1. Deltagelse og digital kompetanse

Jeg hadde gjort et studie der jeg så at teknologien lå der, men det fantes ikke kompetanse i skolen til å ta nytte av den. At brukeropplevelsen nå sto i sentrum var virket derfor viktig.

Læringsmiljøet infrastruktureres

Gjør det digitale læringsmiljøet ’funksjonelt’, og gi ansvar over til en kompatibel tredje-part. Microsoft får likevel også begrenset med tilgang. ystemer som må opprettholde seg selv igjennom å enrolle brukere. Systemene er ikke stabilisert på den måten man kanskje skulle trodd. Jeg observerte flere små feil som ville virket uvanlig på en vanlig datamaskin. Sånn sett er det også veldig logisk at de fjerner muligheten til å ha kompliserte fil-systemer i en LMS når de bygger Zokrates. Det er nok dette jeg mener med at barnet ikke lenger forholder seg til organisasjonen. Det at barna ikke ser forskjell på sin PC og nettverket på skolen - livet til en fil i et flytende rom (programvare) – er et tegn på at oversettelsen (convergeing) er sterk og at integrasjonen skaper ubevisthet.

Kreativitet og læringsidentitet i digitaliserte læringsmiljøer (et rom og en era)

Kan man si noe om hvordan kreativitet verdisettes ved å se på tradisjonene i skolen? Mange av praksisene i disse tradisjonene støttet opp rundt Mckninght’s teoretisering om den demokratiske tilnærmingen til kreativitet i den offentlige skolen, hvor man levde seg inn i situasjonen til andre. Jeg observerte at dette ble gjort igjennom kontrollen av gruppe-konstellasjoner. Tradisjonsbundet praksis var sånn sett fortsatt nært tilknyttet det moralske oppdraget til den norske læreren.

Samtidig så jeg også verdisetting av selv-transformasjon. Det kan sies å være forårsaket av neo-liberalisme, men jeg ønsker å studere det igjennom de nye adresse-teknologiene og ta det kreative elementet seriøst som en positiv makt. I motsetning til folkeskole-moralen var ’Friheten’ til elevene ble bevilget igjennom bruken av digitale hjelpemidler, som avkuttet kunnskap fra praksis igjennom de autorative kilder på nettet.

En demokratisk og desentralisert læreplan-utvikling

>>Deltagelse blant lærerne kan forståes i relasjon til nettverk tilnærmingen til reform og læring. Jeg observerte en endring i den kalkulerende geografien i skolen ..Det at barnevernet og skolen nå ligger under samme byråd i Oslo er betydningsfullt fordi det handler om å dele kunnskap om barnet for å ’gjøre’ omsorg. \*Økte angsten blant unge disse dager, da de ble fremstilt som selv-organiserte individer innenfor hektiske rom hvor læreren ikke alltid så dem? Hvordan så man symptomer på dette på kroppene deres når man først var med dem?

Oslo kommune vil forsøke å gå foran å være den første kommunen i landet som integrerer PPT-tjenesten i resten av skoleverket. PPT-tjenesten er kritisert for å bestå av spesialister som henter barn ut av skolen og isolerer problemene deres i en individualistisk og/eller naturalistisk setting. Hvordan omsorg bør gjøres er ikke lette spørsmål, og det kan sammenlignes med måten man gjør omsorg for kyr innenfor epidemiske kontekster.

Denne ’saken’ utvikles kanskje i relasjon til fag-rommenes uavhengige – sterke lokale – normer, som skal fjerne innsats fra vurderingen og skape mer rettferdighet

Jeg observerte en skifte der man ikke lenger ønsket å satse på nasjonale programmer, men skape lokale tiltak på tvers av sosiale tjenester. Diskusjonene i denne debatten handlet mye om tilgjengelighet og tilstedeværelse. Det var viktig å overkomme sykdoms-stigma rundt psykologiske tjenester igjennom økt tilgjengelighet, samtidig som visse kategorier også ble tydeligere forklart for lærerne for å definere kontaktflaten/grensen (’interface’) mellom disse to verdene og for å bevare helse-tjenestens integritet. Det forblir derfor viktig for meg å forstå denne omveltningen, samtidig som jeg ønsker å vise at ansvaret tilknyttet læremateriell (knytte kunnskap til livene til barna) fungerer som viktige grenseobjekter. \*Omveltningen av de den kalkulative geografien til reformene skjedde i reaksjon på de nasjonale ’evaluering *for* læring’ programmet, der omsorg skulle gjøres igjennom preskriptivt arbeid blant lærerne.

...

I diskusjon med Anna påpekte hun at det ikke var spesial pedagoger tilstede med barna utenfor klasserommet. Men jeg påpekte at det var like problematisk at det var faglærerne som laget lekseplanene. Dette er et slags skille mellom fag-arbeidet til læreren (mediering av hva som er viktig ’der ute’) og den personlige relasjonen som spesial pedagogen inngår i. ’Ute på grupperommene handler det om så mye mer enn bare fag’ sa Anna. Alt dette formaliseres likevel av arbeidsplanen som skaper et slags ’likt’ utgangspunkt i samsvar med lovens moral. \*\*Deltagelse: for lærer og elev – i ’mål-orientert’ arbeid, eller mål, skapelse. Mål er ikke nødvendigvis satt av en utenforstående objekt-fiksert makt: et samfunn\*\*

1. Effektiv digitalisering av offentlig sektor

Her ser jeg nærmere på idealet om åpen data og hvordan det var formet at forestillingene om ’åpenhet’ og ’fri’ flyt av informasjon i nettverksamfunnet. Hvordan en LMS var tenkt til å transformere organisasjonen, men hvordan dette feilet i å interessere elever og lærere i å opprettholde klassifiseringssystemer som fremviste dem som stabile selv-organiserte entiteter. Verken lærere eller elever ønsket å miste autonomi igjennom en ikke-mediert overvåkning av ’alt’ det de gjorde. Her studerer jeg forsøket på å skape grunnlaget for en ny (’produktiv’) form for vurdering.

Lærerprofesjonen: Spesialisering og stabilisering

I relasjon til digitaliseringen samskapes et marked med stabilt læremateriell som lærerne kan være med i klasserommet. Deres spesialisering tillater altså å være lay-persons med elevene i forhold til en type IKT de ’tester’ sammen.

\*Det er interessant at Zokrates feilet fordi det sa mye om den individualistiske forståelsen tilknyttet digitale pedagogiske verktøy, og hvordan det som politisk verktøy (forlengelse av loven, og en slags innhegning) ’delegerte’ ansvar til en pedagogisk (teoretisk ekspert) inspektør. Det forble midlertidig avkuttet fra IT ekspertisen på skolen.

\*Den manglende utviklingen av funksjonene i samhandlings-plattformen reflekterte også skillet mellom ansvaret til et konsumerende policy subjekt (til dels representert av inspektører og nettverket) og et aktivt et. Det aktive subjektet var det som medierte objektivitet i en konstruktivistisk/kommunal form, som relaterte seg til den originale vitenskapelige filosofien men nokså sikkert feil-reprensenterte praksis i dag ved at subjektivitet ble verdisatt som en form for objektiv observasjon på papir. Samtidig videreførte det en refleksivt læringsidentitet som bygget på premisser om barnets isolasjon – en skulle ikke vise den hva den skulle gjøre. Dette stemmer overens med en ide om læring der man skal komme frem til et svar som ’allerede står bakerst i boka’.

\*Da jeg observerte den performative læringen tilknyttet interaktive medier som film så opplevde jeg at flere forutinntatt meninger ble provosert frem. Det at elevene ikke hadde noe å gjøre var derfor ikke noe problem. Dette var også relatert til måten man brukte en PC, der søket er enkelt å gjennomføre og ikke minst repetitivt i seg selv. I den konektivistiske tilnærmingen var det viktig at man hørte sin stemme i relasjon til andre, fordi kunnskap kunne ligge utenfor en selv. Dette er også sakt å relateres til måten deltagelse forståes i sosiale medier.

Team-arbeid

De forskjellige kontekstene i skolen så jeg at ble håndtert på team-rommet, der flere ting som i den offisielle regnskapspraksisen var det samme som, men ble samtidig skilt fra, orden og oppførsel. Dette var i møte mellom lokalmiljøet/foresatte sin kontekst, andre deler av utdanningssystemet og kommunens helse-tjenester og plikter. Dette kan jeg gjerne diskutere i sammenheng med normene i klasserommet og måten policy enactment koordineres igjennom en nettverktilnærming der skoleledelsen skal få vite alt men denne kunnskapen oppdeles i etterkant. Her har jeg tidligere påpekt betydningen av at man til nå kun har sett seg villig til å betale for at tilstedeværelse ble overvåket og at dette senere kunne tilknyttes en vurdering eller sykemeldinger. På den annen side så registrerte systemet også orden og oppførsel, men dette i en slags forhandling med lærerprofesjonens egne ’interesser’ - ’teacher multiple’ krever at autoritet etableres på tvers, noe som er utgangspunktet for svært mange studier innen utdanning (interessering av studenter). \*gjerne konstruktivistisk, men med et behov for at elevene gjør noe av ’verdi’. Hvordan å gi disse aktivitetene verdi blir et spørsmål om teori og måling.

Firma som Conexus opplever frustrasjon med at det ikke investeres i å utvikle teknologien som kan skape verdi fra data-produksjon i skolen. Å samle noen som helst data er risikabelt, om det ikke er i form av fag-kunnskap som får verdi i det det ’omgjøres’ til en karakter. Hvordan man skal interessere eleven i kvalitative vurderinger er altså et spørsmål som handler om mer enn elevens psykologi. Det handler om mangelen på ’accountability’, som jeg bla møtte på i team-tid klassen (bare at det er en ’klasse’ som en performativ demokratisk øvelse sier mye).

På fag-seksjon møtet opplevde jeg at det at de arbeidet på trinn var av betydning. Det at det hovedsaklig ble diskutert fordelingen av ’evalueringsbyrden’ blant lærere og elever sa mye om hvordan de medierte det personlige. (Hva ’var’ evalueringen, og hva utelukket den).

Dette var nettopp det rektor hadde snakket om i møtet med helsesøster og som noen av lærerne hadde argumentert imot. For lærerne på fellesmøtet handlet dette om elevene ’måtte’ presentere noe eller ikke. Om de ble tatt vare på på en ’ansvarlig’ måte så burde de presses til å reise seg og tørre å ’snakke foran andre’. Da står alle likt og ingen bør være flaue. Man kan kanskje leve seg inn i situasjonen til hverandre. Denne anonyme læringsidentiteten kunne overføres til tekster og fremføringer som aldri ble fremført.

Det deltagende subjektet ble representert i relasjon til internettet: et sted hvor objektiv kunnskap kunne kopieres og hvor det vanskelige/verdifulle var å uttrykke en mening. Objektiv kunnskap kunne være feil, som kanskje ville stoppe en elev fra å uttrykke seg? \*Før gjorde man forsøk på å utrykke objektiv kunnskap i klasserommet, men det var ikke så lett å skille mellom mening og fakta

Anonymitet i klassen var ment å mediere skapelsen av meninger og ’opplevelser’ (subjektiv fremstilling). Samtidig var det sensitivt om andre aspekter enn de faglige meningene ble diskutert åpent utenfor team-rommet eller begrensede rom hvor en elev kunne identifisere seg med karakteren og en enighet kunne nåes som var ’ekstern’ fra relasjonen mellom lærer og elev.

1. Personvern og informasjonssikkerhet

-Hvorfor snakker man med elever ute på gangen på slutten av semesteret? «..dine egne meninger i en klasse (samfunn) skilles fra det personlige i faget. Det faglige kan beskrives som 'learning in nowhere'. En faglig hypotetisk subjektiv rolle, i motsettning til den formen for personlig performativitet som gjøres på gangen, eller i elevundersøkelser. Dette er det jeg har tenkt på som skillet mellom det som på den ene siden er eleven som (voksen) fag-person - og et anonymiserbart tall i en gruppe (glemmesesarbeid) - og, på den annen side, som læreren behandler (omsorg) som 'det egentlige jeg'....

..anonymiteten forsterkes igjennom bruken av PC. Her bruker jeg Sørensens analyse av flytende teknologi og presence. Dette (etikken) handler i stor grad om å være nede i klasserommet med barna, og at en epistemologi (ontologi) former seg i relasjon til dette. Da blir det relevant at den tilstedeværelsen lærerne har med simon er en representasjon av tilstedeværelsen de har med elevene i klasserommet. Mye av det simon sier og som jeg observerte i klasserommet selv handler om normer, og hvordan det digitale forsterker 'uavhengige' normer. Altså i relasjonen mellom læreren og elevene. Det finnes en form for norm, uavhengig av læreren. Som er tilknyttet elevens innsats i relasjon med læreren ikke skal telle. Disse normene vil jeg analysere ut fra ko-ordinasjonsbegrepet til Callon, etter å ha sett på alignmen av forfatterskap i forrige kap. I forrige kap. observerte jeg også at representasjonen av læring var en endrende geografi ettersom relasjonene mellom faggrupper tok form. Det hadde vært en forsterkelse av en lokal form for normutvikling. » (lydklipp i slutten av juni)

*Lydklipp ’dybdelæring og KI blir en sak’:* «De nye standardene fra Uninett går også utover kommunen sine egne systemer for skapelse av åpenhet, hvor de hadde hatt en alianse med UDIR (kan man si?). Spesielt på VGS nivå bygget åpenheten på tradisjonalle ideer om at kunnskap kunne utvikles som fritt. \*\*Dette er et eksempel på hvordan man knyttet idealet om høyere (selvstendig) opplæring for alle til internet idealene om frihet/åpnehet\*\*. Dette er en inngripen i hva som er styring og hva det betyr å styre. KD er med på å forsterke denne åpen-koordinasjon metoden for styring. De er med på å interessere utdanningssektoren i standarder for måten ledelse skal gjøres. Det samskapes med en ide om at teknologien tar hånd om seg selv, som baserer seg på konteineriseringen. Konteineriseringen gjøre at en kan glemme (utslette) den eldre infrastrukturen. Det har ikke så mye å si siden man kan bygge 'oppå' den uansett.

Samtidig appalerers det til læreren direkte igjen. Dette gjøres på nye måter, hvor det legger et annet trykk på det lokale osv. Altså hvor man omgår noen av ideene om styring som skulle vært gjort igjennom en streng planlegging. Samtidig som lærerne virker til å få en annen form for handlingsrom (accountability) 'underveis' så skjer det at man kobler dybdelæring med en form for KI. Det (som slår meg først) er ikke lenger behov for oppgaver som leveres av bøker. Simen viste frem flasker og spill hvor man stiller spørsmål ved hva (helheten i) objektet er for noe. Man kan ikke gå ut fra at nå er dette en PC, eller en bok; nå skjer dette og dette. Sånn sett utfordrer han den repetitive tilnærmingen til planleggingsverktøyene - \*\*et viktig element i det eksperimentelle systemet\*\*.

Gjennom å gi disse elementene agentur som levende objekter bygger han videre på ideen om at læreren skal stå nede i klasserommet sammen med eleven. Han bygger videre på saken. Dette var håpet å skje ved at man ga eleven en klar ide om hva det var den skulle lære. Da var det meningen at man skulle tilnærme seg 'kunnskapen' som noe som man måtte kunne komme frem til på flere forskjellige måter. Eleven skulle få et handlingsrom assosiert med måten man kom frem til kunnskapen på, men kunnskapen var ennå 'dø'. Den var der, sånn som man skulle komme frem til den, uten at kunnskapsobjektet i seg selv innhold en rekke forskjeller (og motsettninger). \*\*Å vise 'motsettninger' var et ideale som Engh peker til, men hvor han sier at det lokale demokratiet sin sosiale tilpassning ofte undergraver idealet i praksis\*\*.

Ved å utfordre 'språket' (feks matematiske tall) som det elementet som har en stabil verdi, og si at barn må lære ved å se på tingene, ikke nødvendigvis igjennom denne kritiske, vitenskapelig formen for objektivitet, men igjennom objektene. Det er objektene som må bli tatt seriøst her. De var med på å forme utgangspunktet for naturfagen. Objektene simen har med og cellen i 3D er både objekter fra den virkelig verden 'der ute', sånn som i kapitellet om objektene sin historie i utdanningen, \*\*samtidigi som de virtuelle objektene virker til å bli akseptert som en egen virkelighet (det geometriske 'absurde' spillet, og 3D-objekter)\*\*.»

\*Med språket mener jeg former for tilstedeværelse, som lar en overføre mening på tvers av praksis. Dette er det som endrer seg når man utfordres av nytt kunnskapsmateriale, sånn som video, og når man ikke kan si hva som er elevens og hva som er maskinens handlinger. En form for subjektivitet som har utelukket objektive former for kunnskap. En kan si at ’rammene’ fra papir-kunnskapen forsøkes gjenskapes, f.eks. Av forlaget som utvikler essay maler.

Samtidig kan man også si at det læreren observerer kan ikke dokumenteres på samme måte, og derfor endrer man kunnskapen om læring selv. (\*\*Om dette kan tilknyttes læringsvitenskapens utvikling og bruk i utviklingen av løsninger i Oslo kommune så kan kap.5 samtidig omhandle hvordan institusjonene underlagt KD kartlegger 'best practice' bruk av kunnskapsproduserende (digitale) teknologier\*\*). Det å kunne account for læring på en annen måte, altså ikke ved å (kunne) definere hva det var som skjedde ut fra en plan der noe kan repeteres sånn som de er, gjør at presset på å ha planer kan forandre seg. Man prøver å få lærerene til å dempe dette presset ved å endre det som må huskes. I ungdomsskolen må du huske/vite ganske mye om hva det er eleven kan. Det er derfor man har hatt lange eksamener med masse press. Men i barneskolen, der App-økonomien (\*\*basert på små mengder lagring\*\*) også har vært større, har det vært et mindre press på dette. Det har vært mulig å 'spille' seg frem til kunnskap på en annen måte. (simen snakker om egne 'indre' erfaringer i barneskolen). Men man behandler kunnskap kanskje annerledes? A er A, og B er B. 1+1 er 2 osv. Man har ikke behøvd den samme kritiske formen for objektiviet. Når informasjon skal kunne passe for alle på et høyere nivå hvor de også blir målt så setter dette krav og skaper en rettighetsagenda.

Det er det som er vært ment å kunne følge opp skolen og hvordan de organiserer seg og investerer. De har både kunne investere i lærere og læringsressurser ut fra krav som finnes der og er tydeliggjort. Dette hjelper til å stabilisere definisjonene av former for lærende individer. Men så er disse definisjonene i flux når man igjen endrer informasjonssystemet (PC), fordi informasjonssystemet nettopp skal kunne overkomme barierene. Den åpner opp for å innkludere alle på en annen måte, ved å tilpasse 'formene' for kunnskap. Elever med funksjonsevner eller lærevansker skal få tilpasset informasjon. Derfor åpner man spørsmålet om disse skal kunne måles etter samme klassifiseringssystem og hukommelsespraksis.

Eller resulterer det nødvendigvis i et karraktermålesystem som er mer avkuttet fra relasjoner av den sosiale (vs post-sos.) typen. Dette utfordrer en praksis der en elev som ligger på en 3-4 er vært 'en 3-4 elev'. Der opplegget formes av denne hukommelsespraksisen, sånn at dette bekreftes. Læreaktivteter planlegges på den måten at man legger til rette for noen høyt presterende elever. Man gjør disse tilpassningene - f.eks. prøver - i gruppen for å bekrefte eller avkrefte hvor noen ligger.

Så avhenger det å kunne av kutte klassifiseringssystemet 1-6 fra en gruppe og knytte den mot kunnskapen i seg selv, uten at det gjøres på et så lavt nivå at folk allerede er diskriminiert ut fra de som kan og ikke kan kunnskap. Alle skal ha en rettighet til å få tilgang på 'denne formen for kunnskap og denne formen for læring'. Det utfordrer hva som læreren skal huske, noe som er lett å glemme! Dette er gruppe funksjonaliteten.

Dette er nå et stort kontrovers! Skal man anonymisere vanlige prøver sånn som eksamen? Holder det, eller kommer det subjektive forholdet til læreren uansett til å påvirke vurderingen. Sånn skal det i prinsippet ikke være i dag, men identitet er vanskelig å skjule! \*\*Det krever arbeid, og som i krypteringsverden så avhenger det gjerne av 3.part og/eller det krever mer og mer av abstraksjonsystemer som er i fare når det stabiliseres\*\* Også når ikke eksamen/prøver ikke lenger skal være den eneste vurderingsformen skal man aldri kanskje helt vite om en elev er en 4 eller ikke? skal det være oppdelt og analysert om igjen?

Er det sånn hvis forlagene vet akkurat hvem som har oppnådd noe likt over en tid så oppstår de samme nettverk-konstillasjonene som de prøver å bryte ned? I den nye standarden er forlagene i ferd med bare å få tilgang til hva elevene oppnår i løpet av en enkelt sesjon. Den disruptive faren handler om man må behandle forlagene sånn, samtidig som man ønsker at de skal være tilstede sånn at du kan være med å lage klassifiseringssystemet i det hele tatt. Ellers får de som har kontroll over all den andre dataen, om hvem den enkeltpersonenen er, mulighet til å definere hva det er du skal lære og hvordan.

Da er den åpenheten IT gigantene representeterer i assosiasjon med internettet en lukkethet ovenfor myndigheter som ikke kan kontrollere det du gjør på nettet - hva man vet om en befolkning og person. Når læringsmateriell skal defineres, og dataen som går inn og ut/fra, skal få klare definisjoner så tydeliggjøres disse farene og definisjonsforskjellen mellom en læringsressurs og læremateriell blir en sak. Denne problematikken har likevel vært der hele tiden. En læringsressurs - sånn som google og chromebook - er i større og større grad bygget opp av dynamiske objekter. Det er ikke bare maskiner, men innholdet er laget etter en form for 'interaktivitet' som er bygget på det du gjør på nettet - your second self.

Den problemstillingen har vært der hele tiden. Når man har sett på hvordan det å skjerme barnet fra internett og andre assosiasjoner enn det man ønsker for å få til læremålene har vært en del av hverdagen i klasserommet, uten å bli en sak. Man har kanskje ikke regnet med at Feide-teknologien ikke fungert sånn det skulle mens Grep har 'blitt' internett-teknologi/læremålene. De digitale bøkene har jo bare blitt regnet som en bok på skjerm, en representasjon av en ekte bok. Dette har hatt synlige konsekvenser. Man har behandlet PC som mer en den 'formelle' kunnskapen som var tilgjengelig igjennom disse kanalene. Nå kjemper man for å få produktene i Feide til å kunne sertifiseres som riktig/god kunnskap \*\*kanskje uten en 3.part som definerer kategoriene, men basert på prinsippene dynamiske databaser sånn som en wall\*\* Den betyr at de må integrere mer av den formen for kunnskap som ble mediert igjennom PC.

I læringsmiljøet som er i skolen så er den personlige relasjonen til eleven viktig, og man prøver å formalisere metoder å bringe dette videre oppover i VGS og UH-sektor. Faktisk kommer det nedenfra. I formene for kunnskap hvor du har mer av livet ditt på PCen og ditt personlige syn på ting skal være tydeliggjort er forsøkt å utnyttes: å vise at man lærer osv. Ferdighetene til å lære er det som blir en sak som skal fasiliteres i læringsmiljøet. Det du gjør og har gjort blir lagret. I tillegg til å få respons er kanalen du gjør det i viktig. Kanaler og grupper har betydning for hvem som er med - inkluderes.

Disse gruppene innehar en evne til å glemme. Det å feile, sånn som gjøres i kahoot spill, avhenger av ikke å bli observert, og i alle fall ikke lagret. I kahoot blir man delt opp i grupper og læreren er del av en av disse gruppene. Læreren kan få en begrenset oversikt, men dette kan i utgangspunktet utfordre spillets form. Dette er en gruppe funksjonalitet som kan ligne på konteineriseringen.

Det er ikke lett å greie å utrykke alle sin kunnskap på stabile (tygge) premisser. Ser man på situasjonen der de spilte musikk, så var relasjonen til instrumentet helt flytende. Hva som er utfordringen og hva som er læringen er uklart. Hvem sin prestasjon man bevitner - menneske/instrument, gruppe, pop-fenomen eller maskin - er ikke sikkert, og det er vanskelig å be noen presentere dette. Man vet ikke hvem sitt forfatterskap som blir knyttet til transformasjonen. Hvem som 'kan' hva er ikke tydeliggjort på forhånd, og det kan ikke regnes med i oppgaven på forhånd.

Også digitalt er det ikke enkelt å få med gruppe relasjonen til verktøyet, til tross for at man kan kontrollere medlemskap gjennom konteinere. Fagene er i stor grad med på å forme utgangspunkt for det kreative elementet skal være: Hva man allerede må kunne for å være kreativ. Kreativitet er en oppbyggning er samskapt i forholdet mellom teknologi og teknikk, et forhånd som avhenger av fagets mediering av meninger og flyt.

Der hvor kravene til lagring er lave kan det fungere å forme det lærende subjektet, men i naturfag hvor objektet lettere har en hierarkisk oppbyggning og et naturlig utgangspunkt til hvordan alle opplever noe likt, er det vanskelig å finne ut hvordan man skal lagre data på grunnlag av hvem disse personene var i utgangspunktet. Deres forutsettninger for å se og kunne reagere på.

Dybdelæring modellen som kontekst:

-Higher-order thinking skills, pattern recogntion and the meta. Meta: put words on abstracted ideas. >>Hvis nettverk er svaret, hva er da spørsmålet? Studerer jeg bruken av visuell kunnskap og dens tilknytting til sosiale medier så vil jeg si at disse formene for kunnskap er samskapt igjennom evnen til å overvåke mønstre. \*Profilen til eleven legger grunnlag for en måte å evaluere læring på som ikke er uproblematisk fordi det er usikkert hvem som skal gi verdi til helheten som gjenskapes i relasjon til barnet som skal bli tatt vare på.

-man ønsker ikke å overvåke akkurat hva som foregår i klasserommet da det vil være kontroversielt å assosiere (sensitiv informasjon om) brukere og materiell (med eierinteresser). Datamaskinen destabiliserer legitim kunnskap.

Livslang læring oversatt til klasserommet: samskaper en sak i utdanningssystemet. Digitalisering utvikler seg som en sak parallelt med ’kunnskapsgrunnlaget’ om læring, der den eksperimentelle kulturen utvikler seg med kartleggingen av ’best practice’ forskning i kommunene.

En STS analyse av positiv makt

Hva telles som ‘ekte’ representasjon?

Å gjøre personlig nærvær annerledes: Opplæringslovens som moralsk teknologi gjenskaper en avstand mellom det isolerte barnet og samfunnet (representert av læreren). En ’interaktiv’ form for identifisering vedvarer, der man kommuniserer med eleven på en en-til-en basis for å definere hva en kan. Forstår man det digitale i ild-rom eller som en rekursiv funksjon så kan man forstå forsøket på å bruke algoritmer til å mediere oppnåelse i klasserommet.

Dybdelæring som KI: Forsøker man å stabilisere kunnskap på nettet så slipper man unne flere av de problemene med eksterne analytiske tjenester – for det er rent mekanistisk/naturlig hvor hen kommer fra når en søker opp kunnskap (selv om det egentlig er en unngåelse av en oppgave).

\*Da jeg observerte den performative læringen tilknyttet interaktive medier som film så opplevde jeg at flere forutinntatt meninger ble provosert frem. Det at elevene ikke hadde noe å gjøre var derfor ikke noe problem. Dette var også relatert til måten man brukte en PC, der søket er enkelt å gjennomføre og ikke minst repetitivt i seg selv. I den konektivistiske tilnærmingen var det viktig at man hørte sin stemme i relasjon til andre, fordi kunnskap kunne ligge utenfor en selv. Dette er også sakt å relateres til måten deltagelse forståes i sosiale medier.

-Hva har det med en ontologisk vending å gjøre? Man ønsket å skape en objektiv situasjon i klassen igjen? Før hadde det å ha kunnskap om et fenomen hatt mindre verdi enn det å kunne skrive godt for eksempel, fordi det var vanskeligere å måle komparativt uten om i høyst konstruerte situasjoner. På den annen side, karakterene i periode-systemet beholdt sin semiotiske verdi på tvers av kunnskapsformer og former for tilstedeværelse. Dette kan være vel så viktig når man skal bedømme kunnskap på tvers av video og tekst for eksempel.

Når man sekvenserer en mengde aktiviteter, slik at man skaper en form for 'long short-term memory', så er dette en måte å observere mønstre der måten man gjør ting på kan beskrives som karakteristisk 'deg'. Det tilknytter kanskje forfatterskap når det ellers er vanskelig å gjør når man ikke kan bedømme det ut fra innholdet i en tekst.

\*Å forestille seg en fremtid der man ikke vet hva slags ferdigheter som behøves tilknyttes læringsmålene til individet og dens mål..? Dette har noe å gjøre med verdien av kunnskap i ’klasserommet’ i relasjon til en selv og ens emosjon og motivasjon: kreativ utfoldelse gies mer verdi i relasjon til det at det er færre og færre (kreative) ferdigheter som har verdi i seg selv. Jeg observerer en friksjon i ønsket om å verdisette alle fag likt på grunnlag av en overordnet ide om kompetanse. Objektivistiske former for læring får verdi i relasjon til den deltagende formen.. eller en negativ, diskriminerende, makt.

Kan man si noe om hvordan kreativitet verdisettes ved å se på tradisjonene i skolen? Mange av praksisene i disse tradisjonene støttet opp rundt Mckninght’s teoretisering om den demokratiske tilnærmingen til kreativitet i den offentlige skolen, hvor man levde seg inn i situasjonen til andre. Jeg observerte at dette ble gjort igjennom kontrollen av gruppe-konstellasjoner. Tradisjonsbundet praksis var sånn sett fortsatt nært tilknyttet det moralske oppdraget til den norske læreren.

Samtidig så jeg også verdisetting av selv-transformasjon. Det kan sies å være forårsaket av neo-liberalisme, men jeg ønsker å studere det igjennom de nye adresse-teknologiene og ta det kreative elementet seriøst som en positiv makt. I motsetning til folkeskole-moralen var ’Friheten’ til elevene ble bevilget igjennom bruken av digitale hjelpemidler, som avkuttet kunnskap fra praksis igjennom de autorative kilder på nettet.

>>Deltagelse blant lærerne kan forståes i relasjon til nettverk tilnærmingen til reform og læring. Jeg observerte en endring i den kalkulerende geografien i skolen ..Det at barnevernet og skolen nå ligger under samme byråd i Oslo er betydningsfullt fordi det handler om å dele kunnskap om barnet for å ’gjøre’ omsorg. \*Økte angsten blant unge disse dager, da de ble fremstilt som selv-organiserte individer innenfor hektiske rom hvor læreren ikke alltid så dem? Hvordan så man symptomer på dette på kroppene deres når man først var med dem?

Oslo kommune vil forsøke å gå foran å være den første kommunen i landet som integrerer PPT-tjenesten i resten av skoleverket. PPT-tjenesten er kritisert for å bestå av spesialister som henter barn ut av skolen og isolerer problemene deres i en individualistisk og/eller naturalistisk setting. Hvordan omsorg bør gjøres er ikke lette spørsmål, og det kan sammenlignes med måten man gjør omsorg for kyr innenfor epidemiske kontekster.

Jeg observerte en skifte der man ikke lenger ønsket å satse på nasjonale programmer, men skape lokale tiltak på tvers av sosiale tjenester. Diskusjonene i denne debatten handlet mye om tilgjengelighet og tilstedeværelse. Det var viktig å overkomme sykdoms-stigma rundt psykologiske tjenester igjennom økt tilgjengelighet, samtidig som visse kategorier også ble tydeligere forklart for lærerne for å definere kontaktflaten/grensen (’interface’) mellom disse to verdene og for å bevare helse-tjenestens integritet. Det forblir derfor viktig for meg å forstå denne omveltningen, samtidig som jeg ønsker å vise at ansvaret tilknyttet læremateriell (knytte kunnskap til livene til barna) fungerer som viktige grenseobjekter. \*Omveltningen av de den kalkulative geografien til reformene skjedde i reaksjon på de nasjonale ’evaluering *for* læring’ programmet, der omsorg skulle gjøres igjennom preskriptivt arbeid blant lærerne. En preskriptiv tilnærming som kan beskrives ut fra en interaktiv læringsidentitet, der bruken av nye medier hadde en verdi i seg selv. Disse mediene representerer likevel ikke lenger evnen til å bruke ’IKT til å gi alle en kvalitet i utdanningen’, bla. Fordi man innser at det ikke er så lett å gripe inn og standardisere måten de konsumeres. Å gripe inn i den prosumerende læringsidentiteten betyr i større grad å gripe inn i hva ’eleven’ ’gjør’ som en side av en toveis interaktiv mediering: ’stemmen’ til et nettverket subjekt.

\*Hvordan er internettet (og dens subjekter) et ukontrollert ’ytre’. Før handlet dette om å samle ’gratis’ ressurser, men dette skaper ingen verdi for markedet som skal konstrueres. Et marked som lover et ontologisk skifte. \*\*Dette kan også handle om å forklare hvordan samhandlingsnettverket standardiseres og former nye grenser i organisasjonen\*\*

I diskusjon med Anna påpekte hun at det ikke var spesial pedagoger tilstede med barna utenfor klasserommet. Men jeg påpekte at det var like problematisk at det var faglærerne som laget lekseplanene. Dette er et slags skille mellom fag-arbeidet til læreren (mediering av hva som er viktig ’der ute’) og den personlige relasjonen som spesial pedagogen inngår i. ’Ute på grupperommene handler det om så mye mer enn bare fag’ sa Anna. Alt dette formaliseres likevel av arbeidsplanen som skaper et slags ’likt’ utgangspunkt i samsvar med lovens moral. \*\*Deltagelse: for lærer og elev – i ’mål-orientert’ arbeid, eller mål, skapelse. Mål er ikke nødvendigvis satt av en utenforstående objekt-fiksert makt: et samfunn\*\*

\*Det er interessant at Zokrates feilet fordi det sa mye om den individualistiske forståelsen tilknyttet digitale pedagogiske verktøy, og hvordan det som politisk verktøy (forlengelse av loven, og en slags innhegning) ’delegerte’ ansvar til en pedagogisk (teoretisk ekspert) inspektør. Det forble midlertidig avkuttet fra IT ekspertisen på skolen.

\*Den manglende utviklingen av funksjonene i samhandlings-plattformen reflekterte også skillet mellom ansvaret til et konsumerende policy subjekt (til dels representert av inspektører og nettverket) og et aktivt et. Det aktive subjektet var det som medierte objektivitet i en konstruktivistisk/kommunal form, som relaterte seg til den originale vitenskapelige filosofien men nokså sikkert feil-reprensenterte praksis i dag ved at subjektivitet ble verdisatt som en form for objektiv observasjon på papir. Samtidig videreførte det en refleksivt læringsidentitet som bygget på premisser om barnets isolasjon – en skulle ikke vise den hva den skulle gjøre. Dette stemmer overens med en ide om læring der man skal komme frem til et svar som ’allerede står bakerst i boka’.

\*Da jeg observerte den performative læringen tilknyttet interaktive medier som film så opplevde jeg at flere forutinntatt meninger ble provosert frem. Det at elevene ikke hadde noe å gjøre var derfor ikke noe problem. Dette var også relatert til måten man brukte en PC, der søket er enkelt å gjennomføre og ikke minst repetitivt i seg selv. I den konektivistiske tilnærmingen var det viktig at man hørte sin stemme i relasjon til andre, fordi kunnskap kunne ligge utenfor en selv. Dette er også sakt å relateres til måten deltagelse forståes i sosiale medier.

-Hva har det med en ontologisk vending å gjøre? Man ønsket å skape en objektiv situasjon i klassen igjen? Før hadde det å ha kunnskap om et fenomen hatt mindre verdi enn det å kunne skrive godt for eksempel, fordi det var vanskeligere å måle komparativt uten om i høyst konstruerte situasjoner. På den annen side, karakterene i periode-systemet beholdt sin semiotiske verdi på tvers av kunnskapsformer og former for tilstedeværelse. Dette kan være vel så viktig når man skal bedømme kunnskap på tvers av video og tekst for eksempel.

Når man sekvenserer en mengde aktiviteter, slik at man skaper en form for 'long short-term memory', så er dette en måte å observere mønstre der måten man gjør ting på kan beskrives som karakteristisk 'deg'. Det tilknytter kanskje forfatterskap når det ellers er vanskelig å gjør når man ikke kan bedømme det ut fra innholdet i en tekst.

\*Å forestille seg en fremtid der man ikke vet hva slags ferdigheter som behøves tilknyttes læringsmålene til individet og dens mål..? Dette har noe å gjøre med verdien av kunnskap i ’klasserommet’ i relasjon til en selv og ens emosjon og motivasjon: kreativ utfoldelse gies mer verdi i relasjon til det at det er færre og færre (kreative) ferdigheter som har verdi i seg selv. Jeg observerer en friksjon i ønsket om å verdisette alle fag likt på grunnlag av en overordnet ide om kompetanse. Objektivistiske former for læring får verdi i relasjon til den deltagende formen.. eller en negativ, diskriminerende, makt.

De forskjellige kontekstene i skolen så jeg at ble håndtert på team-rommet, der flere ting som i den offisielle regnskapspraksisen var det samme som, men ble samtidig skilt fra, orden og oppførsel. Dette var i møte mellom lokalmiljøet/foresatte sin kontekst, andre deler av utdanningssystemet og kommunens helse-tjenester og plikter. Dette kan jeg gjerne diskutere i sammenheng med normene i klasserommet og måten policy enactment koordineres igjennom en nettverktilnærming der skoleledelsen skal få vite alt men denne kunnskapen oppdeles i etterkant. Her har jeg tidligere påpekt betydningen av at man til nå kun har sett seg villig til å betale for at tilstedeværelse ble overvåket og at dette senere kunne tilknyttes en vurdering eller sykemeldinger. På den annen side så registrerte systemet også orden og oppførsel, men dette i en slags forhandling med lærerprofesjonens egne ’interesser’ - ’teacher multiple’ krever at autoritet etableres på tvers, noe som er utgangspunktet for svært mange studier innen utdanning (interessering av studenter). \*gjerne konstruktivistisk, men med et behov for at elevene gjør noe av ’verdi’. Hvordan å gi disse aktivitetene verdi blir et spørsmål om teori og måling.

Firma som Conexus opplever frustrasjon med at det ikke investeres i å utvikle teknologien som kan skape verdi fra data-produksjon i skolen. Å samle noen som helst data er risikabelt, om det ikke er i form av fag-kunnskap som får verdi i det det ’omgjøres’ til en karakter. Hvordan man skal interessere eleven i kvalitative vurderinger er altså et spørsmål som handler om mer enn elevens psykologi. Det handler om mangelen på ’accountability’, som jeg bla møtte på i team-tid klassen (bare at det er en ’klasse’ som en performativ demokratisk øvelse sier mye).

På fag-seksjon møtet opplevde jeg at det at de arbeidet på trinn var av betydning. Det at det hovedsaklig ble diskutert fordelingen av ’evalueringsbyrden’ blant lærere og elever sa mye om hvordan de medierte det personlige. (Hva ’var’ evalueringen, og hva utelukket den).

Dette var nettopp det rektor hadde snakket om i møtet med helsesøster og som noen av lærerne hadde argumentert imot. For lærerne på fellesmøtet handlet dette om elevene ’måtte’ presentere noe eller ikke. Om de ble tatt vare på på en ’ansvarlig’ måte så burde de presses til å reise seg og tørre å ’snakke foran andre’. Da står alle likt og ingen bør være flaue. Man kan kanskje leve seg inn i situasjonen til hverandre. Denne anonyme læringsidentiteten kunne overføres til tekster og fremføringer som aldri ble fremført.

Det deltagende subjektet ble representert i relasjon til internettet: et sted hvor objektiv kunnskap kunne kopieres og hvor det vanskelige/verdifulle var å uttrykke en mening. Objektiv kunnskap kunne være feil, som kanskje ville stoppe en elev fra å uttrykke seg? \*Før gjorde man forsøk på å utrykke objektiv kunnskap i klasserommet, men det var ikke så lett å skille mellom mening og fakta

Anonymitet i klassen var ment å mediere skapelsen av meninger og ’opplevelser’ (subjektiv fremstilling). Samtidig var det sensitivt om andre aspekter enn de faglige meningene ble diskutert åpent utenfor team-rommet eller begrensede rom hvor en elev kunne identifisere seg med karakteren og en enighet kunne nåes som var ’ekstern’ fra relasjonen mellom lærer og elev.

Det hele handler om hvordan variasjon i resultater ’representeres’. Hva er årsåken?