

Pedagogikkens relevans i den digitale tilstand

Ola Erstad

Universitetet i Oslo, Norge

SAMMENDRAG

Den digitale tilstand forstås som det å vokse opp i en digital kultur. Pedagogikken har i liten grad utviklet et kritisk begrepsapparat som kommer på innsiden av hva den digitale mediekulturen betyr for pedagogikkens kjernesporsmål om oppvekst, utdanning og læring. Det offentlige ordskiftet har en tendens til å fokusere på teknologien som et nøytralt objekt, heller enn den langt viktigere debatten om hva digitaliseringen gjør med vår væremåte og våre handlingsrom. Faren er at pedagogikken i økende grad vil oppleves som irrelevant og uinteressant i en forståelse av samtiden. I denne artikkelen konsentrerer jeg meg om en viktig dimensjon ved dette, nemlig om hva en kritisk pedagogisk teori om den digitale tilstand kan dreie seg om. Artikkelen er inndelt i to deler. Den ene er et forsøk på å trekke opp noen sentrale aspekter for en kritisk pedagogisk teori om den digitale tilstand. Den andre vil peke ut tre forskningsområder jeg mener det er påliggende at pedagogikken posisjonerer seg i, og der pedagogiske perspektiv vil kunne ha viktige bidrag.

Nøkkelord: *digital tilstand; pedagogikk; kritisk teori; oppvekst; digitalisering*

ABSTRACT

The relevance of pedagogy in a digital condition

The digital condition is understood as growing up in a digital culture. Pedagogies as a field has not developed a critical conceptual framework that manage to get on the inside of what the digital media culture means for key issues and questions within pedagogy – on socialization, education and learning. Public discourse has a tendency to focus on the technology as a neutral object rather than the more important debate about what digitalization does to our way of being and our possibilities for action. The danger is that pedagogy to a growing extent is experienced as irrelevant and of less interest in ways of understanding contemporary culture. In this article I concentrate on one important dimension, that of what a critical pedagogical theory on the digital condition can be about. The article is structured into two parts. One is an attempt to address some key aspects for a critical pedagogical theory on the digital condition. The second will explore three areas of research I believe is important that pedagogy position itself within, and where pedagogical perspectives could have important contributions.

Keywords: *digital condition; pedagogy; critical theory; growing up; digitalization*

Korrespondanse: Ola Erstad, e-post: o.a.erstad@iped.uio.no

© 2022 Ola Erstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Erstad, O. (2022). Pedagogikkens relevans i den digitale tilstand. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Digitalisering av utdannings- og oppvekstspraksiser, 8, 314–327. <http://dx.doi.org/10.23865/nipk.v8.4070>

Innledning

Den digitale tilstand forstås ofte som kartlegging av tilgang til og kompetanse i bruk av teknologier. I denne artikkelen, derimot, handler det mer om å vokse opp i en digital kultur. Av det følger et spørsmål om hvilken relevans pedagogikken kan sies å ha i møte med denne kulturen. Tradisjonelt har pedagoger hatt en skepsis overfor mediernes fremvekst, der skole og utdanning oppleves som «en motkultur» (Telhaug, 1987). Pedagogikken har i liten grad utviklet et kritisk begrepsapparat som kommer på innsiden av hva den digitale mediekulturen betyr for pedagogikkens kjernesporsmål om oppvekst, utdanning og læring.

Digitale medier og ressurser er en integrert del av vår hverdag på en helt annen måte nå enn tidligere. Digitaliseringen virker inn på hva det vil si å vokse opp, der vi lever parallelle liv i digitale omgivelser. Noe gjennomgripende har skjedd i løpet av det siste tiåret. Så godt som alle norske barn og unge har tilgang til mobile og bærbare teknologier og tilgang til internett. Mitt utgangspunkt er at den digitale tilstand primært handler om kulturelle prosesser og praksiser som er subtile, uklare og unyanserte, og som uttrykker en væremåte i den digitale kulturen som vi vet lite om. At ulike maskinvare og programvare skaper ulike forutsetninger for læring i bred forstand, både i formelle og uformelle sammenhenger, er åpenbart. Men vi vet altfor lite om hva vår interaksjon med ulike medieformer faktisk betyr i ulike sammenhenger.

En grunnleggende utfordring er det gjennomgripende preg digitaliseringen har på vår kultur. I motsetning til de såkalte massemediene, som fjernsyn, radio og avis, har de digitale mediene blitt en del av oss og våre hverdagsliv som gjør det vanskelig å få den nødvendige analytiske distanse om hva de kan sies å bety. Der medier som har en tradisjonell kommunikasjonsstruktur fra en avsender gjennom et medium til et stort antall mottakere, betegnet som massemedier, har de digitale mediene blitt betegnet som «personlige medier» (Rasmussen, 2014) fordi de involverer oss på et personlig plan. Kommunikasjonsstrukturen er langt mer sammensatt i og med at vi ikke bare konsumerer innhold, men selv deltar som produsenter i de samme mediene, for eksempel i ulike sosiale medier som Facebook, Instagram og Snapchat. Og som følge av fremveksten av kunstig intelligens som en del av digitaliseringen, blir de digitale spor vi etterlater oss en viktig kilde til nye økonomiske modeller og måter som vi forholder oss til disse mediene på, det som betegnes som «oppmerksomhetsøkonomien» basert på personlige data (Lindgren, 2021).

Min interesse er hvilken rolle og relevans pedagogikken som vitenskap kan ha i samtidskulturen. Er pedagogikken i stand til å gi oss svar og forståelse av digitaliseringens samtidsutfordringer, eller mangler vi analytiske grep for å kunne forstå de prosesser som pågår av betydning for oppvekst og utdanning? Ut fra den pågående debatten om digitalisering og utdanning i Norge kan det virke som om vi gjentar gamle dikotomier og polariseringer. Det offentlige ordskiftet har en tendens til å fokusere på teknologien som et nøytralt objekt, for eksempel om nettbrett i skolen, om det er best å lese og skrive på skjerm eller papir, heller enn den langt viktigere debatten om hva digitaliseringen gjør med vår væremåte og våre handlingsrom. Faren

er at pedagogikken i økende grad vil oppleves som irrelevant og uinteressant i en forståelse av samtiden.

I denne artikkelen konsentrerer jeg meg om *en* viktig dimensjon ved dette, nemlig om hva en kritisk pedagogisk teori om den digitale tilstand kan dreie seg om. Pedagogikken som vitenskap må ha et kritisk blikk på den digitale kulturen og implikasjoner på oppvekst og utdanning. Denne teksten vil være refleksiv og spekulativ, men også empirisk orientert fra egen forskning. Artikkelen er inndelt i to deler. Den ene er et forsøk på å trekke opp noen sentrale aspekter, slik jeg ser det, for en kritisk pedagogisk teori om den digitale tilstand. Den andre vil peke ut tre forskningsområder jeg mener det er påliggende at pedagogikken posisjonerer seg i, og der pedagogiske perspektiv vil kunne ha viktige bidrag.

Det kritiske element

Denne delen er strukturert i noen underliggende tema som samlet sett utdyper noen innganger til å forstå kritisk teori og pedagogikk i en digital tid.

«Det digitale» – et uklart begrep

Vi snakker ofte om det digitale og digitalisering i svært bred forstand. Som påpekt av David Berry i et intervju:

The issue isn't the limitations of critical theory when conceptualizing the digital, but rather the limitations of the concept of the digital as a critical concept. The difficulty of working with and actually exploring the contemporary computational formation of capitalism is that it has been somewhat obscured by the impreciseness of the term the 'digital'. Theoretically the 'digital' is an empty signifier that has suffered from a lack of critical attention particularly in relation to its ideological deployment, but also its ahistorical usage even in avowedly critical work. (Beer, 2014, s. 323–324)

Det innebærer at vi må gå dypere i vår forståelse av hva det digitale og digitaliseringen handler om. «Digitalisering» slik jeg definerer det dreier seg ikke om de tekniske aspektene ved det digitale i motsetning til det analoge, men derimot om kulturelle prosesser knyttet til hverdagerfaringer som følge av vår utstrakte bruk av digitale medier, tjenester og ressurser innbakt i ulike aktiviteter vi deltar i «online» og «offline». Grunnen til at oppmerksomheten rettes mot barn og unge er dels at jeg primært er interessert i utdanning og oppvekst, og dels at barn og unge de siste 20 årene er den generasjonen som har vokst opp med det digitale som en integrert del av tilværelsen og ikke kjenner en analog kultur slik eldre generasjoner gjør.

I dag finnes det bidrag som støtter seg til klassisk kritisk teori i generelle analyser av samtdskulturen (Berry, 2014), og andre som fokuserer på ulike aspekter ved den digitale kulturen, som «spillkultur» eller «maker cultures» (Gee, 2013). Mange slike bidrag preges av en blanding av dyp fascinasjon for de muligheter for deltakelse og engasjement som preger slike digitale fellesskap og samtidig en dyp skepsis for hva

endringsdrivet og gjennomslaget av digitaliseringen i kulturen vil kunne ha å si for våre liv. Derfor er det behov for å nyansere og avklare hva digitalisering og den digitale tilstand betyr.

Ansats fra kritisk teori

Det er lett å bli forvirret i de mange analytiske bidragene i dette feltet som på ulike måter forsøker å forstå implikasjonene av den digitale kultur. Jeg skal kun nevne to innganger som både har vært med å forme mine egne interesser om pedagogikk og digitalisering, og som er viktige bidrag i en kritisk kulturalanalytisk tradisjon.

For det første gjelder det kritisk teori utviklet på 1990-tallet og tidlig 2000-tall, blant annet av Mark Poster, Andrew Feenberg, Sherry Turkle og Donna Haraway, som både peker tilbake til Frankfurter-skolen, Habermas og andre, og fremover mot å forstå det Mark Poster betegner som «the second media age» (1995) med henvisning til franske tenkere som Baudrillard og Lyotard. Interessant i denne sammenheng er også deres kobling til kritiske perspektiv på forståelsen av «hverdagsliv» med blant annet henvisning til Lefebvre og de Certeau. Betydningen av dette perspektivet er knyttet til den kritiske kulturforståelsen som setter teknologiutviklingen inn i et bredere kulturalanalytisk perspektiv. På 1990-tallet var det inspirerende å lese disse teoretikerne fordi de brukte kritisk teori til å forstå teknologiutviklingen preget av studier av grensesprengende ny forståelse av menneske og kultur og de utfordringer som informasjonsmangfold og nye grensesnitt mot virtuelle verdener representerte. Det er et tankekors at mange av disse teoretikerne har blitt langt mer kritiske til måten den digitale utviklingen har skjedd de siste 20 årene med sterke kommersielle og globale aktører (Turkle, 2017).

For det andre gjelder det *critical literacy*-studier på 1990-tallet, som bygde videre på studier av hvordan *literacy* inngår i ulike kulturelle kontekster (Heath, 1983; Street, 1984). Og etter hvert ble deres analyser mer rettet mot digitalisering og hva det vil si å lese og skrive i vår digitale kultur. Slike perspektiv finner vi blant annet hos Henry Giroux, Peter McLaren og Colin Lankshear. I sine perspektiv peker de både tilbake til Foucault og Fairclough om kritisk diskursanalyse, og Paolo Freire om en sosio-politisk og økonomisk rammeforståelse for menneskers liv i kulturindustrien og den fremvoksende teknologikulturen, spesielt om motkrefter og *counter-narratives* til den rådende teknologiske ideologi. Senere har en rekke forskere utviklet det som betegnes som *new literacy studies*, der man kritisk analyserer ulike sider ved barn og unges digitale praksiser i både formelle og uformelle kontekster (Coiro et al., 2008). Betydningen av dette perspektivet er knyttet til kritiske forståelser av hverdagspraksiser blant ulike grupper av barn og unge der digitale medier inngår.

Å løfte tradisjonelle kritiske perspektiv inn i vår samtid er utfordrende. Det handler om at tradisjonelle forståelser og brytninger med grunnlag i marxistisk teori, om makt, kapitalisme og klasser, ikke lar seg applisere i analyser av den digitale kapitalismens virkemidler i forhold til oss som samfunnsborgere på samme måte som

tidligere. Dette belyses i et intervju med David Berry basert på hans bok *Critical Theory and the Digital*, der han forklarer at:

The critical nexus lies in the recognition both in identifying digital formations as products of the capitalist system, but also in the recognition of the dialectical moment whereby capitalism itself is restructuring through certain 'digital' interventions in the wider economy. Therefore the need to pay attention to the materiality of the digital draws our attention to the microanalysis required at the level of digital conditions of possibility combined with macroanalysis of the scaling qualities of digital systems. This 'fractal' moment requires theoretical work to engage at multiple levels and calls for a need to understand specific material affordances of the digital and how they are delegated particular forms of action and decision, but also how these are prescribed by the digital back onto everyday life as such. (Berry, 2014, s. 325)

Berrys argument er nødvendigheten av en dialektisk tilnærming til forholdet mellom teoriutvikling og empiri: «that we must be able to dialectically think in relation to a number of moments within instantiations of the digital» (Berry, 2014, s. 326). Og betydningen av å studere disse fenomenene på ulike nivå, i det han ovenfor betegner som «fractal moments», som et uttrykk for relasjonen mellom «digital conditions of possibility» på mikronivå og makroanalyser av digitale system.

Det pedagogiske anliggende

I den pedagogiske diskursen om det digitale finnes det i dag en rekke kritiske stemmer som har vært viktige i å problematisere teknologiutviklingen og digitaliseringens implikasjoner på utdanning og oppvekst. En viktig stemme er Neil Selwyn, som i løpet av det siste tiåret har publisert en rekke tekster som problematiserer forholdet mellom pedagogikk og teknologiutvikling på en dyptgripende måte, og med forankring i kritisk teori. I stor grad handler hans innspill om det trykk som er rettet mot utdanningssektoren fra blant annet politikere og teknologiaktører med kommersielle interesser. Han har også blitt stadig mer interessert i hvordan algoritmene og den kunstige intelligensen skaper nye premisser for pedagogisk virksomhet. Selwyn har rettet oppmerksomheten mot utøvelsen av den pedagogiske virksomhet, spesielt i skolen, men også mot hvordan offentlige skolesystem i mange land utfordres av sterke økonomiske interesser med enkle pedagogiske løsninger. Slik sett forholder han seg til grunnleggende problematiseringer av de drivkrefter som virker inn på definisjon av pedagogikk og utdanning i vår tid.

På et overordnet nivå er det viktig at kritiske perspektiv problematiserer de diskurser som pågår i samfunnet om digitale medier og utdanning og oppvekst, og hvem som har definisjonsmakt. I altfor stor grad har teknologiaktører selv satt dagsorden og ofte med diskurser preget av enkle løsninger og *quick fix* av sammensatte pedagogiske problemstillinger. Mange digitale læringsressurser utviklet for skolen har hatt enkle behavioristiske tilsnitt og vekt på individualisering av læring med begrep som «adaptiv læring». Som regel er dette teknologiaktører som ser på utdanningssystemet som et stort og attraktivt marked. En annen dominerende diskurs retter seg mot

teknologiens antatte forstyrrende (*disruptive*) virkninger på pedagogiske praksiser. Dette gjaldt på et tidspunkt spesielt fremveksten av MOOCs (*massive open online courses*). Slike diskurser er blitt imøtegått av kritiske stemmer som Larry Cuban på begynnelsen av 2000-tallet i sin kritikk av tankeløs implementering av teknologi i amerikanske skoler, i boken *Oversold and Underused* (2003), og tidligere nevnte Neil Selwyn i boken *Technology and Education. Key Issues and Debates* (2021).

Når det gjelder generell oppvekstproblematikk er det mange og ofte divergerende kritiske innspill, som regel på grunn av ulike teknologiske posisjoner. Det kan gjelde studier av «deltakelseskulturer» av amerikanske forskere som Mimi Ito, Henry Jenkins, Craig Watkins og andre, og om *maker cultures* der barn og unge er produsenter av digitalt innhold. Et annet perspektiv gjelder etiske og rettighetsmessige sider ved barns digitale oppvekst og bruk av internett, som blant andre Sonia Livingstone og Elisabeth Staksrud har satt på dagsorden.

Utfordringen i dag er kompleksiteten digitaliseringen som kulturell prosess representerer, og den enorme makt som medieindustrien innehar. Dette skaper utfordringer for å skulle utvikle helhetlige kritiske perspektiv som makter å forstå kulturprosessene som pågår. Et viktig aspekt ved dette er det som betegnes som «agens» (*agency*), som har fått mye oppmerksomhet i forskningen de senere årene. Hva slags handlingsrom og makt har vi som forbrukere i det digitale samfunn, og hvilken rolle kan utdanning og opplæring ha i formelle og uformelle sammenhenger? Hvordan kan vi utøve selvkontroll og agens i en tid der algoritmene, plattformene og datafisering av våre digitale spor på nettet skaper nye strukturer og rammer for vår væremåte? Dette er sentrale spørsmål for å utdype kritiske perspektiv på den digitale tilstand.

Tre sentrale forskningsområder

Av det foregående følger spørsmålet om hvordan vi i pedagogisk sammenheng kan applisere kritisk teoretiske perspektiv om digitalisering på bestemte empiriske områder. I forhold til digitaliseringsprosessene som pågår i dag er det spesielt tre områder jeg betrakter som spesielt viktige å adressere for vurdering av pedagogikkens relevans. De tre retter seg mot vidt forskjellige tema, men som likevel har overlapp. Det ene rettet mot barn og unges læringsliv, der digitale medier inngår i hverdagsliv og måter å lære. Det andre om betydningen av plattformisering som kulturell prosess. Det tredje om behovet for å utvikle «kritisk medieforståelse» som et pedagogisk anliggende i møte med den digitale kultur. Avslutningsvis vil jeg utlede noe om betydningen av disse argumentasjonslinjene for kritisk pedagogiske betraktninger om den digitale tilstand.

a) Digitale læringliv

De siste ti årene har jeg vært mest opptatt av å forstå modernitet som «levd erfaring». I de prosjektene jeg har ledet har fokus vært på barn og unges erfaringer med å vokse opp i en digital kultur og hvordan medier inngår i deres hverdagsliv som en integrert

og alminnelig del. For å fange opp barn og unges egne perspektiv på den kulturen de lever i har jeg brukt betegnelsen «lærings-liv» (Erstad, 2013) for å åpne opp for en bredere og mer kritisk-analytisk forståelse av de praksiser dagens oppvoksende generasjon er involvert i på tvers av ulike arenaer for læring og deltakelse som de opererer på og mellom. Men i tillegg trenger man analytiske grep for å sette hverdags erfaringer og interaksjoner inn i større sammenhenger av praksiser som utvikler seg over tid. Det er disse spenningene mellom analyser av levd erfaring og dynamikker i praksiser som skaper grobunn for kritiske forståelser av pedagogikk og den digitale tilstand.

Det handler om hvordan ungdommer er på nett mer eller mindre hele dagen og derigjennom kan følge med på hva som legges ut, kommentere og selv legge ut innhold. Spesielt mobiltelefonen har blitt det sentrale mediet for det å være påkoblet, en enhet man bærer med seg i lomma og som dermed er konstant tilgjengelig. Dessuten viser dette hvordan det formelle og det uformelle ved læring og innholdsproduksjon er sammenvevd og sammenkoblet på ulike måter. Grunnleggende sett er det her en motsetning mellom ungdomsperspektivet, der det digitale er en integrert del av deres identitet og væremåte, og det pedagogiske perspektivet, der det digitale betraktes som objekter og ting, illustrert med mobil-hotell på skoler der elevene leverer inn sine mobiltelefoner når de kommer til skolen og får de igjen når de drar hjem. En måte å studere dette på er gjennom mediedagbøker som unge selv skriver om medienes rolle i deres liv. I flere av prosjektene jeg har ledet har vi gitt ungdommer oppgaver med å skrive om deres bruk av medier i hverdagen fra de står opp til de går til sengs. Et eksempel er en jente (14 år) som skrev følgende om en dag i uken, og der vi ser et eksempel på at hun leverer sin mobiltelefon i en boks når hun kommer på skolen, som innebærer et brudd i forhold til den flyt som preger det å være koblet på resten av dagen.

Første gang jeg sjekket mobilen i dag var rett etter vekkerklokka hadde ringt. Som vanlig sjekket jeg facebook, instagram, snapchat og yr. Jeg pleier å sjekke yr hver morgen og hver kveld for å sjekke hva slags vær det blir neste dag. Jeg sjekket de samme sosiale mediene flere ganger i løpet av morgningen før skoletid. Da pleier jeg å sende snapchats med venninnene mine. Hvis det er noe jeg må spørre venninnene mine om pleier jeg å bruke snapchat, facebook messenger, kik eller bare sende en melding.

Når jeg dro på skolen la jeg vekk mobilen.

Etter skolen i dag sjekket jeg de vanlige sosiale mediene. Jeg brukte pc-en til å se på serier før en venninne av meg sendte meg en melding og lurte på om jeg ville bli med til byen. I byen satt vi på brygga og nøyt sola mens vi spiste is. Jeg tok et bilde av venninnen min og delte det på instagram. Der var det flere personer som likte bildet. Senere overnattet jeg hos en annen venninne, og flere ganger sjekket jeg de sosiale mediene. Siste gang jeg var på mobilen i dag var rett før jeg la meg.

I et kunnskapssosiologisk perspektiv handler dette om hvordan slike forløp og læringsliv utfolder seg for ulike barn og unge, og hvem som opplever og drar nytte av

digitale ressurser og hvem som ikke gjør det. Sosiologen Annette Lareau (2011) har for eksempel undersøkt hvordan amerikanske familier fra ulike sosiale klasser forholder seg til læring på ulike måter. Hun viser at middelklasseforeldrene omskaper mer eller mindre alle arenaer barnet møter til lærings situasjoner – for eksempel bilturen, handleturen og måltider. Derimot driver ikke arbeiderklasseforeldre med oppdragelse fokusert på læring på samme måte, det Lareau omtaler som kultivering. I stedet oppdrar de barn etter ideal om naturlig utvikling, det vil si at utviklingen skjer av seg selv når barnet får dekket grunnleggende behov for trygghet, kjærlighet, lek og sosialisering. Så spørsmålet er hvem som kan sies å «tjene» de digitale mulighetene som eksisterer, og hvem som opplever utfordringer og problemer. I dag vet vi altfor lite om disse viktige aspektene ved det å vokse opp i en digital kultur og hvordan læring inngår på ulike måter i ulike kontekster.

b) Plattforms-pedagogikk

En vesentlig dimensjon ved digitaliseringen de siste ti årene, og som griper direkte inn i barn og unges oppvekst og utdanning, er fremveksten av digitale plattformer. Det er de infrastrukturen som er utviklet på internett, der vi lever våre liv, som ungdom og som elev/student. Slik sett er det internett vi har nå vesentlig annerledes enn det som eksisterte på 1990-tallet. Fra rundt år 2000 skjedde det en endring ved at kommersielle krefter, innovasjonen på nettet og reguleringen endret karakter (Rasmussen, 2021). Der nettet tidligere var basert på den «kollektive intelligens» (Levy, 1997), åpenhet og virtuelle muligheter, kom nye aktører på banen utover på 2000-tallet, som skapte en endring i måten nettet fungerte på ved at det ble mer lukket og styrt.

Som for «digitalisering» beskrives betegnelsen «plattformisering» som den kulturelle prosess der vi og teknologiformer samhandler i konkrete praksiser (van Dijck, 2018). Tidligere assosierte vi plattform-begrepet med *learning management systems* (LMS), som primært administrative systemer innen en gitt digital struktur og med lisenser for bruk. I løpet av det første tiåret av 2000-tallet fikk stort sett alle utdanningsinstitusjoner i Norge slike plattformer tilgjengelig, som skapte nye muligheter for administrering av utdanning, men også kritiske reaksjoner blant pedagoger og forskere for å være for lite fleksible og orientert mot elevenes læringsprosesser. Senere har vi fått egne plattformer for nettbaserte kurs (MOOCs) innen høyere utdanning. Det neste store spranget gjaldt fremveksten av sosiale medier fra rundt 2010 og til i dag med egne plattformer og strukturer for kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker, som Facebook, Instagram og Snapchat. Samtidig har andre aktører, som Google og Amazon, utviklet egne plattformer for kommersielle aktiviteter. I dagens situasjon finnes det et stort mangfold av ulike plattformer rettet mot både formelle og uformelle arenaer for deltakelse og læring.

Web 2.0 og sosiale medier som vokste frem rundt 2008–2009 baserte seg på innholdsproduksjon skapt av oss og en «delingskultur» (Jenkins et al., 2015) som gjorde oss som mediebrukere langt mer interessante for kommersielle aktører. Programmering og algoritmene som ble lagt inn i plattformenes struktur som

dynamisk feedback på våre egne klikk og handlinger har skapt mastodonter av teknologiselskaper som Google, Facebook, Netflix og Amazon, som totalt dominerer hva digitalisering i dag handler om. I tillegg finnes enormt mange applikasjoner (apper) som er koblet til ulike plattformer. Og i motsetning til å snakke om ett internett er det nå mer snakk om at vi alle har vårt «eget» nett, siden nettet er personlig tilpasset hver enkelt bruker basert på dennes tidligere navigering i digitale landskap. For eksempel hentet Facebook og Google i 2019 inn 84 prosent av de globale reklameinntektene, Facebook alene har 3,5 milliarder brukere globalt og Google står for 90 prosent av alle søk i verden (Rasmussen, 2021, s. 9). I Kina er teknologiselskapene regulert og kontrollert av styresmaktene med WeChat, eid av selskapet Tencent, som den største sosiale medieplattformen med over en milliard månedlige brukere. I dag snakker man også om «tingenes internett» (*the internet of things*), som viser til hvordan alle ting i stadig større grad er koblet til nettet på en eller annen måte. Og dette landskapet endrer seg kontinuerlig.

Som følge av denne utviklingen har vi fått det som betegnes som *surveillance capitalism* (Zuboff, 2019), datafisering og «oppmerksomhets-økonomi» (Lindgren, 2021) som uttrykk for en ny markedsmodell som har gjort noen, fortrinnsvis amerikanske selskaper, enormt mektige i både økonomisk og sosial forstand. De sosiale mediene tjener sine midler primært på å fange vår oppmerksomhet, gjøre oss til aktive bidragsytere i innholdsproduksjon, overvåke våre aktiviteter og bruke data om oss videre i kommersiell sammenheng. At våre aktiviteter etterlater digitale spor gjør det mulig å viderefordre disse dataene som varer som kan selges og brukes på ulike måter uten vår kontroll. Og plattformene strukturerer og styrer de valg vi gjør (Bucher, 2018). Det finnes etter hvert en rekke eksempler på hvordan selskaper, som Cambridge Analytica, direkte påvirker demokratiske valg og fremveksten av konspirasjonsteorier og ekstreme bevegelser i våre samfunn, som alle truer vår åpenhet, undergraver demokratiske spilleregler og skaper økt polarisering mellom mennesker lokalsamfunn og nasjoner.

Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor disse kulturelle prosessene er viktige å problematisere i et kritisk pedagogisk perspektiv. Mer uklart har det vært hvordan pedagogikken adresserer kritiske perspektiv på disse fenomenene. Det mest sentrale spørsmålet gjelder barn og unge som aktører på og mellom disse plattformene.

Julian Sefton-Green har skrevet flere tekster der han problematiserer det han betegner som «plattform pedagogies» (Sefton-Green, 2021), som ikke klinger like godt på norsk, men jeg forsøker meg med «plattforms-pedagogikk». I motsetning til medieforskningen der kritiske perspektiv på utviklingen av plattformer lenge har stått sentralt, er Sefton-Green opptatt av hvordan barn og unge forholder seg til ulike plattformer, om datafisering og de politiske og økonomiske rammene for fremveksten av kommersielle plattformer, hele tiden med en pedagogisk agenda og den relevans pedagogikken kan sies å ha i relasjon til slike utviklingstrekk i den digitale tilstand. Han har også reist spørsmål om vilkårene for det pedagogiske subjekt, som en opplyst, kritisk og uavhengig borger i demokratiske samfunn, det han betegner som «the

death of the educative subject» (Sefton-Green & Pangrazio, 2021) og problematiserer vilkårene for kritisk tenkning.

Our argument is that fundamental notions of the sovereign liberal subject – in respect of rational, decision-making individuals with a private sense of self or interiority, who enjoy rights within a democracy where individual actions as citizens have bearing on collective action – are challenged by new forms of digital governance. At the heart of the sovereign subject is the notion of a critically reflective person whose capacity to think has been formed by a process of education. (Sefton-Green & Pangrazio, 2021, s. 2)

Slik sett skaper plattformiseringen av vårt hverdagsliv, fra vi står opp om morgen til vi går til sengs om kvelden, helt nye premisser for hva det vil si å være menneske i sosiale fellesskap som i stadig større grad blir digitalt mediert.

Flere internasjonale forskningsmiljøer har i løpet av de siste fem årene satt søkelys på plattformisering av skolen. For eksempel har Kerssens og van Dijck (2021) studert implikasjonene for et offentlig skolesystem, som det nederlandske, der kommersielle aktører introduserer digitale plattformer både for administrasjon og pedagogiske aktiviteter. (Se også Pangrazio et al., 2022.) Disse studiene viser hvordan beslutninger om implementering av plattformer tas av andre enn de som står klasseromspraksisen nært. Men det som er mest utfordrende er hvordan lærere opplever å ikke ha innsikt eller kontroll over hvordan plattformene opererer og setter rammer for hva man kan og ikke kan gjøre av pedagogiske aktiviteter, slik at plattformene setter premisser på tross av lærernes egne preferanser for undervisning og læring. Denne utviklingen er også med på å underminere den politiske beslutning om en offentlig skole basert på prinsipper om åpenhet og ikke-kommersielle interesser.

Utfordringen i dag, slik jeg ser det, er å utvikle en kritisk pedagogikk som makter å stille grunnleggende spørsmål om hva plattformiseringen betyr for barn og unges oppvekst og utdanning. Det er en rekke elementer i en slik kritisk teoribygging som er viktige å belyse, som informasjonsflyten i samfunnet og hvordan dette styres og reguleres, om institusjonenes rolle i måten plattformer integreres i formelle utdanningssammenhenger, om hvordan plattformene setter føringer på måter som vi lærer på, om bruken av *big data* og læringsanalyse i utdanningssammenheng og om hvordan plattformene virker inn på våre hverdagsliv på tvers av formelle og uformelle sammenhenger.

c) «Kritisk medieforståelse» i barn og unges hverdagsliv

Det tredje området jeg mener står sentralt i en vurdering av pedagogikkens relevans i den digitale tilstand er den kritiske medieforståelsen, det som på engelsk betegnes som *critical media literacy*, om utdanningens rolle og hvordan slik forståelse og kompetanse inngår i vår hverdag.

Mediepedagogikk som fag og forskningsfelt har lenge vært definert som et slags svar på alle utfordringer som medie- og teknologiutviklingen medfører, noe som er

problematisk i seg selv. Når regulering av mediene ikke strekker til, skaper myndighetene forventninger om at opplæringen skal bidra til å gi barn og unge evne til å vurdere og selv ta stilling til det de møter i mediene. Men flere har stilt seg kritiske til denne forståelsen av mediepedagogikkens rolle. David Buckingham (2019) har gjennom flere tiår argumentert mot denne forståelsen og fremhevet betydningen av å forankre mediepedagogikken i barn og unges egen bruk av ulike medier og hva denne bruken betyr for dem. Slik sett kan mediepedagogikken også anvendes til å gripe samtiden og kritisk forstå prosesser om barn og unges oppvekst og utdanningens rolle. Utfordringen er at mediene endrer seg raskt og med økt grad av kompleksitet.

Sentralt i denne sammenheng står *media literacy* og kritisk medieforståelse, og det enkelte betegner som *media and information literacy* (MIL) (Carlsson, 2019). Fra å være et marginalt fagområde i utdanningssammenheng på 1980- og 90-tallet har *media literacy*, eller *digital literacy* som nå i større grad brukes i internasjonal sammenheng, blitt et av de sentrale tema for å forstå hvordan vi alle forholder oss til digitaliseringen i våre samfunn. Utfordringen de senere årene har vært en snever fortolkning av dette kompetanseområdet til å gjelde ferdigheter (*skills*) i å kunne bruke digitale medier og med en avgrenset forståelse av teknologiutviklingens kulturelle implikasjoner. Det er derfor hele tiden en fare for at «kritisk medieforståelse» i dag forstås som enkle ferdigheter som kan læres og måles med tester. Det som lett blir borte, er den grunnleggende kritiske dimensjonen – det vil si det å kunne ta selvstendige valg basert på innsikt og forståelse – å stille seg kritisk til medieutviklingens innvirkning på ens eget liv.

I 2021 deltok jeg i en studie foretatt av Kantar på oppdrag fra Medietilsynet som ledd i deres satsning på området «kritisk medieforståelse», både rettet mot regulatoriske tiltak og også mot befolkningens kompetanse i møte med dagens medier. Medietilsynet definerer kritisk medieforståelse som «kunnskap og ferdigheter befolkningen trenger for å orientere seg i dagens dynamiske medielandskap og for å ta informerte valg om medieinnholdet de konsumerer, lager og deler» (Medietilsynets nettside).

Studien var en nasjonal kartlegging av den norske befolkningens (16 år +) kritiske medieforståelse (Jortveit et al., 2021). Den viste blant annet at desinformasjon var en svært sentral tematikk i forhold til kritisk medieforståelse og måten vi forholder oss til informasjon og deltar i nettverk online. 44 prosent svarte at de har «fått tilsendt, eller kommet over falske eller usanne nyheter» på nettet i løpet av de siste 12 månedene. Hvor mye man blir eksponert og hvor utsatt man føler seg, varierte med alder. Vurderingen av egen utsatthet for desinformasjon ble sett i sammenheng med folks mediebruk. De unge utfordrer internetts muligheter i høyere grad enn eldre grupper og vurderer også egen risiko som høyere, spesielt det å møte på og potensielt bli påvirket av desinformasjon. Også kompetanse varierer med alder. Både de eldste mellom 60 og 80 og de yngste mellom 16 og 24 år synes det er vanskeligere å håndtere desinformasjon og falske nyheter sammenlignet med resten av befolkningen. For de som vurderer seg minst utsatt spiller spesielt tillit til og bruk av redaksjonelle

medier inn. De som har høy tillit til norske medier, vurderer seg både mer kompetente og mindre utsatte for desinformasjon, enn de som ikke har tillit. De med høy tillit definerer i høyere grad norske redaktørstyrte medier som viktige nyhetskilder og nyheter fra sosiale medier som ikke-viktige. De betaler dessuten oftere for nyhetene de bruker, enn de som ikke har tillit til norske medier.

En ny dimensjon ved kritisk medieforståelse har kommet inn i skolens læreplaner i og med fagfornyelsen. Det gjelder algoritmisk tenkning (*computational thinking* på engelsk), der programmering anses å kunne bidra til barn og unges kritiske medieforståelse. Faren er igjen at den kritiske dimensjonen kommer i bakgrunnen, og at fokus legges på ferdigheter i programmering og behandling av data. Læringsanalyse skal kunne gi oss bedre innsikt om hvordan data om barn og unges læringsaktiviteter på nett, men hvordan dette skal gjøres er mer uklart.

Den pedagogiske posisjon

Da jeg satte meg ned for å skrive denne teksten var jeg i tvil om hvilken vinkling jeg skulle velge. Jeg kunne ha problematisert den historiske utviklingen av digitalisering, utdanning og oppvekst i et kritisk perspektiv. Eller jeg kunne ha presentert et prosjekt jeg deltar i for øyeblikket, ledet av Universitetet i Stavanger på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, kalt GrunnDig (Digitalisering i grunnopplæringen), som sier noe om dagsaktuelle aspekter ved digitaliseringen av norsk skole. Men teksten tok en annen retning da jeg først begynte å skrive. Og da mot en tematikk jeg mener er enda viktigere å få belyst, nemlig pedagogikkens relevans, på tvers av utdanning og oppvekst, i en tid der digitaliseringen virker inn på alle sider av vårt samfunn og våre liv. Det innebærer et kritisk meta-blikk på sentrale sider ved digitaliseringen av utdanning og oppvekst de senere årene.

Tidligere i denne teksten har jeg etterlyst et pedagogisk begrepsapparat som gir oss analytiske innganger i den digitale kulturen slik dette arter seg for barn og unge. I de prosjektene jeg har ledet de senere årene har vi utviklet betegnelsen «læringsliv» for å bedre forstå hvordan digitale medier inngår i barn og unges hverdagsliv og måter å forstå læring som mer dynamisk enn det som er vanlig i pedagogikken, på tvers av formelle, ikke-formelle og uformelle arenaer der de unge samhandler med andre. På samme måte har betegnelsen «plattformisering» koblet til pedagogikk etablert seg som et kritisk analytisk begrep om sentrale sider ved digitaliseringen. Samtidig må vi re-orientere kjente begrep som «kritisk medieforståelse» og *media literacy* rettet mot hvordan barn og unge, og befolkningen for øvrig, håndterer det å leve i en digital kultur.

Mitt argument er altså at pedagogikken har stor relevans i den digitale tilstand og er helt sentral i å forstå hva det vil si å vokse opp i den digitale kultur. Men det er behov for å gjøre dette tydeligere, og spesielt viktig er det å utvikle kritiske perspektiv fra et pedagogisk ståsted som kan gi oss viktig innsikt og fungere som en motkraft til den invaderende digitaliseringen av utdanning og oppvekst.

Det kan være behov for å skape soner der vi kan ta en «timeout», det enkelte betegner som «digital detox», fra intensiteten som enkelte opplever i den digitale kulturen med netthatt, mobbing, konspirasjoner og annet. Mitt perspektiv er mer rettet mot å gi barn og unge kritisk innsikt og agens til selv å kunne ta styring av over sine digitale liv. Og her spiller pedagogikken en sentral rolle, da med å hjelpe unge til å forstå digitaliseringens ulike implikasjoner uten å være fordømmende eller avvisende.

Den kritiske teorien kan hjelpe oss i så måte. Men vi trenger å utvikle kritisk teori som makter å problematisere dynamikken i den digitale tilstanden vi lever i, og ikke kun gjenfortelle tradisjonelle kritiske perspektiv. Dessuten må kritisk teori være koblet på de erfaringer barn og unge gjør seg når de vokser opp i en digital kultur, slik Berry også betoner det: «It is hugely important that critical theory doesn't become a kind of theoretical ghetto or purely scholastic endeavour that not only talks solely to itself, but also fails to engage with contemporary political praxis and struggle» (Berry, 2014, s. 327). Slik feltet digitalisering av utdanning og oppvekst fortøner seg nå, er det et stort behov for kritiske perspektiv som kan bryte dikotomiene og diskursene som preger den pedagogiske debatt om digitaliseringen, og komme mer under huden av hvordan det faktisk er å vokse opp i dagens digitale kultur. Pedagogikkens rolle og relevans i denne sammenheng er åpenbar. Det vi trenger nå, er å utvikle et pedagogisk manifest om den digitale tilstand!

Forfatteromtale

Ola Erstad er professor ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo. Han har i en årrekke forsket på teknologibruk i norsk utdanning med spesiell fokus på digital kompetanse og forholdet mellom formell og uformell læring. Han har ledet både nasjonale, nordiske og internasjonale forskernettverk innen disse feltene, ledet flere store forskningsprosjekt finansiert av Norges forskningsråd, ledet en forskergruppen ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet og vært instituttleder ved Institutt for Pedagogikk, UiO. Han har også hatt en rekke verv i internasjonale og nasjonale forskningsorganisasjoner og publisert en rekke bøker og vitenskapelige artikler som har fått internasjonal anerkjennelse.

Referanser

- Beer, D. (2014). Questions of digital power and the re-animation of critical theory: An interview with David Berry. *Theory, Culture & Society*, 31(7/8), 323–328. <https://doi.org/10.1177/0263276414546381>
- Berry, D. (2014). *Critical theory and the digital*. Bloomsbury.
- Bucher, T. (2018). *If ... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Carlsson, U. (2019). *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age. A question of democracy*. Department of Journalism, Media and Communication, University of Gothenburg.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2008). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused. Computers in the Classroom*. Harvard University Press.
- Erstad, O. (2013). *Digital learning lives: Trajectories, literacies, and schooling*. Peter Lang.
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. Palgrave Macmillan.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Ito M. & boyd, d. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Jortveit, S., Slaatta, T. & Erstad, O. (2021). *Kritisk mediaforståing i den norske befolkninga. Hovudrapport 2021*. Medietilsynet.
- Kerssens, N. & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life, with an update a decade later*. University of California Press.
- Levy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.
- Lindgren, L. (2021). *Ekko – et essay om algoritmer og begjær*. Gyldendal.
- Pangrazio, L., Selwyn, N. & Cumbo, B. (2022). A patchwork of platforms: Mapping data infrastructures in schools. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395>
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Polity Press.
- Rasmussen, T. (2014). *Personal media and everyday life. A networked lifeworld*. Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, T. (2021). *Bak skjermen*. Cappelen Damm.
- Sefton-Green, J. (2021). Towards platform pedagogies: Why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999>
- Sefton-Green, J. & Pangrazio, L. (2021). The death of the educative subject? The limits of criticality under datafication. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1978072>
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates* (3. utg.). Bloomsbury.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Telhaug, A. O. (1987). *Skolen som motkultur*. Cappelen.
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- van Dijck, J. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Zuboff, S. (2019). Surveillance capitalism and the challenge of collective action. *New Labor Forum*, 28(1), 10–29. <https://doi.org/10.1177/1095796018819461>