

Nordkvelle, Y., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2024). «Dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste: Et nordisk og bredt blikk på mediepedagogikken som fagfelt og høgskolens tilpasninger. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 19–41). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400402>

Kapittel 2

«Dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste

Et nordisk og bredt blikk på mediepedagogikken som fagfelt og høgskolens tilpasninger

Yngve Nordkvelle, Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk

SAMMENDRAG: Dette kapitlet har fokus på utviklingen av mediepedagogikk som fagfelt, og vi har funnet det meningsfullt å gjøre det med utgangspunkt i et nordisk perspektiv. Et siktemål har vært å gi konstruktive bidrag til å utvikle en posisjon for mediepedagogikken i dag, der vi mener det er en hovedutfordring at premissene i hovedsak har blitt lagt utenfor pedagogikken. Til grunn har det ligget en dominerende politisk diskurs preget av teknologioptimisme. Tilnærmingen er basert på litteraturstudier med sikte på å utvikle en mer konsistent og teoretisk fundert posisjon for mediepedagogikken. Til grunn ligger studier av det som kan oppfattes som mediepedagogikkens røtter i både europeisk kulturarv, reformpedagogikk, nordisk folkelighet, tradisjoner med stor vekt på praktisk-estetiske fag og den mer spesifikke medieutviklingen. Utviklingen av mediepedagogikk som fag ses dessuten i sammenheng med fagutvikling i sin alminnelighet og forholdet til medievitenskap og pedagogikk.

NØKKELORD: mediepedagogikk som fag, mediepedagogikkens røtter, medievitenskap, pedagogikk.

ABSTRACT: Starting from a Nordic perspective, this chapter focuses on the development of media education as a discipline. One aim has been to make constructive contributions to developing a position for media education today, where we believe it is a main challenge that the premises have mainly been left outside pedagogy in the continental sense. The basis has been a dominant political discourse characterised by technological optimism. The approach is based on literature studies with the aim of developing a more consistent and theoretically grounded position for media education. The basis is studies of what can be perceived as the roots of media education in European cultural heritage, reform pedagogy, Nordic folksiness, traditions with a strong emphasis on practical-aesthetic subjects, and the more specific media development. The development of media education as a subject is also seen in the context of subject development in general and the relationship with media studies and education.

KEYWORDS: media education as a subject, the genealogy of media education, media science, education.

Innledning

I denne skrivebordsstudien (Bygholm & Fløe, 2007) har vi gjort et grep for å finne tråder i mediepedagogikkens historie gjennom institusjonsbyggende kanaler. Vi finner felles opprinnelse med pedagogikkfaget og mediefagene som i ulike historiske kontekster knyttes til hverandre, men ikke oppnår en klar identitet. Først etablerer vi en ramme for å forstå fagutvikling fra en allmennpedagogisk synsvinkel. Så går vi videre inn i institusjonene som både driver med kunst og medier og deres undervisningsfilosofier og materielle nedslagsfelt. Vi sveiper bredt over ulike felt som sangundervisning og filmfaglige begynnelse til mer konsis innramming av feltet. Så ser vi på etablering av basisfagene og skaping av fag som blir undervist i høyere utdanning og lærerutdanning, før teoridannelser og etter hvert problemer i prosessen berøres.

Hvordan blir mediepedagogikk «et fag»?

Da Høgskolen i Lillehammer i 2006 søkte NOKUT om å få opprette en master i mediepedagogikk, fikk vi tommelen ned fra det sakkyndige utvalget. «Faget» ville vært nyskapende og nytt i Norge, men føyd seg inn i rekken av mediepedagogiske studier i Europa. Avvisningen av forslaget kunne antyde at vårt forslag avvek fra den kanoniske oppfatningen av hva faget «var», men komiteen som avviste det, forvaltet heller ikke dette som fag. Spørsmålet reiser seg da om hva er det som skaper et fag? Og hva kan forklare mediepedagogikkens opphav?

Det pedagogiske faget «kunsten å undervise» startet ifølge historikerne i de greske bystatene der lærerne underviste små gutter. Begrepet var «didaskhein», som betyr «å peke på». Fra denne begynnelsen formulerte de første lærerne noen regler for hvordan denne kunsten skulle utføres, og hva som kunne regnes som godt utført arbeid. Så følger en fase der lærerne lager oppskrifter og tommelfingerregler. Når nye skoler bygges, materialiseres disse i bygninger, læreplaner og hjelpemidler som tavler, plansjer og videokamera. Fag differensieres, og det skapes spesifikke metoder for kunsten. Neste fase

handler om å vinne mer sikker viten om hva som fører til at flere elever lærer mer. Årsak og virkning blir begreper, og man ser en lære vokse fram. Dette kalles etter hvert teorier og aspirerer til ambisjonen om å lage sikker viten som kan forutsi utfallet – en vitenskap. Det nedfelles i institusjoner som forvalter læren, underviser i det og utdanner nye lærere og forsker på temaet. Denne veien til å bli etablert fag er på ingen måte rettlinjert eller enkel.

For å forstå mediepedagogikkfagets utvikling kan læreplanhistorikeren Ivor Goodson (1988) gi oss fire konkrete faser å resonnerer med: a) Først finnes det opp, b) så vokser det og får støtte i miljøet, c) det blir formalisert, før det endelig blir d) mytologisert. Det innebærer at det blir beskyttet av en dominant gruppe som har fått eierskap til fagets tolkninger eller patent på dets utøvelse, forståelse og forskning på området. Kanoniske tekster unnfanges, og konflikter som truer fagets retorikk og hegemoni, holdes nede, samtidig som allianser med utenomfaglige politiske og samfunnsmessige krefter etableres, utvikles og holdes ved like. Her tror vi det er noe å lære ved å stille spørsmålene: Hvordan finnes det opp, hvordan vokser det fram, hvordan formaliseres det, og til sist hvordan oppstår mytene og den kanoniske forståelsen som enten sementer eller avviser faget?

I vårt såkalte vitenskapssentrerte læreplansystem forstår vi det slik at universitetene og høyskolene genererer den oppdaterte, evidensforklarte og sikre kunnskapen om feltet, og det vitenskapelige personalet opererer da innenfor «basisfaget». Når de så underviser i høyere utdanning, gjør de et utvalg og en tilpasning av den viten de selv forvalter, og handler på grunnlag av en «studiefagsdidaktikk». Når så skolefaget skal formes, gjøres det en ytterligere utvalgsprosess og tilpasning til skolefagets «fagdidaktikk» (Handal, 1984). Skolefag begynner likevel i det praktiske feltet og finner vitenskaper å feste sine røtter i på veien.

De mediepedagogiske røttene ligger i de ulike praktisk-estetiske fagene slik de ble utfoldet som undervisningens praksis, og som virket sammen med tenkere og forfattere som gradvis risset opp et fag. Det går veien fra å være «husregler» til å bli tommelfingerregler og lærebøker. Til sist modnes det som et forskningsfag, eller basisfag i Handals forstand (1984). I tillegg er det enkeltaktører og organisasjoner, politiske og kulturelle strømmer som setter betingelser for om noe blir et fag eller ikke.

Noen historiske riss

Vi begynner med noen historiske riss som viser hvordan «kunsten å peke på» knytter seg til bilder og illustrasjoner, teknologier å framstille dem på, men også mer finurlige typografiske og grafiske forhold som komma, punktum, mellomrom som skiller ord, parallelle kolonner og koblingen mellom tekst og bilde. I neste bolk skal vi se mer på hvordan disse trekkene ved utviklingen i Europa landet i Norge og Norden.

Når lærerne i de greske bystatene «pekte» på «noe», var det opplagt en figur eller avtegning i en eller annen form – eller en muntlig «påpekning» – en oppmerksomhetssamler. Men lenge før bystatene fokuserte menneskeslekten sin kommunikasjon med å lage bilder. Fra de tidligste helleristninger og hulemalerier vet vi at mennesker har kommunisert med bilder i mer enn 43 900 år (Aubert et al., 2019; se også kap. 9). Bystatens lærere pekte for å koble språk og representasjon av et fenomen i betydningen å framheve noe grafisk og utfylle dette med verbale forklaringer. Relasjonen bilde og ord er både gammel og anerkjent som basis for å formidle budskap.

Aelius Donatus (fødsels- og dødsår ukjent) skrev sin lærebok i latinsk grammatikk som et dialektisk verk: med spørsmål og svar, om lag 350 e.Kr., og dette ble den dominerende læreboka i 1200 år. Under stavkirka i Lom ble det under restaurering funnet et eksemplar fra 1200, noe som illustrerer de vandringer viten tok. Donatus «fant opp» punktum, semikolon og kolon, som gjorde det mulig å se hvor en setning startet og sluttet. Et annet underverk er beskrevet av Illich (1980) som viste til at opplæring av munk fra det nordlige Europa i det latinske språk fordret at man satte inn mellomrom mellom ordene. Deres relative tungnemhet skapte en grafisk innovasjon med få sidestykker.

Ett av de første underverk fra Gutenbergs oppfinnelse var trykningen av Æsops fabler med morsmål og latin trykt i parallelle kolonner. Dette knepet gjorde det mulig å lære andrespråket ved å koble korresponderende meningsenheter og ble tatt i bruk av jesuittmunker i sin verdensomspennende misjonsgjerning allerede fra midten av 1500-tallet.

Spørsmål og svar ble praktisert av Thomas Aquinas (1224–1274) der han stilte gjentatte retoriske spørsmål til sine studenter i en stil som ble kalt *questiones*. Formen ble ført videre av blant andre augustinermunken Martin Luther, som var skolert i den kristne tradisjonen for veltalenhet fra kirkefaderen Augustin (354–430). Formidlingsformen ble rendyrket i kirkenes

kateketisering på 1500-tallet – et begrep vi finner igjen i læreboksjangeren «katekisme» – som ble den første læreboka for norsk allmennskole: «Morten Luthers lille katekisme». På ett tidspunkt mistet den spørsmålene og sto igjen med svarene. Samspillet mellom muntlig og skriftlig formidling kommer tidlig til uttrykk som en form for remediering.

Bokillustrasjoner var i stor grad ornament før Petrus Ramus (1515–1572) laget plansjer som viste begrepenes orden og logiske relasjoner. Plansjene ble brukt fra talerstolen ved hans college i Paris. De ble umiddelbart gjengitt som lærebøker gjennom hans boktrykkervenners tjenester på 1550-tallet fram til han ble myrdet av avundsyke kolleger i 1572. Han var den mest effektive pedagogen i Paris som kvalifiserte sine studenter opp til ti år før konkurrentene han hadde. Han var universitetspedagogikkens første martyr, i tillegg til sin pionerrolle med å anskueliggjøre sin muntlige framføring med tabeller og figurer (Nordkvelle, 2011).

I den nordeuropeiske protestantiske kultur var man skeptisk til bilder (Berg Eriksen, 1995). Komenius (1592–1670) forsto likevel at absolutt alle sanser måtte tas i bruk for å nå sine mål for opplæring. I motsetning til sin samtidige René Descartes (1596–1650), som begrenset menneskets intellekt til det som fantes innenfor kraniet, forsto Komenius at verden var representert og måtte komme fram via medierte inntrykk. Læreboka hans fra 1658, *Orbis Pictus*, illustrerte fenomener i teksten, som med inspirasjon fra jesuittenes lærebøker, ment for koloniene, var satt opp med parallelle kolonner: latin og morsmål. Det tok Komenius 30 år å lete etter en boktrykker som kunne gjøre kunstneren rettferdighet. *Orbis* ble læreboknormen i Nord-Europa i mer enn 150 år.

Tavlen i vår kjente versjon avløste sandkassen som illustrasjonsverktøy og tilskrives en geografilærer i Edinburgh. James Pillans fikk i 1801 laget store skiferplater å skrive på. Da tavlen ble kommersielt markedsført, het det at «endelig er den sokratiske metoden gjennomførbar». Å kalle på Sokrates som dialogens far er siden blitt et kjennetegn ved teknologiske nybrott i undervisningsteknologien (Haugsbakk, 2010).

Kunsten å peke fordret altså noe å peke med, slik at flere sanser kunne aktiveres, slik dyktige lærere på ulike vis bidro med i det daglige arbeid. Bilder, retorikk og grafikk var redskaper for å skape oppmerksomheten rundt og forståelsen av lærestoffet.

Nordisk mediepedagogikk og den europeiske kulturarv

Likhet og folkelighet er ett kulturelt forhold som preger de nordiske land i fellesskap. Den finske historikeren Matti Klinge beskriver fenomenet «det nordiske selvet» som vokste fram rundt forrige århundreskifte. Sentralt var kjærlighet til naturen, følelsen av å være i den europeiske periferien, å bygge på en hardt arbeidende primærnæringskultur, å kjempe mot et ugjestmildt klima og å lage seg et levebrød av små tilgjengelige ressurser. Legg til en hengenhet til lavkirkelig kristendom og en sterk egalitær nøysomhet, så er dette en klynge av kjennetegn som forener det nordiske kulturelle fellesskap (1986, s. 46–50).

I en stor sveip er norsk og nordisk utdanning resultater av en lang rekke importer av innflytelser fra kunst, kultur, arkitektur og skolestruktur til lærebøker og undervisningsformer (Nordkvelle, 1997), der især Tyskland var oversetter av kontinentale trender. Den andre komponenten av den europeiske arv var reformpedagogikken, der barns aktivitet for å lære seg var sentral. Reformpedagogikkens mange uttrykksformer var forløpere for vår tids mediepedagogikk og viste seg å appellere til «det nordiske selvet» på en særlig sterk måte.

Reformpedagogikk og nordisk folkelighet

Om man fokuserer én betydelig premissgiver for den mediepedagogiske tradisjonen, peker den sveitsiske reformpedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) seg ut. I overgangen til opplysningstiden argumenterte han for å anskueliggjøre det barna skulle lære. Hans virke var også tuftet på dypt engasjement for fattige og foreldreløse barn. De måtte lære seg både praktiske og skolefaglige kunnskaper slik at de kunne greie seg. Pestalozzis innflytelse på alle former for pedagogisk teori og praksis som innebærer aktivisering av den som skal lære, er enorm (Colvin & King, 2018). I Norden kom dette blant annet til uttrykk i at opplæring i sløyd og håndarbeid, anskuelsesundervisning og skolehager ble viktige forhold i skolen.

Reformpedagogikken var betegnelsen på den sakte revolten mot den latinskoletradisjonen som preget skoleslaget og forberedte elites barn for universitetsstudier. Den nordiske folkehøgskoletradisjonen var ett utslag av det, med stor vekt på sang og «det levende ordet» (se kap. 9). Et annet var kimen til de praktisk estetiske fagene som for eksempel sløydundervisning,

håndarbeid, husstell og en gryende interesse i skolehager. Tanken om barn som delaktige, kreative og framtidige praktiske mennesker var en viktig del av denne arven. Pionerene i Norden for sløydundervisning virket i Finland med Uno Cygnaeus som ledende figur og med stor innflytelse på fagområdets vegne gjennom skoleloven av 1866 (Marjanen & Metsärinne, 2019).

Praktisk-estetiske fag

I Norge kan vi se flere veier til de praktiske og estetiske fagene. Formell yrkesopplæring i håndverk og kunstfag var et bud på at teknisk ekspertise og teknologi ble såvidt spesialisert at man ikke lenger kunne sørge for dem i de lokale virksomhetene. «Den kvindelige industriskole» etablert i Christiania i 1875 (Engelstad, 1975) lærte opp til instruksjon i fagene. Den ble statlig i 1900 og til slutt fusjonert med Høgskolen i Oslo. Statens lærerskole i forming ble etablert i 1917 på Blaker på Romerike. Statens sløyd- og tegnelærerskole ble etablert på Notodden i 1938. Statens lærerinneskole i husstell ble etablert i 1909 på Ringstadbekk i Bærum og fusjonert med Høgskolen i Akershus i 1994. Statens lærerskole i heimkunnskap ble etablert i Bergen i 1959 og fusjonert med Bergen Lærerskole i 1973. Alle disse etableringene kan ses i lys av Erik Allardts beskrivelse av et utdanningspolitisk ethos (Marjanen & Metsärinne, 2019) som utdyper Klinges argument: Utdannelser måtte møte nasjonale, sosiale og økonomiske behov. Fattigfolk måtte få entreprenøriell trening og tenke selvstendig. Den kristne tro var selvsagt, men de måtte også få praktiske kunnskaper og lære barn til å bli familiemennesker og samfunnsdeltakere. Liknende tanker preget norsk utdanning (Thuen, 2017). De klang godt sammen med framveksten av den norske enhetsskolen, og seinere de pedagogiske tankene om «arbeidsskole» der enda flere impulser fra kontinentale kilder spilte inn. Reidar Myhre pekte både på Georg Kerschensteiner fra Bayern og franskmannen Celestine Freinet som inspirasjonskilder (Myhre, 1964). Freinet var en rendyrket mediepedagog som bygde hele sitt program opp om elevene som undersøkende journalister som produserte skoleaviser

og bøker om det de fant ut. Hans pedagogiske ideer fikk gehør i Norge, men særlig i Sverige, der det finnes en egen interesseorganisasjon¹.

Musikk og sang

Musikk- og sangundervisning i skolen var knyttet til salmer og troslov primært, i tillegg til den nasjonale «sangskatt». I den første «Forordning om Skolerne paa Landet i Norge» i 1739 var det fordret at man sang salme ved skoledagens start og avslutning (Jørgensen, 2018). Et skolefag kan man si at det ble i byskoleloven fra 1848, og da hadde man allerede sangbøker for skolen. I Danmark tilbød enkelte latinskoler sang på timeplanen i tiden før 1800, og en del av læreplanen fra 1814, med et eget fag ved Blaagaard Seminarium fra 1791 (Arnfred, 1971). Flere sangbøker for skolen var tilgjengelig. Nasjonsbygging og fellesskap ble viktig for komponering av sanger for bruk i skolen. Sangfaget ble imidlertid ingen favoritt blant barn, og især guttene mislikte faget, noe som fanget forskeres interesse (Jørgensen, 2018). Professor Helga Eng, som var en kjent kunstpedagogisk forsker lenge før hun ble professor ved UiO i 1936, gjorde en vitenskapelig studie i 1920-årene av hvordan barn i Oslo reagerte emosjonelt på «Olav Tryggvason». Hun målte svetteutskillelse i håndflater når en grammofonplate med korframføring av denne nasjonalskatten ble avspilt (Nielsen, 1986). Med Normalplanen av 1939 blir skolefaget forsiktig risset opp, og i Læreplanen for forsøk med 9-årig skole fra 1960 erstattes fagbetegnelsen sang med musikk (Varkøy, 1993). Da hadde sang- og musikkfaget allerede vokst fram som fagfelt i en annen formell forstand. «Landslaget for musikk i skolen» ble etablert i 1955/56, og en musikklinje ble etablert i Bergen i 1958. I tillegg til at en sterk skolemusikktradisjon fantes, skulle nå alle skolebarn også mestre blokkfløyta.

Plansjer og anskuelsesundervisning

I dansk skolehistorie begynte de første privatskolene å anskaffe plansjer på 1840-tallet, med import fra tyske forleggere og læremiddelprodusenter. Oppfinnelsen av «Litografiet» i 1798 i Tyskland skapte grunnlaget for

1 <https://freinetsverige.se/freinetrelsen-i-sverige/>

masseproduksjon av bilder og en blomstrende eksport av skoleplansjer². Plansjesamlingen «Billeder til Norgeshistorien for skolen og hjemmet» ble gitt ut i 1878 i Christiania, med «Birkebeinerne bringer den unge Haakon Haakonsøn på ski til Nidaros» som den mest kjente. I 1937 ble faget fjernet fra de danske skolelovene, fordi prinsippet var effektivt knesatt i alle skolefag, mens skolebøkene i hele Norden fikk så gode bilder at plansjeproduksjonen raskt forsvant etter andre verdenskrig. Nye medier tok over.

I lærerutdanningen i både Danmark og Norge ble Pestalozzis tanker importert gjennom bøker oversatt fra tysk, for eksempel «Udcast til Anskuelsesundervisning i cathecetisk Tankefølge» og «Allmueskolen» (Harbo, 1969, s. 57). I ei bok publisert i 1894 skriver Parmann:

Skolen må meddele undervisning og kundskaber. Men som det er nødvendig for en håndværker til sin bedrift at have godt værktøj, således er det også nødvendig for dem der gjør åndens gjerning i et folk, og da i første rekke de der skal være ungdommens oppdragere at have et godt og hensiktsmessig materiel at arbeide med. Derved vil ikke alene spares tid, men der kan udrettes mere, undervisningen blir langt frugtbare for ungdommens åndsliv, og det meddelte kundskabsstof får ganske annerledes fæste i de unges forestilling, bevidsthed og hukommelse – end der hvor materiellet er dårligt og undervisningen savner liv og anskuelighed. (Parmann, 1894, sitert fra Dahl, 2004)

Prinsippet vant en praktisk plass i norsk skolevesen, og et lite blikk inn i Olav Duuns litteratur kan være et vitnesbyrd om dens effekt:

Så kom det ein time det var lite grand meir liv i. Det var nokre plator han for med, papir berre, men det var teikningar på dei – fuglar og dyr så du skulle tru du var ute i ville skogen. Det var mest så det rørde seg. Han lo høgt.

Fortelleren er en førsteklasing som møter skolen for første gang (Duun, 1907, sitert fra Dahl, 2004). Anne Rogstad skrev i ei bok kalt *Iakttagelsesundervisning* utgitt i 1908 at «Anskuelsesmidlene er først og fremst gjenstanden selv, dernest

2 <https://skolemuseum.osloskolen.no/utforsk/Skriftserie/plansjenes-historie/>

modeller og saa billeder»³ (Hauge, 2011). Ei tidlig lærebok med tittelen *Ei liti undervisningslæra* utgitt ved Volden (Volda) sier at for å fremme læringen bør lærerkandidaten sette seg godt inn i alle undervisningsmidler: kart, bilder, tegninger og apparatur til fysikk og kjemiekksperimenter (Kaarstad, 1911). Mediepedagogisk erfaring og innsikt ble etter hvert krevd for den alminnelige undervisning i landets skoler.

Professor Helga Eng ga ut boka *Kunstpædagogik* i 1918 og var ansett som en av Norges fremste kunstpedagoger med sterkt fokus på estetisk fostring og «opdragelse til receptiv kunstnydelse» (Sæter, 2007). Hun sto i tett samband med engelske og tyske foregangspersoner på området. Det gjaldt også Ellen Key, som framhevet betydningen av at skolebøkene hadde rikholdig illustrasjonsmateriale som kunne skape interesse for kunst og lære barnet kunsten å se og iaktta (Sæter, 2007). Med slagordet «Education through art» fra briten Herbert Read fikk man se sporene av en undervisningsmetodikk der barn skulle uttrykke seg i møtet med kunst «i en form som er mulig å oppfatte av andre» (Sæter, 2007, s. 64). «Kunst i skolen» ble så etablert i 1948 og hadde nå god støtte i at Normalplanen av 1939 hadde gjort tegning til et eget fag. Man ønsket, ifølge Øierud (1997), at tegning både skulle være allmenndannende og gi barna sans for kunstneriske og kulturelle verdier. «Kunst i skolen» fokuserte arbeidet med å spre kunst i skolen, mens lærerutdanningene underviste i kreative utforminger. Det å forene kreftene mellom sang/musikk, kunst, håndverk (håndarbeid/sløyd), mat og helse og etter hvert kroppsøving var i prinsippet noen lærere og elever gikk gjennom, og som fram mot vår tid ble konseptualisert som praktisk-estetiske fag (Borgen et al., 2020).

Film i skolen

Filmen kom til landet i begynnelsen av forrige århundre, og den vakte begeistring og avsky. Moralsk panikk dominerte i den ene enden og kullsviertro i den andre. 90 prosent av barna hadde sett kino før første verdenskrig, og allerede

3 <https://skolemuseum.osloskolen.no/utforsk/Skriftserie/plansjenes-historie/>

i 1920 ble den første undersøkelseskommissjonen satt ned for å undersøke virkningen på barn (Diesen & Svoen, 2011). Kommunene etablerte kontorer for import og produksjon av film – og engasjerte lærere stakk hodene sammen. Lærere var skeptiske til å bli erstattet av film, mens Bernhof Ribsskog som forsket på skolebarn som lærte av skolefilm, og som ble forfatter av den første Normalplanen i 1939, beskrev film i skolen som «eit hugtakande læremiddel» (Diesen, 1995). I Wien-møtet for den europeiske «Film in Schools» i 1931 ble det risset opp et manifest for riktig og god pedagogisk bruk av film i skolen, og her ble det advart mot å erstatte læreren med film eller forfalle til underholdning. Ifølge Diesen og Svoen kan dette være noe av forklaringen på at stumfilm var brukt i skolen til langt ut på 1960-tallet. Opplæring av lærere fulgte imidlertid ikke med utviklingen. I lærerutdanningen finner vi at «balloptikon» ble anbefalt brukt i historieundervisningen (Undervisningsplan for lærarskulen 1939) (Dahl, 2004). Som del av Marshallhjelpen ble Norge overøst av filmapparater, og Norsk produktivitetsinstitutt laget kurs og lærebøker i teknisk anvendelse. Men først i 1958 ble det bestemt at lærere skulle få 24 timer instruksjon i bruk av AV-midler, og «audiovisuelle hjelpemidler» ble et fag på Pedagogisk seminar. Spritduplikator, filmframviser, diasframviser og båndopptaker ble naturalisert. Men først i 1971 begynte studium i læremiddelpedagogikk ved Bergen Lærerskole, med læremiddelkunnskap, massemedier, bibliotekkunnskap og barne- og ungdomslitteratur på teoriområdet, og læremiddelproduksjon og utprøving som praksisfelt (Dahl, 2004). Men mediepedagogikk er langt unna å bli formulert som disiplin, og det er mange kilder som både flyter fritt – og noen flyter sammen.

På vei mot et fagfelt

Så langt har vi trukket opp en bred bakgrunn for mediepedagogikken, der særlig undervisning i praktisk orienterte fag får innpass i skolen, og som så søker å etablere en lære på det grunnlaget. Vi hevder at reformpedagogikkens betoning av at barna skulle være aktive og utførende, appellerte i stor grad til vårt norske og nordiske kulturelle grunnlag. Men om de brede praktisk-estetiske fag deler mange forutsetninger, er det likevel forhold ved de spesifikke

mediene som trenger et fokus. Igjen må vi se på dynamikken mellom de praktiske utøverne, ulike institusjoner og hvordan vitenskapssamfunnet håndterer utfordringen. Det er en lang vei igjen til at faget er skapt, enn si på vei til å bli mytologisert.

Basisfagets «modning»

Institutt for presseforskning ble etablert ved UiO i 1963. Den første fast ansatte i medievitenskap ble Sverre Høyen i 1970 som dosent, og han ble den første til å ta doktorgraden på feltet i 1977. Nordisk Ministerråd fattet i 1972 et vedtak om å lage et dokumentasjonssenter for massemediekommunikasjon som et prøveprosjekt, og det ble opprettet og lagt til Göteborg universitet i 1975. Nordiske medieforskere møttes første gang i 1973 på Voksenåsen i Oslo. Det var totalt 82 deltakere, hvorav 23 var norske. Dette ga støtet til dannelsen av Nordmedia som et møtepunkt for nordiske medieforskere rundt det som ble kalt NORDICOM (The Nordic Clearinghouse for Media and Communication Research) (Nordenstreng et al., 2014). Norsk medieforskerlag ble etablert i kjølvannet av deres kongress i 1976 (Gramstad, 2002). Parallelle organisasjoner i Sverige, Danmark og Finland fulgte tett på. Statens innsats ble styrket gjennom etablering av «Rådet for anvendt presseforskning og etterutdanning» i 1976. I 1980 ble det delt ut 1,6 millioner til norske medieforskere, en sum som stiger sakte år for år. Det skiftet navn til «Rådet for anvendt medieforskning» i 1992. *Norsk medietidsskrift* ble etablert i 1993.

Studiefaget «Medievitenskap» og forholdet til pedagogikk

I det mediepedagogiske feltet ser man mange ulike felt som vokser fram med en uensartet kropp av viten om hvordan medier kan anvendes, og som smelter sammen i 1970-tallets medielandskap. Institusjoner, læresteder og personer ved Statens filmsentral ble viktige aktører (Diesen, 1995), og et nasjonalt distribusjonsapparat for undervisningsfilm sørget for at skoler fikk tilgang til det stadig mer «hugtakande» mediet og skoleradio og skole-TV. «Norsk forening for filmundervisning» ble stiftet i 1971 og omdannet til «Landslaget for medieundervisning» fra 1974. Det indikerer at et nytt blad er vendt. Høgskolen i Volda startet med journalistutdanning i 1971 og utviklet mediestudier. NRK og Norsk Film lærte opp sine ansatte med internopplæring

før tanken om en utdanning i høgskolesystemet dukket opp. Universitetet i Bergen etablerte et hovedfag i massekommunikasjon og kulturformidling i 1987. Institutt for drama, film og teater ved NTNU inkluderte film i sine studier samme år, og ved UiO ble det tverrfakultære Institutt for medier og massekommunikasjon dannet. Høgskolene i Bodø, Stavanger og Oppland etablerte henholdsvis journalistutdanning og studie i dokumentarfilmproduksjon. I 1988 etablerte Universitetet i Trondheim emnet «Mediepedagogikk» ved Institutt for pedagogikk. På tross av innsigelser fra instituttledere ved UiB og UiO ble filmvitenskap etablert ved Oppland DH. Dette året ble også «Nasjonalt fagråd for mediestudier» dannet. I 1997 ble Den norske filmskolen opprettet ved Høgskolen i Lillehammer. Lite tyder på at mediepedagogikk ble et sterkt anliggende for Medieforskerlaget. Først i 2004 laget tidsskriftet et særnummer om temaet, og antall artikler i tidsskriftet om dette temaet i årene etter er fem.

I Norden vokste det fram et mediepedagogisk forskningsfelt i spennet mellom medievitenskap og pedagogikk. Birgitte Tufte utmeislet dette som bestående av tre pilarer: å vite om medier, å undervise med medier og viten om hvordan medier sosialiserer. Gert Z. Nordström (1975) hadde undervist i fagfeltet på 1950-tallet med politiserende og kritisk siktemål (Fritze et al., 2012).

Da konferansen for Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning ble organisert ved UiO i 1988, ble det laget en seksjon for mediepedagogikk. Kathrine Skretting, som i 1981 hadde skrevet den første hovedoppgaven om «Norske barnefilmer etter krigen», publiserte året etter en artikkel om mediepedagogikken som fagfelt i *Nordisk Pedagogikk*. Da hadde lærerutdanningen i Bergen vært etablert som «Læremiddelpedagogikk» siden 1971. I Skrettings bidrag står den faglige treenighet mellom medieviden, mediasosialisering og undervisning med medier fram som mer tydelig. I 1982 etablerte medieforskerlaget et «Undervisningsutvalg» med Asle Gire Dahl, Kjetil Lars Halse og Jan Johnsen (Gramstad, 2002), som alle var høgskoleansatte, to lærerutdannere og en fra Volda. I 1987 ble utvalget økt til 12 medlemmer fra hele sektoren, inkludert videregående skole, med oppgave om å «orientera nyheitsbrevet Norsk medieforskning om endringer i fagplanar og undervisningsopplegg; å foreslå initiativ frå NMLs side når det gjeld medieutdanninga, å informera om NML og medieforskinga sine resultat».

Den medievitenskapelige dimensjonen og barnesosialiseringsdimensjonen spilte inn i en samfunnskritisk debatt der virkningene av mediene

på opinionsdannelsen ble fokusert. På 1980-tallet åpnet Høyre-regjeringen under statsråd Lars Roar Langslet for blant annet nærradio, og satellittsendte kanaler og videodistribusjon av VHS ga stimulans til bekymrede stemmer. Barneombudet og engasjerte samfunnsdebattanter reiste kritiske spørsmål (Ulvær et al., 1984). Forbrukersamfunnet og reklame, særlig i TV, ville føre til en sosial forandring der folk levde uten mål og mening, fordummet og lettledet av media. Å beskytte barna mot en slik utvikling ble et viktig tema når mediekanalene åpnet slusene i løpet av 1980-tallet. Kritikken mot medier var imidlertid ikke ny, men det var spenn i diskusjonene. En pioner i norsk medieforskning, Anita Werner, benyttet anledningen til å undersøke barns atferd i fritiden før og etter at fjernsynet ble utbygd i Finnmark. Hun kunne ikke påvise noen skadelige virkninger (Werner, 1972.)

Undervisningsteknologien og fjernundervisning som pådrivere av mediepedagogisk forskning

Fjernundervisning som fenomen kan sies å starte med profeten Jeremias' brev til sin bortførte menighet, skrevet ca. 600 f.Kr. (Nilsen, 1983, s. 25–26). Brevundervisning og etter hvert bruk av digitale medier i formidling fikk et sterkt oppsving da krigsindustrien krevde masseutdanning på kort tid. Paret med utdanningspolitiske mål fikk teknologioptimister stadig nye teknologier som kunne virkeliggjøre idealet om dialogisk undervisning. Tavlen introdusert i 1801, den elektriske skrivemaskinen på 1930-tallet og OH-prosjektor ble alle markedsført for skolen med slike argumenter. I Norden var svensk universitetsverden tidligst ute med å introdusere læringsmaskiner, og det ble opprettet forskningsinstitutt, professorater, råd og veiledningstjenester. Imidlertid skulle det et dokumentarprogram i Sveriges Radio til før trenden fikk en nær dramatisk avslutning, og initiativene ble lagt døde (Korsen, 1975).

Fjernundervisning tok over der undervisningsteknologene «slapp». Til tross for at det svenske undervisningsteknologiske forsøket grunnstøtte, fornyet interessen seg sterkt, ikke minst fordi «EDB» ble en stadig viktigere kraft. På 1970-tallet var økonomiske fag i skolen en pioner, og ved tiårets slutt var det om lag 5 prosent av elevene i videregående som fikk opplæring i EDB.

I skoleverket fikk teknologi en ny giv med en stortingsmelding i 1983, og opprettingen av Datasekretariatet fra 1985 som standardiserte maskinvare, stimulerte programvareutvikling og trente lærere til å programmere på sommerkurs i Grimstad. Målet var «å lette elevenes innlæringsssituasjon» (Datateknologi i skolen) (Dahl, 2002). Det hele endte i en «hederlig fiasko» der utviklingen løp fra de norske initiativene, og der kommersielle aktører tok hele scenen.

Antallet deltidsstudenter var sterkt økende på 1980-tallet, og fjernundervisningsenheter ble opprettet for å styrke virksomheten (Grepperud, 2005). Eksperimentering og utviklingsarbeid i sektoren kan illustreres med at tidskriftet *UNIPED* i perioden 1977–1990 publiserte 36 bidrag om bruk av IKT i skole og særlig høyere utdanning (13 prosent av bidragene). Redaktøren, Lars Skjold Wilhelmsen, var leder for audiovisuelle hjelpemidler ved Universitetet i Bergen og bygde, i likhet med de andre universitetene, opp enheter for produksjon av audiovisuelle formidlingsformer. I Norge var private organisasjoner allerede godt i gang med elektroniske nettverksteknologier, og staten fulgte etter med et nytt senter for koordinering av fjernundervisning ved Universitetet i Tromsø. «Sentralorganet for fjernundervisning» støttet en omfattende og økende innsats på prosjekter. I 1995 var SOFF aktiv i sin støtte til studier som rekrutterte 12 500 studenter.

Forskning på fjernundervisning og teknologibruk var i sin begynnelse, og innsatsen for å øke fokus på hvordan IKT kunne fremme læring, ble merkbar i løpet av 1990-årene. I 1998 ble ITU (Kompetansenettverk for IT i utdanningen) startet som et aksjonsforskningspreget organ for utvikling av skoleverkets IKT-bruk. Det kompletterte SOFFs rolle i høyere utdanning. Hva som framstår som IKT, og hva som beskrives som medier, flyter sammen, og med internett og stadig større kapasitet for sending av lyd og bilde blir metamorfosen komplett i det neste tiåret. Den positive holdningen til at medier kan styrke innlæring, blir etter hvert et sterkt argument for å satse på datamaskiner i hele utdanningen, og nå rubrisert som digitalisering av undervisning. Forskning om fjernundervisning og ny teknologi kan være et eksempel. Fram til slutten av 1980-tallet forsket man for å finne ut om fjernundervisning kunne holde tritt med nærundervisning når det gjaldt kvalitet og læring. Med datamaskinen ble det snudd på hodet. Spørsmålet ble: Hvor mye bedre var undervisning med mange medier eller IKT-støtte? Spørsmålet om hva som best fremmer økonomiske mål, var et lite pååttet, men likevel sentralt premiss for hele satsingen på utdanning etter andre verdenskrig. Kjell Eide (1984) skrev at erkjennelsen

av at mer utdanning vil føre til mer økonomisk vekst, var etablert tenkning hos norske skolemyndigheter lenge før Theodor Schultz publiserte sin «human capital theory» i 1961 (som han fikk nobelpris i økonomi for i 1979). Med Gudmund Hernes ved statsrådsroret ble investering i utdanning synonymt med mer skolegang for flere, og han var også en drivkraft bak etableringen av SOFF. En økende bekymring for at datateknologi ville bli den avgjørende konkurransefaktoren for norsk økonomi i framtiden, ga støtet til en opptrapping av innkjøp av datamaskiner, standardisering av løsninger, nettverk og samband for hele skoleverket. Utdanning av pedagoger i anvendelsen av dette ble en viktig ny gren av mediepedagogikk. Anskuelighetsundervisningen fra tidlig opplysningstid blir nå koblet til et knippe av antakelser som Grepperud (2022, s. 21) oppsummerer i fire punkter:

- Som bidrag til bedre undervisnings- og læringskvalitet, og dermed også bedre læringsutbytte.
- Som bidrag til større grad av fleksibilitet og tilgjengelighet både i og utenfor campus.
- Som bidrag til mer kostnadseffektiv utdanning.
- Som bidrag til digital danning/utvikling av digitale ferdigheter (generative ferdigheter).

Ikke bare vil disse forholdene gjøre utdanning enda mer lønnsom, den vil også bidra til sosial utjevning.

Mediepedagogisk forskning og ny teoridanning

Mediepedagogisk forskning fikk nå nye omdreiningspunkter med ambisjon om å bevise den opprinnelige tesen om at anskuelighetsundervisning ville gagne barn og voksnes læring. Med store forskningsmidler i sikte, og forskere som i utgangspunktet var sympatisk innstilt til antakelsene, vokste det fram særlig to teoretisk omdreiningspunkter: Den ene var aktualiseringen av den sosiokulturelle læringsteorien, den andre var en semiotisk og multimodalitetsteoretisk forankring. Den første bygger på geografisk sett et sovjetrussisk og til dels historisk-materialistisk syn på virksomhet og samarbeid, formidlet gjennom språklig kommunikasjon. Store navn som Lev Vygotskij, Leontjjev og Luria ble toneangivende for å tilføre den opprinnelig dominante lærings-

psykologiske tradisjonen innen mediepedagogikk, den kognitive konstruktivismen etter Piaget, et langt sterkere sosialt motiv. «Sosialkonstruktivismen» fikk nye bannerførere i den finske Yrjö Engeström, den svenske Roger Säljö og den sveitsisk-amerikanske duo Etienne Wenger og Jean Lave. I dette teoriclusteret ble datamaskin og nettverket en virkeliggjøring av læring i fellesskap og ga støtet til forskningsfelt som «Computer Supported Collaborative Learning» og tilsvarende mediepedagogiske utdanninger med navn som «IKT og læring».

Den andre retningen handler om hva barn lærer gjennom flere slags tegntyper: bilde, lyd, tekst – kommunikasjon i ulike modaliteter. Fokus på språk deles med sosialkonstruktivistene og en annen russisk innflytelse: Michael Bakhtin. Språket og retorikken spiller hovedrollen og bærer i seg verdisett, tolkninger og kontekster som er åpne og mangestemte. Meningsskaping er en dialogisk prosess som foregår gjennom språklige konstruksjoner i mange medier og format (Hull & Nelson, 2005). I denne forskningstradisjonen er studiet av hvordan barn og unge forholder seg til komplekse medieformater og -budskap, grunnleggende og har utløst store debatter om hvordan dannelsesprosesser med medier foregår (Fritze et al., 2016). Begreper om å være kompetent eller dannet er kommet i spill, der problemet nok engang er hvordan barn og unge kan være både aktive medskapere og kritiske bidragsyttere og brukere av media.

Mediekritisk forskning

Den amerikanske utdanningshistorikeren Larry Cuban har skrevet omfattende om hvordan myndigheter i samspill med entreprenører i og utenfor skoler har festet lit til mulighetene for å effektivisere læring og undervisning med ny teknologi (1986). Datateknologiens potensial for å forløse anskuelsesundervisningens og reformpedagogikkens muligheter ble styrket av at lyd, bilde, animering og dialogisk kommunikasjon lot seg formidle og drive av en datamaskin med raskt økende hastighet, kvalitet og etter hvert raskere samband. Fra å være en formidler av tekst ble den en multimediemaskin for toveis- og en-til-mange-kommunikasjon. Grepperud peker på at forskningen om at dette ville skje, var mer enn syltynn (2022). Sonia Livingstone, et av de virkelig store navnene i mediepedagogisk forskning, skrev: «Notwithstanding the apparently unlimited capacity of ICTs, especially the internet, in terms

of information and educational potential, it is far from proven that greater pedagogic benefits result» (2012, s. 11).

Like fullt har skolemyndigheter og forskningsverdenen ignorert klar tale fra en lang rekke metaanalyser om at IKT ikke ville ha denne effekten, og forfulgt problemstillinger om at digitalisering vil føre til mer og bedre læring. Grepperud kaller det en «vekkelse» som er lite lydhør for rasjonelle argumenter mot den teknologideterminismen som denne bevegelsen har som grunnsyn. Dette omfatter norske utdanningsbyråkrater og -politikere, samt toneangivende universitets- og høyskoleforskere som til sammen former en hegemonistisk meningsdannende enhet (Haugsbakk, 2010).

Michael Fullan og Andy Hargreaves skrev at «overdrevne forventninger og fragmenterte løsninger er og blir problem nummer en med fornyelse i skolen» (etter Dahl, 2002). Så også i høyere utdanning. Det ble starten på et engasjement om mediepedagogisk forskning som modererer forventninger, finner andre spor som handler om å leve i en medialisert verden, og kritikk av de fragmenterte løsningene fikk en viktig plass. Ikke minst ble det pekt på at innføringen av IKT i utdanning var risikabelt i etisk forstand (Nordkvelle & Olson, 2005).

Begrepet «digitalt innfødt» vant stor begeistring, men ble raskt punktert av studier som viser at barn og unge har en langt mer spredt tilgang til digitale medier. Mestringsnivåene varierer, og evnen til å forholde seg både kritisk og kreativ varierer. Begrepet om barn og unges «medialisering» går mer grunnleggende inn på dette fenomenet. Teorien om medialisering peker på at 1) alle kommuniserer med andre mennesker i økende grad på tvers av rom og tid – og i denne sammenheng både for personlige og utdanningspregede formål, 2) at mediene substituerer aktiviteter de tidligere gjorde ansikt til ansikt, 3) at disse handlingene smelter inn i hverdagslivets øvrige aktiviteter, og 4) at de kommunikative handlinger man velger, bestemmes av de forråd og muligheter som gis av mediene (Fritze & Nordkvelle, 2015; Hjarvard, 2008). Medialisering setter den «teknokulturelle dannelse» på spissen, som evnen til å møte uro og risiko når gamle mentale kategorier løses opp: fakta og fiksjon, genuint eller juks, natur og kultur, global og lokal, vitenskap og kunst, teknologi og humanitet (Løvlie, 2003). Folkeskikk og etikk spavendes, og «influensere» blir nye posisjoner å navigere etter.

Mediekritisk forskning prøver å balansere utopisk tenkning og humanistiske verdier, kritikk av teknologi og medier og behovet for å navigere i det

medialiserte samfunn. Kamp mot mobbing, overdreven skjermbruk, digitale forstyrrelser, spilleavhengighet og ukritisk digitalisering av undervisning er viktige kritiske elementer. Samtidig er fokuset på å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper om hvordan mediene sosialiserer, hvordan vi kan undervise om medier slik at folk kan beholde sin kritiske holdning, og til sist delta som medieprodusenter til fordel for demokratiske verdier. Her er det konflikter blant mediepedagoger, der de mer medievitenskapelig orienterte forskerne tilsynelatende alltid genererer et innbitt forsvar for mediene og skylder på de mediekritiske mediepedagogene for å være advokater for en moralsk mediepanikk. Så kan kritikerne stille spørsmål om hvorfor deres motstandere tilsynelatende har panikk for mediepanikk?

Konklusjon

Kapitlet forsøker å lyse opp en bred horisont. Ved å benytte en generell ramme for å forstå hvordan et skolefag og et fagfelt vokser fram, har vi fulgt kimer og frø som oppsto på ulike historiske tidspunkt, og som vokste fram i vidt forskjellige såbed som skoler og i lærerfellesskap, i kunst og håndverk, institusjoner og organisasjoner, i tradisjoner og trender som vandret over landegrenser og gradvis lander som institusjoner, studier og forskningsfag. I historiens løp har vi pekt på både tilfeldigheter og lykketreff, og til dels konflikter rundt hvordan faget mediepedagogikk konstitueres i og omkring de praktisk-estetiske fag, medie- og kunsthøgskolefag. Det er riktig å si at uten et dedikert lærested som kan ta faget fram til å bli en faglig framtoning av betydning, er det fortsatt en vei å gå til at faget blir kanonisert i Goodsons forstand.

Referanser

- Arnfred, K. (1971). Sang bliver et skolefag: *Træk af skolesangens historien i 1. halvdel av det 19. århundre. Årbog for Dansk Skolehistorie*, Selskabet for dansk Skolehistorie <https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/a-1971-knud-arnfred.pdf>
- Aubert, M., Lebe, R., Oktaviana, A. A., Tang, M., Burhan, B., Hamrullah, Jusdi, A., Abdullah, Hakim, B., Zhao, J.-X., Geria, I. M., Sulistyarto, P. H., Sardi, R. & Brumm, A. (2019). Earliest hunting scene in prehistoric art. *Nature*, 576(7787), 442–445. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1806-y>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Bygholm, A. & Fløe, L. S. (2007). *Kortlægning af uddannelser på videregående niveau, der indeholder en kombination af sundheds- og it-elementer – status 2007*. (Technical report no. 07-3). Virtuelt Center for Sundhedsinformatik, Aalborg Universitet.
- Colvin, R. & King, K. M. (2018). Deweys Educational Heritage: The Influence of Pestalozzi. *Journal of Philosophy & History of Education*, 68(1), 45–54.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The classroom of Technology since 1920*. Teachers College Press.
- Dahl, A. G. (2002). Norsk pedagogisk programvare – en mislykket læremiddelreform. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 86(4), 263–284. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-03>
- Dahl, A. G. (2004). Den forsømte opplæringen: En analyse av utdanningstilbud på læremiddelområdet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 70–88. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-06>
- Diesen, J. A. & Svoen, B. (2011). Skolefilmen i Norge: Belærende levende bilder? I E. Bakøy & T. Helseth (Red.), *Den andre norske filmhistorien* (s. 55–73). Universitetsforlaget.
- Diesen, J. A. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? : undervisningsfilmen i norsk skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Eide, K. (1984). *Utdanningsøkonomi*. Universitetsforlaget.
- Engelstad, H. (1975). *Forming i 100 år: Fra den kvindelige industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming, Oslo 1875-1975*.
- Eriksen, T. B. (1995). Om bildets plass i historisk perspektiv. I Y. Fritze (Red.), *Utdanning uten ord? Bilder og bildemedier i utdanning og forskning* (Rapport fra Nordisk seminar på Lillehammer, s. 3–12). Høgskolen i Lillehammer.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte?. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–83). Cappelen Damm Akademisk.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2012). Media Pedagogy – Scandinavian Perspectives. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Beltz Juventa.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Why a formal training for TV and Film-making? I T. Hug, T. Kohn & P. Missomelius (Red.), *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?* (s. 257–271). Innsbruck University Press.
- Goodson, I. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. The Falmer Press.

- Gramstad, B. (2002). Norsk medieforskerlag gjennom 25 år. *Norsk medietidsskrift*, 9(1), 7–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2002-01-02>
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: Forventninger, praksis og utfordringer*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Grepperud, G. (2022). *Som å koke suppe på en spiker: En kritisk, didaktisk refleksjon om teknologi og læringseffekter*. UiT Norges arktiske universitet. <https://www.khrono.no/files/2022/05/31/Manuskript.pdf>
- Handal, G. (1984). Hva er fagdidaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 68(2), 59–63.
- Harbo, T. (1969). *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning: Studier i norsk pedagogikk 1818–1922*. Universitetsforlaget.
- Hauge, K. S. (2011). Som dataspill-bilder i svarthvitt: Asbjørn Knutsens historiske plansjer. I *Norsk lærebokhistorie III* (s. 179–200). Novus.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: Om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Hjarvard, S. (2008). The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*, 29(2), 105–134. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181>
- Hull, G. & Nelson, M. E. (2005). Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224–261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Illich, I. (1980). *Vernacular values*. https://www.davidtinapple.com/illich/1980_vernacular_values.html
- Jørgensen, H. (2018). Sangfaget i folkeskolen i 1930-årene: Mislikt og stagnert. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk; Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 195–202). (Skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music, Bd. 1). Norges musikkhøgskole. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2469585/Educational_research_in_music_Perspectives_from_didaktik_sociology_and_philosophy.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Klinge, M. (1986). Aspects of the Nordic Self. I S. R. Graubard (Red.), *Norden- The Passion for Equality* (s. 44–64). Norwegian University Press.
- Korsen, O. (1975). Undervisningsteknologien i Sverige 1965–1972. I T. Harbo, O. Korsen & S. Sletvold (Red.), *Skolen og samfunnet: En pedagogisk Essaysamling* (s. 134–150). Fabritius.
- Kaarstad, H. (1911). *Ei liti undervisningslæra*. Volden.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.) *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–427). Pax.
- Marjanen, P. & Metsärinne, M. (2019). The development of craft education in Finnish schools. *Nordic Journal of Educational History*, 6(1), 49–70. <https://doi.org/10.36368/njedh.v6i1.124>
- Myhre, R. (1964). *Pedagogisk idéhistorie*. Fabritius.
- Nielsen, H. B. (1986). *Helga Eng – set med dagens øjne: Utkast*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Nilsen, E. (1983). *Trekk av brevundervisningens historie*. Innovasjonsprosjektet, del 2. (Rapport). Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Nordenstreng, K., Frandsen, K. & Ottosen, R. (2014). The Significance of Nordicom and the NordMedia Conference to Nordic Media and Communication Research. *Nordicom Review*, 35 (Special Issue), 19–20. <https://doi.org/10.2478/nor-2014-0102>
- Nordkvelle, Y. & Olson, J. (2005). Visions for ICT, ethics and the practice of teachers. *Education and Information technologies*, 10(1–2), 19–30. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10639-005-6745-6>
- Nordkvelle, Y. (1997). Neueste Entwicklungen im Norwegischen Bildungswesen. I M. A. Kreienbaum (Red.), *Bildungslandschaft Europa: Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich* (Wissenschaftliche Reihe; 98, s. 106–122). Kleine.
- Nordkvelle, Y. (2011). Petrus Ramus: Libertas philosophandi og universitetspedagogisk martyrium. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 73–90). UNIPUB forlag.
- Nordkvelle, Y. (2012). Om vandrepedagogikk på Maihaugen: Historie og internasjonal sammenlikning. I G. Jacobsen & H.-J. Wallin Weihe (Red.), *Anders Sandvig og Maihaugen* (s. 71–81). Maihaugen/Hertervig Akademisk.
- Nordström, G. Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet: Den polariserande pedagogikens grunder*. Gidlund.
- Sæter, A. E. (2007). *Landslaget Kunst i Skolen 1948–1970: Oppdragelse, opplysning, opplevelse* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24716?show=full>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Ulvær, B. P., Stafseng, O., Werner, A., Waage, T., Bing, J., Reinholdt, P., Newth, M., Evans, T. D. & Andresen, H. (1984). *Hva skjer foran skjermen? Barn og elektroniske medier*. Cappelen Damm.
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Ad Notam Gyldendal.
- Werner, A. (1972). *Barn og fjernsyn: Fritidssysler, flytteønsker og yrkesplaner blant skoleelever i Finnmark før og etter innføringen av fjernsyn*. Universitetsforlaget.
- Øierud, A. K. (1997). *En analyse av norske læreplaner med vekt på det estetiske: Læreplaner fra Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 til og med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

