

Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2022). Studentens stemme: Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 218–236). Fagbokforlaget
<https://doi.org/10.55669/oa010313>

Kapittel 13

Studentens stemme

Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger

Yvonne Fritze, Geir Haugsbakk & Yngve Nordkvelle

Sammendrag: *Bidraget går tilbake til høyskolens dialogpedagogiske utgangspunkt på 1970-tallet da man hadde sterk tro på dialogen i både undervisningsform, innhold og organisering. Vi spør om det fortsatt er mulig å fremme studentenes stemmer gjennom dialog og kritisk refleksjon. Framstillingen trekker inn forsøkene på å reaktualisere studentenes stemmer i den nye medieverdenen fra 1980-tallet, og avsluttes med en drøfting av utfordringer knyttet til den heldigitale undervisningen i pandemiåret. Mulighetene for å kommunisere er blitt stadig flere, men det samme har spørsmålene om hvordan dialogen påvirkes. Den mer komplekse og medialiserte verden skaper nye forutsetninger og muligheter for studentenes stemmer. Bl.a. blir den logofile og ensidig tekstorienterte høyskolepedagogikken utilstrekkelig. Mer allment må spørsmålet om studentenes stemmer tydeligere forankres i en dobbelthet knyttet til «teknologiseringen». Teknologien er på den ene siden nødvendig for å redusere den økende kompleksiteten, men det må også stilles kritiske spørsmål om forutsetningene for den. Slik kan vi velge å se en del av studentenes misnøye med digi-*

taliseringen under pandemien som en rasjonell måte å «politisere» premissene for den på.

Nøkkelord: *studentens stemme, dialogpedagogikk, medierte dialoger*

Abstract: *The article goes back to the pedagogical starting point of this university college in the 1970s when there was a strong belief in dialogue in the form, content and organization of the teaching. It addresses the question of whether it is still possible to promote students' voices through dialogue and critical reflection. It includes attempts to re-actualize students' voices in the new media world from the 1980s and questions the challenges the fully digital teaching in the pandemic year gave us. The opportunities for communication have become increasingly numerous, but so have the questions of how dialogue is affected. The more complex and medialized world offers new conditions and opportunities for students' voices. Among other things, the logophile and one-sided text-oriented university pedagogy becomes insufficient. In general, the question of students' voices must be more clearly anchored in a duality associated with «technologicalization». On the one hand, technology is necessary to reduce increasing complexity, but critical questions about its preconditions must be raised. In this way, we might see part of the students' dissatisfaction with digitalization during the pandemic as a rational way of «politicizing» the premises for it.*

Keywords: *student's voice, dialogue pedagogy, mediated dialogues*

Innledning

Etter mer enn et år med en pandemi som har stengt ned samfunnet og tvunget oss til å bruke tekniske løsninger for å kunne kommunisere med våre studenter og kolleger, vil vi påstå at dialogen i høyere utdanning har fått en fornyet aktualitet. Ikke fordi teknologien mangler muligheter for toveiskommunikasjon, men fordi vi gjennom erfaringene med Zoom og Teams har fått øynene opp for at dialogen har kvalitative nyanser. Studentene ser seg selv som mindre deltakende når undervisningen foregår via en teknologi og over avstand, noe som ofte medfører at dialogen svekkes (Bjørgeren & Fritze, 2020).

Noen studenter har erfart at teknologien kan være med på å effektivisere livene deres når de kan studere hjemmefra, men de fleste lengter etter nærværet og de synergier som kan oppstå mellom mennesker på campus.

Problemstillingen for kapittelet er hvilket rom den digitale teknologien gir for dialog og refleksjon som støtter studentenes læring. I en høyskole som opprinnelig var bygget på reformpedagogiske tanker, er det naturlig å spørre om i hvor stor grad det fortsatt er mulig å fremme studentenes stemmer på denne måten. Vi går så inn i hva som er igjen av tidligere tankegods og hvordan vi eventuelt tar det med inn i framtiden.

I dette bidraget vil vi gå tilbake til høyskolens dialogpedagogiske utgangspunkt og diskutere hvordan dialogen har endret uttrykk fra 1970-tallets samfunnskritiske røster, via demokratisering gjennom fjernundervisning og til de «monologiske dialogene» i den pandemiske Zoom-undervisningen. Pedagogene ved høyskolen har hatt sentrale roller i denne teknologiseringen av undervisningen. Pedagogikk og medier har vært et viktig felt. Det kan kanskje framstå som et paradoks da pedagogikkstudiet ble startet opp av et fagmiljø som sterkt advarte mot teknokratisering, og som ledet an i kritikken mot det instrumentelle mistaket i pedagogikken.

Kapittelet er skrevet ut fra sentrale siktemål ved det som er blitt betegnet som en strategisk mediepedagogisk satsing ved Høgskolen de siste 20–30 årene. Det inkluderer å forsøke å fremme studentens stemme og dialogen basert på de etablerte fagmiljøene, men også å gi rom for den kritiske refleksjonen om bruken av ny teknologi og nye medier i undervisningen. Mulighetene for å kommunisere er blitt stadig flere, men det samme har spørsmålene om hvordan dialogen påvirkes. Fagfeltet er også blitt preget av en dominerende teknologioptimisme hos både statlige myndigheter og ledende fagmiljøer knyttet til hva som kan oppnås med de nye teknologiske mulighetene i utdanningssammenheng.

Framstillingen bygger i hovedsak på en «skrivebordsstudie» (Bygholm & Fløe, 2007). Det er hentet grunnlagsmateriale i publisert litteratur (artikler, bøker, rapporter). Noen av referansene er basert på viktig intervjumateriale med sentrale aktører i den perioden som kapittelet omhandler. Det gjelder bl.a. jubileumsbøkene for Høgskolen i Lillehammer/Opland distriktshøgskole (Ålvik, 1986; Lesjø, Pryser, Selstad & Solheim, 2000).

Studentens stemme i høyere utdanning

Det som vi kaller for «studentens stemme» i høyere utdanning, har sin historie som ved tiårsskiftet 1960/70 mest var kjent fra studentopprøret som preget særlig fransk, tysk og amerikansk universitetsliv (Dørum & Tønneson, 2021; Helsvig, 2021). Det er påfallende at historieverk om høyere utdanning kun i bisetninger beskriver hvordan studenter kom til orde, utviklet meninger og øvde innflytelse på sin studiesituasjon. Lærdomshistorikeren Walter Ong (1974) kommenterte at 60-årenes studentopprør var et ekko av århundrers studentkamp mot undertrykkelse og overgrep, og at det var vel verd å lete etter hvor tanker om dialog og dannelse oppsto. Émile Durkheim pekte på at reformpedagogiske ideer kom fra studenter som selv var pisket og hundset. Erasmus Rotterdams og Juan Luis Vives var to plagede renessansestudenter som tok til orde for humanistiske reformer (Nordkvelle, 2003). Forelesningssjangeren hadde allerede før renessansen preg av dialog. Thomas Aquinas stilte retoriske spørsmål til sine tilhørere, og begrepet katekisme stammer fra sjangeren «kateketisering» som innebar å trekke studentene med i en samtale som i strukturert form skulle føre fram til felles innsikt. «Dialogforelesningen» som sjanger har sine røtter her, og all tale er i prinsippet myntet på dialog (Skodvin, 2000). En godt retorisk komponert monolog er både tiltalende og engasjerende slik at tilhøreren blir meddikter av dens innhold.

Dialogpedagogikken som fundament for studentenes kritiske stemmer

Ved oppstarten av Hedmark og Oppland distriktshøgskole i 1970 var det pedagogen og direktøren Hans Tangeruds ambisjon å fjerne det instrumentelle preget som heftet ved universitetsstudier for å gi studiene ved høyskolen en mer dialogisk karakter (Fritze & Nordkvelle, 2000). Gjennom problemorientering skulle studentene ta utgangspunkt i en samfunnsmessig kontekst preget av motsetninger, og mottoet var å søke til problemene ikke til begrepene (Tangerud, 2000). Med gruppearbeid ønsket man at studentene skulle inngå i samtaler med lærere og medstudenter og dermed utveksle erfaringer og støtte hverandre i læringsarbeidet (Fritze & Nordkvelle, 2000, s. 91).

Studentenes skriveprosesser var et viktig interesseområde på Oppland distriktshøgskole (ODH) (Monsen, 1986). Skrivepedagogikken ble gradvis utviklet fra å skrive en prosjektoppgave til å skrive oppgaver etter hvert problemområde. I løpet av en hektisk høst og vår skrev studentene hundrevis av sider i formell akademisk stil. Studentene fikk gode skussmål som skribenter i de ulike utdanninger de søkte seg til. Disposisjon, argumentasjon, referanseteknikk ble drillert av påpasselige lærere, og de ble kjent som taleføre aktivister på sine senere læresteder (Tangerud, 1992). Problemstillingene ble likevel alltid laget av studentene selv. På det viset var kjennetegnene ved Kvalitetsreformen i høyere utdanning fra 2003, modulisering og veiledning av studenter underveis, et sterkt preg allerede på 1970-tallets ODH. Heller ikke forelesningene skulle få beholde sin tradisjonelle struktur. De skulle stimulere, provosere og sette i gang tankeprosesser hos studentene. Introduksjonen av begrepet «studentaktive arbeidsformer» i Kvalitetsreformen var med andre ord gammelt nytt for et pedagogiskmiljø med sterke røtter i reformpedagogikken og dialogiske undervisningsformer.

Farget av sin radikale samtid forfattet studenter nokså skarpe karakteristikk og diagnoser av forhold i skoleverk og samfunn. Mange studentoppgaver kom byens journalister for øye, og Høgskolen fikk ry for å dyrke fram «umodne og radikale» studenter. I løpet av kort tid ble alle studentskriv som kunne komme ut i offentligheten, gitt en påskrift om at oppgavens ordlyd var laget av studenter og ikke nødvendigvis uttrykte høyskolens oppfatning av saksforholdet. Stor tekstproduksjon, mye gruppeinteraksjon og tett veilederoppfølging var kjennetegn som senere ble kjent som «skrivepedagogikk» – et begrep som fikk stor betydning i den langt senere Kvalitetsreformen først på 2000-tallet.

Reformpedagogikken på Lillehammer var preget av troen på dialogen i *undervisningens form, innhold og organisering*. Når studentene opplevde stor tillit og ble betrodd evner til å aktivisere seg selv, skyldtes det også at studiene var sterkt strukturert, forutsigbare og didaktisk tilrettelagt. Det var få forelesninger, og lærerne sto til disposisjon for veiledning både tidlig og sent (Fritze & Nordkvelle, 2000, s. 93). Studentene bestemte hvilken eksamensform som skulle velges, hva som skulle leses, hvilke oppgaver som skulle skrives og hvem som skulle være sensorer ved eksamen (Lesjø, 2000). Men i motsetning til høyere studier flest var det her sterkt søkelys på de andre didaktiske elementene: diskusjon om formål og mål, vurderingsfor-

mer, rammefaktorer, arbeidsmåter og lærer/student-forutsetninger. Studieformen representerte en klar modell som hadde teknologiske trekk: struktur, systematikk, progresjon og logikk. Didaktikk og teknologi er med andre ord sterkt beslektet (Nordkvelle, 2004).

Gjennom medier skal studentenes stemmer (re)aktualiseres

I høyskolens første femten år var det skrivemaskinen Facit som ga studentene yringskraft. Teknologikritikken fra lærerne var ikke entydig. Brukt i en motkulturell kontekst ville fortegnet skifte. I Paulo Freires forstand var det nettopp gjennom erobring av språket og dets teknologi som den borgerlige offentlighet kunne nedkjempes (Freire & Hagen, 1974). Det tidlige 80-tallet var også tiden for høyrekrefters liberalisering og frislipp for satellitt-TV og frie lokalradioer og et oppbrudd fra statsmonopolet. Der statsråd Langslet på den ene siden ville ha «ro i skolen», ville han ha liv i eteren. I skoleverket ble det satset på lærere som datautviklere, og de voksenpedagogiske private aktørene NKS og NKI involverte seg sterkt med datastøttet kommunikasjon. Voksenpedagogikk ble et tydelig prioritert felt der regjeringen i økende grad fremhevet betydningen av at utdanning måtte tilbys flere, uavhengig av alder, utdanningsbakgrunn, geografi og kjønn. Disse bevegelsene nådde også ODH, og spørsmålet ble hvordan teknologikritikk og -entusiasme kunne brynes og dialogpedagogikken gjenfødtes i et slikt klima. Kritikken mot det instrumentelle mistaket sto fast, og man ville for all del holde studentens kritiske sannhetssøken i live. Var det mulig å få til? Svaret kan anes i den gryende mediepedagogiske interessen blant pedagoger, både i Norden og ved ODH.

Bekymringen for barn og unges mediebruk hadde satt sitt preg på norsk mediedebatt, og på konferansen til Nordisk forening for pedagogisk forskning i Oslo i 1988 ble begrepet mediepedagogikk både akseptert og etablert innen fagfeltet (Skretting, 1989). Spørsmålet om hvordan barn sosialiseres til mediasamfunnet, ble utdypet med spørsmålet om hvordan de kan bli kreative brukere og produsenter, og til sist, hvordan vi kan undervise med mediene. De tre dimensjonene *mediesosialisering*, *undervisning om* og *med medier* ble aktualisert på flere måter de påfølgende årene. Facit-skrivemaskinen og kopimaskinen som studentenes yringsform på 1970-tal-

let representerte en kritisk mediepedagogisk tradisjon fra Célestin Freinet (1896–1966). Særlig dansk studentradikalisme fra Roskilde universitetssenter, samt tysk voksenpedagogikk anført av Oskar Negt og Alexander Kluge, var inspirasjonskilder. Ideologikritikken myntet på tekster i læreplaner og lærebøker var et tydelig fundament for Lillehammer-pedagogikken (Tangerud, 1992). De to første leddene i mediepedagogikken var på sett og vis innebygd: kritisk analyse av tekster og massemedier avfødte kritisk dokumentar, påpekning av urettferdigheter, brodd mot myndigheter, altså kritisk medieproduksjon. Denne kritikken av den «borgerlige offentlighet» var likevel tett knyttet til tekstlige medier, og 80-tallets mediesituasjon åpnet for lyd og bilder på en helt annen måte.

Pedagogene som pionerer i mediestudier og fjernundervisning

Den teknologikritiske direktør Tangerud var meget optimistisk når det gjaldt teknologi som kunne gå i «folkets tjeneste». Han hadde bl.a. ambisjoner om å bygge et «folkets statistiske sentralbyrå» ved å benytte dataanlegg på Jørstadmoen (Fritze & Nordkvelle, 2000). Helt mot slutten av 1970-tallet kom forløpere for PC-er samt videoutstyr i bruk. Det selvsamme pedagogikk-miljø, med Svein Haaland og Jo Kleiven, var pionerer for de første forsøkene på bruk av video i forskning og formidling ved Høgskolen på slutten av 1970-tallet. PC-er ble snart brukt flittig av samtlige lærere i forskning og forfatterskap. Sammen med rektor Olav Spilling beredte pedagogene grunnen for det fremtidige store bildefaglige miljøet ved høyskolen som skulle utvikle seg i mange retninger og danne bakgrunn for den strategiske satsingen. Dette omfattet etter hvert TV-regi, programingeniørutdanning, filmvitenskap, kunsthistorie og senere filmskolen, som ble ektefødte avspring av pedagogenes erkjennelse av ny teknologi som potensial. Fra midt på 1980-tallet ble økonomistudenter opplært i regneark, grafisk presentasjon og databaser, mens registudiet skulle ta «kritisk dokumentarisme» videre til film- og TV-mediet.

Den offensive satsingen på fjernundervisning og kombinert undervisning fra 1990-tallet ble utviklet av fagpersoner som sto sentralt i pedagogikkfaget fra oppstarten. Trond Ålvik ledet arbeidet med en utredning om fjernundervisning som utviklingsområde ved Høgskolen, og utvalget konkluderte

med at dette var et interessant felt. Høgskolen opprettet i 1990 en kurs- og fjernundervisningsavdeling som ble en motor for utviklingen videre. Synlige beviser på endringen var en konferanse om fjernundervisningsdidaktikk i 1991 og ikke minst stortingsmeldingen *Fra visjon til virke – om høgre utdanning* (KUF, 1991). Denne meldingen ga føringer på at Høgskolen skulle satse på fjernundervisning og bildefaglige studier – og bli et knutepunkt i det lovede Norgesnett. Store fjernundervisningsprosjekter i samarbeid med NKS og multimedie- og videoprojekter så dagens lys. Grunnfag i pedagogikk ble gjort om til et fjernundervist studium i stor grad basert på videoforelesninger. Det ble testet ut i perioden under OL på Lillehammer i 1994 da studentene i en lengre periode ikke hadde tilgang til campus. Forsøket ble evaluert som i stor grad vellykket. Evalueringsrapporten *The message is the content* (Fritze, 1993) konkluderte med at studentene først og fremst ville ha innhold, mens mediets form og underholdningsverdi var underordnet læringsarbeidet.

Modellen bredte seg til andre studier under overskriften «kombinerte studier», og hensikten var å forene «det beste fra nær- og fjernundervisning». Ambisjonen om å føre videre de reformpedagogiske ideene ble uttrykt i sentrale dokumenter på Høgskolen denne perioden. Det ble gjort mange og viktige forsøk med ulike typer videoforelesninger og bruk av videoinnslag i undervisningen, men også større multimedieproduksjoner. Gruppearbeidet var fortsatt viktigste ytringsform for studentene, som fikk moderne konferansetelefoner som redskap til å føre dialoger med lærerne mellom samlingene. Skrivning, tilbakemelding og vurdering foregikk som på campus, og med årene fikk studentene arbeide med nye kommunikasjonsplattformer. Samtidig ble film- og fjernsynsvitenskap etablert som undervisnings- og forskningsfag, med sterkt fokus på mediesosialisering, såkalte resepsjonsstudier og historiske studier (Bakøy, 2000; Puijk, 2004; Diesen, 1995). Den mediepedagogiske konstruksjon med fokus på sosialisering, studier av barn, unge og studenter som kreative brukere, og til sist det å undervise med medier, ble kronet med masterstudier i mediefag, samt etableringen av Den norske filmskolen i 1998.

Fjernundervisning mellom instrumentelt mistak og frigjørende pedagogikk

En gjennomgående kritikk mot fjernundervisningen var at den innebar stor oppstykkning, teskje-mating av små kunnskapsbrokker og mer forutsigbare og regisserte dialoger (Nordkvelle, 2003). Fagets idealister ønsket seg kritisk og kreativ deltakelse fra studenter som kom fra utdanningsfattige kår og som ville vinne innflytelse og sosial mobilitet gjennom utdanning. Det var ikke enkelt å holde den kritiske stemme oppe i det klimaet som utviklet seg fra 1980-tallet.

Med støtte fra offensive markedsførere av nye teknologiske løsninger steg «interaktivitet» fram som løsenordet for studentaktivitet og dialog. I interaktivitetsbegrepet lå forestillingen om at studentstemmen og dialogen kunne transponeres til digitale formater. I en evaluering av et departementsfinansiert fjernundervisningsprosjekt for å skolere lærere i videregående skole om prosjektarbeid, viste kritisk forskning hvordan produsentene «faket» dialoger og skapte alt annet enn autentiske læringssituasjoner (Fritze & Nordkvelle, 1995). Interaktivitet ble helt sentralt i omtalen og markedsføringen av de nye teknologiske løsningene på slutten av 1980- og første halvdel av 1990-tallet. Begrepet tok opp i seg dialogbegrepets status fra mellommenneskelig kommunikasjon og ga inntrykk av at det kunne foregå avanserte interaksjoner i møtene mellom menneske og maskin. Bruken av interaktivitetsbegrepet var fundert på vage forestillinger om potensialet og visjonene knyttet til teknologien framfor de konkrete, aktuelle løsningene. Interaktivitet fikk dermed i stor grad preg av å være en «hypotetisk konstruksjon» (Haugsbakk, 2000, 2010). Men det egnet seg i markedsføringen av teknologien og nye, aktive læringsformer i motsetning til det som ble oppfattet som tradisjonell enveisformidling i klasserommene og auditoriene. Dette gjorde 60-tallets teknologikritikk aktuell igjen, og det fornyet fokuset på reelle dialoger og å fremme studentens stemme.

Med internettet kunne fjernundervisningen potensielt adoptere og gjen-skape dialogen. Under OL-94 var Høgskolens websider de mest trafikkerte i hele verden. Teknologiske løsninger som diskusjonsfora og chat ble digitale elementer i stadig flere studier. Forsøkene med satellittsendt, direkte undervisning ble forlatt til fordel for innspilte forelesninger formidlet gjennom CD-er, så DVD-er, og med bredbåndet i økende grad som streaming-

mulighet og med tekstbasert veiledning. Konferansetelefonen ble erstattet av nye dialogfora. Samskriving for studenter ble gjort mulig i den teknologiske innovasjonen «ClassFronter» (senere Fronter), som ble innført i sektoren i 2000. Gradvis ble tilnærmet all fjernundervisning samlet til ett kongerike, og med nytt navn: fleksibel utdanning. «Læringsplattformen» ble sammenlignet med torget der alle møttes og hvor den frie og åpne samtalen fant sted.

Samtidig ble de reformpedagogiske perspektivene med blant annet tydelig fokus på studentens stemme og dialogen mindre synlige i de campusbaserte tilbudene. De nye byggene fra 1990-tallet var best egnet til formidling, i mindre grad til gruppearbeid. Det nye hovedbygget kommuniserte i stor grad auditorienes enveiskommunikasjon, i mindre grad gruppearbeidets dialoger. Den pedagogiske dypstrukturen ble satt under angrep. Studiekvalitetsundersøkelser indikerte også at studentene satte mest pris på undervisning i auditoriene framfor gruppearbeid. 1970-tallets dialogformer kom på mange måter i spill og søkte nye uttrykk.

Den kritiske mediepedagogikken

Mediepedagogikk som fagfelt har inneholdt både svært optimistiske forestillinger om hva som er mulig å oppnå av læringsutbytte med den nye teknologien, og kritiske blikk som løfter fram utfordringene og de mulige negative konsekvensene. Det har vært svært sterke politiske føringer for å innføre bruk av datamaskiner, lesebrett og digitalisere undervisning på alle nivåer. Pandemien i 2020 viste at man raskt kunne skifte fra nær- til fjernundervisning med digitale medier. Myndighetene har satset store økonomiske midler på dette, og en sterk teknologioptimisme har rådet i utdanningssektoren. Kritisk forskning på mediesosialisering, kreativ bruk av medier og undervisning med medier er blitt et viktig ærend. Men utviklingen har vært motsetningsfylt og utfordrende.

Etter årtusenskiftet ble det tatt et viktig grep ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) for å systematisere arbeidet på feltet medier og pedagogikk. «Mediepedagogikk og livslang læring» ble definert som et av hovedsatsingsområdene, og i 2002 vedtok høgskolestyret et treårig prøveprosjekt for å bygge opp et eget FoU-senter som skulle styrke og samordne Høgskolens forskningsrettede virksomhet på feltet. Omfattende ekstern finansiering, i første omgang strategiske høgskolemidler fra Forskningsrådet, ga muligheter for å initiere

og gjennomføre et stort antall forskningsprosjekter, avvikle en rekke nasjonale og internasjonale konferanser og opprettholde en omfattende publiseringsvirksomhet. Et prioritert tema fra starten var «dialog i teknologibasert undervisning», noe som blant annet ble belyst i en konferanse i serien Didaktikk og teknologi i 2003 med «dialog og nærhet i fleksibel undervisning» som hovedtema. Andre relevante temaer i denne serien har vært «didaktikk i fleksibel undervisning» (2001), «medier og refleksivitet» (2005) og «visuell danning i utdanning» (2011) som alle har representert sentrale perspektiver for den kritiske mediepedagogiske satsingen. En hovedmålsetting med etableringen av et eget tidsskrift, *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, var å utvikle det kritiske blikket på bruk av medier. Det viste samtidig motsetningene på feltet. Året etter at *Seminar.net* ble etablert i 2005, lanserte Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (senere Senter for IKT i utdanningen, Kunnskapsdepartementet) tidsskriftet *Digital kompetanse* (senere *The Nordic Journal of Digital Literacy*). Det er i seg selv interessant hvordan dette tidsskriftet er blitt drevet av et senter med uttrykt målsetting om å implementere regjeringens politikk.¹ Tidsskriftet har gitt rom for artikler med ulike faglige perspektiver, men har hatt lederartikler som støtter og utdypet de dominerende politiske prioriteringene og i stor grad har vært basert på vedtatte handlingsplaner og læreplaner, OECD- og EU-dokumenter. Kritiske refleksjoner har vært fraværende, og referanser til forskning på feltet sjeldne (Haugsbakk & Nordkvelle, 2020).

Forskningsbidragene på mediepedagogikkfeltet ved HiL har vært preget av kritisk refleksjon knyttet til medie- og teknologiutviklingen basert på høyskolens fagfelt. En hovedproblemstilling har vært å befri dialogbegrepet fra å være en tom lovnad og erstatte naiv teknologioptimisme med kritisk optimisme. Dialogbegrepet var i ferd med å bli ideologi og redusert til en dramaturgisk effekt. Undervisning på campus og fleksibelt formidlet undervisning ble spådd en snarlig sammensmelting i tesen om «konvergens».

Det var imidlertid lite som tydet på at studenter lot seg engasjere i dialoger i de nye formidlingsformatene. Mønsteret fra vanlige klasserom med snakkesalige lærere som ikke lykkes å involvere særlig mer enn en fjerde-

1 <http://www.scientix.eu/national-contact-point-norway>

del av studentene, varte ved. Studenter var mer sjenerte og uvillige til å delta i «samtaler», og hvis de skrev noe, forholdt de seg ofte strategisk, minimalistisk og lukkede i sine ytringer. Skepsisen mot den åpne diskusjonen på torget avfødte ny forskning på dialogens betingelser, og hvordan teknologiske omgivelser hindret eller åpnet for aktiv deltakelse (Grepperud & Haugsbakk, 2004). I samfunnet for øvrig ga sosiale medier uttrykk for at studenter og folk flest mer enn gjerne delte tekst og bilder med hverandre. Mikroblogging som Facebook ga bud om at «den digitale generasjonen» ville legge sjenansen til side. Datingtjenester viste at åpne dialogformer også appellerte til nordiske og tilbakeholdne sjeler (Fritze & Nordkvelle, 2007, 2012). I studier, derimot, måtte lærerne ty til obligatorisk deltakelse og mild tvang for å gjenskape det dynamiske klasserommet (Jamissen, 2001). I et blaff ble det populært å hevde at den digitale generasjonen var «digitalt innfødte» og at slik hemming av kommunikasjon ville bli en saga blott. Men også denne siden av teknologioptimisme ble snart tilbakevist (Nordkvelle & Fritze, 2015). Høgskolen hadde ikke lenger noe å frykte for at skriveføre og samfunnsengasjerte studenter framførte kraftfulle politiske ytringer i mediene til skolens forlegenhet. Retorisk kan man spørre om studentaktivisme nå var blitt konvertert til et narsissistisk bad i mikroblogging, gaming på nett, tweets, Instagram og snapper?

Visuell danning og digitale fortellinger i møte med en kompleks og medialisert verden

Pedagogikken står overfor helt nye utfordringer i møtet med en mer kompleks og medialisert verden med unikt nye kjennetegn sammenlignet med det som var tilfelle i Høgskolens første fase. Det skaper nye forutsetninger og muligheter for studentens stemmer. I denne sammenhengen har vi sett behovet for å utvikle en visuell danning og blant annet ta i bruk digitale fortellinger.

I reformpedagogikken er det mange forløpere for å bruke håndverk, kunst, ekskursjoner, prosjekter, materialer, øvinger, laboratorier, naturopplevelser og allehånde medier i undervisningen. Alle typer aktiviteter som engasjerer den som skal lære til å skape sin egen kunnskap, er dokumentert gunstig for motivasjon og lærelyst, overførbar og handlingsorientert læring som finner sted i både hode og kropp. En forutsetning for å oppnå denne for-

løsning i det digitale samfunn var i Dale (1997) og Løvlies tolkning (2003) å mestre teknologiens virkemåter og påvirke dens utvikling gjennom kritisk deltakelse. Det ville bety at der 70-tallets bevisstgjørende pedagogikk primært var ment som et bolverk mot den «borgerlige offentlighet» i form av skoleverk, bøker, aviser og noen få TV-kanaler, krevde det nye årtusen et mye videre perspektiv på den «medialiserte virkelighet».

Med støtte fra blant andre Lars Løvlie mener vi at bildet og det visuelle som sanseapparat, så vel som menneskelig uttrykksmiddel, står i en tettere relasjon til den verden vi lever i (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2016). Den assosiative åpenhet knyttet til bilder er i bedre samklang med det Løvlie kaller «hypertransformasjoner», og etisk refleksjon og refleksiv danning er nødvendig i globaliseringens tidsalder (Løvlie, 2002, 2003). I denne forbindelsen har det imidlertid vært en rekke utfordringer. For det første har dannelsesperspektivene de siste tiårene hatt en lite framtrædende plass innen den dominerende diskursen. Oppmerksomheten har i hovedsak vært rettet mot ferdigheter og kompetanser. For det andre, når danning er blitt tematisert, har det i stor grad vært med utgangspunkt i tradisjonelle dannelsesidealer som i første rekke har vært skriftbasert og i noen grad bildefiendtlige. Dannelsesdebatten er dermed blitt hemmet av logofile holdninger. I tillegg har en dominerende tendens vært å gjøre «danning» til del av et utvidet kompetansebegrep, tydelig påvirket av et overnasjonalt organ som OECD. Med en kritisk tilnærming kan vi kanskje si at vi har fått en markedstilpasset form for dannelsesdebatt (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Her i Norge avviste Kunnskapsdepartementet begrepet «danning» og erstattet det med et anemisk og avpolitisert «digital kompetanse», eller «literacy», i Kunnskapsløftet fra 2006. Dannelsesbegrepet inneholder i kontrast til dette en subversiv, etisk og holdningsskapende komponent som holder den skjervheimske konflikt mot tilpasning og ettergivenhet ved like. Der Hellesnes og Skjervheim reiste spørsmålet om «tilpassing» i motsetning til «danning», blir «det digitale» i stor grad knyttet til en tilpassingstenkning. Det ses på som funksjonelt at barn lærer seg å håndtere ny teknologi, slik at det går dem godt og landets økonomi holdes konkurransekraftig.

Dette aktualiseres i undervisningsformen som preget pandemiåret 2020. Noe nær tvang motiverte overgangen til en helt digital undervisningsform. I tråd med teknologioptimistiske dannelsesbegreper som myndighetene har gjort seg til talsmenn for, burde studentene raskt ha utviklet ferdigheter og

kompetanser som brukere av digitale virkemidler. Men det går ikke alltid som planlagt, fordi studenter forholder seg både refleksivt og etisk i situasjonen. Studentene reagerer med ikke å ville vise sine ansikter. De unndrar seg lærernes blikk, og de unndrar seg deltakelse og rasjonaliserer sin digitale væren. De argumenterer med at digital undervisning truer deres privatliv, og kringkaster deres deltakelse som statister i filmer de ikke har regi på. Til tross for de digitale tilbudene vansmekter mange i savn av venner, frihet i omgang med medstudenter og med innelukkningen på trange hybler. De kjenner på etisk usikkerhet og mistillit til medstudenters potensielle «likes» eller sosiale rangeringsmekanismer (Nordkvelle & Tosterud, 2009; Nordkvelle, 2016; Nordkvelle & Fritze, 2015). Da er vi tilbake i Walter Ongs observasjon: Det er en grunnleggende fiendtlighet mellom lærere og studenter. Studentene tilpasser seg ikke systemets invitasjoner. De er utakknemlige og rebelske i myndighetenes øyne. I et teknologikritisk perspektiv fører de kampen videre mellom systemverden og livsverden.

Dette fanger den svenske sosiologen Bengt Starrin (2009) i sin spådom om at emosjoner er «den nye olje». Når halvparten av studentkullet rapporterer om mentale plager, er vi nødt til å se på hvordan studenter i dag evner å mestre sin hverdag og kan øke sin kompetanse og dannelse. Skal studenter finne sin stemme og bruke sin tid mest mulig rasjonelt, er den logofile og ensidige tekstorienterte høyskolepedagogikken utilstrekkelig. «Emotions are the heart of teaching», skriver Andy Hargreaves (1998) og støttes av norske forskere som Jakhelln, Leming og Tiller (2009). De hevder at emosjoner er en undervurdert ressurs i både forskning og læring. Studentaktiv undervisning innebærer at hele studenten involveres, ikke bare kognitivt, med følelser, holdninger, håp, drømmer og engasjement (Nordkvelle, 2017). I metoden «digital historiefortelling» finner vi en måte å gjøre studentene digitalt dannede, med en basis i studentenes livsprosjekt og ikke bare framtidige arbeidstakere og lydige borgere (Bøe, 2009). Arbeidet med digitale fortellinger har sitt utgangspunkt i Center for Digital Storytelling-tradisjonen fra Berkeley der det sentrale har vært å gi den vanlige borgeren en egen stemme gjennom å uttrykke følelser og formidle historier med bilder (Lambert, 2010). Mens den tradisjonelle skriftlige oppgaven er beskrivende, preget av fakta og gjen-speiler den logisk paradigmatisk dimensjonen i faget, er den digitale fortellingen i høyere grad personlig motivert og gir studentene mulighet for å koble følelser med praktiske erfaringer og teoretiske kunnskaper (Bruner,

1991). Ved å beskrive faget ut fra en personlig synsvinkel får studentene dessuten øvelse i å observere seg selv – å foreta iakttakelser av egne iakttakelser – hvorved de også får mulighet for å stå frem med en egen stemme. Samtidig er visning av de digitale fortellingene en viktig del av metoden. Å vise fram fortellingen sin betyr at studenten ikke kan forbli konsumenten som iakttar dialogen mellom de andre studentene og læreren, men tvinges over i produsentrollen. Det betyr videre at studenten gjennom visningen ikke bare ser på seg selv utenfra, men iakttar også de andres iakttakelser. Dette mener vi vil kunne styrke en refleksiv dannelse og en personlig erkjennelsesprosess (Nordkvelle, Fritze & Haugsbakk, 2017).

Avslutning

John Dewey, som regnes for en teknologifilosofisk pioner, holdt fram at det ligger i det menneskelige å perfeksjonere handlinger og mønstre som lykkes. På veien mot perfeksjonering blir dette til vaner og konvensjoner en ikke lenger stiller spørsmål ved. Da seiler man med strømmen mot et teknokrati. Studier som gjenoppstår i virkeligheter formidlet av programvare, Zoom, Canvas, Inspera og Padlets, kan fort fortone seg som elementer i et ugjennomtrengelig jernbur.

Det ligger så å si i vår natur å redusere kompleksiteten i vår omgang med verden og automatisere og effektivisere våre handlinger, også de verdimessige dimensjoner ved dem. Derved «teknologiserer» vi verden. Samtidig foreskrev Dewey en motgående prosess, nemlig vedvarende å reise spørsmål om hvordan og hvorfor disse handlingene og mønstrene dannes: å *politiser* teknologien. På vei mot en teknologisering må prosessen holdes politisert, med andre ord gjennom å stille kritiske spørsmål ved forutsetningene for den teknologisering som foregår. All teknologisering kan forfalle til teknokrati om ikke perfeksjoneringen blir brynt mot kritisk refleksjon og blir politisert (Hickman, 1990; Nordkvelle, 2004). I læreplaner, utdanningspolitiske dokumenter og i bidrag fra dominerende FoU-miljøer åpnes det i liten grad for at denne spenningen mellom det refleksive og det normative tas i vare (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011).

Mens 70-tallets kritiske og dialogiske pedagogikk fikk frem studentenes stemmer gjennom deres deltakelse i Høgskolens daglige organisering så vel

som gjennom undervisningens innhold og form, er spørsmålet hvordan studentene kan føre videre sin kritiske og fornyede stemme i en medialisert virkelighet. I denne sammenhengen kan vi velge å se studentenes misnøye med digitalisering som ikke bare rasjonell, men viktig for å politisere de premisene digitaliseringen foregår på. Det som skaper og holder dialoger levende, er nærhet og engasjement, og det er en lang meny av forhold dagens høyskolepedagoger må ta i vare for å remediere den tilstanden.

Referanser

- Bakøy, E. (2000). *Med fjernsynet i barnets tjeneste. NRK-fjernsynets programvirksomhet for barn på 60- og 70 tallet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for kunst og medievitenskap.
- Bjørngen, A. M. & Fritze, Y. (2020). Undervisere og students bruk av medier i undervisning. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 12(22). <https://doi.org/10.7146/lom.v12i22.116223>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bygholm, A. & Flø, L. S. (2007). *Kortlægning af uddannelser på videregående niveau, der indeholder en kombination af sundheds – og it-elementer: Sstatus 2007*. (Technical report no. 07-3). Virtuelt Center for Sundhedsinformatik, Aalborg Universitet.
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens fald eller i eit livsmangfald? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Dale, E. L. (1997). Pedagogikk og informasjonsteknologi? I: Y. Nordkvelle (Red.), *Pedagogikk og teknologi – nye utfordringer: Foredragene fra den 24. NFPF-kongressen '96* (s. 40–51). Høgskolen i Lillehammer.
- Diesen, J. A. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*. Universitetet i Trondheim, Institutt for drama, film og teater.
- Dørum, K. & Tønnesson, Ø. (2021). Rød, grønn eller blå grunnlinje? – arven etter 1968. I: K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968* (s. 13–22). Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, P. & Hagen, S. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Fritze, Y. (1993). *The message is the content*. (Rapport). Oppland distriktshøgskole.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2000). Fra pedagogikk til elektronikk: En surf gjennom høgskolens teknologihistorie. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett. Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 90–105). Høgskolen i Lillehammer.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2007). Netdating og dannelse i et luhmannsk perspektiv. I: L. Qvortrup & M. Poulsen (Red.), *Luhmann og dannelse* (s. 127–153). Unge Pædagoger.

- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2012). Online dating and education. *Seminar.net*, 8(2), 105–119. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2396>
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Visual Bildung between iconoclasm and idolatry. *Nordicom Review*, 37(2), 1–15. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0015>
- Grepperud, G. & Haugsbakk, G. (2004). *Ikke helt som planlagt? Nettbaserte aktiviteter i teori og praksis*. Forskningsrapport nr. 118/2004. Høgskolen i Lillehammer.
- Hagtvet, B. (2000). Har – eller hadde: (distriktshøgskole)-studentene erkjennelseslyst. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 51–58). Høgskolen i Lillehammer.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Haugsbakk, G. (2000). *Interaktivitet, teknologi og læring*. (Skriftserie for Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen). Unipub forlag.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: Om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I: K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 339–358). Tapir Akademisk Forlag.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2020). On the expression of hegemony in the field of educational technology: A case study of editorials in a Norwegian academic journal. *Seminar.net*, 16(2), 19. <https://doi.org/10.7577/seminar.4044>
- Helsvig, K. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I: K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968* (s. 233–256). Cappelen Damm Akademisk.
- Hickman, L. A. (1990). *John Dewey's pragmatic technology*. Indiana University Press.
- Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (2009). Emosjoner i forskning og læring: Forsker møter felt. I: R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 9–20). Eureka.
- Jamissen, G. (2001). Nettbaserte studenter er forbløffende lik alle andre studenter: Erfaringer som student ved Open University. I: G. Jamissen & G. Myklebost (Red.), *Nettbasert læring i høyere utdanning: Noen norske erfaringer* (s. 47–61). SOFF.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket til kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://web.archive.org/web/20061212145942/http://udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling: Cookbook*. Digital Diner Press.
- Lesjø, J. H. (2000). Fram til myndighetsalderen – tilbakeblikk på de første 18 åra. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 25–35). Høgskolen i Lillehammer.
- Lesjø, J. H., Pryser, T., Selstad, T. & Solheim, L. J. (Red.) (2000). *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år*. Høgskolen i Lillehammer.
- Løvlie, L. (2002). The promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 467–487. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>

- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–427). Pax.
- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved ODH – et 1968-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41). Oppland distriktshøgskole.
- Nordkvelle, Y. (2003). Fjernundervisningens didaktikk: En egen art eller bare egenart? I: J. Sjøberg, H. Andersson & O. Björkqvist (Red.), *Läraren och pedagogiken: Festskrift tilegnet Sven-Erik Hansén* (s. 213–228). Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi.
- Nordkvelle, Y. (2003). *Høgskoledidaktiske riss: Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. (Arbeidsnotat nr. 143/2003). Høgskolen i Lillehammer.
- Nordkvelle, Y. (2004). Technology and didactics: Historical mediations of a relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 427–444. <https://doi.org/10.1080/0022027032000159476>
- Nordkvelle, Y. (2016). Digital overvåking. I: I. Helleve, A. Grov Almås & B. Bjørkelo (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter* (s. 198–217). Gyldendal.
- Nordkvelle, Y. (2017). The long march: The origins of voice, emotion and image in higher education. I: G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (s. 1–10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_1
- Nordkvelle, Y. & Fritze, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte? I: Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Red.). *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–85). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordkvelle, Y., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2017). The scholarship of integration and digital storytelling as «Bildung» in higher education. I: G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (s. 279–294). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_19
- Nordkvelle, Y. & Tosterud, R. (2008). Computers and the management of learning in distance education. I: T. Di Petta (Red.), *The Emperor's new computer: ICT, teachers and teaching* (s. 45–56). Sense Publishers.
- Ong, W. (1974). Agonistic structures in academia: Past to present. *Daedalus*, 103(4), 229–238
- Puijk, R. (2004). Globale medier, lokal bruk. Ungdom og spredning av mobil og internett. *Norsk Medietidsskrift*, 11(3), 257–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2004-03-04>.
- Ramberg, K., Hompland, A., Pryser, T. & Tangerud, H. (1992). *Oppland distriktshøgskole: Festforelesninger i det nye auditoriet ved åpningen av nybygget november 1989*. (Informasjonsserien, 81-1992). Oppland distriktshøgskole.
- Skodvin, A. (2000). Stemmen i auditoriet: Forelesning i bakhtinsk perspektiv. *Uniped*, 22(2), 16–26.

- Skretting, K. (1989). Den aktive seer. *Nordisk Pedagogik*, 9(3), 119–125.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I: R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 21–34). Eureka.
- St.meld. nr. 40. (1990–1991). *Fra visjon til virke: Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tangerud, H. (1986). Det begynte i 1970. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 42–57). Oppland distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (1992). Høyere utdanning og forskning på 70-, 80- og 90-tallet. I K. Ramberg, A. Hompland, T. Pryser & H. Tangerud (Red.). *Oppland distriktshøgskole. Festforelesninger i det nye auditoriet ved åpningen av nybygget november 1989* (s. 1–9). (Informasjonsserien, 81-1992). Oppland Distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (2000). Eg liknade ihop den gamle og den nye tid. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 10–25). Høgskolen i Lillehammer.
- Tangerud, H. (2004). *Pedagogikk er politikk: Artikler og foredrag 1967–86*. (Informasjonsserien 22/2004). Høgskolen i Lillehammer.
- Ålvik, T. (1986). Noen ord om alternativet. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 4–12). Oppland distriktshøgskole.