markedsundersøkelser og vurderinger av markedsverdi - i tillegg til myndighetenes føringer. Dermed blir læremidlene som utvikles et resultat av den typen læremidler produsentene mener lærerne vil ha, og den typen læremidler myndighetene ønsker. På denne måten forsøker læremiddelprodusenter å holde seg inne med skolen og myndighetene:

”Vi er jo avhengige av å selge, kan ikke drive med ting vi ikke tjener penger på. Og det er jo grunnen til at vi aldri har gjort sånne ting før, markedet har ikke vært der. (...) Det var en sjanse vi tok, og grunnen til at vi tok den sjansen var jo at vi fikk støtte fra Læringscenteret til å gjøre det.”

En av informantene beskrev sin arbeidsgivers forhold til Læringscenteret, i forbindelse med dette prosjektet, som et *skjebnefellesskap* – deres suksess berodde på et gjensidig avhengighetsforhold. Læringscenteret har hele tiden vært klare på at de hadde høye ambisjoner med disse tre læremidlene, noe det ikke har blitt lagt skjul på verken hos Læringscenteret eller de utvalgte produsentene. Men etter hvert som tiden har gått, og det har vist seg at de tre læremidlene ikke har oppnådd ønsket suksess (Lieberg m.fl. 2003), har også Læringscenteret nyansert sin offensive holdning. Hadde derimot

læremidlene oppnådd den ønskede effekten, kan vi ikke se bort ifra at Læringscenteret hadde forholdt seg annerledes, og smykket seg stolt med de tre læremidlene.

”Det er produksjon som er vårt område, våre arbeidsplasser er avhengige av at vi tjener inn de pengene vi bruker.”

I mine intervjuer legger ingen av informantene skjul på at de må tjene penger for å overleve. Produksjon og salg er det aktørene lever av; de er avhengige av å tjene penger for å kunne overleve i fremtiden. Det er rimelig opplagt at læremiddelaktørene, enten de fungerer som ekspertsystemer eller budbringere, er samfunnsaktører med større påvirkningskraft enn mannen i gata. Dermed er det spesielt viktig at disse er sitt samfunnsansvar bevisst, slik at de fremstår som gode samfunnsborgere; som *forbilder* for resten av samfunnet.

Ifølge Carson & Kosberg (2003:23) er en god samfunnsborger én som tar hensyn til andre interesser enn sine egne, og som foretar etiske vurderinger av hva som er ”riktige” handlinger i ulike situasjoner.

”For mange bedrifter i dag vil ikke spørsmålet være *om* bedriften har et samfunnsansvar, men *hva* dette ansvaret består i og *hvordan* man best ivaretar det.” (Carson & Kosberg 2003:17)

Det er altså ikke nok å holde seg innenfor gitte lover og regler, men man må i tillegg ta normer og moral i betraktning når beslutninger skal tas.

Et skolebokforlag er en viktig aktør både på skolebokmarkedet og utdanningspolitisk; en posisjon som gjør skolebokforlag til viktige samfunnsinstitusjoner. Dette innebærer at samfunnet krever, og tillegger dem, et bestemt ansvar. Dette ansvaret og disse forventningene skal oppfylles, samtidig som skolebokforlagene er underlagt den norske stat og lov. Både ut fra legalitets- og lojalitetshensyn er de også nødt til å underkaste seg statens lange arm.



Ut fra informantutsagnene over - og det generelle inntrykket jeg sitter med etter datainnsamlingen - mener jeg det er grunn til å si at læremiddelaktørene slites mellom hvor de skal (og eventuelt bør) legge sin lojalitet, og ønsket om kontroll og markedsherredømme. Aktørene uttrykker et ønske om å være lojale både ovenfor skolen, myndighetene og seg selv. Når det gjelder lojalitet til egen virksomhet, dreier denne seg i stor grad om ønsket og behovet for forutsigbarhet og kontroll.

Gjennom sine respektive kontrakter med Læringscenteret (om utviklingen av de digitale læremidlene i Samfunnslære VK1) forpliktet Aschehoug, Cappelen og NSD seg til å følge de nedskrevne retningslinjene. Dermed hadde Læringscenteret mer eller mindre *kontroll* over utviklingen. Samtidig er jo en kontrakt en avtale mellom *to* parter, noe som gjør at også hver av de tre aktørene satt igjen med en viss grad av kontroll over det digitale læremiddelmarkedet.

Møller (1996) kaller disse to dilemmatypene henholdsvis *lojalitets-* og *styringsdilemmaer*. Lojalitetsdilemmaene oppstår i situasjoner hvor en organisasjon har problemer med å rettferdiggjøre hvor de skal/bør legge sin lojalitet. I denne sammenhengen vil dette da si spørsmålet om hvor læremiddelaktørene skal legge sin lojalitet - hos skolen, myndighetene eller egen organisasjon? Dilemmaer knyttet til kontroll, er det Møller kaller styringsdilemmaer. Her berører det spørsmålet om hvor mye kontroll aktørene gir fra seg, og hvor mye de beholder selv.

Som følge av sin dominerende rolle i det norske læremiddelmarkedet, føler Aschehoug et ansvar overfor samfunnet; som myndighetenes forlengede arm. Informanter fra forlaget forteller at de allerede fra første arbeidsdag i forlaget, blir opplært til at de alltid skal jobbe for å ligge i front, og å være best. For Aschehoug Undervisning betyr dette at de, i forbindelse med lojalitetsproblematikken, setter lojaliteten til egen organisasjon høyest. Dette kan være med på å styrke de ansattes fellesskaps- og ansvarsfølelse internt, og også være med på å gi forlaget et mer helhetlig uttrykk utad. Forlagets utfordring her blir å finne en god balansegang mellom skolen og myndighetene, som de selv kan leve med, uten å måtte gå på akkord med egen organisasjon. Uansett hvordan en vrir og vender på situasjonen er det økonomi som styrer virksomheten, og opprettholdelsen av *tilliten* er det kritiske punktet for at økonomien skal gå i balanse:

”[Vi] blir på en måte tvunget inn i det digitale. Samfunnet forandrer seg, politiske føringer blir lagt, press fra Læringscenteret om digitalisering av skolen. Samtidig som skolehverdagen sier noe annet.”

”Det er et paradigmeskifte som må finne sted i skolen, det ser vi. Og da er utfordringen for oss, og pedagoger og skolefolk, nettopp å se hva som gir merverdi. Hvor er det teknologien er byggende, og hvor blir den det ikke? Og svaret vårt akkurat nå - mot den skolen som er her nå - det er altså bok pluss nett, og å få til den integrasjonen.”

### **5.3 Tilpasningsdyktighet**

Giddens mener samfunnsutviklingen styres av partenes relasjonelle forhold til hverandre (Møller 1996:26). I denne sammenhengen er partene altså myndighetene (Læringscenteret), skolen og læremiddelprodusentene (Aschehoug, Cappelen og NSD). Som vi hittil har sett styres partenes forhold til hverandre av et formelt oppdrag (utviklingen av digitale læremidler i Samfunnslære VK1), og andres (her: Læringscenteret og skolens) forventninger til utførelsen av oppdraget og/eller til organisasjonen bak. Giddens mener at enhver aktørs handlinger implisitt styres gjennom samfunnets strukturer, og dermed bidrar til reproduksjon av det bestående (ibid.). Samtidig finnes aktører som benytter seg av muligheter til å utfordre bestående strukturer og kulturer; å utvikle noe annerledes og innovativt. I denne sammenhengen var det Aschehoug, Cappelen og NSD, på bakgrunn av insentiv fra Læringscenteret, som grep sjansen til å utfordre det bestående.

Tom Peters legger vekt på at organisasjoner som ønsker endring og fremgang må, i større grad enn tidligere, lære seg å akseptere og å leve med det kaotiske, mangfoldige og inkonsistente samfunnet vi lever i (Røvik 1998:302). Videre i oppgaven vil jeg undersøke i hvilken grad Aschehoug, Cappelen og NSDs tilpasning til dette samfunnet påvirker dem og deres produkter. Men først vil jeg undersøke nærmere i hvilken grad de tre aktørene har oppfylt rollen de påtok seg i forbindelse med dette prosjektet.

### 5.3.1 Myndighetenes ønsker og aktørenes tolkning av disse

Myndighetene signaliserer et tydelig ønske om et paradigmeskifte gjennom sin sterke satsning på IKT i skolen<sup>27</sup>, og gjennom dette prosjektet forsterkes disse signalene. Læringscenterets utlysning av midler til utvikling av tre digitale læremidler i Samfunnslære VK1 peker i retning av et ønske om innovasjon og radikale endringer i skolen. At myndighetene har dette ønsket, vet vi også gjennom deres ”Handlingsplan for IKT i utdanningen 2000-2003”<sup>28</sup>. Men i denne sammenhengen kan det virke som Læringscenteret har manglet en klar strategi for tildelingen av utviklingsmidlene. Gjennom finansieringen av *Samfun.net*, SPN og S-vev spriker Læringscenterets uttrykk i alle retninger. La meg utdype dette med en nærmere beskrivelse av hver av de tre aktørene.

Aschehoug fikk støtte til sin ambisjon om å utvikle et omfattende og radikalt læremiddel. *Samfun.net* skulle dekke hele læreplanen, og inneholde både et administrasjons- og arbeidsverktøy for lærer og elev (LMS-plattformen), og et eget lærernettssted; *Veileder.net* (H. Aschehoug & Co AS & Læringscenteret 2001). *Samfun.net* representerte på mange måter et læremiddel som var *for* innovativt for mange lærere i skolen – altså et læremiddel som kan betraktes som et brudd i læremiddeltradisjonen. Er *Samfun.net* ”disruptive” nok til at det har initiert starten på inngangen til det nye paradigmet?

Som vi har sett har ikke *Samfun.net* blitt tatt i bruk i ønsket grad (Lieberg m.fl. 2003). Samtidig ser vi at Aschehoug allikevel har klart å leve opp til en god del av sin høye ambisjon og (forhånds) posisjonering. De har utviklet et omfattende digitalt læremiddel som, tross sine ”boklige” trekk, representerer noe radikalt nytt på læremiddelmarkedet. Selv om mange tilbakemeldinger til forlaget har berørt *Samfun.net*s kompleksitet og

<sup>27</sup> <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/ikt/index-b-n-a.html>

<sup>28</sup> <http://odin.dep.no/ufd/html/ikt/ikt-plan.pdf>

vanskelighetsgrad, ser vi at når det fungerer under optimale teknologiske betingelser, klarer læremiddelet allikevel å fenge både lærer og elev (Aamlid 2002). Dette må bety at Aschehoug har truffet blink på noen områder, men at teknologiske og kompetansemessige hindringer hos mottaker dessverre står i veien for suksess på mange skoler. Som vi så i kapittel 2 er dette laster man må innfinne seg med når man velger den innovative rollen som ”disrupter”.

NSD besitter en høy teknologisk kompetanse, noe som skulle tilsi at de – i større grad enn Aschehoug og Cappelen – representerer et ekspertsystem når det gjelder teknologi på læremiddelmarkedet. NSDs pedagogiske posisjonering i forbindelse med S-vev bygger på deres tidligere forskningsprosjekt ”Fra kaos til kunnskap” (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2000). Som eneste av de tre aktørene i dette prosjektet hadde de, gjennom sitt forskningsprosjekt, hatt mulighet til å teste ut sin pedagogiske idé på forhånd, og å bygge videre på denne gjennom S-vev. Dermed kan vi kanskje si at S-vev er et naturlig ledd i NSDs utvikling. Men utad, i læremiddelmarkedet, representerer derimot S-vev, i likhet med *Samfun.net*, et brudd med tradisjonen.

NSDs pedagogiske forankring bygger, som vi har sett tidligere i oppgaven, på den pedagogiske grunntanken om å gjøre eleven til forsker i det samfunnsvitenskapelige laboratorium. Eleven skal selv kunne handle og navigere etter egen lyst og nysgjerrighet, og læreren fungere som veileder. I ettertid har det derimot vist seg at arbeidsoppleggene på S-vev ikke er så åpne som ambisjonen var. Elevene som bruker S-vev samler ikke inn informasjon og data de selv synes er relevant, men følger derimot de nøye spesifiserte arbeidsopplegg til punkt og prikke (Berge 2003).

Nå har vi altså sett at Aschehoug representerer et brudd med tradisjonen både internt og eksternt, NSD derimot representerer et tradisjonsbrudd eksternt, men ikke internt. I denne sammenhengen blir Cappelen stående som en representant for, ikke et brudd, men tvert imot en videreføring av tradisjonen (muligens) både eksternt og internt. Cappelen pedagogiske ambisjon med SPN bygger videre på forlagets tidligere produkter. Forlaget forsøker heller ikke å gi uttrykk for å være nytenkende i denne sammenhengen, og lever dermed opp til sin lave ambisjon uten problemer. Det jeg finner kritikkverdige er ikke Cappelen, men snarere Læringscenterets opptreden. I og

med at Cappelen ikke skulle utvikle annet enn en bok på nett, er det vanskelig å se hvorfor de fikk tilslag på sin søknad. Cappelen uttrykker intet ønske om å fronte inngangen til det nye paradigmet, og oppfyller således ikke myndighetenes ambisjon om endring.

Går vi tilbake til påstanden om at Læringscenterets uttrykk spriker i alle retninger, ser vi kanskje dette litt klarere nå. Til sammen dekker *Samfun.net*, SPN og S-vev i stor grad skolens og lærernes behov. Blant disse tre produktene finnes læremidler som tilfredsstillende *både* lærere som er positive og negative til bruk av IKT i undervisningen. Hadde dette vært et ønske fra Læringscenteret i utgangspunktet, hadde denne diskusjonen jeg her skisserer opp vært uinteressant. Men i og med at Læringscenterets målsetning med disse tre læremidlene heller ser ut til å ha vært å gå i bresjen for innovasjon og endring, blir utvelgelsen av de tre vanskeligere å forstå. Med denne typen utviklingsstimulering signaliserer myndighetene et ønske om en ”disruptive”, heller enn en evolusjonær utvikling. Men slik Samfunnlære-prosjektet har utviklet seg, ser det mer ut som myndighetene ønsker en evolusjonær utvikling.

Aschehoug var altså ”disruptive” i vid forstand; med sitt avanserte produkt tente de kanskje nysgjerrigheten hos mange, men så har det vist seg at kun de som i utgangspunktet var stor-brukere av nettet i undervisningen tok *Samfun.net* i bruk. NSD representerte til en viss grad også det nye paradigmet, om enn ikke i like stor grad som Aschehoug. S-vev var jo heller ikke ment å være et heldekkende læremiddel, noe som kanskje gjorde terskelen til å ta læremiddelet i bruk litt lavere, enn ved *Samfun.net*. Det samfunnsvitenskapelige laboratorium lyktes de med til en viss grad, men som Aschehoug, fikk også NSD erfare at skolen nok ikke lå så langt fremme teknologisk sett som de skulle ønske. Cappelen derimot, representerer tradisjonen og den evolusjonære læremiddelutviklingen. Muligens ”fanget” Cappelen opp de lærerne som Aschehoug og NSD ikke fikk tak i. Dette var også en del av Cappelens ambisjon; de skulle være fornøyde med sitt produkt hvis lærere tok det i bruk av og til.

I dette kapitlet har vi sett hvordan Aschehoug, Cappelen og NSD alle har plassert seg forskjellig i forhold til dagens samfunn og det nye paradigmet. Vi har også sett hvordan aktørene håndterer myndighetenes økende satsning på IKT i skolen.

Elementene behandlet i dette kapittelet gir seg naturlig utslag i deres respektive produkter, noe som vil bli behandlet nærmere i neste kapittel.

## 6.0 Produktene

I denne delen av oppgaven er min intensjon å belyse underproblemstilling 2:

*Hvordan gir aktørenes posisjonering seg utslag i deres produkter?*

Læremidler har alltid vært viktig i forbindelse med både faglig og pedagogisk utvikling i skolen og undervisningen (Haugen 1998:553). Det er ikke til å komme bort ifra at mange lærere tar mer hensyn til nye læremidler, enn til nye læreplaner. Som jeg allerede har vært inne på balanserer produsentene her på en line mellom skolens og statens behov, og i dette kapittelet skal vi se at denne komplekse rollen ikke bare påvirker aktørenes rolle i samfunnet, men også deres tenkning rundt pedagogikk, metode og i hvor stor grad de virker inn på selve læringen.

Som vi så i kapittel 2.4.1 stilte Læringscenteret krav *både* til de tre leverandørenes arbeidsform *og* til utformingen av selve læremiddelet og dets pedagogiske plattform. For det første skulle læremidlene stimulere til elevaktivitet, for det andre skulle de stimulere læreren som veileder, og for det tredje skulle alle de tre læremidlene oppfylle kravet om differensiering og tilpassning til den enkelte elev.

Videre i dette kapittelet vil jeg ta for meg hvert av de tre kravene fra Læringscenteret, og se hvordan Aschehoug, Cappelen og NSD har tolket disse.

### 6.1 Differensiering

Det nye i forbindelse med digitale læremidler er hvordan aktørene, i sin metodiske og pedagogiske fremstilling av læremidlene, har valgt å fokusere på *eleven*. Dette betyr

selvfølgelig ikke at elevene har vært glemt tidligere, men de fremheves nå som målgruppe i mye større grad enn i forbindelse med tradisjonell læremiddelutvikling. Tidligere har forlagene vært mer ute etter å nå *lærerne* gjennom sine produkter.

Gjennom Samfun.net ville Aschehoug vise elever at Samfunnslære var et fag som handlet om *elevens* tilværelse, og om det å ta kontroll over sitt eget liv. Ved å organisere faget i temaer, istedenfor etter læreplanen, mente Aschehoug de hadde bedre anledning til å møte elevene der de var; i *deres* verden. Den tematiske inngangen til lærestoffet er en pedagogisk ambisjon for samtlige av Aschehougs digitale produkter:

”Vi synes ikke det er godt nok å legge ut en kvalitetssikret lenkesamling i tilknytning til en bok. (...) vi synes det er et alt for lavt ambisjonsnivå. (...) Det å ha en tematisk inngang til stoff er en pedagogisk ambisjon for våre digitale produksjoner, som vi da ikke realiserer i boka for eksempel.”

Noe av det som er positivt med nettet som læringsarena, er mulighetene det gir til differensiering og tilpasning til den enkelte elev:

”Vi var oppildnet over den pedagogiske nytenkningen vi gjorde faglig og tematisk, ikke bare over at vi skulle ha en letthet og at det skulle være oppgavebasert, men vi tok utgangspunkt i disse fire begrepene som vi regnet med var emosjonelle og som skulle appellere emosjonelt, og så skulle hodearbeidet komme etterpå. Først hjertet, så hjernen – det var vår pedagogiske grunntanke for å komme dette faget til livs.”

Gjennom bruk av elementer som ”test deg selv”-oppgaver, diskusjonsforum, startoppgaver og simuleringsspill, mener Aschehoug de utnytter mediets egenart og muliggjør en type tilrettelegging for den enkelte elev som ikke er mulig i forbindelse med tradisjonelle trykte læremidler. Dette er elementer forlaget fremhever som læringsfremmende, og spesielt egnet til differensiering. Aschehougs *pedagogiske credo* er at de ønsker å utvikle læremidler som stimulerer til aktiv læring. Ved å bruke nettet - og de unike mulighetene nettet fører med seg - som læringsarena, mener forlaget at de klarer å tilfredsstille dette kravet til aktivitet, slik at elevene kan oppleve at de er *aktører* i eget liv og egen læringsprosess:



”Det ene er å få eleven i sentrum. Det jeg som lærer opplever, og sikkert mange med meg, er at samfunnslære oppleves av elevene som noe helt på siden, noe som ikke har med deres liv å gjøre, det er bare noe de må lære. Så å knytte samfunnslære nærmere elevenes liv, sånn at de så seg selv som aktører i samfunnet, var punkt én.”

Alle de tre aktørene hadde altså et ønske om å sette *eleven* i sentrum for læringssituasjonen i forbindelse med digitale læremidler, i mye større grad enn ved trykte læremidler. I tillegg til *dette* likhetstrekket uttrykker de alle, i større eller mindre grad, at for å gi eleven størst mulig frihet og anledning til aktivitet og differensiering, ville de ikke legge for sterke metodiske føringer:

”(...) men det er klart at alle valg blir styrende. Enhver strukturering er styrende. Derfor valgte vi å parallellkjøre dette. Vi lagde en styring, men samtidig skulle alt merkes i en database på en slik måte at du kunne finne frem til lærestoffet helt uten strukturering. Det var ut fra valgfrihet, ut fra tanken om at du skulle kunne velge et tema og kunne forfølge dine interesser, samtidig som du må kunne finne fram til stoff kjapt, hvis du trenger det.”

Tidligere har vi sett at Internet kan fungere som et arbeidsverktøy for å hjelpe samfunnsaktører å strukturere verden, og å redusere kompleksiteten de står ovenfor. Denne tankegangen synes jeg vi her ser gjenspeiler seg i forbindelse med de tre læremiddelprodusentenes pedagogiske tenkning rundt sine læremidler.

Aschehoug ville lage et åpent læremiddel. Men i og med at all form for strukturering blir styrende, laget de tre innganger til læremiddelet; *tema*, *basisstoff* og *søk*. Disse inngangene var forlagets tilbud til forskjellige brukergrupper om ulik grad av styring og struktur. Gjennom disse tre inngangene kunne elevene selv velge hvordan de ville bruke læremiddelet, og dermed unngikk også Aschehoug for stor grad av styring. Slik gjenspeiler på mange måter *Samfun.net* samfunnets kompleksitet; det er et veldig omfattende og komplekst nettsted, med flere innfallsvinkler og bruksområder, hvor brukeren selv må bestemme og ta avgjørelser. I forlengelsen av dette skulle forlagets utvikling av en LMS-plattform kunne fungere som et kompleksitetsreducerende verktøy for lærer og elev. Intensjonen bak LMS'en var å hjelpe elevene å strukturere deres

arbeid med faget, samt å lette lærernes arbeid med å holde orden på elevens arbeid, innleveringer og liknende:

”I læreplanen ligger det jo intensjoner om arbeidsmåter og sånn, og gjennom vår LMS, og alle andre også, ligger det muligheter til å realisere en del arbeidsmåter. (...) Mye av dette er vanskelig å ta i bruk hvis man bruker papir; da blir det en del av byråkratiet. Og mye av det lærere skriker om er jo at det blir for mye papir. Men når du kan ta i bruk digitale muligheter gjennom en eller annen type LMS, ser jeg muligheten for å få til mer demokratiske planleggings- og evalueringsformer mellom elever og lærere.”

Cappelen ønsker å oppnå mye av det samme som Aschehoug på dette området. De ville lage et læremiddel der elevene selv kunne plukke ut det de fant relevant og hensiktsmessig:

”Vi har bevisst unnlatt instruksjoner. I oppgavene våres ser du veldig sjelden ’gå sammen to og to...’, ’lag grupper...’, av og til som et tredjеспørsmål. Dette var en veldig bevisst holdning; at vi ikke ville dytte på noen metodikk. SPN er der som et tilbud, et produkt med oppgaveformuleringer.”

Cappelen tenkte at uansett om de laget et heldekkende eller et supplerende digitalt læremiddel, ville det bli brukt som et supplement. Derfor prøvde de heller ikke lage noe annet:

”Vi var hele tiden inne på at vi skulle dekke hele læreplanen, men hvorvidt vi gikk dypt nok inn og ville garantere at ethvert hovedmål var oppfylt med den teksten vi hadde, var vi litt mer tvilende til. (...) Og også lå tanken der om at uansett hva vi lagde kom det til å bli et supplement, derfor kalte vi det også det. (...) Dette har gitt oss en viss frihet.”

Av de tre aktørene er NSD den eneste som ikke nevner styringsproblematikken. Dette handler nok ikke om at NSD ikke tar hensyn til elevens individualitet og behovet for differensiering, derimot gir NSD eleven frihet innenfor gitte rammer; innenfor det samfunnsvitenskapelige laboratorium. Gjennom selvstendig arbeid med tilrettelagte kilder og data skal eleven gis kunnskap om og forståelse for samfunnet vi lever i (jfr.

kapittel 3.2.2). I tråd med øvrige aktørers tilpasningsbehov til et komplekst samfunn, får elevene øvelse i å håndtere et mangfoldig datamateriale og skille ut viktige elementer:

”Skal både få elevene til å svare på et konkret spørsmål og samtidig prøve å oppmuntre de til å stille andre spørsmål til seg selv enn de som er stilt i teksten. Gi elevene et verktøy å leke, eller jobbe, med samfunnsvitenskapens grunnmateriale, slik at avstanden mellom forskning og skolegang blir mindre (...).”

## **6.2 Læreren som veileder**

”Vi lager jo lærerveiledninger til sånne [informanten holder frem en tynn lærebok], og vi burde jo visst at da trengs det i n’te potens i andre sammenhenger. Lærere vil ha det. (...) Jeg synes vi har lykket i å gjøre det bra, men ikke lykkes med å hjelpe lærerne nok til å skjønne det.”

Aschehoug var av den oppfatning at til *Samfun.net* ville ikke bare lærere, men også *elever* trenge veiledning. Ved lansering av trykte læremidler er det vanlig at forlaget holder informasjonskurs for lærere om det nye produktet; altså boka og tips til god bruk av den. I forbindelse med *Samfun.net* lovet Aschehoug å produsere et lærernettssted – *Veileder.net* – som skulle være lærerens egen inngang til læremiddelet. På *Veileder.net* skulle det finnes veiledning både for helhetlig og delvis bruk av læremiddelet, og lærerne skulle ha tilgang til et nasjonalt diskusjonsforum hvor de ville ha mulighet til å utveksle erfaringer, synspunkter, metodikk og liknende (Aschehoug & Læringscenteret 2001:Bilag 2:12). Men i og med den knappe tidsfristen, og nettstedets voksende omfang, rakk de ikke å utvikle *Veileder.net*. Noen lærerveiledning ble heller ikke trykket opp i papir, eller laget lenke til på selve nettstedet.

”Lærerveiledning både på papir og nett. Veldig mange vil ha det på papir. Vi har jo 12000 av *Veiviseren* ute i skolen nå, den er jo riktignok for eleven og gir læreren noen tips også, men vi skulle hatt det klart med en gang. Det var jo meningen, men vi klarte det ikke. Det vokste over hodet på oss. Så kan man jo si

at vi skulle gjort det ganske fort underveis, men nå gjør vi det. Og nå kommer det snart.”

Det lærene ble tilbudt av veiledning i forbindelse med *Samfun.net* var kurs. Men dette kurset var mer omfattende enn hva tradisjonelle lanseringskurs er, og liknet mer et innføringskurs i bruk av nettstedet. ”Hands on” kurs ble også satt i gang, der lærerne ble veiledet skritt for skritt gjennom nettstedet mens de satt foran skjermen. Forlaget selv melder om veldig gode tilbakemeldinger fra disse kursene:

”Men når vi har reist rundt og kurset og møtt lærerne, og pratet med de i lunsjen er de helt rørt! Kan ikke forklare stemningen. Det har vært belønningen. De er himmelfalne av mulighetene som ligger der.”

Litt spesielt i denne sammenhengen er det kanskje at Læringscenteret finansierte disse og liknende kurs hos Cappelen og NSD. Slik jeg ser det er finansiering av denne type kurs er med på å undergrave Læringscenterets ensidige utviklingsstrategi. Ved å finansiere kursing i de tre læremidlene, erkjenner Læringscenteret det store behovet for kompetanseheving blant lærere i skolen. Særlig finansiering av ”hands on”-kurs er uttrykk for dette. Beskrivelsene informantene gir av kursene fremstiller disse til tider som rene data- og metodekurs:

”På kursene mine har vi jobbet mye med gruppearbeid, hvordan de kan bruke dette i prosjektarbeid, i en dobbeltime. De har presentert for hverandre hvordan de ser for seg løsninger. ”

”(…) å være i samtale med brukerne om faglige og pedagogiske spørsmål, for det har det vært ganske mye av; det har vært annerledes enn hva det er når vi selger bøker. Bøker vet lærerne hvordan de skal håndtere, mens de trenger støtte mye mer når det er det digitale som er ukjent for dem.”

”Vi ser når vi er ute hos lærere at mange har problemer med å være kreative i forhold til det stoffet de får, det blir veldig traust og alminnelig.”

I tillegg til disse lærerkursene har Aschehoug også laget et veiledningshefte til elevene. Dette heftet er ikke tilgjengelig via *Samfun.net*, men er sendt ut til skolene. Heftet skal distribueres gjennom læreren, og kan også være til hjelp og veiledning til læreren selv

(til tross for at det er ment for elevene). Så vidt undertegnede bekjent er dette første gangen det er laget *elevveiledning* til et læremiddel. Kanskje særlig spesielt er det at elevveiledningen er laget til et læremiddel som ønsker å sette *eleven i fokus*, og ønsker å fungere på *elevens premisser*. Et annet aspekt ved denne elevveiledningen er at den ikke distribueres til eleven direkte, for eksempel gjennom nettstedet, men sendes ut til – og dermed avhenger av – den enkelte skole og lærer i Samfunnslære.

Cappelen ville, som nevnt, lage et intuitivt og enkelt læremiddel. De gikk noen runder med dette med sin eksterne samarbeidspartner. Ravn<sup>29</sup> ønsket større bruk av ”fancy” effekter for å engasjere elevene, noe Cappelen ikke hadde stor tro på. Resultatet av dette har blitt et relativt tradisjonelt og bokliknende læremiddel på nett (Andresen 2003). Cappelen har heller ikke drevet samme aktive kursvirksomhet i like stor grad som Aschehoug; også her har de satset på en mer tradisjonell tilnærming i sin markedsføring overfor lærerne:

”Forventningene våre var at vi kanskje kunne fremstå som et brukervennlig og enkelt nettsted. Vi ønsket å gjøre det så enkelt som mulig. Derfor valgte vi også bort en del ting.”

### **6.3 Elevaktivitet**

Felles for de tre aktørene var altså at de alle ønsket å sette *eleven* i sentrum, og at de ønsket å stimulere til *aktivitet* i læringssituasjonen.

”Vi tenker hele tiden, og det har vi med oss forfatterne på, om hvordan vi kan lage læremidler som skaper læring for elever i aktivitet. Vi vet at elevene må være aktive for å lære.”

---

<sup>29</sup> Cappelens tekniske leverandør og samarbeidspartner

Aschehoug ønsket å stimulere til aktivitet gjennom oppgaver og simuleringer. Ved å engasjere og utfordre, var tanken at elevene skulle utfordres til å ta *aktivt* del i læringen. Informantene fra forlaget trekker særlig frem *interaktivitet* som et element som gjør nettet spesielt i forhold til boka. Det at elever enkeltvis kan arbeide selvstendig med et undervisningsopplegg eller ulike oppgavetyper på nettet, hvorpå de får spontane tilbakemeldinger, er en klar fordel. I tillegg til aktivitetsmulighetene, gir også nettet produsentene anledning til å gjøre eleven til *medaktør* i læringen. Gjennom simuleringsspillene Aschehoug har utviklet på *Samfun.net*, må eleven aktivt ta stilling til vanskelige valg, og ta konsekvensene av disse utover i spillet. På denne måten mener Aschehoug å kunne knytte samfunnslærefaget tettere til elevenes hverdag, og muligens engasjerer dette dem til å forholde seg mer aktivt til verden og samfunnet rundt dem. Aschehoug mener mulighetene nettet gir til simuleringer, spill, test deg selv og liknende, bidrar til å gjøre undervisningssituasjonen og læringen mer leken, spretten og morsom for både lærer og elev:

”Der var tankegangen at elevene skulle være medaktører på den måten at det de skrev inn skulle komme ut som resultater til slutt. Det vi ble tilbudt som motor var en type oppgave der du hele tiden kan velge mellom to-tre valg; grenstruktur. Det hadde ikke Mette og Ruth lyst på av pedagogiske grunner. De mente at eleven lærer mer av å ikke skulle ta stilling til forhåndsdefinerte valg.”

I S-vev skulle eleven få mulighet til å prøve seg som *forsker* i det samfunnsvitenskapelige laboratorium. Gjennom aktivt arbeid med tilrettelagte samfunnsvitenskapelige data, skulle eleven stimuleres til problembasert læring, både individuelt og i samarbeid med andre:

”Tanken er at eleven skal få tilgjengelige ressurser som er tilrettelagt i den forstand at det er mindre doser, (...), og gi de tilgang til verktøy som gjør at de kan gå inn å utforske dette materialet. Stille spørsmål, gå videre på det de finner. Du får til et samarbeid og en refleksjon, tanken er at dette skal være noe de jobber med i samarbeid, i prosjektarbeid, i plenum, klasseromsdiskusjoner.”

Skolens oppgave i samfunnet er blant annet å sosialisere elevene inn i samfunnet som omgir oss. I forlengelsen av denne oppgaven må også skolen håndtere samfunnets

økende kompleksitet, og de enorme mengdene informasjon samfunnsaktører kontinuerlig blir stilt ovenfor.

Hittil har vi sett at nettet både reduserer og øker informasjonsstrømmen i vårt komplekse samfunn – et faktum som også gjelder i forbindelse med digitale læremidler. Den digitale utviklingen i skolen faller naturlig sammen med skolens øvrige samfunnstilpasning; skal skolen være i stand til å forberede elevene på den verden som venter utenfor skoleporten, er også *den* nødt til å takle denne tilpasningen.

#### **6.4 Makt**

Både budbringer- og ekspertsystemrollen fører med seg et stort ansvar. Gjennom den tillit skolen viser læremiddelprodusentene - ved å bruke deres produkter - ”forplikter” de seg samtidig til å følge de pedagogiske og metodiske retningslinjene produsentene legger i sine respektive produkter (jfr. kapittel 2.1.3). I forbindelse med digitale læremidler blir produsentenes mulighet til å gripe inn i og påvirke selve læringssituasjonen mye større enn tidligere.

”Og skal vi være et undervisningsforlag må vi også kunne tilby rammeverket så langt det har med pedagogisk planlegging å gjøre. Og det er grunnen til at vi lager denne LMS’en som egentlig bare teknologer har laget før. Og så får vi se om vi er teknologer nok til å møte alle de utfordringene.”

Aschehougs tilbud til lærer og elev om en integrert LMS i *Samfun.net* illustrerer i aller høyeste grad hvordan digitaliseringen av læremidler gjør læremiddelprodusentenes påvirkningskraft i klasserommet større enn tidligere.

”Jeg vil si at de så muligheten til å få tilleggsfinansiert noe og gjøre et lite løft. Men viktigst av alt var vel at noen (...) så at organisasjonen kunne ha godt av et

sånt type prosjekt, for å bruke det som en utviklingskatalysator. For å få i gang en ny tenkning, og komme over i en ny tid.”

Intern kompetanseheving var en av målsetningene bak de tre læremiddelprodusentenes søknader. Økt kompetanse på det digitale læremiddelfeltet vil unektelig styrke de tre produsentenes stilling og makt i læremiddelmarkedet. Muligens kan vi si at det alle aktører på læremiddelmarkedet - både produsenter, myndigheter og skolen - ønsker er *makt*. Schwebs & Østbye gjengir Martinussens definisjon av makt som:

”(...) kontroll over verdier, som gjer det mogleg for ein aktør (individ, gruppe, organisasjon, osv) å få andre til å handle på tvers av ønska eller behova sine (Martinussen 1984:42)” (Schwebs & Østbye 1999:221)

Til tross for at Schwebs & Østbye skriver om media generelt, synes jeg det her er legitimt å trekke paralleller til læremiddelprodusentene, og prosjektet jeg er med på å evaluere. Både Aschehoug og Cappelen er begge tydelige på at de på lang sikt egentlig er mer avhengige av oppslutning rundt sine digitale læremidler hos *lærerne*, enn hos Læringssenteret. Dette både fordi de etter prosjektperiodens slutt mest sannsynlig ikke lenger vil ha mulighet til å drifte sine respektive digitale læremidler gratis, men også fordi det i dag ikke lenger finnes noen offentlig godkjenningsordning som legitimerer deres plass i læremiddelmarkedet. I større grad enn i det tradisjonelle paradigmet er dagens læremiddelprodusenter avhengige av at lærere finner deres (digitale) læremidler gode nok til at de er villige til å betale for dem:

”Foreløpig ser vi at den ene siden av vår virkelighet er at det kan være kult og gøy å gjøre nye ting, samtidig som vi er nødt til å levere produkter. For oss er det en kausal sammenheng; det er bøkene vi tjener penger på.”

Aktørene er altså avhengige av oppslutning rundt sine produkter for å sikre videre drift. Dette gjør at de er nødt til å tilpasse sine produkter til markedet i så stor grad at flest mulig blir interessert i å bruke allerede knappe ressurser på dem. En konsekvens av dette blir ofte økt kommersialisering; alle andre krav til produktet enn å nå et størst mulig publikum blir underordnet, noe som igjen kan føre til at konkurrentene blir mer og mer like, både i form og innhold (Schwebs & Østbye 1999). Også i konkurransen på



tvers av ulike medium, kan dette føre til at forskjellene mellom konkurrentene blir mindre. Dette ser vi ganske tydelig på *Samfun.net*, *SPN* og *S-vev*, som – tross sine ulike ambisjoner – alle har blitt digitale læremidler med klare tradisjonelle bokliknende trekk (Andresen 2003:32f). En informant fra NSD begrunner det boklignende resultatet slik:

”(...) vi skulle ha innledende tekster som kanskje skulle være så korte, for eksempel en side, som forklarte hvordan man skulle bruke dataene og hva man skulle frem til. Men så ble det jo signalisert at det var ønskelig med en mer fullverdig pakke fra herrenes side... De mente at hvis det skulle brukes ville de ha en mer bokliknende struktur.”

For NSD er ikke problemstillingen i forbindelse med markedsrett like avgjørende for deres eksistensgrunnlag, som den er for Aschehoug og Cappelen:

”Vi skiller oss nok klart fra de andre ved at vi har våre statutter som går på at vi skal samle inn data og gjøre dette tilgjengelig, og om det kommer gratis ut har ikke noe å si for oss.”

Vi har nå sett hvordan aktørenes ulike posisjonering gir seg utslag i deres respektive produkter. Hvordan aktørenes posisjonering gir seg utslag i deres arbeidssituasjon vil bli behandlet i neste kapittel.

## 7.0 Arbeidssituasjon

”Det er mye i de digitale prosjektene som er ganske annerledes enn ved bokproduksjoner, og som påvirker organiseringen og er utfordrende. Stiller krav til læring i organisasjonen. Til tross for alt dette følte jeg det fungerte overraskende bra!”

I denne delen av oppgaven er min intensjon å belyse underproblemstilling 3:

*På hvilken måte påvirker posisjoneringen aktørenes arbeidssituasjon?*

Ser vi på de respektive prosjektene til Aschehoug, Cappelen og NSD, kommer det tydelig frem at alle var noe utenom det vanlige for de involverte aktørene. Prosjektoppgavene var sterkt tidsavgrenset - alle læremidlene måtte være helt eller delvis ferdige på tre måneder - de økonomiske rammene var faste og overordnede mål for læremidlene var relativt klart gitt på forhånd fra Læringssenterets side. Det var med andre ord ikke bare det digitale aspektet ved læremidlene som var nytt i denne sammenhengen. Utviklingen av de tre digitale læremidlene stilte store krav til organisering av arbeidsgruppene, særlig på grunn av den korte tidsfristen, men også fordi digitale læremidler krever ny kompetanse av produsentene; både når det gjelder planlegging, arbeidsorganisering og kunnskap.

Av både Aschehoug, Cappelen og NSD krevde dette prosjektet nye og kreative løsninger. Aldri tidligere hadde noen utviklet liknende digitale læremidler, og kravene til innhold og kvalitet var høye, både fra Læringssenterets og de tre produsentenes side. Prosjektene skulle stå som pionérbeslutning innen læremiddelutvikling i Norge; en ambisjon som kan gi noen og enhver prestasjonsangst. Men de tre aktørene kastet seg ut i det, og så seg heller ikke tilbake. Ingen av de tre visste egentlig på forhånd hva som ventet dem. For Cappelen og Aschehoug var den store utfordringen å produsere et nettbasert læremiddel, mens det for NSD var å skulle produsere et læremiddel som skulle

konkurrere mot to forlagsproduserte læremidler. NSD hadde naturlig nok ikke samme kontaktnett og erfaring innenfor læremiddelproduksjon som de to skolebokforlagene; derimot hadde de desto mer erfaring med digitale produksjoner.

### **7.1 Usikkerhet**

*Usikkerhet* rundt prosjektene og organiseringen av disse preget i større eller mindre grad alle de tre aktørene. Fra Aschehoug og NSD fortelles det at prosjektdeltakerne i begynnelsen satt og ventet litt på hverandre. De var jo alle fra tidligere vant med godt organiserte og planlagte prosjektforløp, hvor oppgavene fulgte naturlig etter hverandre i logisk og nødvendig rekkefølge. Men på grunn av prosjektets omfang og tidsfrist måtte altså prosesser som vanligvis følger etter hverandre, i denne omgang løpe parallelt. Prosjektdeltakerne ventet alle på at én skulle ta det første skrittet ut. Til slutt var det som om ballongen sprakk, og folk bare satte i gang, da de rett og slett ikke lenger hadde tid til å vente på hverandre. En av informantene fremstiller situasjonen slik:

”Det ble som at mange mennesker står og trekker en elefant og ingen ser annet enn halen og litt av beina; ingen ser helheten. Når først erkjennelsen av hva vi skulle lage kom, måtte dette formaliseres i kravsspesifikasjon, design, osv. Men da var vi nesten ved leveranse allerede.”

Som sitatet over også presiserer, var *tid* et stort usikkerhetsmoment. Alle de tre prosjektene var i utgangspunktet for store til at de kunne utvikles og produseres innenfor rammen på tre måneder. Hvis Læringssentret ønsket seg gode og gjennomarbeidede digitale læremidler, kan det være grunn til å stille spørsmålstegn ved den korte tidsfristen de satte. En av informantene forteller følgende om hvilken rolle tiden spilte:

”Bjørn advarte oss på forhånd og sa at dette egentlig ikke var mulig, men vi skulle få det til allikevel. Han mente dette ikke var mulig å få til på under ett år.”

Til tross for at selve *prosjektarbeidsformen* ikke var ny for noen av de tre aktørene, kommer det tydelig frem gjennom mine intervjuer at arbeidsformen i forbindelse med utviklingen av de digitale læremidlene var uvant. Mye av grunnen tillegges altså dette med *tiden*:

”Normalt når man går inn i et sånt prosjekt ville man hatt en periode på hvert fall 1-2 måneder der man planlegger prosjektet nøye, med de involverte med. Mens her gikk det litt annerledes til; måtte begynne å planlegge prosjektet egentlig etter at vi skulle ha begynt. Ferier og sånt gjorde det veldig vanskelig å sette opp klare møtedatoer og såne ting.”

Usikkerheten var også et resultat av at aktørene manglet erfaring med hvordan digitale læremidler ble mottatt i skolen. Utviklingen fant sted i løpet av tre sommermåneder, så mulighetene for å teste dette ut i skolen var begrenset. Aschehoug, Cappelen og NSD kjente alle til den eksisterende maskinparken i den norske skolen og samfunnslæreres begrensede tilgang på datarom, noe som var med på å øke usikkerheten rundt produktenes mottakelse:

”Det finnes alltid flinke visjonære lærere innen IKT i skolen. Men fortsatt er det store sentrale skoler hvor de ikke bruker IT i undervisningen. Vi vet at mange lærere bare er innom og henter arbeidsopplegg, kanskje bare en gang i året, (...).”

I de tre aktørenes kontrakter med Læringscenteret stilles det krav til at læremidlene skal tilfredsstillende alle typer nettsteder og programvare, slik at skolens maskintilgang egentlig ikke skulle ha noe å si. Særlig for Aschehoug sin del var dette et frustrerende punkt. Som nevnt tidligere, var de vant med å sitte på produksjonskompetansen selv, mens de i forbindelse med *Samfun.net* ble nødt til å hente den tekniske kompetansen eksternt hos *Inspira*. Dette førte til at forlaget kunne konsentrere seg om innholdsproduksjonen, mens *Inspira* tok seg av det tekniske; noe som jo var en fordel i seg selv, men også egentlig en ganske uvant situasjon for prosjektdeltakerne fra Aschehoug. Kanskje særlig for redaktørene var dette, som nevnt, ekstra uvant. Og i og med at *Inspira* hadde kontroll over den tekniske løsningen, var det en følelse hos redaktørene av at forlaget ikke hadde kontroll over det tekniske, noe som jo er en

oppsiktsvekkende tanke i seg selv, i og med at *Samfun.net* er Aschehoug sitt prosjekt, og ikke Insperas:

”Det som er mer problematisk er alt det som ligger bak. Alle backend løsningene, det som ikke synes og det som styrer funksjonaliteten, logger bevegelse, innloggingsprosedyrer, LMS. All den sammensyningen der som er veldig komplisert har vi ikke peiling på, ingen kontroll over. (...) Så der synes jeg nok ikke vi hadde nok kontroll. Vi hadde jo heller ikke forutsetningene for det.”

### 7.1.1 Endrede roller

Forlag definerer ofte seg selv, og oppfattes gjerne utenfra, som viktige samfunnsaktører; ikke minst oppfattes *redaktøren* som en sentral og viktig person. Øvrighetens inntrykk kan synes å være at uten redaktørene hadde vi heller ikke hatt forlag. Innad i forlagene ser det derimot ut til at denne tradisjonelle oppfatningen av redaktøryrket har endret seg de seneste årene.

Mens de fleste andre typer organisasjoner har omorganisert og forsøkt å kvitte seg med tunge hierarkiske organisasjonsmodeller, har utviklingen i forlagsbransjen nokså oppsiktsvekkende gått i motsatt retning<sup>30</sup>. Forlagene har de siste 10-årene forsøkt å løse organisatoriske og økonomiske endringer ved å redusere antall kreative jobber, og øke antallet ikke-kreative, administrative jobber. Muligens har denne typen omstruktureringer gått hardest ut over redaktørene. Fra tidligere å ha hatt relativt stor innflytelse i organisasjonen, skriver Hillesund at redaktøren i dag er blitt ”... en intellektuell fotsoldat som ledes av et stadig økende mellomsjikt av underoffiserer og offiserer” (ibid.).

Etter Aschehougs seneste omstruktureringer har redaktørene blitt flyttet enda ett trinn nedover i hierarkiet. Nå må de kommunisere gjennom seniorredaktører opp til

forlagsredaktøren. Under vanlige *bok*prosjekter hos Aschehoug er redaktøren prosjektleder med faglig ansvar for utgivelsen, og med rapporteringsplikt til seniorredaktør og forlagsredaktør. I forbindelse med *Samfun.net*-prosjektet ble redaktørens rolle endret enda mer drastisk:

”Vi diskuterte veldig hvordan vi skulle dele på dette, har ikke lange tradisjoner for flere aktører på ett prosjekt. Vi er vant til at det er en prosjektleder som er redaktøren. Her skulle vi ikke ha prosjektlederskapet, det var ute av huset.”

Med *Samfun.net*-prosjektet ble altså organisasjonen mer eller mindre snudd opp-ned. Dette var til da det største og mest krevende prosjektet forlaget hadde begitt seg ut på, og prosjektets styringsgruppe fant ingen naturlige kandidater til å lede dette innad i forlaget. For andre gang i forlagets historie valgte Aschehoug å gi prosjektlederjobben til en ekstern samarbeidspartner<sup>31</sup>. De tre interne redaktørene som var med på utviklingen av *Samfun.net* fikk ansvaret for hver sin hoveddel av nettstedet, henholdsvis basisstoff, oppgaver og tekster. For disse redaktørens vedkommende ble altså *Samfun.net* helt nytt på flere områder: de hadde ikke prosjektlederansvaret - kun oversikt og ansvar for en tredjedel av læremiddelet - og måtte i tillegg samarbeide med to andre redaktører, og rapportere til en ekstern prosjektleder, uten erfaring fra forlagsbransjen.

”Vi overlappet hverandre. (...) Det var en helt ny arbeidsform for oss at vi kunne sette redaktører og forfattere til å jobbe med biter. Vi trengte ikke ha hele oversikten.”

”Et puslespill å få det til å fungere, og veldig anderledes både for redaktører og forfattere å jobbe på digitale prosjekter. Når du jobber med en bok, er det en og to forfattere som jobber sammen med redaktøren, mens med det digitale er det flere forfattere.”

”(...) vi fordelte oppgavene redaksjonelt i tre. Én hadde hovedansvaret for å engasjere forfattere til å skrive disse tekstene i alle sjangre. Én hadde ansvar for basisboka og alle oppgavene rundt det, og én hadde ansvaret for oppgavene. Og det fungerte, (...). Vi organiserte alt sammen i underprosjektgrupper.”

---

<sup>30</sup> Hillesund 2003, <http://www.artemisia.no/magasinet/kultur/perfektverk03.html>

<sup>31</sup> I 1996-97 arbeidet Aschehoug med å lage en cd-rom i latin, da benyttet de seg også av en ekstern prosjektleder.

I sine senere digitale produksjoner, etter *Samfun.net* har Aschehoug selv prosjektlederansvaret; rollen fylles fremdeles ikke av én av redaktørene, men av den interne koordinatoren på *Samfun.net*:

”Den som styrte prosjektet her var Anne. Hun var koordinators for alle oss her i huset.”

”Så da vi satte igang det neste prosjektet sa vi at nå kan vi så mye at nå er det vi som skal ha prosjektledelsen. Så på English Networks er det Anne som er prosjektleder, og så har Inspira sin prosjektleder hos seg, og de to spiller sammen og det går veldig bra. Jeg tror ikke vi har en ekstern prosjektleder en annen gang, men på *Samfun.net* var det det riktige.”

Til tross for at NSD kunne hente det meste av kompetansen de hadde behov for internt, bestod prosjektgruppa av veldig mange mennesker fra forskjellige avdelinger som ikke hadde samarbeidet tidligere. Som følge av tidsfristen måtte flere prosesser, som vanligvis følger etter hverandre i logisk rekkefølge, gå parallelt. Prosjektet var i tillegg større enn noe de hadde vært med på tidligere, noe som stilte nye krav til selve organiseringen:

”Vi måtte bare gjøre det vi trodde var riktig, og så fikk vi se etterpå om det var riktig eller ikke. (...) Pedagogikken skulle passe sammen med dataene som datatilretteleggerne la til rette, som igjen skulle passe sammen med våre programmer, og det var jo tre-fire programmer som skulle snakke sammen for å få frem statistikken og pedagogikken samtidig. Så det var kaotisk, men siden folk var flinke og visste hva de gjorde så gikk det greit.”

### 7.1.2 Kaos og orden

Læringscenteret stilte altså også krav om eksterne samarbeidspartnere<sup>32</sup>, noe som førte til enda et nytt aspekt i prosjektorganiseringen. Som tidligere omtalt gjaldt dette særlig Aschehoug, som tradisjonelt sett er vant til å finne all nødvendig kompetanse til en utgivelse innenfor forlagshusets vegger, også når de jobbet prosjektbasert. Men når det gjaldt en så stor digital produksjon som *Samfun.net*, hadde det antagelig ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet uten eksterne samarbeidspartnere. Disse elementene beskrives som hovedårsaker til hvorfor Aschehoug tok avgjørelsen om å gi prosjektlederjobben til sin eksterne, tekniske samarbeidspartner, Inespera:

”Ekstern prosjektleder ble valgt fordi det å utvikle et sånt produkt var noe vi ikke hadde gjort før. Vi følte at med tidspresset, og den kompetansen det ville kreve, at vi ikke hadde den nødvendige kompetansen internt. (...) Vi trengte en som kunne gi oss rekkefølgen på ting akkurat på dette prosjektet.”

”Tidsperspektivet og hvor omfattende det ble på teknologisiden, var det som ble avgjørende for å velge Bjørn som prosjektleder.”

Cappelen utviklet det minste læremiddelet, og fra forlagshuset var kun to ansatte involvert i prosjektet. Dette fordi Cappelen var nødt til å søke ut av forlagshuset for hjelp til de digitale løsningene. Men, som vi har sett, er dette noe forlaget har tradisjon for å gjøre, og dermed er vant med. Som nevnt tidligere fremstilles Cappelen som en pragmatisk organisasjon, noe samarbeidet med eksterne partnere er med på å underbygge. Kunnskapsinnhentingene stiller forlaget veldig fritt; istedenfor å bruke tid og krefter på å bygge opp for eksempel teknisk kompetanse innad i forlaget, kan de kjøpe denne i form av tjenester fra andre aktører, og heller konsentrere den interne

---

<sup>32</sup> <http://doffin.norsk.lysingsblad.no/hentkunngj.aspx?id=4850>



kunnskapsbyggingen rundt fag og læremiddelutvikling. Cappelens arbeidsorganisering minner mye om nettverkssamfunnets organisering, beskrevet i kapittel 2:

”Vi bruker mye outsourcing til vanlig i Cappelen. Vi har kjernekompetanse her og kjøper ellers en del tjenester. Det var nok en hjelp at jeg var vant til å dra inn andre mennesker og vant med å dra ut i møter. Vi har ingen tradisjon for avdelingsoppbygging i Cappelen.”

NSD var nok den av de tre aktørene med størst erfaring fra denne typen prosjektarbeid. De var vant til å jobbe i team, med korte tidsfrister hengende over seg. NSD satt også med det meste av den nødvendige kompetansen innad i organisasjonen, og slapp dermed å forholde seg til for mange nye mennesker under utviklingen. NSD hadde erfaring fra digitale produksjoner tidligere, og hadde også en godt innarbeidet pedagogisk plattform som de hadde arbeidet med helt siden organisasjonen startet å produsere læremidler for skoleverket midt på 80-tallet. NSD sparte nok inn en del ressurser på disse punktene:

”Det vi har snakket om i mange år er dette med eleven i forskerrollen, og det samfunnsvitenskapelige laboratoriet som nøkkelord for jobbingen vi har gjort i mange år med tilrettelegging av ressurser for skoleverket.”

### 7.1.3 Åpen kontroll

Prosjekter oppstår ofte som en idé eller en intensjon, og et nøye planlagt prosjektforløp blir vanskelig å legge på forhånd. Særlig gjelder dette prosjekter som bygges rundt åpne oppgaver, med mange aktører og interessenter involvert. Dess strengere struktur som legges for løsning av slike åpne oppgaver, dess større er faren for konflikt og gnisninger i prosjektgruppa; dette fordi det i et strengt prosjektforløp blir veldig tydelig hvem som får gjennomslag for sine interesser og meninger, og hvem som ikke får det. Hvis man derimot beholder en viss uklarhet i mål- og oppgaveformulering, kan dette fungere

hensiktsmessig og føre til en mer fruktbar prosjektutvikling, hvor deltakerne er motivert til å bidra til prosjektutviklingen og oppgaveløsningen (Westhagen 1995 & 2002). Hos både Aschehoug, Cappelen og NSD fremstilles prosjektorganiseringen både streng og åpen. *Streng* i den forstand at overordnede mål og rammer var gitt, og *åpen* fordi den interne prosjektorganiseringen var vanskelig å planlegge, og den enkelte prosjektmedarbeider fikk dermed et stort ansvar. Informanter fra henholdsvis NSD, Aschehoug og Cappelen beskriver situasjonen slik:

”(...) tror vi klarte å få til en forståelse av at dette var noe vi bare måtte få til, selv om det var mange ubesvarte spørsmål. (...) Tror også at alle var klar over at dette ikke var et ferdig prosjekt, sånn at det la et stort ansvar på hver og én...”

”På mange måter var dette et idealprosjekt, fordi vi som organisasjon klarte å gjennomføre og fullføre dette i løpet av tre måneder, noe som var så stort og som vi aldri hadde vært i nærheten av å prøve ut tidligere. Samtidig var det ikke et idealprosjekt. Vi kunne ikke på forhånd legge opp til et normalt prosjektforløp. Alle ting måtte foregå samtidig.”

”Det var en veldig ekstrem situasjon og læringskurven var veldig bratt, så forventningene var vel heller et lønning håp om at vi skulle kunne levere uten å få dagsbøter.”

Når mål og rammer angis, kan det ha en hjelpende strukturerende effekt som kan være deltakerne til hjelp i det daglige arbeidet med prosjektoppgaven, kanskje særlig i tilfeller der den fleksible arbeidsformen er ny og fremmed. Hvis strukturen fungerer støttende i forhold til samhandlingen mellom aktører i en prosess, og ikke dominerer, kan den ha positiv effekt (Nonaka 2000). En av informantene beskriver situasjonen slik:

”Men vi jobbet liksom som en manngard, side ved side. Vi bare gikk fremover hver for oss og prøvde å se til begge sider og sørge for at de andre var med.”

I forbindelse med Samfunnslære-prosjektene var mål og rammer relativt klart definert for alle de tre aktørene, men innefor denne strukturen hersket stor usikkerhet rundt selve prosjektforløpet, og også om hvordan det ferdige produktet kom til å se ut. Det kan se ut som dette i denne sammenhengen har hatt en positiv effekt, slik som Nonaka hevder. Ytre struktur og indre usikkerhet kan se ut til å ha hjulpet fremdriften i de tre

prosjektene. Korte frister er noen av det flere av informantene trekker frem som en viktig grunn til at de jobbet såpass effektivt og kreativt, samtidig som tidsfristen *også* trekkes frem som et sterkt uromoment. Det var ikke mye tid til utenomstakk og uttesting; prosjektdeltakerne var nødt til å stole på seg selv, og hverandre for å drive prosjektet fremover:

”Jeg er sikker på at om ikke vi hadde hatt en skikkelig deadline på S-vev ville det tatt to år, og så hadde vi ikke nødvendigvis fått gjort like mye. Det har først og fremst med å gjøre at vi fikk alle til å fokusere og kline til. I sånne situasjoner skjønner alle at man ikke kan diskutere detaljer (...).”

#### 7.1.4 Operasjonell og kontekstuell usikkerhet

Christensen & Kreiner (1991:38ff) kaller de to usikkerhetstypene beskrevet ovenfor for henholdsvis operasjonell og kontekstuell usikkerhet. Den operasjonelle usikkerheten har med usikkerheten rundt selve prosjektoppgaven å gjøre. Denne usikkerheten kan ha sammenheng med de uklare mål- og oppgaveformuleringene. For selv om de overordnede målene er klare, er de såpass vage og vide at det kan være vanskelig å vite akkurat hvordan en skal gå frem. Denne typen usikkerhet er størst i startfasen av et prosjekt, da mengden tilgjengelig relevant informasjon ofte ikke er så stor som prosjektdeltakerne ideelt sett skulle ønske. Denne usikkerheten vil imidlertid minske etter hvert som ny kunnskap utvikles og ny informasjon kommer frem til prosjektgruppa. I takt med at mengden relevant informasjon øker, vil også mål- og oppgaveformuleringene utvikles og bli klarere.

Galbraith (ibid.) beskriver to strategier for å redusere den operasjonelle usikkerheten. Den første går ut på å redusere nødvendigheten av relevant informasjon, mens den andre fokuserer på å øke tilgjengeligheten av relevant informasjon, for eksempel ved å innføre ny teknologi som gjør organisasjonen i stand til å behandle mer informasjon, på en mer effektiv måte.

Den kontekstuelle usikkerheten dreier seg om usikkerhet som egentlig ikke direkte påvirker selve prosjektarbeidet, men som påvirker resultatet og utfallet av prosjektet:

”Jo mer turbulente omgivelser projektet befinner sig i, og jo mer utviklingspræg projektopgaven har, jo større bliver denne kontekstuelle usikkerhet.”  
(Christensen & Kreiner 1991:40)

Selv om denne usikkerheten ligger utenfor selve prosjektorganisasjonen, har den også med tilgjengeligheten av relevant informasjon å gjøre. Et dilemma er at når viktige beslutninger må tas, ofte innledningsvis i prosjektet, er mengden av relevant informasjon begrenset. Avslutningsvis i prosjektet derimot, når kun mindre og mer trivielle beslutninger står igjen, har som regel mengden av relevant informasjon økt betraktelig (Christensen & Kreiner 1991:41f). Dette er på mange måter en naturlig utviklingsprosess, men oppleves nok som ganske problematisk. Sannsynligheten for at prosjektets faktiske resultater vurderes på et annet kunnskapsgrunnlag og andre premisser enn de ble planlagt, er ganske stor. Det er denne forskjellen i tilgjengelig relevant informasjon som definerer den kontekstuelle usikkerheten. Utsagnet fra en informant hos Aschehoug illustrerer dette:

”Vi kunne ikke gjort noe annerledes da. Ikke med den kunnskapen og den tiden vi hadde, det var helt umulig. (...) For å si det sånn: det vi har gjort annerledes er det du kan se vi gjorde på neste prosjekt, som følge av *Samfun.net*.”

Den kontekstuelle usikkerheten er vanskelig å gardere seg mot og redusere på forhånd, i og med at den ligger utenfor prosjektets rekkevidde og autoritet. Men en mulig måte å takle den på er rett og slett å være åpen for den, og lære seg å håndtere den best mulig, for eksempel gjennom åpne målformuleringer. Dette er en strategi vi finner igjen hos aktørene:

”Alle har hatt en stemme i prosjektet. Uansett hva de har jobbet med har de kunnet si ifra hva de har syntes og de har blitt lyttet til og tatt på alvor, noe som også har vært en stor del av selve kvalitetssikringen i prosjektet.”

Den operasjonelle usikkerheten derimot, kan man forsøke å redusere ved hjelp av ulike strategier. Strammes mål- og oppgaveformuleringen inn, og prosjektforløpet blir mer strukturert vil man i så henseende lykkes med dette. Men dette vil da si at når den operasjonelle usikkerheten reduseres, øker den kontekstuelle. Dess mer strukturert en prosjektorganisasjon er, dess mindre tilpassningsdyktig i forhold til konteksten kan den bli.

Også en omvendt strategi kan være problematisk. Åpner man prosjektorganisasjonen opp for den kontekstuelle usikkerheten, med den hensikt å redusere den, kan samtidig sjansen for forsinkelse (og i værste fall stopp) av prosjektet øke, ved at det stilles spørsmålsteget ved planlegging, mål, oppgave, etc. (Christensen & Kreiner 1991:44f).

En organisasjon vet godt hva den har oppnådd av resultater tidligere, og hva den eventuelt *skulle* ha oppnådd. Men det som er vanskelig å vite er hva organisasjonen *kunne ha* oppnådd. Når en organisasjon begir seg ut på å løse en prosjektoppgave og danne en prosjektorganisasjon, er det vanlig at vurderingen av hvilke resultater som er realistiske i forbindelse med prosjektoppgaven er knyttet til tidligere erfaringer (Christensen & Kreiner 1991:45ff). Der det er ønskelig å oppnå så godt resultat som mulig, står vi da ovenfor et dilemma; hvordan klare å løsrive seg fra tidligere erfaringer og tenke nytt? Mangel på tidligere erfaring med digitale læremidler av denne størrelsen uttrykkes særlig som et problem for Aschehoug:

”Jeg skjønner ikke at vi fikk det til, vi startet fra scratch. (...) Det var strevsomt, men veldig gøy når vi så at det gikk.”

Ingen prosjektoppgave er lik, og samme løsningsstrategi kan da heller ikke benyttes på to oppgaver. Christensen & Kreiner (1991:46) anbefaler derfor å planlegge i form av hypoteser, istedenfor på bakgrunn av normer og tidligere erfaringer. Ofte er det sånn at prosjekter anses for vellykkede først når de oppnår forhåndsformulerte mål, men hvis ønsket opprinnelig var - som det jo ofte er - å oppnå best mulig resultat, er det ikke gitt at det er det samme som det på forhånd ønskede målet. Som nevnt tidligere kan strengt forhåndsdefinerte målformuleringer bidra til å hemme løsningsprosessen i prosjektet. Christensen & Kreiner (1991:49ff) betegner ønsket om forhåndsdefinerte

målformuleringer som et forsøk på å skape rasjonalitet i prosjekter, og å begrense usikkerheten, slik at den operasjonelle usikkerheten reduseres og sikkerheten om suksess økes. Men som nevnt tidligere vil dette være med på å øke den kontekstuelle usikkerheten, og redusere prosjektorganisasjonens fleksibilitet.

## **7.2 Mikrosamfunn**

Nonaka (2000:63f) legger vekt på at medlemmer i en organisasjon som skal samarbeide og utveksle kunnskap er nødt til å kunne stole på hverandre. Nonaka kaller denne trygge, gode organisasjonskulturen for *mikrosamfunn*. Det som kjennetegner mikrosamfunn er at de støttende og konstruktive relasjonene representerer et trygt miljø, som får mennesker til å føle seg trygge til å utforske nye ting. Mikrosamfunnet innehar en kultur preget av gjensidig tillit, og er kilden til kunnskapsutvikling i en organisasjon. Slik jeg ser det kan en prosjektorganisasjon representere et slikt mikrosamfunn.

”Et godt prosjekt er et prosjekt der folk har ”jobba ræva av seg” og totalt forsaket andre ting, men de snakker ikke om det på den måten. Det er noe av det morsomste jeg har vært med på. Når mange mennesker føler den gløden, og føler i ettertid at det er noe stort de har vært med på, da har vi fått til noe. Entusiasme, fellesskap.”

”Folk flest utnytter sine ressurser best når de blir møtt med tillit, får utfordrende oppgaver og frihet til å planlegge og utføre dem slik de selv mener er best, i lys av det resultatansvaret de har tatt på seg.” (Drucker i Westhagen 2002:105)

Westhagen (2002:116ff) legger vekt på nødvendigheten av deltakernes entusiasme for oppgaven; best resultat oppnås når deltakerne føler viktigheten av oppgaven - at oppgaven er utfordrende og at den haster. Samtidig vektlegger han viktigheten av hyppige møter i prosjektet, særlig i startfasen. Prosjektdeltakerne bør tilbringe mye tid sammen, slik at de får mulighet til å bli kjent med hverandre og bli trygge i hverandres selskap. Fastsetting av underveismål og milepæler kan være en lur måte å holde deltakernes entusiasme oppe på. Dette var noe Aschehoug har fått skryt for i ettertid:

”Noe av det Aschehoug var flinke til var å ha milepæler og markeringer underveis. Sånn at selv om folk hadde ansvar for sine små deler, så så de helheten.”

Aktiv bruk av det stadige tilsiget av ny informasjon til å forbedre målformuleringer og fremgangsmåte, samt åpenhet for kontinuerlige endringer, er også et sentralt punkt i forbindelse med den interne prosjektkommunikasjonen. De nevnte elementene er med på å bedre kommunikasjonen innad i prosjektorganisasjonen, og til å skape en mest mulig vel- og samhandlende prosjektgruppe.

Å få prosjektdeltakerne i de tre prosjektene til å tilbringe mye tid sammen og bli kjent med hverandre, var ikke særlig vanskelig. Det kommer frem at hos både Aschehoug og NSD arbeidet deltakerne til tider døgnet rundt for å rekke tidsfristen på tre måneder. En kan jo spørre seg hvorvidt dette var en god og forsvarlig løsning, med tanke på både helse og arbeidsforhold hos henholdsvis NSD og Aschehoug:

”Den korte tidsfristen gikk på helsa løs på enkelte som var med i prosjektet, og det er et dårlig tegn. Det var jobbing nesten døgnet rundt, folk ble slitne og frustrerte, noe som skapte en lavere terskel til tider i forhold til at man kjente på at man ble irritert.”

”Folk stod skikkelig på. Vi jobba døgnskift mer eller mindre hele tiden. I alle fall de to siste månedene. Vi ringte fra Aschehoug til Inspira kl 03.00 og sånn. Humøret var på topp, til tross for at vi var utrolig slitne. ”

Hos både NSD og Aschehoug legger informantene vekt på at til tross for – eller kanskje tvert imot på grunn av - den utmattende prosjektperioden, klarte de å skape et trivelig og sammenspleiset arbeidsmiljø:

”Men til syvende og sist har prosjektet skapt en veldig samhørighet, vi kom i mål og fikk jobbet oss gjennom alt. Den tøffe og intensive oppstartsperioden har kanskje egentlig styrket kommunikasjonen og dialogen gjennom hele prosjektperioden.”

”Tross alt dette var det utrolig lite gnissninger og konflikter. (...) Jeg tror de riktige menneskene hadde blitt valgt ut og de viktige tingene fungerte. Alle følte vi eierskap til prosjektet, samtidig som det fungerte på det menneskelige plan. Til sammen utfylte vi hverandre.”

Tross prosjektdeltakernes entusiasme, var heller ingen i tvil om at de aldri ville bli med på gjennomføringen av et liknende prosjekt igjen. De var alle utmattede og overveldet når prosjektene var over. Følelsene informantene satt igjen med etter lansering bar preg av både engasjement og utmattelse:

”Man jobber bedre under press. Samtidig kunne jeg ikke tenke meg å gjøre like mye en annen gang, det er ikke aktuelt. Det gikk litt på bekostning av familie og venner.”

Denne utmattelsen resulterte også i at prosjektgruppene hos Aschehoug og NSD ble avvirket veldig raskt og brått etter lanseringen 1. september 2001, noe som har ført til uheldige følger i form av og merarbeid for den/de få som ble igjen i prosjektet. Både Aschehoug og NSD valgte å skifte prosjektleder i forbindelse med lanseringen, og konsekvensene av dette har vært ganske forskjellige i de to organisasjonene. For Aschehoug sin del har dette vært ett av de mest problematiske aspektene ved *Samfun.net*. Den brå avslutningen skyldes i stor grad forlagets dårlige kunnskap om drift av digitale læremidler. I tillegg var organisasjonen og de ansatte lei av prosjektet, og for slitne til å fortsette arbeidet. Alt ansvar ble lagt over på én mann etter lansering:

”1. september var det veldig mange som var veldig slitne, lufta gikk litt ut av ballongen. (...) Så det var et vakuum en periode som var slitsomt. Arne Fredrik, som ble ansvarlig redaktør og prosjektleder for oppfølgingen, fikk en veldig tung byrde å bære, (...)”

”Med en gang *Samfun.net* gikk i produksjon ble prosjektorganiseringen oppløst. Gikk fra å være et stort prosjekt til å kun være én person som har sittet med ansvaret. Det er også noe vi har hatt oppe og diskutert og evaluert og kommet til at det nok var en litt for kjapp avvikling. Dette har nok vært et frustrasjonsmoment for denne ene.”

For NSD sin del, fortonet fasen etter lansering seg mye roligere enn for Aschehoug. Prosjektledelsen ble som sagt også her byttet ut; nå var det underprosjektlederen – som



hadde hatt det pedagogiske ansvaret i utviklingsfasen - som tok over som prosjektleder. NSD nedbemannet prosjektorganisasjonen, men heller ikke dette i så stor grad som hos Aschehoug. Muligens er noe av grunnen til dette deres erfaring med digitale utgivelser tidligere; de hadde kanskje en litt mer realistisk forestilling om arbeidsmengden etter lansering, enn hva Aschehoug hadde: [REDACTED]

”I denne fasen jobbet vi med litt færre folk og med litt mer fokus på utadrettet virksomhet gjennom kursing. Sånn sett en nedbygging av organisasjonen fra den tidlige første fasen. Når alt innholdsmessig var på plass og all planlagt kursing og opplæring var gjennomført, går vi nå inn i en roligere fase hvor ting skal holdes oppdatert, (...).”

I forbindelse med intense prosjektforløp som disse stilles altså sterke krav til samarbeid, både internt og eksternt. Og dannelse av mikrosamfunn som Nonaka beskriver kan være ønskelig, men en fare ved dette er også at intense prosjektforløp lett kan bli ekskluderende overfor resten av organisasjonen de er en del av. Dette er noe de erfarte blant annet hos Aschehoug:

”Men det er klart at i de tre månedene, når andre er på ferie og sånn, så blir det veldig ekskluderende og det har nok hengt igjen en stund etterpå også. Det er ikke alltid like greit å fortelle om *Samfun.net* fordi det liksom har vært en sånn 'greie'.”

### 7.2.1 Ledelse

Hos alle de tre aktørene fremheves ledelsen som viktig i forbindelsen med selve gjennomføringen av prosjektene. Men det er ulike typer ledelse/ledelsesnivå som fremheves. Hos NSD er det direktørene som fremheves:

”Mange rutiner blir lett tunge og byråkratiske her. (...) Men i S-vev fikk vi et veldig godt samarbeid med direktøren, som igjen presset gjennom en del prosesser. Han gjorde det han kunne for at vi skulle kunne gjøre det vi kunne innenfor tidsfristen.”

Hos Aschehoug var det forlagssjefen som gjentatte ganger ble trukket frem som hoveddrivkraften både bak *Samfun.net* og andre digitale produkter:

”Hun er en leder som strekker seg nedover i organisasjonen, og har en veldig tett forståelse av hva som skjer på grunnplanet i sin avdeling. Hun er veldig engasjert og opptatt av hva som skjer. Jeg merker det veldig godt innenfor det digitale området, som jo krever hennes oppmerksomhet fordi det er ’det nye’.”

”Jeg vet det har vært ganske sterk skepsis fra den sentrale ledelsens side, de har vært avventende og stilt krav til ting som koster for mye. Jeg synes det er spennig og relativt modig å gjøre dette, og det er mye på grunn av Reidun. Det er hun som drar dette i stor grad, selvfølgelig med hjelp av alle de som jobber her.”

En av lederens mange utfordringer er hvordan hun skal legge til rette for kunnskapsutvikling i organisasjonen, eller i dette tilfellet i prosjektorganisasjonen. Lederen må legge til rette for at deltakernes fulle potensiale blir frigjort, slik at det kommer prosjektet til gode og ny og verdifull kunnskap utvikles. Dette er utfordringer som særlig kommer til uttrykk i den lærende organisasjonen (Qvortrup 2001:199ff); denne typen organisasjon stiller nye krav - ikke bare til selve organiseringsspørsmålet - men også til *ledelsen*. Som vi har vært inne på tidligere søker aktører i dagens samfunn stadig til kompleksitetsreducerende hjelpemidler. I organisasjonssammenheng, er det ledelsen som må fungere kompleksitetsreducerende og klargjørende for sine ansattes arbeidssituasjon. Qvortrup (2001:207) legger vekt på at den moderne organisasjonen krever en læringsstøttende og synlig ledelse. Slik jeg ser det er dette en type ledelse som legger til rette for Nonakas (2000:103ff) fem steg for forbedring og kunnskapsutvikling i organisasjoner: 1. Dele taus kunnskap, 2. Utvikle konsepter, 3. Legitimere konsepter, 4. Utvikle en prototype og 5. Forsterke kunnskapen.

### 7.2.2 Å dele taus kunnskap

En organisasjon med åpen kontroll kjennetegnes av en ledelse som formulerer retningslinjer som bidrar til optimale arbeidsbetingelser, fordi de vet at de ansatte også engasjerer seg optimalt når de føler at det de gjør har betydning for selskapet. Det er egentlig paradoksalt at ledelsen formulerer retningslinjer, samtidig som de ansattes følelse av autonomi og engasjement øker. Men disse retningslinjene blir ledelsens verktøy for å opprettholde den produktive balansen mellom kaos og orden (Nonaka 2000:59f). Nonaka skriver at denne typen ledere må fungere både som psykologer og omsorgspersoner om de ønsker å støtte opp under prosesser som skaper kunnskap. Om vi sier det sånn at en av lederens viktigste kompetanser er evnen til å formulere og kommunisere disse retningslinjene, kan vi kanskje også si at en av lederens viktigste oppgaver er nettopp evnen til å skape god kommunikasjon i organisasjonen, slik at den tause kunnskapen deles i størst mulig grad (Westhagen 1995).

”(...), men jeg opplever også at Reidunn er en sjef som er god til å se egenskapene hos sine medarbeidere og gi dem utfordrende oppgaver. I hvert fall har jeg fått det, (...)”

Slik jeg ser det er en åpen, men styrende leder veldig viktig i prosjektsammenheng. Prosjekter kan fremstå som både store, uoversiktlige og kaotiske for deltakerne som er involvert, og behovet for en leder som vet å navigere i dette kaoset er ofte stort. Lederen må tørre å slippe taket, og dermed gi den enkelte prosjektdeltaker relativt stor handlingsautonomi, og samtidig heller ikke være redd for å ta over styringen når hun eller han føler det nødvendig, eller situasjonen krever det. Hos både Aschehoug, Cappelen og NSD har vi sett at ledelsen fikk til å skape et trygt miljø, hvor alle hadde en stemme. En av informantene fra NSD beskriver situasjonen slik:

”Selv i siste fase når ting var skrevet og oversatt og alt var klart til å legges ut på Internett kunne noen som satt med lyden, eller med web-design, reagere på ting og komme til prosjektledelsen med det. Da hendte det vi måtte ta nye runder med nye justeringer. Det skjedde ved gjentatte anledninger og det ble det også

oppfordret til. I og med at dette gikk så fort kunne skrivefeil, uheldige formuleringer, etc. slippe gjennom.”

### 7.2.3 Å utvikle konsepter

I en idealsituasjon burde konseptene bak *Samfun.net*, *S-vev* og *SPN* vært ferdig utviklet før utviklingen ble satt igang. Men som vi vet spilte tiden en sentral rolle i forbindelse med disse tre prosjektene, noe som gjorde ferdigutvikling av konsepter på forhånd vanskelig. Vel og merke begynte verken Aschehoug, Cappelen eller NSD med *blanke* ark, men hvorvidt de var fargelagt varierte veldig.

NSD var den av de tre som i størst grad bygget videre på noe de kanskje kunne kalle en prototype. Som nevnt var *S-vev* en videreutvikling av pedagogiske ideer NSD hadde hatt mulighet til å teste ut gjennom prosjektet ”Fra kaos til kunnskap” (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2000). I tillegg bygget arbeidsoppleggene på *S-vev* på et læremiddel NSD hadde gitt ut tidligere; ”Vindu mot Samfunnet 1” (Ryssevik & Stenvoll 1995). Arbeidsoppleggene fungerte i aller høyeste grad som prototyper, og ble brukt som eksempelopplegg når pedagogene hos NSD skulle forklare *S-vev*-konseptet for resten av organisasjonen.

Fra Aschehoug fortelles det at det pedagogiske konseptet bak *Samfun.net* var noe forlaget hadde tenkt på en stund i forveien, men de hadde på ingen måte satt disse ideene ut i livet. I utgangspunktet var tanken at dette konseptet skulle virkeliggjøres i bokform, men når Læringssenterets utlysning ble kjent så de altså muligheten til å få realisert sine ideer i et digitalt læremiddel.

Cappelen skulle lage et læremiddel som bygget videre på deres trykte læremiddel for Samfunnslære; ”Agenda”. Dette ga forlaget et utgangspunkt, men dette kan neppe kalles en prototype. Cappelens utvikling av *SPN* var dermed avhengig av deres tidligere erfaring med digitale læremidler, slik Aschehougs utvikling av *Samfun.net* også var.

#### 7.2.4 Å legitimere konsepter

Legitimeringsprosessen rundt et konsept har i stor grad med aktørenes posisjonering å gjøre, slik vi så i kapittel 5. Aktørenes markeds plassering er med på å legitimere konseptets omfang, både overfor prosjektdeltakerne og brukerne.

Men legitimering av konsepter internt handler også i stor grad om kommunikasjon innad i prosjektgruppa. God kommunikasjon er essensielt for at hver enkelt prosjektdeltaker skal kunne føle :

”(...)det er noe av fordelen med så kort tid, nemlig at alle må kommunisere. Så i forhold til Samfun.net var det ganske annerledes enn hva det er her tradisjonelt sett, på mange positive måter. Vi fikk ting til å skje, det var kanskje mer driv og villighet til å satse.”

Til forskjell fra en lineær, gjerne hierarkisk oppbygd organisasjon, som forlag ofte er, er kommunikasjonslinjene mellom deltakerne i et prosjekt gjerne korte og enkle. Den enkelte prosjektdeltaker har ofte stor autonomi og beslutningsmyndighet, noe som er med på å gjøre arbeidsformen mer fleksibel. Dette er også noe de fleste informantene trekker frem som essensielt i forbindelse med prosjektgjennomføringen.

”Det var kjempe bra samarbeid. Anja og jeg spilte mye ball sammen, Reidunn var allestedsnærverende, i tillegg til Anne som var koordinator.”

”Vi trengte så spesialisert kunnskap på hvert nivå at alle fikk sin bit å skape. Folk respekterte veldig hverandres kunnskaper.”

Men enkle kommunikasjonslinjer er ikke nødvendigvis udelt positivt. Korte kommunikasjonslinjer og tett samarbeid innad i gruppa kan by på store utfordringer for deltakerne. Særlig i prosjekter - som Aschehoug, Cappelen og NSDs - sammensatt av deltakere fra forskjellige organisasjoner, eller fagmiljø, med forskjellige bedriftsmiljøer og/eller verdisyn, kan kommunikasjonen innad i prosjektgruppa by på problemer

(Westhagen 1995:48f). Hos Aschehoug fikk prosjektdeltakerne føle på kroppen hvordan forskjellig forståelse av samme begrep bød på utfordringer:

”Manus i et forlag er noe annet enn manus i en teknologibedrift. Å misforstå sånne fundamentale ting gjør at man mister mye tid. Det gikk ikke på skinner hele tiden og det var misforståelser underveis. Vi hadde noen skikkelige aha-opplevelser innimellom.”

”Vi var veldig bevisste underveis, det at vi snakker forskjellig språk var den største snublesteinen. (...) Det kan jo være vi hadde unngått noen problemer hvis vi hadde vært flinkere til det, og kanskje i størst grad ovenfor driftsmiljøet på USIT. Vi var ikke klare nok underveis til å forklare de hva vi gjorde. De ble frustrerte fordi de ikke visste helt hva dette gikk ut på, og vi forventet mer enn det vi fikk.”

Eksempelet i sitatet over illustrerer hvor viktig, særlig i mer sammensatte prosjektgrupper, det er å skape gode relasjoner og åpne kommunikasjonslinjer mellom både individer og grupper så tidlig som mulig. Også mellom prosjektledelse og ”omverdenen” kan det lønne seg å tidlig bygge opp liknende gode relasjoner. Enhver prosjektorganisasjon bør ha som målsetning å bygge opp og holde ved like et gjensidig tillitsforhold mellom dens deltakere, slik at konseptene legitimeres i størst mulig grad.

På grunn av prosjektorganisasjonens tilsynelatende kaotiske organisering er kravet til kommunikasjon mye større og tydeligere her enn i deltakernes opprinnelige organisasjon. Derfor er det ekstra viktig å presisere og å være klar over dette punktet. Aschehougs tidligere erfaringer med eksterne samarbeidspartnere gjorde dem i utgangspunktet skeptiske til dette:

”Og egentlig hadde vi så mange dårlige erfaringer at vi ikke hadde lyst til å jobbe med eksterne lenger, fordi vi måtte krangle så lenge om begrepsbruk og om vi egentlig forstod hverandre. Vi måtte sette oss i respekt (...). Det gjorde vi fra dag én med Samfun.net, og vi fant en samarbeidspartner som syntes det var spennende både å lytte og styre.”

”Vi merker jo at vi tror vi forstår hverandre, så er det forskjeller. Det varierer også etter hvem som kommuniserer sammen. Vi slet nok litt, men det tror jeg ikke var mer enn normalt når teknologer møter for eksempel pedagoger. Men overordnet i prosjektet tror jeg vi snakket relativt samme språk.”

At store prosjekter som *Samfun.net*, *S-vev* og *SPN* kunne by på kommunikasjonsproblemer mellom de ulike prosjektdeltakerne var noe prosjektledelsene var klare over fra første stund. Derfor ble det i alle tre prosjektene lagt vekt på nødvendigheten av store prosjektmøter i startfasen for å hjelpe alle til å trekke lasset sammen. Hos NSD beskriver en av informantene møtene slik:

”Vi hadde møter hver dag, i hvert fall i den knallharde innledningsfasen før vi begynte å jobbe skikkelig hardt. (...) Det var store, skikkelig tunge møter. Kjedelig, knallhardt og intensivt, men det er nok der vi la grunnlaget for at det gikk bra til slutt, vi fikk liksom bygget inn forståelsen fra tidlig av. Det føltes helt forferdelig der og da, men etterpå ser jeg at det var lurt.”

Hos NSD hadde de et tidligere læremiddel de gikk ut fra<sup>33</sup>, og oppgavene fra dette læremiddelet ble brukt som utgangspunkt og mal for *S-vev*. Eksempeloppgavene ble også brukt en god del i de store innledende prosjektmøtene med alle til stede, nettopp for å illustrere tankegangen og pedagogikken pedagogene ville ha frem. På disse møtene var *alle* prosjektdeltakerne tilstede, noe som lettet både samarbeidet på tvers av faggrupper, og hjalp til å styre fokus mot et felles mål:

”(...) det er ikke alle som tilegner seg inntrykk gjennom skriftlige formularer om hvordan man ser for seg ting og tankene bak. Men om man kan lage noen eksempler i en prototype, (...), gir man mennesker på tvers av kompetanse noen knagger og innfallsvinkler. (...) Å skape slike felles referansepunkter, (...), tror jeg er viktig.”

Hos Cappelen ble det også innledningsvis holdt et par store altomfattende prosjektmøter. Dette understrekes gjennom intervjuene som særdeles viktig for å få produksjonen i gang:

”Det var ikke så stort prosjekt, men mye større enn vi trodde. (...) Delte forfatterne inn i to team, og hadde egne møter med hvert av teamene for å få litt ulike perspektiver på ting. (...) Og så hadde vi et par kraftige arbeidsmøter med

---

<sup>33</sup> Vindu mot Samfunnet 1 (Ryssevik & Stenvoll 1995)

it-avdelingen og eksterne leverandører hvor vi bearbeidet tanker og fikk satt dette inn i fornuftige funksjoner og formet prosjektet.”

Etter hvert var det prosjektlederen som utarbeidet maler som forfatterne var nødt til å arbeide etter. I samarbeidet med den eksterne teknologileverandøren forstod de begge tidlig at SPN var en type prosjekt som verken de eller Ravn hadde gjennomført tidligere. Det var på det rene at Ravn hadde like lite kjennskap til skolen og læremidler, som Cappelens hadde til programmering og tekniske løsninger:

”Vi bestemte oss veldig tidlig for å være venner i og med at dette var nytt for begge parter, tidsmessig vanskelig og problematisk på mange områder.”

Cappelens prosjektleder sier ved flere anledninger at hans uvitenhet, og til tider naive spørsmål rundt det tekniske, hjalp Ravn til hele tiden å forenkle nettstedet og gjøre det mest mulig intuitivt:

”I ettertid har jeg fleipet med Ravn om at det som kanskje var noe av suksessfaktoren for at vi klarte det sammen var at jeg hele tiden stilte ganske naive spørsmål. (...) Hvis vi mente at våre behov, og det pedagogiske og brukervennligheten i skolen var avhengige av litt annen tenkning enn det Ravn gjorde, så solgte vi oss dyrt for de tingene.”

### 7.2.5 Å utvikle prototype

Normalt sett ville alle tre aktørene utviklet en prototype eller testversjon av læremidlene de utviklet på forhånd. Men på grunn av tidspresset ble dette umulig i denne sammenhengen. En av informantene fra Aschehoug uttrykker dette slik:

”Det var så mye at underveis syntes jeg kanskje det ble litt i overkant. Stort, og vi rakk ikke tenke igjennom alt, en følelse som har forsterket seg siden. Vi visste jo også underveis, vi kunne ikke klare å lage noe som var så godt som en bok på



tre måneder. Vi bruker jo vanligvis flere år på å lage en bok hvis den skal være skikkelig gjennomarbeidet og ute i god tid.”

Vel og merke hadde Aschehoug snakket om og tenkt på ideen bak *Samfun.net* tidligere, men ingenting konkret var gjort i den forbindelse. Ideen om et temabasert læremiddel var i utgangspunktet ment til å lage en lærebok ut av:

”Vi hadde nemlig snakket lenge om konseptet og ideen og vi hadde tenkt å lage lærebok av det, men plutselig lå muligheten der til å lage et temabasert digitalt produkt.”

NSD skiller seg til en viss grad ut i denne sammenhengen. De bygget som nevnt S-vev rundt et tidligere (delvis) digitalt læremiddel; *Vindu mot Samfunnet*, i tillegg til at deres erfaringer også bygget på prosjektet *Fra kaos til kunnskap*. Dette var et prosjekt hvor NSD hadde hatt anledning til å teste ut sine tanker rundt det å bruke samfunnsvitenskapelige data på elever, og også deres pedagogiske ideer:

”I forprosjektet *Fra kaos til kunnskap* fikk vi prøvd ut modellene våre. Den interaktive tavlemodellen og prosjektarbeidsmodellen. Vi fikk se hvordan ting fungerte og fikk veldig mye erfaring i forhold til alle barrierene som er der ute.”

### 7.2.6 Å forsterke kunnskap

Når det gjelder Nonakas siste punkt om å forsterke kunnskap, er dette et kritisk punkt hos alle de tre aktørene. Ved spørsmål om hvordan den opparbeidede kompetansen gjennom utviklingen av *Samfun.net*, S-vev og SPN blir tatt vare på hos den enkelte produsent, er det urovekkende i hvor stor grad dette avhenger av enkeltpersoner og tilfeldigheter:

”(…), men de aller fleste tingene er det bare jeg som kan gjøre. Når det er noe som skal gjøres så er det så lite at det tar lenger tid å lære opp noen enn å gjøre det selv, og så har vi ofte dårlig tid og taper helt enkelt tid på det i det lange løp.”

”Men det er jo klart at organisasjonen er jo sårbar fordi det bare er meg som er prosjektleder på de digitale prosjektene.”

Det er klart at hos alle de tre produsentene utvikles senere digitale produksjoner på bakgrunn av erfaringer med deres respektive produkter. På den måten overføres kunnskapen gradvis til større deler av organisasjonen, men det er lite systematikk rundt denne delingen:

”I og med at folk snakker tett sammen i organisasjonen, og at andre enn meg lærte jo også fra *Samfun.net*. (...) Men jo flere digitale prosjekter vi gjennomfører, jo mer kompetanse spres også rundt i organisasjonen.”

”Men etterhvert har nok kompetansen lagt seg utover i organisasjonen, flere har jobbet etter SPN malen.”

”Det er nok litt personavhengig. Vi har ikke noe systematikk i det. Men det er klart at de som var med i prosjektet har fått liknende oppgaver senere, så sånn sett overføres kunnskapen videre. Kunnskapen spres gradvis utover i organisasjonen, men vi har ikke kjørt noen uttalt politikk i forhold til dette.”

I tillegg til denne noe tilfeldig kompetansespredningen var Aschehoug den eneste av de tre som gjennomførte en evalueringdag etter lanseringen, der alle involverte parter var til stede, og hvor erfaringer ble dokumentert:

”Vi var nøye, vi hadde hvert fall en halv dag der alle var tilstede, hvor vi hadde en skikkelig gjennomgang av prosjektet og skrev ned erfaringer fra *Samfun.net*. Det er vel det som ble gjort som en siste del av selve prosjektgjennomføringen.”

Men allikevel er det de mellommenneskelige tilfeldige synergieffektene som styrer hvilke erfaringer Aschehoug, Cappelen og NSD (ikke) bygger videre på.

### 7.3 Avsluttende kommentar

Når det gjelder den interne organiseringen av forlagsarbeidet, har vi i dette kapitlet sett at denne forandres på flere plan i det nye paradigmet. En av de største forskjellene for Aschehoug og Cappelen er muligens at de som forlag beveger seg inn på et nytt område, og dermed må velge om de enten ønsker å øke sin tekniske kompetanse internt, eller å åpne opp sine produksjonsformer og inngå samarbeid med eksterne leverandører. Dette siste alternativet innebærer at forlagene må tørre å gi fra seg litt av kontrollen og monopolet de hittil har hatt over produksjonsprosessen på læremiddelmarkedet, og heller finpusse på sin spesialitet; innholdsproduksjon. Som en av informantene fra Aschehoug sier det:

”(...) vi er gode på å lage innhold. Da burde det i prinsippet være helt likegyldig for oss hvordan det innholdet leveres, om det er i en bok, på et nettsted eller i en annen sammenheng. Vi er innholdsleverandører, det vil se at vi bør kunne levere innhold i den formen det er etterspurt.”

Dermed blir den største endringen forlagene står ovenfor i det nye paradigmet å måtte gå bort i fra å lede en utgivelsesprosess fra A til Å; til å måtte gi fra seg den totale kontrollen og oversikten til nye aktører.

Ved å satse på disse prosjektene viser Aschehoug, Cappelen og NSD at de er organisasjoner som er villige til å satse; til å skifte kurs og være ”disruptive”. Røvik (1998:288) skriver at noe av det mest typiske ved multistandardorganisasjonen er dens *tilpasningsdyktighet*. De tre læremiddelprodusentene befinner seg i et marked, og et samfunn, i kontinuerlig endring, og må forholde seg til både mottakere (skolen) og avsendere (myndighetene) som vi har sett at stadig skifter preferanser og behov.

Qvortrup (2001:194) understreker at det hyperkomplekse samfunn stiller nye krav til organisasjoner. Dermed utsettes tradisjonelle og endringstunge organisasjoner for store utfordringer. Som vi også så i kapittel 2, er en av organisasjonenes største utfordringer i dagens samfunn at de er nødt til å forholde seg til et *mangfold* av prinsipper og verdier.

Læremiddelaktørens utfordrende rolle mellom skole og myndigheter er et illustrerende bilde på nettopp dette mangfoldet.

I de foregående kapitlene har vi sett hvordan de tre aktørens posisjonering i forhold til det nye paradigmet har gitt seg utslag i deres produkter og arbeidssituasjon.

Avslutningsvis, i neste kapittel, vil jeg oppsummerer dette ved å se på hvordan paradigmeskiftet i læremiddelmarkedet (eventuelt) har påvirket hver og en av de tre læremiddelprodusentenes virksomhet.

## 8.0 Veien videre

I løpet av denne oppgaven har jeg vært innom flere momenter som kjennetegner det komplekse samfunnet vi lever i, og hvordan dette utfordrer og påvirker læremiddelprodusenter; både deres produkter og arbeidssituasjon. I dette siste kapitlet vil jeg prøve å sammenfatte oppgavens tre underproblemstillinger, og bruke disse til å belyse siste ledd av oppgavens hovedproblemstilling:

*Hvordan har paradigmeskiftet påvirket læremiddelprodusentenes virksomhet?*

I kapittel 2 så vi hvordan budbringerens funksjon har endret seg opp gjennom historien på bakgrunn av tre store endringer – eller paradigmeskifter – innen kommunikasjonsteknologien; overgangen fra tale- til skriftspråk, boktrykkerkunsten og digitaliseringen.

Digitaliseringen har ikke bare påvirket kommunikasjonsteknologien, men også samfunnet som helhet. Samfunnsaktører på alle nivåer står daglig overfor en kompleks og hurtig endende virkelighet. Den skisserte samfunnsutviklingen stiller krav til ny organisering hos organisasjoner; som i denne oppgavens tilfelle *læremiddelprodusenter*. Samfunnets kompleksitet og den stadig økende informasjonsmengden stiller krav til nettverksbygging og spesialisering. Dette betyr igjen at læremiddelprodusenter må ta aktivt stilling til hvilken rolle de vil spille i markedet; om de vil fortsette som myndighetens budbringere eller skifte kurs, og dermed fremstå som ekspertsystemer.

Gjennom beskrivelser av Aschehoug, Cappelen og NSD - og deres respektive digitale læremidler i Samfunnslære VK1 - så vi i kapittel 3 av det var noen likheter, men flest forskjeller mellom de tre; deres ambisjoner og produkter.

Videre, i kapittel 5, 6 og 7 - og behandlingen av oppgavens underproblemstilling - så vi at også her fantes store variasjoner mellom de tre aktørene; både i forbindelse med ambisjoner, forestillinger om egen rolle i et nytt paradigme, posisjonering og organisasjonsforståelse.

## 8.1 Diskusjon

Et paradigmeskifte på læremiddelområdet innebærer først og fremst at læremiddelaktørene må tilpasse seg en ny virkelighet. Dette er, som Qvortrup (2001) kaller det, en *hyperkompleks* virkelighet som tvinger aktører til å tenke nytt og fleksibelt, noe som påvirker alle aktører på læremiddelområdet, såvel Aschehoug, Cappelen og NSD, som Læringscenteret og skolen. Kanskje det mest karakteristiske kjennetegnet ved det nye paradigmet er *digitaliseringen*. Paradokset her er at Internet og digitale ressurser fungerer som kompleksitetsreducerende systemer, samtidig som de bidrar til å øke tilgjengeligheten av informasjon – og dermed også til å øke kompetansen.

I utgangspunktet kan det synes som om både Aschehoug, Cappelen og NSD er representanter for en innovativ læremiddelutvikling, i og med at de var med på dette utviklingsprosjektet i Samfunnslære VK1. Men som vi har sett er ikke virkeligheten like svart-hvit som det i utgangspunktet kan se ut til.

### 8.1.1 Aschehoug

Aschehoug var den av de tre læremiddelprodusentene som gikk ut med størst ambisjon, og som satset høyest. Gjennom utvikling av et heldekkende læremiddel og en LMS-plattform beveget Aschehoug seg på mange måter inn i en helt ny rolle ovenfor skolen. De gikk fra å være innholdsleverandør til å bli tjenesteleverandør.

Med sin ambisiøse søknad til Læringscenteret påtok Aschehoug seg allerede fra starten et stort ansvar. Ved å sende inn en søknad - og dermed også støtte opp under - en finansieringsordning de i utgangspunktet var motstandere av, viste de tilpasningsdyktighet og fleksibilitet. Deres rolle som myndighetenes forlengede arm var også utslagsgivende for denne helomvendingen. I tråd med forlagets mål om alltid å ligge i front var det dermed naturlig for dem å søke om midler til utvikling av et omfattende og innovativt læremiddel, med en innebygget LMS-plattform for lærer og elev. Aschehoug hadde erfaring fra utvikling av digitale læremidler, men hadde aldri utviklet noe så stort og omfattende som *Samfun.net*. På bakgrunn av dette kan det virke som at Aschehoug har tatt konsekvensene av det nye paradigmat, og dermed satt kursen inn mot et nytt område – det teknologiske.

Gjennom den kjennskap undertegnede har fått til Aschehoug - i arbeidet med denne oppgaven - har forlaget, i forbindelse med alle tre underproblemstillingene, fremstått med både et ønske, og en ambisjon, om å være innovative og ”disruptive”. Både i forbindelse med sin posisjonering i markedet, sin pedagogiske ambisjon for produktet og gjennom prosjektorganiseringen kommer dette frem. Men som vi har sett har ikke forlaget klart å leve opp til denne ambisjonen på alle områder.

Når det gjelder posisjonering og pedagogisk ambisjon kan det se ut som forlaget har tatt seg litt vann over hodet. Aschehoug ville naturligvis ta med seg sin sterke posisjon i det tradisjonelle læremiddelmarkedet over i det innovative, nye markedet ved hjelp av *Samfun.net*. Gjennom de nye mulighetene og pedagogiske fordelene digitaliseringen gjorde tilgjengelig, ville Aschehoug være med å sette agendaen for morgendagens læremidler. Det som muligens gjorde denne oppgaven ekstra vanskelig var utviklingen av LMS-plattformen.

Det var naturlig at forlaget ønsket å opparbeide seg en ledende posisjon også innenfor det *digitale* læremiddelmarkedet. I deres ambisjon ligger et signal om at de beveger seg over i rollen som ekspertsystem. Men muligens mangler forlaget her litt fokus. Som vi så i kapittel 2.1.1 mener Toffler (1991) at spesialisering er avgjørende for aktørers evne til å overleve i dagens komplekse samfunn. Aschehoug gjør i denne sammenhengen det stikk motsatte av å spesialisere sin kunnskap; ved å utvikle en LMS innlemmer de *tjenesteleveranser* i sin virksomhet, og forsøker dermed å utvide sitt kompetanseområde.

Når det gjelder forlagets tro på nettet som læringsarena er denne kanskje også litt lite fokusert. Det har vært vanskelig å få tak i Aschehous pedagogiske grunntanker med *Samfun.net*. Kanskje er det heller ikke meningen at pedagogikken bak *Samfun.net*s skal være klart og helhetlig; forlaget sier jo selv at de ønsket å lage et åpent læremiddel, med store muligheter for differensiering. Men dette fremstår heller ikke klart, i og med forlagets standhaftighet når det gjelder deres pedagogiske ambisjon.

Der Aschehoug kanskje har lyktes best med å være innovative, er i forbindelse med arbeidssituasjonen. Ved tett samarbeid med Inspira, som til og med fikk prosjektlederstillingen, har Aschehoug beveget seg inn på en helt ny og spenstig måte å organisere sitt arbeid på. Forlaget viser at de kan tilpasse seg uvante og nye arbeidsmåter; noe som er i tråd med Røviks (1998) multistandardorganisasjon. Samtidig ser det ut til at Aschehoug har hatt en dyktig og engasjert leder, som har evne til å motivere sine ansatte slik at de yter sitt beste. Det gode samarbeidet og samholdet de ansatte imellom fungerer som det Nonaka (2000) kaller mikrosamfunn, og er med på å ruste forlaget i samarbeid med andre aktører; med felles referanserammer og preferanser står de ansatte setrkere sammen. Til tross for sin skepsis mot både utviklingsstimulering og eksterne samarbeidspartnere, gjorde Aschehoug det beste ut av situasjonen, og kom ut med hodet hevet.

### 8.1.2 Cappelen

Cappelen holdt en relativt lav profil i forbindelse med utviklingen av SPN. Forskjellig fra Aschehoug definerer Cappelen seg selv som en nøktern og avventende aktør på læremiddelmarkedet; isteden for å utvikle et innovativt, ”disruptive” - og dermed også risikofyllt - læremiddel valgte Cappelen derfor å lage et læremiddel på gjennomsnittslærerens premisser, som de kaller det.

Såvidt undertegnede kan se har Cappelen...



Ble Cappelen tildelt midler for å ”dra med seg lasset” på den digitale bølgen? Cappelen har altså ikke hatt ambisjoner om å utvikle et innovativt læremiddel, og resultatet fremstår dermed også det mest tradisjonelle og bokliknende av de tre produktene. SPN fremstår som et naturlig ledd i forlagets evolusjonære utvikling.

Er de med på å trekke i ønsket retning, eller er de med på å holde igjen?

### 8.1.3 NSD

Var allerede en type ekspertsystem; kombinasjonen pedagogikk – teknologi? NSD representerer på mange måter ”de nye” læremiddelprodusentene. NSD stiller i en litt annen klasse enn både Aschehoug og Cappelen i og med at de ikke er noen tradisjonell læremiddelprodusent; de er en tjenesteleverandør, ikke et forlag. NSD har flere fokusområder utenfor skoleverket, og deres økonomi totalt avhengig av ekstern finansiering.

NSD har, som Cappelen, fulgt en evolusjonær utvikling internt. Men eksternt fremstår kanskje S-vev noe mer innovativt og ”disruptive”. Dette fordi NSD har beveget seg nærmere forlagene. Eller er det forlagene som har beveget seg nærmere NSD? Eller har de tre produsentene møttes i et helt nytt rom; i det nye paradigmet? NSD var relativt ”vågale” når de valgte å konkurrere med to store, etablerte skolebokforlag.

På grunn av prosjektets omfang representerer NSDs arbeidssituasjon, som Aschehougs, evne til fleksibilitet og ”disruptiveness”.

NSD ligger vanskelig til i markedet i og med at de er avhengige av finansiering fra Læringscenteret. NSD selv anser også dette som lite heldig, særlig i og med at lærere etterlyser kontinuitet i myndighetenes satsningsområder. NSD søkte allikevel på

midlene, naturligvis for å heve sin interne kompetanse, og å vinne terreng på læremiddelmarkedet.

#### 8.1.4 Læringscenteret

En kan jo spørre seg om ikke aktørenes negative holdning til ensidig utviklingsstimulering er berettiget. Slik jeg ser det opprettholder denne typen finansiering på mange vis den offentlige godkjenningsordningen som ble avskaffet i 2001. Kanskje er dette en måte for myndighetene å holde fast ved kontrollen over skolen gjennom læremiddelmarkedet? Det er vanskelig å få tak på Læringscenterets hensikt og ønske med dette prosjektet. På dette punktet har de ikke vært klare nok. Hvis ambisjonen var å beholde en viss kontroll over læremiddelmarkedet, blir det naturlig å spørre om de har klart dette; har utviklingen gått i ønsket retning?

Ved å finansiere liknende prosjekter som det jeg har analysert i denne oppgaven hindrer myndighetene skolen i å ha reelle valgmuligheter. Å produsere digitale læremidler er verken enkelt eller billig, og stiller – som vi har sett – læremiddelprodusenter overfor store utfordringer. Ved da å finansiere noen få (og store) aktører, slik de nå gjorde i forbindelse med Samfunnslære VK1, gjør myndighetene det enda vanskeligere for mindre aktører å hevde seg; ergo øker sjansen for at de ikke utvikler digitale læremidler, og skolens valgmulighet blir ikke reell.

Aschehoug, Cappelen og NSDs tilbakemeldinger på deres respektive produkter blir i denne konteksten dermed ikke reelle, i og med at de får tilbakemeldinger fra et marked som ikke har godt nok erfaringsgrunnlag til å kunne bedømme hva som kjennetegner gode og dårlige digitale produkter.

Bakgrunnen for valget av de tre produsentene er også uklart. Myndighetene uttrykker et ønske om bevegelse over i det nye paradigmet, men det er ikke godt å finne ut av hva som er deres strategi for å få til dette. Min antagelse i forbindelse med utvelgelsen av

Aschehoug, Cappelen og NSD blir at de til sammen var ment til å tilfredsstille ”alle” nivåer i skolen. Det vil dermed si at Aschehoug var ment til å være ”disruptive”, og å fange opp de gode, IT-frelste lærerne. NSD skulle kunne henvende seg til et litt større spekter av lærere, både fordi mange lærere kjenner NSD Stat fra før, og terskelen dermed ble lavere for å ta læremiddelet i bruk, men også fordi S-vev var ment å være et mindre omfattende læremiddel for lærerne å forholde seg til og sette seg inn i. Cappelen læremiddel, SPN, kan dermed se ut til å skulle fange opp resten av lærerne; de som er skeptiske til, og har liten eller ingen, erfaring med IKT fra før.

Veldig merkelig at Læringscenteret ikke har tatt tak i det faktum at Aschehoug har brutt kontrakten.

## **8.2 Fremtidsforestillinger**

Når det gjelder hvor stor plass informantene tror digitale læremidler vil få i fremtidens skole, er usikkerheten stor. Det de *er* enige om er at med den maskinparken som finnes i dagens norske skole vil boka fremdeles fungere som lærerens viktigste hjelpemiddel. Men i hvilken grad dette vil forandre seg ved bedret datatilgang på skolene er usikkert. Det som *er* sikkert er at alle aktørene er overbeviste om at de i fremtiden neppe vil kunne gi ut bøker uten tilhørende nettsted, hvis de ønsker å hevde seg i markedet. Men foreløpig ser det altså ut til at de vil være forsiktige med å kun produsere innhold på nett, men heller produsere på nett i forbindelse med bokutgivelser. Informantene forteller at de nå prøver å utvikle produkter hvor boka og nettet kan utfylle hverandre på best mulig måte:

”En ting har jo noe med tilgjengeligheten av Internet og pc på skoler. Den nye generasjonen bøker som kommer nå går mer over på tynnere bøker, og heller oppgaver, kilder og oppdatering og sånt på nettet. Så den nye boka vår nå vil ha direkte henvisninger til nettstedet (...). Og så er det jo spørsmålet om hvor langt det skal gå. Dette har jo også noe med hva lærerne ønsker. Og nå er de vel litt mer klare til å ha mer knyttet til nettet.”

Boka kan ikke byttes ut med nettet, men på grunn av nettets voksende betydning blir en av forlagenes hovedutfordringer i fremtiden å finne ut hva boka er god på i forhold til nettet, og omvendt. Som Svedjedal (Slaatta 2002) skriver, så drepte ikke videoen radiostjernen, men derimot utfordret han til å utvikle seg og ga han nye utfordringer<sup>34</sup>. På samme måte mener Svedjedal at Internet ikke vil utkonkurrere boka, men kanskje vil endre dens vilkår på en mer gjennomgripende måte enn noe annet massemedium. En av informantene uttrykker det slik:

”Boka er kanskje god på å lage noe som er samlende universer, og så kan nettet få lov til å være det fragmenterte. (...) Tror på en kombinasjon av bok og nett, der det står forskjellige ting i de to mediene. Jeg tror det går mot en trend der læreboka blir mye kortere.”

Men noe av forlagenes problem i denne sammenhengen er at de, og for så vidt de fleste andre skolebokaktører også, tenker i gamle skjemaer (jfr. tidligere kommentar om nettstedenes tydelige boklige trekk).

### 8.2.1 Markedsstyring

Som nevnt åpner digitale læremidler for en ny kontaktflate mellom produsent og bruker. Gjennom nettprodukter har forlagene nå en unik mulighet til å samle mengder av informasjon om brukerne og deres behov. Tidligere har læremiddelprodusentenes kontakt med sine kunder (skolen og elevene) begrenset seg til brukerrespons, personlig kontakt fra forlagets side og kursvirksomhet i forbindelse med nye utgivelser. Salgstall er også til en viss grad førende, men sier ingenting om hvordan læremiddelet blir brukt. Det nye i den digitale sammenhengen er forlagenes mulighet til å spore den enkelte brukers aktivitet på nettstedet. Dette kan være med på å gi læremiddelprodusentene oversikt over bant annet hvilke sider ved læremiddelet som blir brukt mest, og hva som

---

<sup>34</sup> Svedjedal henviser her til The Buggles' låt "Video killed the radiostar" fra 1979.

ikke blir brukt i særlig grad. Nettprodukter gir forlagene en helt annen makt og oversikt over sine kunder.

Nettet er både en mulighet til - og et forsøk på - å gjøre læremidler mer brukerstyrt, men det stadig tilbakevendende spørsmålet blir fortsatt spørsmålet om det var høna eller egget som kom først... Brukerne har mulighet til å benytte seg av et digitalt læremiddel på en helt annen måte enn en bok. Boken er gjerne kronologisk lagt opp og er i stor grad et *styrende* læremiddel. I hvert fall i sammenligning med det digitale nettbaserte læremiddelet. På nettet har eleven og læreren mulighet til å angripe stoffet akkurat som de selv vil og kombinere kunnskap på utallige forskjellige måter. Men hvorfor antyder jeg da ovenfor at de digitale læremidlene ikke er så brukerstyrte allikevel?

Om forlagene bruker dataene de har mulighet til å få ut de digitale læremidlene, så kan de for eksempel registrere at enkelte typer oppgaver brukes hyppigere enn andre typer; en kunnskap det vil være naturlig å ta til etterretning ved utviklingen av et nytt digitalt læremiddel (eller revidering av det eksisterende). På denne måten vil kanskje de sidene elevene bruker mest oppfattes som det de vil ha og det de trives med på nettet. Det vil da antagelig være naturlig for produsentene å utvikle mer av denne typen sider. Slik kan utviklingen sies å være brukerstyrt - men har brukerne egentlig noe reelt valg når det gjelder bruk? Kanskje er grunnen til at noen oppgavetyper brukes mer enn andre rett og slett fordi det er de representerer et "minste onde"? Kanskje er det akkurat de oppgavene som blir lite brukt som burde utvikles fordi det er de som på sikt ville blitt gode på nettet? Slik jeg ser det sitter læremiddelprodusentene i en unik maktstilling, hvor de gjennom sine produkter har mulighet til å være "disruptive", og å "fremprovosere" bruk av det *de* mener er best.

## 8.2.2 Ansvar

Et annet aspekt ved makt og markedsstyring er at det med makt også følger *ansvar* (Svedjedal 2002:231). Ansvar følger selvfølgelig også med bokproduksjoner, men med

digitale læremidler blir også dette en del av en kontinuerlig prosess.

Læremiddelprodusenten har ansvar for at læremiddelet fungerer, for eksempel at en tekst er korrekt og gjennomarbeidet av andre enn opphavsmannen, at saksopplysninger er korrekte, kontrollerte, pålitelige, oppdaterte, etc. Dette er tradisjonelle forlagsoppgaver som forlag fortsatt egner seg godt til å utføre. Det nye blir altså at denne prosessen aldri vil ta slutt (før læremiddelet eventuelt legges ned):

”Den prosessen som har foregått etter lanseringen har jo vært en endeløs rekke av små justeringer og forbedringer, retting av feil, som jeg har brukt mye tid på. Det er jo selvfølgelig fordi det er i produksjon, og da kan man jo ikke bare ta det ned og jobbe i en uke, da må man ta det bit for bit (...).”

Alle informantene jeg har vært i kontakt med viser til, som vi har sett, at i forbindelse med de digitale læremidlene er det *eleven* som settes i fokus, og som – i større grad enn tidligere – skal få muligheten til å *styre* sin egen læringssituasjon. Men når makten og styringen over innholdet i økende grad overlates elevene, hva skjer da med kvalitetsansvaret for innholdet? Betyr maktforskyvningen på nettet - fra avsender til mottaker - også en ansvarsforskyvning, slik at kvalitetssikringsansvaret også blir liggende hos mottakeren?

### **8.3 Konklusjon**

Betyr dette at skolen ikke er klar for digitale læremidler? At det skisserte paradigmeskiftet i kapittel 2 er litt prematurt?

Min påstand var i begynnelsen av denne oppgaven at læremiddelbransjen står ovenfor et paradigmeskifte i forbindelse med samfunnets økende kompleksitet og digitaliseringen av læremiddelmarkedet. Om ikke paradigmeskiftet har funnet sted ennå, mener jeg det er rett rundt hjørnet. Med sin voldsomme satsning på IKT i skolen, er myndighetene en pådriver for dette paradigmeskiftet. Dette ser vi ikke bare gjennom dette prosjektet i Samfunnslære VK1. I etterkant av dette prosjektet har Læringscenteret fortsatt med

finansiering av liknende prosjekter. En stor indikator på myndighetenes ønske om tilrettelegging for IKT i skolen – og på paradigmeskiftet – kan vi kanskje også se i utdanningsportalen utdanning.no. Dette er tenkt til å være en portal der alle med tilknytning til skoleverket (fra elev til rektor og rådgiver) og utdanning generelt skal kunne hente inn informasjon om alt fra utdanningsmuligheter til digitale læremidler. Slik jeg ser det er dette en veldig sterk indikator om at myndighetene ønsker endring, kanskje tidligere enn hva skolene ønsker.

Mangel på pedagogisk nytenkning hos aktørene.

Mangel på fokusering fra Læringscenteret.

### 8.3.1 Anbefalinger om fremtidig kurs

Viktig at leverandørene beholder sin kjernekompetanse, og heller overlater tjenesteleveransene til andre aktører. Internet, digitalisering og teknologi må ikke ta fokus vekk fra pedagogikken.

**LITTERATURLISTE**

- Aamlid, H., 2003, *Nå er det gøy liksom*, Oslo, Universitetet i Oslo
- Andersen B., Dahlgren, L. O., Faugert, S., Lieberg, S., 2002, *En ny generation läromedel*, Stockholm, Redners
- Befring, E., 1998, *Forskningsmetode og statistikk*, Gjøvik, Det Norske Samlaget
- Bratholm, B., 12.06.2003, *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*, <http://www-bib.hive.no/hveskrift/notat/2001-055/not5-2001-02.html>
- Børs og katedral, Taler ved et forlagsjubileum*, 1950, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Carson, S. G. & Kosberg, N., 2003, *Etisk forretning – Bedriftens samfunnsansvar*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Castells, M., 2000, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers
- Christensen, C., 21.08.2003, *The Innovator's dilemma*, <http://web.mit.edu/6.933/www/Fall2000/teradyne/clay.html>
- Christensen, S. & Kreiner, K., 1991, *Prosjektledelse under usikkerhet*, Oslo, Universitetsforlaget
- Csikszentmihályi, M., 2001, *Flow – Den optimala upplevelses psykologi*, Stockholm, Bokförlaget Natur och Kultur
- Curran, J. (red.), 2000, *Media organizations in society*, London, Arnold Publishers
- Durkheim, E., 1956, The nature and method of pedagogy. I: *Education and Sociology*, New York, The Free Press, s.91-112



Eriksen, T. B., 2000, *Budbringerens overtak*, Oslo, Universitetsforlaget

Erstad, O., 11.10.2003, *Innovasjon eller tradisjon?*,  
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/ikt/014005-990250/index-dok000-b-f-a.html>

*Forlag I en digital tidsalder, Dokument 1-2*, 2000, Oslo, Den Norske Forleggerforeningen

Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.), 1997, *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*, Bergen, Fagbokforlaget

Gabriel, Y., 1998, The Use of Stories. I: Symon, G. & Cassell, C. (Eds.), *Qualitative Methods an Analysis in Organizational Research*, London, SAGE Publications

Giddens, A., 1997a, *Modernitetens konsekvenser*, Oslo, Pax Forlag A/S

Giddens, A., 1997b, *Sociology*, Cambridge, Polity Press

Haugen, O., 1998, Skolens lærebøker: mellom læreplan og marked, i Johnsen, E. B. & Eriksen, T. B., *Norsk litteraturhistorie Sakprosa fra 1750 til 1995, bind 2*, Oslo, Universitetsforlaget

Hillesund, T., 03.04.2003, *Er forlagsbransjen truet av den nye teknologien?*,  
<http://www.artemisia.no/magasinet/kultur/perfektverk03.html>

*Interview with Clayton Christensen*, 28.08.2003,  
<http://www.disruptivetechnologies.com/ccinterview.html>

Jackson, J., 21.08.2003, *Disruptive technologies*,  
[http://www.washingtontechnology.com/news/17\\_20/cover-stories/19859-1.html](http://www.washingtontechnology.com/news/17_20/cover-stories/19859-1.html)

Johnsen, E.B. m.fl., 1997, *Kunnskapens tekster*, Oslo, Universitetsforlaget

Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L., 1991, *Research Methods in Social Relations*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Kjeldstadli, K., 1999, *Fortida er ikke hva den engang var*, Oslo, Universitetsforlaget

Kleven, T.A., 1995, *Reliabilitet som pedagogisk problem*, Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt, rapport nr.9/1995

Kuhn, T., 11.10.2003, *The Structure of Scientific Revolutions*, <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/kuhnsyn.html>

Kvale, S., 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad Notam Gyldendal

Kvernbekk, T., 1997, Kausalitet i pedagogikken?, i: *Nordisk pedagogikk*, vol.17, s.226-238

Laurillard, D., 2002, *Rethinking University Teaching*, London, RoutledgeFalmer

Lee, T. W., 1999, *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, California, SAGE Publications

Merriam, S. B., 1998, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers

Myhre, R., 2000, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo, Ad Notam Gyldendal AS

Møller, J. & Paulsen, J. M., 2001, *Skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen*, Oslo, ILS, UiO

Møller, J., 1996, *Lære og å lede*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as

Nonaka, I., Ichijo, K. & Krogh, G. von, 2000, *Slik skapes kunnskap*, Oslo, NKS Forlaget

Nylehn, B., 1997, *Organisasjonsteori: Kritiske analyser og refleksjoner*, Otta, Kollo Forlag

Nylehn, B., 2002, *Prosjektorganisering: Teorigrunnlag og implikasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget

*Om å utgi bøker*, 1974, Oslo, Den Norske Forleggerforeningen

Qvortrup, L., 2001, *Det lærende samfund*, København, Gyldendal

Ryssevik, J., Stenvoll, D., 1995, *Vindu mot samfunnet 1*, Bergen, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Røvik, K. A., 1998, *Moderne organisasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Schiffrin, A., 2002, *Bøker og business*, Oslo, Aschehoug

Schwebs, T. & Østbye, H., 1999, *Media i samfunnet*, Oslo, Det Norske Samlaget

Strauss, A. L., 1987, *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge, Cambridge University Press

Svedjedal, J., 1994, *Författare och förläggare*, Hedemora, Gidlunds

Svedjedal, J., 2002, *Maktens omfunktioneringar*, i *Digital Makt*, Slaatta, T. (red.), Oslo, Gyldendal Akademisk

Toffler, A., 1991, *Maktskifte*, Oslo, J. W. Cappelens Forlag AS

Tveterås, H. L., 1972, *Et norsk kulturforlag gjennom hundre år, Aschehoug 1872-1972*, Oslo, H. Aschehoug & co. (W. Nygaard)

Tveterås, H. L., 1979, *I pakt med tiden, Cappelen gjennom 150 år*, Oslo, J. W. Cappelens Forlag a/s

Westhagen, H., 1995, *Prosjektarbeid: Utviklings- og endringskompetanse*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Westhagen, H., 2002, *Prosjektarbeid: Utviklings- og endringskompetanse*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Østerud, S., 1998, Relevansen av begrepene “validitet” og “reliabilitet” I kvalitativ forskning, I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1-2

### **Dokumenter**

Andresen, B. B., 2003, *Evaluering af digitale læremidler i samfundslære*, København

Berge, A., 2003, *Now we've done a bit of S-vev, right*, Bergen

H. Aschehoug & Co AS, 2003, *Den pedagogiske tankegangen bak Samfun.net*, Oslo

H. Aschehoug & Co AS, 2001a, *Informasjonsbrosjyre om Samfun.net*, Oslo

H. Aschehoug & Co AS, 2001b, *Nettstedet Samfun.net. Tilbud om utvikling, produksjon og drift*, Oslo

H. Aschehoug & Co AS & Læringscenteret, 2001, *Avtale om utvikling og drift av digitalt læremiddel*, Oslo

J. W. Cappelens Forlag AS, 2001a, *Samfunnsnett – et elektronisk læreverk for samfunnslære VK1 – en prosjektskisse*, Oslo

J. W. Cappelens Forlag AS, 2001b, *Tilbud om utvikling av digitale læremidler, samfunnslære VK1*, Oslo

J. W. Cappelens Forlag AS & Læringscenteret, 2001, *Avtale om utvikling og drift av digitalt læremiddel*, Oslo

Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 03.04.2003, *Handlingsplan for IKT i utdanningen 2000-2003*, <http://odin.dep.no/ufd/html/ikt/ikt-plan.pdf>

Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 03.04.2003, *Pressemelding nr. 049-01*, <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/kuf/2001/pressem/014081-070133/index-dok000-b-n-a.html>

Lieberg, S. m.fl., 2003, *Sluttrappport fra prosjektet: Evaluering av digitale læremidler i Samfunnslære VK1*, Oslo

Norges Røde Kors, 2003, *Konflikter og Kommunikasjon*, Oslo

Norsk Lysningsblad nr.65, 04.05.2003,  
<http://doffin.norsk.lysingsblad.no/hentkunngj.aspx?id=4850>

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2000, *Fra kaos til kunnskap*, Bergen

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, 2001, *Kunnskapstorget – Et integrert web-basert læringsmiljø*, Bergen

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 1999, *Søknad om midler til forprosjekt*, Bergen

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste & Læringscenteret, 2001, *Avtale om utvikling og drift av digitalt læremiddel*, Bergen

**Internettlenker**

[www.aschehoug.no](http://www.aschehoug.no)

[www.caplex.net](http://www.caplex.net)

[www.cappelen.no](http://www.cappelen.no)

[www.inspera.no](http://www.inspera.no)

[www.ls.no](http://www.ls.no)

[www.nesstar.com](http://www.nesstar.com)

[www.s-vev.no](http://www.s-vev.no)

[www.samfunn.cappelen.no](http://www.samfunn.cappelen.no)

[www.samfun.net](http://www.samfun.net)

[www.ufd.dep.no](http://www.ufd.dep.no)

[www.uib.no/nsd](http://www.uib.no/nsd)

**VEDLEGG**

## **VEDLEGG 1: Intervjuguide - ansatte**

1. Kort introduksjon om meg
2. Informasjon til informanten om konfidensialitet og sletting av intervjuet etter prosjektets slutt
3. **Plassering av informanten i forhold til det digitale læremidlet og forlaget generelt**<sup>35</sup>
  - Bakgrunn og arbeidserfaring
  - Kan du beskrive din viktigste kompetanse?
  - Arbeidsoppgaver hos forlaget og i forbindelse med det digitale læremidlet
4. **Forlaget som arbeidsplass**
  - Kjennetegn ved arbeidsmiljøet
  - Hvordan vil du beskrive din forlaget som organisasjon?
  - Aktuelle stikkord:
    - i. Kunnskapsorganisasjon
    - ii. Lærende organisasjon
    - iii. Ledelse
    - iv. Faglig og personlig utvikling og oppfølging
    - v. Mulighet til å bli hørt
    - vi. Faglig fellesskap?
5. **Forventninger – hva tenkte de?**
  - Bakgrunn for søknaden
  - Hva var ambisjonen?
  - Forlagets motivasjon og forventninger? Hva ville de oppnå?
  - Egne forventninger?
6. **Pedagogisk utgangspunkt/bakgrunn**
  - Pedagogiske ambisjon med læremidler generelt? Hva kjennerteegner forlagets læringssyn?
  - Er den pedagogiske ambisjonen ”fast” eller ”flytende”?
  - I forbindelse med digitale læremidler? Eventuelle utfordringer? Endringer? Finnes noe unikt ved nettet?
  - Kan du si noe om sammenhengen mellom pedagogikk og teknologi?
7. **Operasjonalisering/produksjon – hva gjorde de?**<sup>36</sup>
  - Konkretisering og organisering av prosjektet i utviklingsfasen (sommeren 2001)? Hvordan ble kompetansen utnyttet?
  - Kun hos Aschehoug: Hvorfor eksterne prosjektleder?
  - Hvordan ble forlagets pedagogiske ambisjon kommunisert til de eksterne samarbeidspartnerne?

<sup>35</sup> Til forfatterne ble dette punktet formulert: *Plassering av informanten i forhold til det digitale læremidlet og forlaget generelt*

<sup>36</sup> Til forfatterne ble følgende punkt lagt til her: *Forfatterrollen før og etter lansering*



- Organisering etter lansering?

## 8. Kommunikasjon<sup>37</sup>

- Internt i forlaget?
- Med de eksterne samarbeidspartnerne?
- Aktuelle stikkord:
  - Ble pedagogikk og teknologi ”rørt sammen” på en god måte?
  - Spenninger, uenigheter og/eller konflikter? Hva bestod de av?
  - Hvordan har de med eierforhold til samfunnslærefaget følt at faget har blitt ivaretatt?
  - Ledelsen
  - Hvilken kompetanse fantes i prosjektgruppa? Skapt ny?
- Med Læringscenteret?

## 9. Hva erfarte de?

- Tror du forlaget ville gjort noe annerledes i dag? Eventuelt hva og hvordan?
- Aktuelle stikkord:
  - Valg av personer
  - Kompetanse
  - Team
  - Prosjektledelse
  - Pedagogikk
  - Teknologi
  - Utvikling, etc.
- Egne erfaringer med og opplevelse av prosjektet?
- Aktuelle stikkord:
  - Hva kunne du?
  - Hva kunne du ikke?
  - Hva er det viktig at andre kan når de begynner på et liknende prosjekt?
- Hvordan blir erfaringer fra utviklingen av dette digitale læremidlet tatt vare på hos forlaget? Kunnskapsdeling eller systematisk ivaretagelse av kompetansen?<sup>38</sup>
- Har den pedagogiske ambisjonen utviklet/endret seg som et resultat av dette prosjektet?

## 10. Digitaliseringen<sup>39</sup>

- Forlagets syn på digitaliseringen?
- Eget syn på digitaliseringen?
- I forhold til:
  - Kunnskapsutvikling
  - Organisering
  - Kompetanse
  - Læringsfellesskap
  - Konsekvenser for kunnskapsutviklingen?

<sup>37</sup> Til forfatterne ble følgende spørsmål lagt til her: *(Kommunikasjonen) mellom deg og forlaget?*

<sup>38</sup> Dette punktet ble ikke tatt med til forfatterne

<sup>39</sup> Til forfatterne ble følgende spørsmål lagt til her: *Er forfatterrollen i endring?*

## **VEDLEGG 2: Intervjuguide Inspera**

11. Kort introduksjon om meg

12. Informasjon til informanten om konfidensialitet og sletting av intervjuet etter prosjektets slutt (september 2003)

### **13. Plassering av informanten i forhold til det digitale læremidlet og forlaget generelt**

- Bakgrunn og arbeidserfaring
- Kan du beskrive din viktigste kompetanse?
- Arbeidsoppgaver hos Inspera og i forbindelse med det digitale læremidlet?

### **14. Inspera som arbeidsplass**

- Kjennetegn ved arbeidsmiljøet hos Inspera
- Hvordan vil du beskrive Inspera som organisasjon?
- Aktuelle stikkord:
  - i. Kunnskapsorganisasjon
  - ii. Lærende organisasjon
  - iii. Ledelse
  - iv. Faglig og personlig utvikling og oppfølging
  - v. Mulighet til å bli hørt
  - vi. Faglig fellesskap?

### **15. Forventninger – hva tenkte de?**

- Bakgrunn for samarbeidet mellom Inspera og forlaget
- Insperas rolle som teknologileverandør
- Insperas motivasjon og forventninger? Hva ville de oppnå?
- Forlagets motivasjon og forventninger?
- Egne forventninger?

### **16. Pedagogisk og teknologisk utgangspunkt/bakgrunn**

- Forlagets pedagogiske ambisjon med læremidler generelt? Hva kjennertegner forlagets læringssyn?
- I forbindelse med digitale læremidler? Eventuelle utfordringer? Endringer? Finnes noe unikt ved nettet?
- Kan du si noe om sammenhengen mellom pedagogikk og teknologi?

### **17. Operasjonalisering/produksjon – hva gjorde de?**

- Konkretisering og organisering av prosjektet i utviklingsfasen (sommeren 2001)? Hvordan ble kompetansen utnyttet?
- Hvorfor eksterne prosjektleder?
- Hvordan ble forlagets pedagogiske ambisjon kommunisert til de eksterne samarbeidspartnerne?
- Organisering etter lansering?

### **18. Kommunikasjon**

- Internt i forlaget?

- Med de eksterne samarbeidspartnerne?
- Aktuelle stikkord:
  - i. Ble pedagogikk og teknologi ”rørt sammen” på en god måte?
  - ii. Spenninger, uenigheter og/eller konflikter? Hva bestod de av?
  - iii. Hvordan har de med eierforhold til samfunnslærefaget følt at faget har blitt ivaretatt?
  - iv. Ledelsen
  - v. Hvilken kompetanse fantes i prosjektgruppa? Skaptes ny?
- Med Læringscenteret?

### **19. Hva erfarte de?**

- Tror du forlaget ville gjort noe annerledes i dag? Eventuelt hva og hvordan?
- Aktuelle stikkord:
  - i. Valg av personer
  - ii. Kompetanse
  - iii. Team
  - iv. Prosjektledelse
  - v. Pedagogikk
  - vi. Teknologi
  - vii. Utvikling, etc.
- Egne erfaringer med og opplevelse av prosjektet?
- Aktuelle stikkord:
  - i. Hva kunne du?
  - ii. Hva kunne du ikke?
  - iii. Hva er det viktig at andre kan når de begynner på et liknende prosjekt?
- Hvordan blir erfaringer fra det digitale læremidlet tatt vare på hos forlagene? Kunnskapsdeling eller systematisk ivaretagelse av kompetansen?
- Har den pedagogiske ambisjonen utviklet/endret seg som et resultat av dette prosjektet?

### **20. Digitaliseringen**

- Forlagets syn på digitaliseringen?
- Eget syn på digitaliseringen?
- I forhold til:
  - i. Kunnskapsutvikling
  - ii. Organisering
  - iii. Kompetanse
  - iv. Læringsfellesskap
  - v. Konsekvenser for kunnskapsutviklingen?

**VEDLEGG 3: Informasjonsskriv til informantene****Informasjon i forbindelse med hovedoppgave-intervju**

Først vil jeg takke for at du har tatt deg tid til å la deg intervju av meg. Før vi begynner intervjuet vil jeg gi deg litt informasjon.

Jeg heter Linn Amundsen og skriver for tiden hovedoppgave i pedagogikk ved Pedagogiske Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Oppgaven omhandler forlag og utvikling av digitale læremidler, og er tilknyttet evalueringen av de tre digitale læremidlene i Samfunnslære VK1 (Samfun.net, S-vev og Samfunnslære På Nett).

Intervjuet vil være anonymt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Kun min veileder (professor Sigmund Lieberg) og jeg vil ha tilgang til intervjumaterialet. Alle opptak vil bli slettet ved evalueringsprosjektets avslutning (september 2003). Dersom direkte sitering fra et intervju skulle være nødvendig, vil den berørte informanten bli forelagt dette til godkjenning først.

Linn Amundsen