

Artiklen er optrykt i Erik Damberg mfl. (red.), *Litterat på eventyr* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

## Kirsten Drotner Bøger og bits: læremidler og andethedens dannelse

I 1976 udkom på Borgens forlag antologien *Analyser af moderne dansk lyrik 1-2*, redigeret af Per Olsen. Her præsenterede en række især yngre litteraturforskere deres digttolkninger, som rakte ud over tidens standardrepertoire i gymnasieskolen og på universitetet. De kastede sig blandt andet over poesi af mere populære forfattere som Cecil Bødker, Per Højholt, Jørgen Leth og Hans Jørgen Nielsen. Og så var der et kapitel, ”Den permanente” om Piet Heins gruk og essays, skrevet af den da 30-årige Finn Hauberg Mortensen.

Som de fleste af de øvrige bidrag var analysen båret af en ideologikritisk tone. Finn Hauberg tog afsæt i en fængende karakteristik af Karl Ejby Poulsen i dennes korte omtale af grukkene i *Gyldendals Litteraturlleksikon* fra 1974: ”En stor del af dem er formuleringer af det som enhver er lige ved at tænke”. Herudfra ønskede Finn Hauberg at ”efterspore, hvorledes denne almene fornuftighed kommer til udtryk i sin selvforståelse i forfatterskabet, samt hvorledes den rent faktisk fungerer klassespecifikt som et aspekt af den kritiske, borgerlige ideologi i efterkrigstiden” (Mortensen 1976: 355). Digterens forståelse af natur, kærlighed og samfund blev deduceret og relateret til romantikkens forståelse af æstetik og naturvidenskab. Det specifikke og det generelle blev knyttet sammen i et overordnet, historiserende perspektiv.

For mig blev antologien en øjenåbner. Med hovedfag fra en disciplin præget af filologi og nykritik var jeg igang med et bifag, som det hed dengang, i dansk. Her var modsætningerne mellem filologer og nykritikere afløst af modsætninger mellem nykritikere og marxister, og Borgen-antologien var ikke en del af pensum hos nogen af dem. Til gengæld blev den anmeldt i avisen, og på den baggrund fandt jeg den i en almindelig boghandel. For en ung, søgende studerende blev antologien en slags faglig og personlig rettesnor i lighed med nogle få andre fagbøger fra den tid, der alle tog mere populærkulturelle temaer op, som *Søndags-B.T.: rapport om en succes* (Bolvig mfl. 1971) og *Tegneserier: en ekspansionshistorie* (Andersen mfl. 1973) skrevet af et studiekollektiv under ledelse af litteraturprofessor Johan Fjord Jensen ved Århus Universitet. Udgivelserne gav ikke alene anvisninger på konkrete analyser, de tydeliggjorde tillige, at de faglige optikker, der prægede universitetets studier, netop var optikker, og at det var muligt at anlægge andre synsvinkler på et fag, træffe andre valg. Bøgerne fungerede herved som et møde med faglige andetheder, der gav personlig mening.

## Andethedens dannelse

Finn Haubergs udtrykte mål med sin analyse af Piet Hein-grukkene var netop at demaskere en sådan personliggjort indsigt ved at fokusere på sociale modsætninger. Set i eftertankens bakspejl fungerede hans og den øvrige litterære ideologikritik paradoksalt nok ofte mod sin egen hensigt, fordi den opstod og udfoldede sig i forhold til faglige kontekster, der stort set udgrænsede hverdagserfaringer, populære kulturudtryk og bredere historiske sammenhænge.

I sin funktion anslog Piet Hein-analysen dermed et af hovedtemaerne i Finn Haubergs lange, faglige virke, nemlig den litterære dannelses betydning og dens institutionelle udviklingsmuligheder i danskfaget. I et langt essay fra 1993 udfolder han blandt meget andet koblingen mellem danskfagets litteraturformidling og elevernes dannelsesproces:

I litteraturformidlingen kan teksten benyttes som afsæt for en diskussion af spørgsmål, der er så personligt brændende for eleverne, at de uden denne kim kan have svært ved at sætte ord på og tillige en forståelig modstand mod at gøre det private offentligt i klassen. Netop mødet med teksten som 'det fremmede' kan få gnister til at springe og forestillinger til at blive brudt op eller kvalificeret. Provokationen er vigtig, men hvis dannelsesprocessen skal komme i skred, må den være indlejret i en korrespondance mellem tekst og læser (Mortensen 1993/2003: 43-44).

Dannelse defineres her relationelt og processuelt som genkommende møder mellem det fagligt fremmede og det personligt kendte, møder hvis resultat forandrer elevernes syn både på faget og sig selv. Koblingen er tekstlæsning – og her specielt læsning af fiktion. Man kan sige, at Finn Hauberg taler om mødet mellem tekst og læser som en andethedens dannelse. Hvorledes disse møder kan bringes i stand og på hvilke præmisser, har han eksempelvis tematiseret som spændinger mellem – og afvejninger af – faglige fordringer og personlige fascinationer; litterær fiktion og audiovisuelle fortællinger; det nationale og det internationale. Institutionelt har de didaktiske overvejelser navnlig fokuseret på ungdomsuddannelserne og universitetet.

I lyset af de senere års internationale fokus på kompetencer er dannelsesbegrebet både herhjemme og i udlandet på ny sat til debat (se for eksempel Hansen 2000, Johansen 2002, Haue 2003, Qvortrup 2004): er det et forældet begreb? Er det et normativt eller et analytisk begreb? Hvad er dets historiske baggrund? Med sin langvarige interesse for danskfagets didaktik og koblingen til dannelse har Finn Hauberg naturligvis også bidraget til denne diskussion. Han har udvidet og generaliseret sine diskussioner af dannelse som mødet med det fremmede til at omfatte både faglige og personlige elementer, som han foreslår samlet i begrebet universaldannelse med et lån fra pædagogikkens fader Johan Comenius. Fokus er imidlertid stadig på dannelsens indhold og institutionelle funktion. Men dette fokus udfordres i dag af nye kommunikationsformer, der medvirker til at kaste lys tilbage på bogen, læsningen og den litterære dannelse. Det er disse nye optikker og deres baggrund, der skal forfølges her.

## Bogen som medium

Den genkommende interesse for dannelsesbegrebet kan ses som led i bredere, diskussioner af nutidens samfundsmæssige udviklinger. Informationssamfund, lærende samfund, vidensamfund og netværkssamfund – det er blot nogle af de betegnelser, der cirkulerer og konkurrerer om at definere komplekse og ofte modsætningsfyldte tendenser af økonomisk, social og kulturel karakter (Masuda, 1980; Husén, 1986; Stehr, 1994; Castells, 1996). Uanset betegnelse så peger begreberne på, at vores samfund har brug for befolkninger, der evner at begribe og bearbejde ord og billeder, tal og tekst – og at disse tegnsystemer i stigende grad kommunikerer ved hjælp af medier og IKT (informations- og kommunikationsteknologi). Siden 1990'erne er der sket en enorm vækst i medieformidlet kommunikation, som tilmed i dag kan digitaliseres og gøres tilgængelig for mennesker næsten overalt og hele tiden. Digitaliseringen gør det teknologisk muligt at bygge bro mellem massemedier som tv og radio og personlige medier som internet, mobiltelefon og musikafspillere. I vores del af verden har vi endvidere hidtil usete muligheder for relativt billigt og let selv at anvende de digitale medier til at kommunikere, som når man eksempelvis tager billeder og rundsender dem med mobilen, skaber sine egne hjemmesider eller dagbøger på internettet (de såkaldte weblogs eller blogs).

Den enorme udvidelse af nye medieteknologier og anvendelsesformer kaster lys tilbage på de gamle medier inklusive bogen. Både romanen, digtsamlingen og fagbogen er et trykt medium ligesom ugeblade, aviser og tegneserier, og de er tilmed i de fleste lande kommercielt producerede medier, der skabes til og skal overleve på markedets vilkår. 1970'ernes ideologikritik havde et skarpt blik for de kommercielle produktionsvilkår, der blev anskuet som årsag til fordummelse og fremmedgørelse (den mindste fællesnævner). Det er imidlertid først med tilkomsten af de mange nye medier, at vi for alvor er begyndt at definere og analysere bogen som en særlig medieteknologi, der fremmer visse brugsmåder og hæmmer andre.

Trykte medier som bogen består i reglen mest af tekst, når man ser bort fra atlasser, billedbøger og visse ugeblade. Modsat anvendelsen af audiovisuelle medier så kræver det for de fleste mennesker systematisk øvelse at lære at læse, at knække tekstens kode så man kan bruge de trykte medier. Og de allerfærreste lærer sig selv at skabe tekst – at skrive. Udbredelsen af de trykte medier hænger således snævert sammen med udviklingen af et formaliseret skolesystem, og begge dele er tæt forbundet med de moderne, vestlige samfunds dannelses- og kompetencekrav. Befolkningen skal kunne læse Biblen (eller i hvert fald den lille katekismus), og skrivning og regning er nødvendige i samfund, der i vidt omfang baseres på en pengeøkonomi. I England talte uddannelsesfolk i 1800-tallet om *the three Rs – reading, writing and (a)rithmetic* som de tre grundkompetencer, børn skulle lære i skolen. For systematisk træning af disse kompetencer kommer til at ske i skolen.

## Bogen som læremiddel

Da bogen kommer i skole, bliver den et læremiddel, det vil sige medieteknologien indgår i en didaktisk sammenhæng, der har bestemte læringsmål. Træning i læse-, skrive- og regnefærdigheder både fremmer og fordrer undervisning, altså en læringsform med klare rolle- og vidensfordelinger, hvor læreren er afsender af læringens budskaber, der formidles ved hjælp af blyanter og nøje udvalgte lærebøger (samt hæfter, kort og opgaveark) til eleverne, der er modtagere. Tidligere tiders læringsmodeller indgår dog også i skolesystemet, og her er især genstande, fortælling, dialog og udenadslære vigtige, navnlig i grundskolen. På engelsk kaldes udenadslære således *rote learning* efter det hjul med "huskeobjekter", som i Middelalderens skoler blev drejet rundt som støtte for elevernes hukommelse.

Skrivning, læsning og regning er altså kompetencer, der knyttes til de trykte medieteknologier og til uddannelses- og arbejdsmæssige institutioner. Men de udgør tillige borgerlige dannelsesidealer, der forbindes med evne til fordybelse, refleksion og abstraktion. Det er denne forbindelse mellem medieteknologi, institutionel kontekst og kommunikativt formål, der danner et vigtigt grundlag for den stadige og uafgjorte diskussion om forholdet mellem dannelses- og kompetencebegreberne: læsning, skrivning og regning kan skabe vidt forskellige symbolske universer, de kan vægte både det personlige og det fælles, det formålsløse og det formålsrettede.

Frem til Første Verdenskrig har de fleste grundskoleelever kun én bog, læsebogen, der tjener som redskab til at lære litteratur, historie, geografi og religion (Selander & Skyum-Nielsen 1998: 198). Eftersom de trykte medier kan anvendes til så mange formål, bliver lærebøger i en række lande underkastet statslig regulering. Således skal norske lærebøger offentligt godkendes i perioden 1908-2000 (for bøger til kristendomsundervisning sker det allerede fra 1889). I Sverige har man tilsvarende reguleringer fra 1938 til 2001, og i Danmark har blandt andet Københavns Kommune haft godkendelsesordninger (Olsen 2005: 5). I takt med, at nye massemedier som film, radio og tv vinder udbredelse, følges de af lignende institutionelle reguleringer. Således bliver Statens Filmcentral og siden Det danske Filminstitut og Danmarks Radio centrale leverandører af – og vurderingsinstanser for - dokumentar- og kortfilm, radio- og tv-udsendelser til uddannelsesbrug. De centrale selektionsmuligheder udfordres på lydsiden fra midten af 1960'erne, hvor spolebåndoptageren gør det muligt for ikke-professionelle at optage, opbevare og redigere radioudsendelser. Med videoafspillerens udbredelse fra midten af 1980'erne sker det samme med audiovisuelt materiale fra tv.

Måske mere afgørende end den teknologiske deregulering er det, at både lyd og billeder kan opleves og udnyttes af brugerne uden formel træning, hvilket gør disse medier vanskeligere at regulere institutionelt end de trykte. Hertil kommer, at udbredelsen af audiovisuelle medier primært sker i fritiden, ikke i skolen. De pædagogiske diskussioner af de audiovisuelle medier fokuserer derfor navnlig på mediernes indhold

(Drotner 1999): hvilken betydning har nye genrer som tv-serier og rockmusik på børns og unges identitetsdannelse og kulturelle horisont? Og hvorledes skal danskfaget som det primære dannelsesfag forholde sig til fritidens populærkultur - det vil primært sige til brugen af audiovisuelle medier? Tilkomsten af IKT fra midten af 1990'erne forandrer denne diskurs.

## **Andethedens dannelse af anden orden**

Som nævnt indledningsvis hænger indførelsen i de fleste vestlige lande af IKT i uddannelsessystemet tæt sammen med grundlæggende økonomiske, sociale og kulturelle forandringer – og med en politisk tro på, at disse forandringer vil ske. Immateriel produktion har fået langt større betydning end tidligere (vidensorganisering, oplevelsesøkonomi, serviceerhverv), og eftersom den ofte skabes og formidles via medieret kommunikation, stiger kravene til folks kompetencer på det område. Hertil kommer, at denne kommunikation i stigende omfang er globalt organiseret og distribueret – private billeder fra mobilen kan via kabler under havet og satellitter i luften nå den anden side af kloden på sekunder. Den virkeligt nye dimension af globaliseringen er derfor i høj grad den kulturelle dimension, herunder den digitale mediekultur, snarere end de økonomiske og sociale dimensioner – varer og personer krydsede grænser allerede i Oldtiden, omend intensiteten dengang så afgjort var mindre.

I dag er computermediet og ikke blot bogen kommet i skole, og det indgår i princippet i alle fag. Den realitetseffekt, som diskurserne om videnssamfundet har haft også i forhold til uddannelsessystemet, har ført til et hidtil uset fokus på, hvilken betydning forskellige teknologier og forskellige udtrykssystemer har for, hvad der kan læres, hvordan det kan ske, og hvorfor det skal ske. Hvor 1970'ernes litterære ideologikritik medvirkede til at afnaturalisere bogens indhold navnlig i forhold til modersmålsfagene og sprogfagene, da genforhandles (lære)bogen som medium i disse år i forhold til mere overordnede temaer om læringens indhold, mål og organisering, og det sker i forhold til alle fag.

Indholdsmæssigt giver digitaliseringen mulighed for at kombinere ord, tekst og billeder på nye måder – og gøre det selv. Lærebogens fokus på tekstens monomodalitet og på en lineær organisering af elementer, som forfatteren har valgt, udfordres af eksempelvis internettet: dets interface præges af multimodale udtryk (Kress & van Leeuwen, 2001), som brugeren selv kan – og ofte skal – organisere, kombinere og validere. Hertil kommer, at international pædagogisk teori og uddannelsespolitik i stadig højere grad vægter kompetencer som uddannelsesmål og ikke bestemte pensumkrav. Det giver i princippet underviserne større frihed til at tilrettelægge indholdet. At disse muligheder ikke udnyttes i praksis vender vi tilbage til.

Hidtil har de fleste diskussioner drejet sig om uddannelsernes organisering. Det er forståeligt, eftersom internettet og nu også mobile medier giver hidtil usete muligheder for at bryde med klasserummets fysiske rammer og traditionerne for en klar fordeling af

viden og roller. Helt overordnet flyttes fokus i disse år fra læreren som afsender af undervisning til eleven eller den studerende som modtager af viden og skaber af læring. ”Ansvar for egen læring” er blevet et omdebatteret fyndord for en ny og mere utydelig ansvarsfordeling på uddannelsesområdet. Skønt det ændrede fokus har rod i bredere nyliberale diskurser, så udgør de digitale medier vigtige katalysatorer for udviklingen: læring kan i princippet foregå overalt og hele tiden, så længe der er strøm og opkoblingsmuligheder. Hermed lægges større vægt på læring som en altomfattende proces snarere end en velafgrænset aktivitet i tid og rum. Den distribuerede læring rummer samtidig muligheder for, og krav om, større individualisering og differentiering af læreprocesserne for eksempel ved hjælp af software til videnshåndtering og videndeling.

Samlet set indebærer tendenserne til at ændre læringens indhold, mål og organisering med de digitale medier som katalysatorer, at andethedens dannelse må genovervejes. Fra at være en særlig erfarings- og erkendelsesform, der er knyttet til en læsers møde med de litterære universers andetheder i modersmålsfaget, kan møderne med andetheder i dag siges at være blevet både mere komplekse og mere differentierede. Multimodalitet, fokus på distribueret læring og på, at elevernes selv skal omskabe en overflod af information til oplevelser, viden og indsigter, de vil og kan stole på – alle disse tendenser gør, at vi i dag kan tale om en andethedens dannelse af anden orden. Det er bestemt ikke blevet enklere at være lærer og elever i denne proces.

### **Fra læremidler til læringsressourcer**

De teknologiske, pædagogiske og uddannelsespolitiske ændringer kaster også nyt lys på selve læremidlerne. Dem kan vi med fordel definere som enhver teknologi, der indgår i en systematisk læringssammenhæng, hvis mål er kendt og anerkendt af dem, der anvender det. Ligesom en samling Piet Hein-gruk kan et computerspil således være et læremiddel, skønt det ikke er skabt med pædagogisk sigte, hvis det udgør en del af en eksplicit læreproces for brugerne. Det er altså læringens mål og kontekst, ikke teknologien i sig selv, der afgør, hvorvidt den er et læremiddel. Teknologier er redskaber, som vi kan anvende i vores omgang med verden og hinanden. En del af de teknologier, der indgår i læreprocesser, skaber betydning ved hjælp af koder som ord og tal, tekst og billeder. Det er de teknologier, vi kan kalde medieteknologier. Andre teknologier skaber betydning, idet vi fysisk påvirker dem. Det gælder eksempelvis køkkenredskaber og bunsenbrændere til kemiforsøg.

Ordet læremiddel betoner det objektbetonede og redskabsagtige og underbetoner den processuelle og differentierede brug. For i højere grad at understrege sidstnævnte elementer, der udgør vigtige aspekter af nutidens læring, kan det derfor være nyttigt i stedet at tale om læringsressourcer. Uanset betegnelse så er det åbenlyst, at læringens forskellige teknologier i dag er på vej ud af selvfølgelighedens upåagtethed. Fra at have været de måske mest undervurderede elementer i pædagogisk teori og didaktisk praksis, rykker læringsressourcer mere i søgelyset, netop fordi der bliver flere af dem, og fordi de

nye teknologier lægger op til andre læreprocesser end lærebogen: hvorledes understøtter de enkelte teknologier læringsprocesser? Hvilke læringsformer næres bedst af hvilke læremidler? Hvad sker der, når brugerne selv skaber læringsressourcerne?

Disse og mange andre spørgsmål trænger sig i disse år på i takt med læringsressourcernes udvikling og ændringer. Desværre er der endnu ret få systematiske svar. Forskning i læringsressourcer hører ikke til den vægtigste tendens i pædagogikken og i medie- og IKT-videnskaberne, som er de to traditioner, der umiddelbart vil have mest at byde på. Den hidtil største forskningsindsats findes inden for lærebogsforskningen. Den kan opdeles i tre retninger, nemlig en procesorienteret, en anvendelsesorienteret og en produktorienteret (Svensson 2000: 9). Den procesorienterede retning lægger vægt på socioøkonomiske forhold vedrørende produktion, distribution og markedsføring og præges af litteratursociologien; den anvendelsesorienterede retning lægger vægt på anvendelsen af lærebøger (og andre læringsredskaber) i klasserummet og gør brug af pædagogisk teori og didaktisk metodologi; den produktorienterede retning lægger vægt på tekstanalyse og anvender hertil retorik, semiotik og kvantitative indholdsanalyser, der ofte har komparativt sigte.

I takt med digitaliseringen øges udvekslingen mellem mulige udtryksformer også i læringsressourcerne, og brugsformerne differentieres. Det giver nye udfordringer til forskningen, som må blive i stand til at undersøge, analysere og forstå disse kompleksiteter. Forskning i læringsressourcer må derfor for det første søge at koble de tre hidtidige forskningsretninger i en mere helhedsorienteret tilgang. For det andet må forskningsperspektivet udvides til også at omfatte, hvorledes læringsressourcer designes – både af professionelle og af brugerne selv – og hvorledes de forskellige ressourcer spiller sammen i konkrete læreprocesser. Endelig må medie- og IKT-forskningen bringes i mere systematisk dialog med den pædagogiske og didaktiske forskning for at kunne håndtere disse nye udfordringer.

I både Norge og Sverige har man længe arbejdet med læremiddelforskning og taget de nye udfordringer op. Herhjemme har Finn Hauberg været primus motor i at sætte lignende initiativer igang. Det vidner om hans utrættelige udviklingslyst og tværfaglige udsyn, at han på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i 2000 medvirkede til at oprette en læremiddelgruppe, der består af både forskere, forlagsfolk og formidlere, og at han ligeledes har oparbejdet og udbygget systematiske netværk i forhold til de (endnu) amtslige centre for undervisningsmidler. Dette arbejde vidner tillige om, at han til stadighed forankrer sine diskussioner om didaktik og dannelse i forhold til konkrete udviklingsmuligheder med et klart blik for institutionelle samarbejder. For som han så rammende har formuleret det om læremiddelforskning og –udvikling i Danmark: ”Hvilke strategier og satsninger skal der til, hvis de politiske festtaleformuleringer om vidensamfundet skal realiseres på dette område?” (Mortensen 2005: 1). I svarene på de spørgsmål er det afgørende at forholde sig til gabet mellem forskning, udvikling og praksis.

## Læringsressourcer mellem teori og praksis

En simpel Google-søgning på *learning materials* giver mere end 12 millioner hits. Sådan en øvelse er ikke alene udtryk for brugerens ufuldkomne søgekriterier, den er ligeledes et mål på de enorme kommercielle interesser, der internationalt er for ikke mindst digitale læringsressourcer. Hvorledes disse udvikles, udvælges og anvendes ved vi langt mindre om. Men undersøgelser tyder på, at lærebogen stadig står stærkt – ja at dens position måske endog styrkes i takt med de digitale mediers tilkomst som et værn mod de mange valgmuligheder. I Norge kortlagde Utdanningsdirektoratet i 2005 læremidler og læremiddelpraksis i grundskole og gymnasium, og man fandt, at både under lærernes forberedelse og i selve undervisningen er lærebogen den centrale læringsressource (Rambøll 2005: 17). Samme resultat nåede Flemming B. Olsen frem til i sin danske undersøgelse for Undervisningsministeriet af læremiddelbrug i gymnasieskolen (Olsen 2005: 7).

Situationen i dag er altså den paradoksale, at skolen kun i begrænset omfang giver børn og unge systematiske muligheder for at opøve den ”andethedens dannelse af anden grad”, der er afgørende for, at de kan begå sig i vidensamfundet. Det er i fritiden, ikke i skolen, at danske børn og unge anvender de digitale medier mest varieret og mest avanceret (Drotner 2001). Set i et dannelsesperspektiv er problemet, at medierne udnyttes individuelt og i forhold til markante køns- og classeskel. Udfordringen er derfor ikke alene at udvide viften af læringsressourcer i uddannelserne, men tillige at omskabe fritidens individuelle og uformelle læring til fælles kompetencer og dannelse. Man kan ikke længere satse på, at nysgerrige elever og studerende selv opsøger alternative dannelsesmedier i fritiden – og langt mindre, at de finder disse i en almindelig boghandel.

## Litteratur

Andersen, Lissi Ø. mfl. (1973). *Tegneserier: en ekspansionshistorie*, Grenå: GMT.

Bolvig, Kirsten mfl. (1971). *Søndags-B.T.: rapport om en succes*, København: Gyldendal.

Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society. Vol. 1: The Information Age: Economy, Society and Culture*, Oxford: Blackwell.

Drotner, Kirsten (1999). ”Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity”, *Paedagogica Historica* 35. årgang, nr. 3, s. 593-619.

Drotner, Kirsten (2001). *Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab*, København: Høst & Søn.

Hansen, Tom Børsen mfl. (2000). *Naturvidenskab, dannelse og kompetence*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.



- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne: en undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning, 1775-2000*, Odense: Syddansk Universitetsforlag. Doktordisputats.
- Husén, T. (1986). *The Learning Society Revisited*, Oxford: Pergamon Press.
- Johansen, Martin Blok (red.) (2002). *Dannelse*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Masuda, Y. (1980). *The Information Society*, Tokyo: Institute for the Information Society.
- Mortensen, Finn Hauberg (1976) "Den permanente: om digte, gruk og essays af Piet Hein", Per Olsen (red.), *Analyser af moderne dansk lyrik 1-2*, København: Borgens forlag, s. 353-86.
- Mortensen, Finn Hauberg (2003) "Funderinger over faget dansk", *Læselist: artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003, bd. 2. Gymnasiepædagogik*, nr. 42, s. 33-125. Opr. 1993.
- Mortensen, Finn Hauberg (2005) "Læremiddelforskning og -udvikling i Danmark", Odense: DREAM.
- Olsen, Flemming B. (2005). "Læremidler: evaluering af læremidler i det almene gymnasium", Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Rambøll Management (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*, Oslo: Utdanningsdirektoratet. Se: [www.upload.pls.ramboll.dk/nor/publikasjoner/ITconsulting/KartleggingAvLaeremidlerOgLaeremiddelpraksis\\_Rapport.pdf](http://www.upload.pls.ramboll.dk/nor/publikasjoner/ITconsulting/KartleggingAvLaeremidlerOgLaeremiddelpraksis_Rapport.pdf) (tilgået 13.3.2006).
- Selander, Staffan & Peder Skyum-Nielsen (1998). "Tekst og indlæring", Egil Børre Johnsen mfl. *Kundskabens tekster: jagten på den gode lærebog* Oslo: Universitetsforlaget, s. 183-210.
- Svensson, Ann-Christine Juhlin (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Stockholm: HLS Förlag.
- Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, London: Sage.
- Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*, København: Unge Pædagoger.