

Nordkvelle, Y. & Huatorpet, S. (2024). Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning: En gjenoppgdagelsesreise i glemte sammenhenger. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 215–236). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400410>

Kapittel 10

Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning

En gjenoppgdagelsesreise i glemte sammenhenger

Yngve Nordkvelle og Siw Huatorpet

SAMMENDRAG: Kapitlet vil løfte fram en del av historien til høyere utdanning som handler om musiske fag og musiske ytringsformer som har vært i spill i mange fag. Vi gjør det ved å spore opp trender i våre kunnskapstradisjoner som har blitt fortrent og erstattet med tekst og tall. Vi vil løfte fram at vi har sterke tradisjoner i academia som krever mer bruk av vårt humanistiske potensial i vår kunnskapssøken og vår erfaring med å skape kunnskap og vitenskap. Det skapende individ trenger trening i å bruke følelser og intuisjoner og bygge inspirerende fortelling som kunnskap kan fanges inn av og formidles gjennom. Ved å påkalle Barnetts spådom at vi trenger en pedagogisk revolusjon i høyere utdanning, ønsker kapitlet å vise hvordan estetiske og praktiske fag kan bidra, og hvordan følelser og fantasi kan skape en bedre utdanning for studenter. Det kan vi oppnå ved å anerkjenne at studenter har følelser, meninger og forkunnskaper som de bør få bruke og utnytte. Det vil være en god start på den pedagogiske revolusjonen.

NØKKELOORD: emosjoner og læring, universitetshistorie, utdanningsfilosofi, seminar, danningsteori

ABSTRACT: This chapter aims to demonstrate that higher education has also dealt with communication through emotional expressions, artistic impressions, and activities that have given students a voice to articulate and develop. While the purpose and function of higher education have changed significantly from its medieval origins of indoctrinations and subordination to the church, the reformist educational ideals gradually took to acknowledge the students' emotions, as well as their rational minds and ability to question the taken for granted. The chapter further argues that significant advances have been made to include students in academic reasoning, with their whole ability to develop a narrative fantasy and connect their emotional instances and critical minds. The paper argues further that allowing students to learn from a multitude of media and express themselves in images, films, and sound would enrich their ability to develop their critical minds and make them more competent to meet an uncertain future.

KEYWORDS: emotions and learning, history of higher education, philosophy of education, seminar, student engagement

Akademias kjedsommelighet

Med rette klager mange studenter på at studier er kjedelige og anemiske, mens livet for øvrig passerer revy (Bøe, 2009). Bøkene og artiklene studentene skal lese, står i uendelige køer, og antall sider som skal skrives som sammendrag og tolkninger av mer eller mindre presist formulerte oppgaver fra lærerne, er stort. Når studenter ellers lever i en verden full av digitale medier, kan den «tradisjonelle» tilværelsen i høyere utdanning virke veldig kjedelig. En populær bok å lese som «motgift» i forfatterens studietid het *Angst og bluff på universitetet* (Wagner, 1978). Oppfatningen av at akademiske studier skal være tekstlige og appellere til snevre logiske sanser, er utbredt. Vi vil i kapitlet søke etter opphav og begrunnelser for at høyere utdanning tvert om kan være rik på bilder, følelseladete og følelsesladende hendelser, forbindelser og stemninger som river studentene med og utvikler deres egen stemme. Grunnen til å være kritisk er at dette er godt skjult og aktivt glemt, men de er der. Derfor løfter vi fram betydningen av det visuelle, det emosjonelle og det fortellermessige grunnlaget alle studenter har for å skape mening og motivasjon i sine studier. Sist, men ikke minst, begrunner dette at studentene kan ytre seg vitenskapelig gjennom bilder, film og fortellinger som har med seg det personlige og transformative elementet i fagligheten.

Kapitlet trekker opp noen linjer fra historien og bryner dem mot våre dagers begrunnelser for at studenters stemme og personlige opplevelse av lærestoff og læring må trumfe den ensidige og bekreftende universitetspedagogiske tradisjonen (Nordkvelle, 2017). Med en allusjon til kinesisk historie kan vi si at det er en lang marsj fra kjedsomhet til personlig vekst gjennom fortellinger, bilder og emosjoner¹. Første del tar opp studentenes deltakelse, og bruk av deres nysgjerrighet og fantasi har bidratt til vitenskapens utvikling. Den andre delen går inn på hvorfor studentenes opplevelse av følelse og mening fordrer at de trekkes med som tolkere og skapere av audiovisuelle så vel som tekstlige uttrykk.

Studenters emosjoner er ofte forstått som noe opposisjonelt og motkulturelt. Alkohol og festing, sang, opptrinn og ritualer, revyer og studentsamfunn har til alle tider vært «buffer» for studenter som trengte å beskytte seg mot

1 En del resonnementer i det følgende er hentet fra Nordkvelle (2017).

overveldende krav fra institusjonen. Walter J. Ong beskrev relasjonen mellom lærer og student helt ifra middelalderen som mer preget av fiendtlighet enn vennlighet (Ong, 1969). Pisking og andre fysiske avstraffelser var hverdagskost i franske universitet i renessansen. Gretne lærere styrte sine klasserom med frykt og terror. I kjølvannet av det tok en ny tradisjon over: «den parisiske metode», som ble en fundamental reaksjon og en langt mer studentorientert måte å undervise på. Studentradikalisme har med jevne mellomrom fått universitetsmyndigheter til å myke opp regler og gjennomføre reformer for å dempe studenters sinne og motstand (Kalleberg, 1998). For mer enn 20 år siden skrev Ronald Barnett (2000), den engelske filosofen for høyere utdanning, at «vi trenger en pedagogisk revolusjon» for at studenter skal kjenne seg forberedt for den usikre fremtiden. Ett element i denne ventede revolusjonen er å gjenopplage det emosjonelle fundamentet for læring – ikke som motstandspotensial, men som en anerkjent del av studenters meningsskaping. Den metodiske ledetråd i vår framstilling er å identifisere momenter som er dukket opp gjennom over 20 års studier av tekster, bilder og filmer over intellektuell historie, med en spesiell affinitet for høyere utdanning. Det er et riss som trekkes opp og ikke et heldekkende bilde – en narrativ kunnskapsoversikt som kan suppleres med andre (Hansen & Rieper, 2010).

Da Friedrich Schiller (1759–1805) omtalte sine forelesninger, kalte han dem «Eventyret fra kateteret» (Nordkvelle, 2007), og som i kraft av å være både universitetsprofessor, dikter og forfatter av skuespill var en person studenter gjerne lyttet til med begeistring. Filosofen Immanuel Kant, som underviste på universitetet i Königsberg (Nordkvelle, 2003), var berømt for sin strukturerte undervisning. Kald og logisk, systematisk i sin læredomsoppbygning, framførte han sine resonnement nærmest mekanisk til sine studenter. Hans assistent og seinere kollega Johann Herder var hans rake motsetning. Han spilte på studenters evne til innlevelse til det ytterste. Hans fag var etnologi og folkelivsstudier, og han underviste «med lyn og torden», resiterte dikt og sagn, sang og dramatiserte sine fortellinger. Å være en student under Herders ledelse innebar et sterkt engasjement og en innlevelse i den fremmede kulturen. En av dem dro et sukk når han sammenliknet de to: Kunne det ikke være en mellomting? Herders formidlingsform ble et forbilde for en stil som Grundtvig tok med til dansk folkehøyskole, og seinere i norsk, med vekten på *det levende ordet*. En annen ytterlighet i tysk universitetsliv var G. W. F. Hegels (1770–1831) forelesninger, som engasjerte studentene til å gi sine nota-

ter ut som hans skrifter etter hans død (Heyerdahl, 1977). Hegels studenter demonstrerer poenget med å ha et klasserom der følelsene gjør studenter i stand til å være medtenkende og bidragsytende. Universitetslæreres evner til å engasjere vurderes fortsatt høyt av studenter (Skodvin, 2016), og de med godt ry bygger også gode relasjoner til studenter (Gelang, 2011).

Å finne studentens stemme

I historiens løp er det eksempler på at studenter trenes i å ytre seg skriftlig og muntlig. I Voltolinas miniatyrbilde fra 1300-tallet av jusprofessor Henricus sin undervisning i Bologna er det ingen studenter som skriver notater. De summer i smågrupper, noen hviler øynene, men gir ikke synlige uttrykk for at de lager egen tekst. Skrivekunsten var eksklusiv for amanuensene som tjente til livets opphold som avskrivere. Dette tok til å endre seg da kjøpmennene i Genova på 1300-tallet klaget til universitetet om at studentene måtte få bedre kvalifikasjoner i å drive handel med fremmede. Svaret var å undervise i kunsten å skrive: «ars dictaminis». Når avtaler om handel skulle treffes med mennesker i fremmede land, måtte brevskriveren bygge tillit gjennom velvalgte ord og utsøkt høflighet og skape en «kapital» i form av vennlighet og tillit. Skrivelærerne fant inspirasjon hos antikkens retorikere: Aristoteles, Cicero og Quintilian. Vakker håndskrift og uklanderlig latin, med overstrømmende og underdanige fraser skapte kredittverdighet hos kjøpmenn helt oppe i Norden. I Umberto Ecos bok *Rosens navn* er jakten på et antatt forsvunnet verk, nemlig Aristoteles' bok om humor, en fiksjon, men likevel en illustrasjon av at renessansens folk endevendte kloster og arkiv for å finne antikke forbilder for god litteratur.

Universitetsbiblioteker var ikke tilgjengelig for studenter før mot slutten av 1600-tallet, så nedskrivning av notater, memorering og samsnakking var nødvendig for å øve seg i stoffet og gjøre det til sitt eget. På engelsk har vi ordet «colloquial» som har overlevd som «kollokvie» på norsk, og som betyr hverdagslig, triviell, eller å gjøre til noe en kan bruke – og huske. Gradvis begynner studentenes stemme og fortolkninger å bli hørt og verdsatt. Renaissance reformer av undervisningen førte til en viss oppmykning i undervisningen,

og det ble skapt rom for kritisk tenkning. Formiddagens mesterforeleser ble avløst av ettermiddagens samtaler med de yngre assistentene (Hamilton, 1979). Da ble påstander satt i kontekst, og det var et visst rom for dialog og undring. Likevel var det høyeste ideal for akademikere å gjengi lærdom fra fortiden. Det å tenke nytt og skape endring var ikke noe å stå etter før en viktig endring fant sted i vitenskapshistorien (Rospigliosi & Bourner, 2019).

Seminarformen og studenten som medtenkende deltaker i diskursen

Da universitetet i Halle i Tyskland ble etablert seint i det 17. århundret, fant prestelæreren August Hermann Francke (1663–1727) ut at fattige studenter kunne tjene til livets opphold ved å være lærere i et lokalt «Waisenhaus», der foreldreløse barn fikk husvære, mat og litt undervisning. Francke hadde ingen lærerskole han kunne sende studentene til. I stedet samlet han studentene på kveldstid for å lytte til deres erfaringer med å undervise. Her utviklet han en metode som gikk ut på å få fram historier, veve dem sammen, stille spørsmål og sette i gang refleksjoner om hva som kunne gjøres med problemer: seminaret. Studentenes erfaringer fikk brått en viktig rolle som kunnskapsbasis for den pedagogiske praksisen. «Seminar» betyr såbed eller veksthus, der spede spirer skal stimuleres. Seminaret vant en sterk posisjon som undervisningsform i de tyske universitetene og fordret at studentenes erfaringer, både med praktiske forhold og med å lese vanskelig litteratur, ble trukket inn som gyldig refleksjonsbunn. Samarbeid mellom studenter bygd på likeverd – og gransking av gjenstander og beretninger – fikk en utvidet betydning ved universitetet i Göttingen, som ble opprettet i 1737. I det nye faget «Weltweisheit» kunne studentene studere gjenstander fra samlinger som kolonister og oppdagelsesreisende hadde plukket med seg. Undringen over hva de representerte, vakte forestillinger om forskjeller mellom oss og de andre. «Kunsten å reise» (Ars apodemica) innebar kartlegging, opptegning, telling og registrering, og i seminarene bidro alle til å tolke og omfortolke overleverte forestillinger (Stagl, 1995). Kunsten å «åpne viten», hermeneutikken, oppsto ifølge amerikanske vitenskapshistorikere (McClelland, 1980; Clarke, 1989) i dette forumet, og det er ingen overdrivelse å si at studenter hadde en viktig rolle i å lokke fram tvil og undring. Seminaret i Göttingen ble viktig for Wilhelm von Humboldt, som studerte filologi der og ble en del

av grunnstammen i det humboldtske universitetsideal. Det ble en nokså direkte virkende faktor for å fremme den moderne vitenskapelighet. Fram til denne tid var en doktoravhandling bygd på et ideal om å fastslå hva man visste om et tema. Med den humboldtske modellen ble idealet å finne ut ny kunnskap, bygd på nysgjerrighet og fantasi, der altså studentene var regnet som medtenkende vesener (Rospigliosi & Burner, 2019).

Den engelske undervisningsformen «tutorials» fikk fotfeste i Oxford og Cambridge på midten av 1800-tallet der studentene ble veiledet i smågrupper på sin studiefremgang. Til USA ble seminarformen importert først og fremst til Johns Hopkins University som ble drevet av tyskutdannede profesorer der nær sagt hele staben hadde sine doktorgrader fra Tyskland. John Dewey (1859–1952) fikk sin opplæring her i undervisningsformen som ble kalt «seminarisch» (Dykhuisen, 1961). Det er lett å anta at han fikk oppfatningen om at mennesket lærer best ved å bruke sine sanser, sine følelser og sine erfaringer og bringe inn i samspill med medstudenter på grunnleggende vis fra seminarformen. John Deweys undervisning handlet om å framsette tanker og diskutere med studenter, i det som ble en «enquiry», en grundig undersøkelse av et fenomen ut fra studentenes engasjement, tvil, undring og forslag til løsninger.

Der seminarene var en primært muntlig hendelse, var utviklingen av studentenes skriftlighet et annet kapittel. I den skotske universitetstradisjonen var det vanlig å innlemme ungdommer fra alle samfunnslag i motsetning til ved Cambridge og Oxford. Filosofiprofessor George Jardine (1742–1827), som arbeidet ved University of Glasgow, hadde mange fattige studenter i sine klasser, uten midler til bokkjøp. Logisk nok ble de oppfordret til å ta notater, utvikle til essays, lese hverandres stoff og kommentere. Å skrive essays ble mulig for studenter etter at papir og skriveredskaper ble billige og teknologisk håndterbare. Gaillet (1994) ser på Jardines vilje til å gi studentene en stemme som et opphav til «kreativ skriving» gjennom at amerikanske læresteder ble influert av den skotske retorikken. Å skrive og lese andres og gi respons, som Jardines studenter drev med, fornyet norskdidaktikken i Norge på 1980-tallet og så i høyere utdanning tiåret seinere takket være sterke stemmer med utspring fra Landslaget for norskundervisning. Jardine skrev at «ikke sjelden fant jeg at studentenes kommentarer til hverandre var mer innsiktsfulle enn de jeg selv maktet å gjøre». Kreativ skriving fant stor utbredelse i USA og har fått godt fotfeste i Europa. Å skrive stil til avgangsprøven i norsk ble en test

på skolens dannelse, påstår Egil Børre Johnsen i sin doktoravhandling (1997) og viste til at bare i vårt lille land skriver 40 000 elever ca. 400 000 sider med sakprosa for sine sensorer i videregående skole i norskfaget hver vår.

Å lære fra bilder

Den medisinske fagekspertisen hørte historisk til «kloke» menn eller kvinner, som overlot sine tekniske innsikter til neste generasjon gjennom mester-svenn-samarbeid. Kirurgi på slagmarken ga utallige øvingsmuligheter. Claudius Galenus (129–200) tegnet opp menneskekroppens anatomi etter å ha dissekert aper. Religiøse forbud gjorde det umulig for han og etterkommere å få til en bok med tegninger bygd på faktisk disseksjon av mennesket. Den belgiskfødte legen Andreas Vesalius (1514–1564) kunne etter det kulturelle tøværet i renessansen publisere ei lærebok i 1543 i Paris, i samarbeid med en kunster. Rembrandts *Dr. Tulps disseksjon* er et maleri som er kjent for å portrettere undrende mennesker. Tilskuerne ser på doktoren som åpner en død manns arm, og vi tror de sammenlikner med Vesalius sin bok som står oppslått ved likeleiets fotende. Det var en viktig forløper for våre dagers medisinske visuelle undervisning, der kandidater lærer å tolke komplekse røntgenbilder eller skopier.

Paris opplevde på denne tiden et renessansemiljø med oppblomstring av et nytt liberalt intellektuelt miljø. Bruken av visuelle hjelpemidler ble utviklet av Petrus Ramus (1515–1572), som virket fra 1550-tallet og utover. Han laget modeller og tabeller og lot dem trykke i sine bøker. Undervisningskunsten ble utviklet av en av hans tilhengere, Johann Heinrich Alsted (1588–1638), som igjen skolerte den tsjekkiske pedagogen Jan Amos Komenius (1592–1670) ved høgskolen i Herborn, til å utforme den første læreboka i didaktikk. Tradisjonen etter Ramus forente Komenius i ideene om bilder, tekst og veltalenhet i latin og morsmål i ett og samme læreverk: *Orbis Pictus*, som ble publisert i 1658. Komenius lette etter en boktrykker som mestret kunsten å lage troverdige og gode bilder i 30 år før han lot dem trykke. Deretter ble Komenius Europas store forbilde som lærebokforfatter i 150 år. De første ABC-er ble prydet av en hane på forsiden, som et symbol på at flittige elever kom seg opp om morgenen.

Arkitektur, kunst og håndverk

Teknisk og yrkesmessig opplæring i kunst og arkitektur foregikk i laugene der faghemmelighetene ble holdt tett til brystet. Læresvennene måtte oppsøke andre laug ofte i andre land for å utvikle sitt fag. På den måten tok tyske og danske malersvenner med seg farger og teknikker til Norge og plantet om de greske vinrankene akantus til norsk rosemaling og dekortradisjon (Ellingsgard, 1988). Mesterens grep var sterkt, men på reisene fant de innovasjonsmuligheter. I Kina finner man en av de eldste kunstnerutdanninger etablert i 1104 fvt., og i Europa mener man at akademiet i Medici ble etablert i 1488. «Academia del Disigno» ble etablert i Firenze i 1563, som både et laug og et fritt akademi, med fokus på teoretiske aspekter ved design og utforming (Stankiewitch, 2007). Læresvenner fikk lang trening og gradvis større frihet til å utforme egne ideer, slik vi i dag kjenner det som i den pedagogiske sjangeren «mesterlære». Da stadig flere land i Nord-Europa etablerte kunstutdanninger, var det for å bygge en motkraft mot det som ble oppfattet som en overveldende innflytelse fra Italia. Kunstutdanningene ble viktige for å utforme nasjonale uttrykk og nasjonal følelse av eget uforlignelighet. For eksempel mente både spanske og nederlandske kunstkjennere at deres 1700- og 1800-tallskunstnere uttrykte noe genuint nasjonalt. Når man stilte deres nasjonale kunstsmykker ved siden av hverandre, var det pinlig få forskjeller å merke². Likevel, kontrollen over stil og formål i kunsten var et viktig motiv for en økende statlig involvering i kunstutdanning. Fra slutten av 1700-tallet utviklet «konservatoriet» seg som en modell, der ulike kunstarter kunne utøves, trenes i, reflekteres over og utvikles med stor frihet vekslende med sterk kunstnerisk styring fra mestrene. Estetikk, kunstkritikk, kunsthistorie og kunstfilosofi fikk befrukte den fysiske undervisningen og ble et kjennetegn ved institusjoner for malekunst, musikk, skulptur, arkitektur og design, som både var innordnet, tilknyttet eller i nær kontakt med academia. Kunsthistorie ble et fag med sterk innflytelse på tysk åndsliv etter Johann Joachim Winkelmanns innsats (1717–1768) for å framheve antikens kunst. Han tilskrives æren for den sterke hellenosentriske dreiningen i kulturlivet, og som ble nokså skjellsettende for diskusjonen om «dannelse»,

2 <https://www.museodelprado.es/en/whats-on/exhibition/velazquez-rembrandt-vermeer-parallel-visions/7ca4f41d-c9d1-2615-8a81-e2d017ab9757>

særlig i Tyskland (Nordkvelle, 2015). Veien til universitetslivet gikk via opprettelsen av professorater og studiefag, i Norge først ved Universitetet i Oslo i 1875. *Den foreløpige tegneskole* ble etablert i Christiania i 1818 og utviklet seg til *Kunst- og Håndverksskolen*. Skuespillerfag, opera og en rekke andre ble stiftet utover på 1900-tallet og gjennom reformer på 1990- og 2000-tallet samordnet i en kunsthøgskole, i likhet med en rekke andre kunstutdanninger rundt omkring i landet som ble samlet og innordnet lovverket for høyere utdanning. Film- og TV-utdanningen ved Høgskolen i Innlandet ble underlagt høyere utdanning fra starten, etter å ha vært bedriftsintern opplæring hos NRK og Norsk Film.

Internasjonalt er det debatt om hva kunstneriske utdanninger har for formål, og hvilke metoder som er mest tjenlige (Fritze et al., 2016b). I den berømte Bauhaus-skolen i Berlin som ble etablert i 1920, fant man en effektiv modell for kunstnerisk allsidighet og kreativitet og et politisk ideal om kunstens samfunnsmessige hensikt. Bauhaus-bevegelsen fikk stor internasjonal påvirkningskraft, blant annet på amerikansk filmutdanning (Nordkvelle, 2017). En nestor i norsk kunstutdanning, Eldrid Lunden, pekte på nettopp Dewey og hans undervisningsideer som grunnleggende (2014). Her er det særlig prosjektarbeidsmetoden hun trakk fram. Den hadde en lengre reise til USA fra Europa.

Etter napoleonskrigene reiste mange lærere i tekniske fag i Frankrike til de amerikanske områdene og tok med seg blant annet den begynnende prosjektarbeidsformen, som blant annet ble toneangivende i amerikansk landbruksutdanning (Knoll, 1997). Dette ble en annen inspirasjonskilde for amerikanske reformpedagogers strev for å få med seg store skarer av innvandrerbarn som ikke hadde det engelske morsmålet. I Chicago utviklet John Dewey, med sin kone Alice Chipman og andre driftige kvinnelige lærere, «The laboratory school», der den moderne problemorienterte og etter hvert prosjektorganiserte undervisningsmodellen utviklet seg. Elevenes aktivitet og nysgjerrighet, deltakelse og engasjement tok plassen for pugg og stive klasseromsregimer. De nye ingeniørfagene ved universitetene begynte som arbeidsstuer, der forsøk ble drevet og eksperimentene var praktiske utprøvinger i kjemiske, fysiske og biologiske prosesser. Det var erfarne håndverkere som ledet arbeidet og pekte retninger, og det var først på 1920-tallet doktorgradsutdannede fikk posisjoner – og innledet en gradvis akademisering av ingeniørfagene (Terman, 1998).

Å lære ved å gjøre, reflektere og undervise andre

Det finnes mange flere tråder i den reformpedagogiske bevegelsen, der forestillinger om det hele mennesket og den sosiale konteksten for læring og undervisning blir aktualisert. I prosjektarbeidet ble elevers og studenters nysgjerrighet drivkraften, og sloganet *Learning by doing* kom på alle pedagogers tunger. Dewey hadde imidlertid også tilføyd *and reflecting*. Den ypperste form for læring skjer der hvor dialogen, tolkningen og klargjøringen av tanken finner sted. Fenomenet «samarbeidslæring», som var en trend som først utfoldet seg i India og så ble observert og beskrevet av engelske kolonister på 1780-tallet, ble tatt i bruk i England som «Lancaster Bell»-modellen. De grunnleggende tankene var å finne hos den antikke filosofen Lykurg, som levde 800 fvt., og gjentatt og utdypet av Seneca, Quintilian og Komenius (Vormeland, 1956). I samarbeidslæringen er det nettopp spørning, undersøkelse, ettertanke og begrunnelser for løsninger som er arbeidsformen, og som man forsøker å oppnå blant annet i metoden som heter *problembasert læring*.

De momentene vi har trukket fram her, viser forhåpentligvis at en oppmerksomhet om disse områdene er faktisk forekommende, men trekkes sjelden fram i historien til høyere utdanning. Vi argumenterer for at det anemiske nyordet *studentaktiv læring* har mange betydelige forløpere. I kunstneriske utdanninger er til gjengjeld fokus på dette stort (Fritze et al., 2016a; b). Utfordringen er å skape rom i den konvensjonelle utdanningen for å gjenopplage verdien av dem. I det følgende vil vi presentere en nærmere begrunnelse for dette.

Det filosofiske utgangspunktet – dannelsen som visuelt fenomen

Høyere utdanning startet som en ren opplæring av prester, dommere og utøvere av de syv kunstene (retorikk, musikk etc.). Nyttan av høyere utdanning i annen forstand ble det sjelden stilt spørsmål ved som noe annet enn det åpenbare: å bekrefte det som allerede var kjent. Høyere utdanning som et verktøy for å tjene andre enn bare konservative formål, var en forestilling som sakte begynte å oppta tenkere fra senrenessansen, da en ny interesse for å finne ut hvordan ting «fungerte» kom i forgrunnen. Naturfag og matematikk ble ikke viktige fag før på slutten av 1700-tallet, og mange profesjonsstudier utviklet seg først veldig sent på 1900-tallet til høyere utdanning.

Utdanningsfilosofien vil peke på Jean-Jacques Rousseau og John Locke som betydelige bidragsytere til vår forståelse av utdanning som et middel til å utvikle sinnet og vanene til individet og til fordel for samfunnet. Disse to perspektivene er interessante kontraster, ettersom tradisjonen til Rousseau fokuserer på individet og hans erkjennelse av et «selv» som noe atskilt fra det sosiale, og at evnen til å utvikle en kritisk holdning oppstår i dialogen mellom de to instansene. Det er mindre kjent hvor nært deres forfatterskap om menneskeheten og oppveksten var knyttet til bildene som ble skapt av ikke-europeere, av misjonærer og reisende (Nordkvelle, 2015).

Begrepet tyskerne valgte, var «Bildung», som stammer fra gammel nederlandsk, som betyr «bilde», «mønster» eller «modell». Marion G. Müller argumenterer for at bildet har forrang når en gransker Bildung-konseptets tilblivelse. Hun sier: «Som talsperson for visuell forskning kan jeg ikke la være å argumentere for at dette ikke er tilfeldig, at denne subtile visuelle konnotasjonen av «Bildung» avslører at læringsopplevelsen i sin kjerne er en visuell opplevelse» (2007, s. 10, vår oversettelse). Uten tvil hevder den sveitsiske mediepedagogen Christian Doelker: «I begynnelsen var det bildet, [...] skriften ble innledet av helleristningen, artikulert språk av det mimiske uttrykket, rasjonell tanke ved den mytiske troen» (Doelker, 2002, s. 16, sitert fra Hug, 2011, s. 2, vår oversettelse). Mens utdanning, både fra den gamle greske og romerske tradisjonen handlet om å søke å bli et bedre menneske, var det alltid i den kristne kulturkrets et spørsmål om å følge «Imago Dei» (bildet av Gud) som den ultimate referansen. Opplysningstiden fokuserte imidlertid på det nye mennesket med dets evne til ikke bare å søke å være kopier av modeller, men å strebe etter fornyelse og innovasjon for å møte framtidens utfordringer. Mennesket ble en som ikke bare lærte det som allerede var kjent, men ble satt ut for å oppdage verden på nye måter. «Bildung» har, i dette perspektivet, to sider: en subjektiv og en objektiv. Den subjektive dimensjonen beskrives best av «Bildung» som en fri og kreativ prosess for dannelse av selvet, mens målet handler om å bli kjent med alt som er verdifullt for menneskeheten, og erobre verden. I den nye humanismen ble «Imago Dei» erstattet av «bildet» av de perfekte modellpersonene, som Goethe eller von Humboldt selv. Dialektikken til selvet og andre, det individuelle og det sosiale, har utviklet ideene om «Bildung» gjennom kontinuerlig fornyelse, fra Husserls fenomenologi på begynnelsen av 1900-tallet og Gadammers hermeneutiske «Bildung» på midten av 1900-tallet til moderne postkoloniale

og poststrukturalistiske posisjoner. I en norsk diskusjon reiste filosofene Jon Hellesnes (f. 1939) og Hans Skjervheim (1926–1999) tilsvarende kritikk mot at vitenskapen og teknologien hadde tatt gudebildets plass som dannelsesideal, og skrev bindsterkt om behovet for individets selvstendigjøring og frihet.

Anerkjennelse av den andre gjennom empati

I høyere utdanning er det å kunne forske uten innblanding forbundet med lyst, glede, karriere og status. Å undervise og å være i relasjoner til studenter gjennom veiledning, vurdering, tilbakemelding, som motivator og akademisk forbilde, preges heller av ordet «plikt». Å være en god lærer i høyere utdanning handler i stor grad om å se studentene, møte og anerkjenne dem (Lycke, 2001). Å være en god pedagogisk fagperson og kjenner av sitt undervisningsfag er sentrale kjennetegn ved å være «en god lærer» i høyere utdanning. Sammenhengen mellom forløpet i undervisningen i vid forstand og studentenes læring og vekst er det som her er viktig for å få med seg studentenes følelser og stemme. På den ene siden skjønner studenter fort om læreren bryr seg om deres læring, ve og vel. Når studenter erfarer det, øker også deres innsats og tilfredshet med studier (Trigwell, 2012). Emosjonell sensitivitet og kompetanse er derfor en viktig komponent, og den kan utvikles (Huatorpet, 2023). Cohan (2009) har beskrevet hvordan en slik sensitivitet utvikles gjennom å knytte relasjoner til studenter som ikke er konforme og gir uttrykk for at undervisningen ikke treffer. Der fant han en spore til å revidere sin undervisning og sitt innhold til å møte studentene på en måte som kunne gi rom for deres fortellinger om seg selv. Den svenske retoriker Anders Sigrell snur forestillingen om den gode universitetslærer på hodet når han skriver: «Att föreläsa är att lyssna» (2011).

Fortellinger og dannelse

Den svenske idéhistorikeren Bernt Gustavsson tok i boka *Bildning i vår tid* (1996) til orde for at dannelse i vår tid måtte bygge på dialog mellom mennesker og deres kulturer. Han bygde blant annet på filosofen Charles Taylor (f. 1931) som har tatt forholdet mellom det kjente og det som er annerledes, til å være mer *mellom* de to, i stedet for å regne «hjemmet» som hovedenheten. I likhet med Taylors hjemland Canada er Norge også blitt et langt mindre

homogent land, med om lag 15 prosent av studentene som er første eller andre generasjons innvandrere. I en tid med sterk globalisering hevder Sheila Benhabib (2002) at fortellingene fra det som ble regnet som sivilisasjonens ytterkanter, fra «den andre», er en forutsetning for å erkjenne og for å skape en bredere forståelse av et globalisert «hjem». Hun sier at fortellingen hver enkelt har å fortelle om sitt liv, er et nødvendig utgangspunkt for kommunikasjon, samt for utviklingen av demokratiet. Studentenes stemme er derfor verdifull i seg selv. Hver for seg representerer de en «annenhet» som må anerkjennes. Martha Nussbaum (1997) hevder i likhet med Skjervheim og Hellesnes at utdanning slik vi kjenner den, først og fremst har vært fokusert på å bli kjent med hva tidligere generasjoner har presentert som sannheter. Det har vært lite plass til spørsmålet om hva vi kan lære om oss selv ved å studere «den andre» og reflektere over forskjellen. Et av hennes nøkkelbegreper er «narrativ fantasi». Det krever at angst og frykt erstattes med positive emosjoner og empati overfor studenter fra et mangfold av bakgrunner.

Nussbaum er inspirert av Paul Ricoeur (1913–2005) i sin framstilling. I våre yngste år er fortellingene våre konstruert av overtakelse fra våre eldste, av hva som var kjent og akseptert. På et tidspunkt blir etteraping erstattet av kreativitet, hvor tradisjoner blir til grunnlag for kreativitet, overskridelse og endring. For å bli en søkende person er vår beste hjelp den kritiske hermeneutikken som vrir vårt dannelsesideal i retning av å kunne leve med anerkjennelse av andre og deres posisjoner. Dette gjør oss oppmerksomme på åpninger og inkonsekvens i det vi oppfatter og forstår. For å finne seg selv i en verden fylt med motsetninger og konflikter må en utvikle historiene man er viklet inn i. Narrativ fantasi er i Martha Nussbaums oppfatning verktøyet man har for å nå bevisstheten om hvordan ens narrativ har blitt konstruert og rekonstruerer seg selv kontinuerlig. Alasdair McIntyre (f. 1929) beskriver vår avhengighet av narrativ som total og grunnleggende for vår meningsskaping: «Narrativ historie av en viss type viser seg å være den grunnleggende og essensielle sjangeren for karakterisering av menneskelige handlinger» (2007, s. 208, vår oversettelse). Uten en fortelling kan vi ikke orientere oss i tid eller rom, og de gir følelsene en langt viktigere plass. Stort sett holdes studenters fortellinger om seg selv utenfor klasserommet, noe vi kan lese ut fra spørsmål vi ofte møter som: «Kan vi mene noe selv, lærer?»

MacIntyre beskriver det på denne måten: «Ta fra barna historier, og du lar dem stå uten manus, engstelige stammere i handlingene deres som i deres

ord» (2007, s. 216, vår oversettelse). Ifølge både Taylor og MacIntyre må våre levde liv betraktes som nett av historier. Å fortelle historiene om seg selv er den mest komplette måten å forstå og framstille seg selv på som menneske. Og å forstå seg selv er å avdekke en historie som gjør det klart hvor man står, hvordan man kom dit, og hvor man er på vei. Skrivepedagogikken bygger på disse forutsetningene, men balanserer mellom «å skrive for å lære» som et uttrykk for «effektiv læring» eller for «selvdannelse».

Følelsene gir mennesker verdiene

Følelser er i seg selv en måte å se og oppleve på. Følelser av velvære og trøst versus å være sulten og kald ble beskrevet av G. H. Mead som det prototypiske plottet for utvikling av verdier, av noe godt eller dårlig. Vi kan ikke gjøre erfaringer uten å koble følelser til det (Mead & Morris, 1934). Nussbaum slutter seg til dette synet og understreker at sinne, frykt eller kjærlighet er alle sanser vi kan se er dypt forankret i fantasien vår om hva som er viktig, og for det meste vil være mer pålitelige i moralske vurderinger enn distanserte intellektuelle avgjørelser. For å oppdage disse forbindelsene er skriving og skaping av estetiske uttrykk viktige etapper for utvikling av identitet og selvfølelse (Straume, 2020).

Det å bli en «hel person» betyr mange ting, selv i teorier om dannelse. Vårt hovedpoeng her er at «helhet» refererer til konsistens og sammenheng i moral og menneskelighet. En av de mest sentrale ideene hos de nevnte moral-filosofene er at vi lærer våre roller som moralske personer gjennom historiene vi utsettes for, som gir våre handlinger form og retning. MacIntyre sier det slik: «Jeg kan bare svare på spørsmålet 'Hva skal jeg gjøre?' hvis jeg kan svare på det forrige spørsmålet 'Hvilken historie eller historier er jeg en del av?'» (2007, s. 216, vår oversettelse). Mark Johnson (2017) hevder at det å fortelle historier er den mest delte måten å gi rasjonelle forklaringer på. Det er den første rasjonelle forklaringen vi får vite i livet vårt, sier han. Å lære å fortelle historier er måten vi lærer å ordne livene våre som «forbindelser mellom ikke-nødvendige, betingede hendelser». Vi «konfigurerer» historiene om livet vårt som plott, «som fører fra en startsituasjon, gjennom komplikasjoner, til en følelse av løsning». Å forstå en historie er å koble hvordan de ulike episodene fører fra ett punkt eller emne til det andre; hva historien handler om. Når vi lærer moral, lærer vi av historiene vi blir fortalt, fortrinnsvis, og

ikke fra reglene og såkalte universelle opplevelser av hva som er galt og rett. Johnson bruker «rettferdighet» som et eksempel: Bare gjennom erfaring med at noe er rettferdig eller urettferdig, kan vi avgjøre hva som er det ene eller det andre. Våre visjoner om etiske spørsmål er alle avledet fra eller kroppslig og følelsesmessig erfart følelse av praktiske moralske situasjoner. Hver gang vi konfronterer situasjoner som minner oss om rettferdig og urettferdig, kobler vi oss til følelsene våre når vi opplevde det, og fortellingene vi utviklet på den tiden.

Følelser i høyere utdanning

Nel Noddings hevder at «affekt» og følelser har blitt unngått i undervisning og læring, kanskje enda mer i høyere utdanning enn noe annet sted. I vår sammenheng fører bekymringen for undervisning som en profesjonell aktivitet til at mange ser bort fra affekt og følelser. I stedet for følelser bør man søke å bli løst, søke avstand og kjølig vurdering og oppfylle foreskrevne og systematiske prosedyrer. I dette bildet blir følelser og affekt ikke sett på som «tegn på profesjonell oppførsel» (Noddings, 2011, s. 151). Opplysningsfilosofen David Hume (1711–1776) hevdet at kultivering av den moralske følelsen var det viktigste aspektet ved å utvikle en persons karakter. Han verdsatte følelsen og rangerte den over vår evne til å resonnerer. Den vanligste årsaken til å holde følelser utenfor moral, yrker og utdanning er bekymringen for rasjonell så vel som profesjonell funksjon. Å være emosjonell reduserer sjansen for rettferdig dom, og for mye emosjonelt engasjement vil føre til utmattelse og utbrenthet. Begge disse antakelsene stilles det sterkt spørsmål ved i dag. Tvert imot, en økende mengde forskning tyder på at trening av følelser og følsomhet er viktig for å se og knytte forbindelser med pasienter i medisinske profesjoner, studenter under utdanning, klienter i sosialt arbeid og så videre (Hardy & Sumner, 2018)

Illusjonen om skillet mellom verdier og fakta har blitt effektivt tilbakevist de siste 60–70 årene og viser oss at verdier er vedvarende og nødvendige elementer i konstruksjonen av «fakta». Hilary Putnam (1926–2016) hyllet John Dewey for uttalelsen: «Kunnskap om fakta forutsetter kunnskap om

verdier.» Han fortsetter: «Men historien til vitenskapsfilosofien i det siste halve århundre har i stor grad vært en historie med forsøk [...] på å unngå dette spørsmålet. [...] Når skal vi slutte å unngå problemet og gi den pragmatiske utfordringen den seriøse oppmerksomheten den fortjener?» (2002, s. 145, vår oversettelse).

Følelser, fortellinger og kunnskap i høyere utdanning – en konklusjon

Det finnes mange beskrivelser av hvordan denne konflikten setter sitt preg på dagens samfunn og høyere utdanning. Identiteten vi skaper for studenter som sosialiseres inn i tellekantsystemet, er i stor grad knyttet til noe ytre og flyktig. I en høyere utdanning med et mer essensialistisk perspektiv, der identiteten også har en tilknytning til noe indre og mer stabilt, blir selvrefleksjon og verdier sentralt (Huatorpet, 2018). Teorier, som postmodernisme og poststrukturalisme, hevder at kompleksiteten i samfunnet er av en slik karakter at ingen egentlig er i stand til å ha en oversikt som er tilfredsstillende. Dette krever et fornyet begrep om hva kunnskap er, og hvordan vi best forholder oss til kunnskap i høyere utdanning. Den engelske filosofen for høyere utdanning, Ronald Barnett, sier det slik:

Nøkkelproblemet med superkompleksitet er ikke kunnskap; det handler om å være. Følgelig må vi fortrenge kunnskap fra kjernen av vår pedagogikk. Studentens væren må stå i sentrum. Å føle usikkerhet, svare på usikkerhet, få selvtillit til å sette seg inn de mange motsetningsfylte påstandene man blir utsatt for, dette er spørsmål om å være til. Skal studentene nå en slik tilstand, krever det en revolusjon i de pedagogiske relasjonene innenfor et universitet. (2000, s. 170–171, vår oversettelse)

Å endre fokus fra kunnskap til hvordan studenter produserer mening fra den enorme kunnskapskilden, krever at vi lærer dem hvordan de kan koble kunnskap gjennom meningsskapende aktiviteter. Å kultivere studenters selvbevissthet og emosjonelle kompetanse er nødvendig for å møte de utfordringene

Barnett skildrer (Kabat-Zinn, 2014). Vi hevder at dette best gjøres gjennom å aktivere deres evne til å utvikle fortellinger og historier. Jerome Bruner (1915–2016) antydte at det eksisterer en narrativ kunnskap, som er forskjellig fra det han kaller paradigmatisk eller logisk-vitenskapelig kunnskap (1986). Disse to typene skiller seg på betydelige måter, men er både betydningsfulle og utfyller hverandre i hvordan vi oppfatter verden og organiserer våre oppfatninger og erfaringer. Mens vi har en lang tradisjon for å undervise i kunnskap i formell-logisk forstand, eller rett og slett så «kunnskap» som Barnett uttrykker det, har den narrative kunnskapen i beste fall kommet i andre rekke. Å bygge den narrative kunnskapen er en prosess for å skape mening og handlefrihet gjennom tolkning og engasjement i saken. «Revolusjonen i de pedagogiske relasjonene» innebærer at vi må oppmuntre den narrative kunnskapen til å utvikle seg og ta forgrunnen til det paradigmatisk – for å bestride hegemoniet til den formell-logiske kunnskapen. På det viset vil både lærere og studenter bli mer dyktige til å ta vare på seg selv for å opprettholde et velvære som kan trumfe angsten og frykten som høyere utdanning projiserer på dem (Aydin & Kuzy, 2013).

Sammen med MacIntyre (2007), Noddings (2011) og Benhabib (2002) fokuserer Bruner (1986) på den narrative kompetansen. Når studenter samles for å fortelle, forklare og beskrive hva og hvordan de lærer, bruker de all den skjulte kunnskapen som ligger underforstått i den narrative strukturen i sinnet vårt. Vi kan ikke unngå å engasjere oss i akademiske aktiviteter uten å bruke våre fortellerevner. Å vite som narrativ innebærer at tolkningshandlingen hele tiden åpner mulighetene for ulike betydninger. Ifølge Bruner gjør dette det lettere å koble seg til det eksistensielle grunnlaget for det vi kjenner, som er blitt beskrevet som «taus kunnskap» (Polanyi, 2000). Forholdet mellom vår «forordnede», «paradigmatisk» eller «formelle logiske» kunnskap på den ene siden og «taus kunnskap» på den andre er koblingen som man oppmuntrer til å utvikle ved å skape læringsmuligheter der de to sidene kan kobles sammen. I høyere utdanning fyller seminarer, symposier og kollokvier noen av disse funksjonene. Å bruke bilder, video, musikk og lyd for å lage fortellingene er enda kraftigere (Jamissen et al., 2017). Å trene vår evne til å fortelle historier er en måte å bruke personlige erfaringer og refleksjoner aktivt på mens vi konfronterer den nye, og ofte akademiske, kunnskapen. Det hjelper oss å tolke bakteppet av kunnskapen som presenteres som likt bygget på fortiede og skjulte mønstre av organisert kunnskap.

Det visuelle og det auditive, det emosjonelle og det meningsfulle er grunnleggende elementer i høyere utdanning. Vi tror på at å lage historier og publisere i mange format og dele med andre studenter er en dyp måte å trene studenter til å bli kjente og trygge i den nye mediesituasjonen. Men enda viktigere: Det kobler også studentene til rikere mening og formål med høyere utdanning. Derved kan vanlige leseferdigheter lettere transformeres i dypt engasjement og bekymring for de sosiale konsekvensene av våre handlinger. Her har vi pekt på noen av de historiske røttene til muligheter til å lære via alle sanser og bruke ferdigheter som å se og tegne og benytte fotografi, historiefortelling, essayskriving, laboratoriearbeid og kunstarbeid i mange former; men disse røttene bør bli ansett som normale eller nødvendige elementer i det vi vanligvis tenker på som høyere utdanning.

Referanser

- Aydin, A. & Kuzu, S. (2013). Teacher candidates' attitudes towards inclusion education and comparison of self-compassion levels. *US-China Education Review B*, 3(6), 470–479. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544116.pdf>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture : equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens fald eller i eit livsmangfald? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Clark, W. (1989). «On the dialectical origins of the research seminar». *History of Science*, 27(2), 111–154.
- Cohan, M. (2009). Bad Apple: The Social Production and Subsequent Reeducation of a Bad Teacher. *Change*, 41(6), 32–36.
- Dykhuizen, G. (1961). John Dewey at Johns Hopkins (1882–1884). *Journal of the History of Ideas*, 22(1), 103–116.
- Ellingsgaard, N. (1988) *Norwegian rose painting*. Det Norske Samlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. T. (2016b). Kunsten å undervise kunstnere – en studie av film- og TV-fagenes arbeidsmåter(s. 143–158). I A-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og arbeidsliv*. Fagbokforlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016a). Visual «Bildung» between iconoclasm and idolatry. *Nordicom Review* 37(2), 17–31.
- Gaillet, L. L. (1994). An historical perspective on collaborative learning. *Journal of Advanced Composition*, 14(1). https://www.jstor.org/stable/20865949?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gelang, M. (2011). Det konstfulla framförandet. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 51–72). Unipub.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid : om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about education : an unfinished curriculum*. Open University Press.
- Hansen, H. F. & Rieper, O. (2010) Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 7–16.
- Hardy, P. & Sumner, T. (2018). *Cultivating compassion : how digital storytelling is transforming healthcare*. Palgrave Macmillan.
- Heyerdahl, G. B.(1977) Trekk ved Hegels estetikk. I T. Winter & O. I. Langholm (Red.), *Estetikk – fra Platon til våre dager*, (s. 151–175). Tanum-Norli.
- Huatorpet, S. (2018). *Identitet innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme*. Upublisert notat, Høgskolen i Innlandet.
- Huatorpet, S. (2023) *Emosjoners plass og betydning i høyere utdanning* (innsendt manus).
- Hug, T. (2011). Visual competence, media literacy and «new literacies» – Conceptual considerations in a plural discursive landscape. *Seminar.net*, 7(1). <http://seminar.net/images/>

- stories/vol7-issue1/Hug-VisualCompetenceMediaLiteracyandNewLiteracies-ConceptualConsiderationsinaPluralDiscursiveLandscape.Pdf
- Jamissen, G., Hardy, P. Nordkvelle, Y. & Pleasants, H. (Red.) *Digital Storytelling in Higher Education. International Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Johnsen, E. B. (1997). Oppgavetekst og dannelse: Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880–1991. *Acta humaniora*, 6.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason: how our bodies give rise to understanding*. The University of Chicago Press.
- Kabat-Zinn, J. (2014). Foreword. I S. Rechtschaffen (Red.), *The Way of Mindful Education*, (s. xii–xxiv). Norton & Company.
- Kalleberg, R. (1998). Studenter i det sivile samfunn: et perspektiv på norske «studentopprørere». I G. Hjeltnes (Red.), *Universitetet og studentene. Opprør og identitet. Foredrag fra en nordisk konferanse om studenthistorie* (s. 52–86).
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80.
- Lunden, E. (2014). *Kan ein lære å bli forfattar?* Flamme forlag.
- Lycke, K. H. (2001). En god lærer – er jeg det? *Uniped*, 23(2), 6–17.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue : a study in moral theory* (3. utg.). Duckworth.
- McClelland, C. E. (1980). *State, society and university in Germany 1700–1914*. Cambridge University Press.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Bd. 1). University of Chicago Press.
- Müller, M. G. (2007). What is visual communication? Past and future of an emerging field of communication research. *Studies in Communication Sciences*, 7(2), 7–34.
- Noddings, N. (2011). Stories and affect in teacher education. I C. Day & J. K. Lee (Red.), *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (Bd. 100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_10
- Nordkvelle, Y. (2015). Pedagogy and Education in the Context of Globalisation: A Historical Reconstruction of Eurocentrism in Pedagogy. *Radical Pedagogy*, 12(1).
- Nordkvelle, Y. (2017). The Long March: The origins of Voice, Emotion and Image in Higher Education (s. 1–10). I G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital Storytelling in Higher Education. International Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Nordkvelle, Y. T. (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. T. (2007). Forelesningen som studentaktiv undervisningsform – et argument fra undervisningens kulturhistorie. *Uniped*, 30(1), 4–14.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Ong, W. J. (1969). Crisis and Understanding in the Humanities. *Daedalus*, 98(3), 617–640. <http://www.jstor.org/stable/20023897>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap*. Spartacus.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Distinction*. Cambridge: Harvard UP.

- Rospigliosi, A. & Bourner, T. (2019). Researcher development in universities: Origins and historical context. *London Review of Education*, 17(2), 206–222. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.08>
- Sigrell, A. (2011). Att föreläsa är att lyssna. I: A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.) *Forelesningens kunst* (s. 29–50). Unipub.
- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, 39(2), 102–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Stagl, J. (1995). *A History of curiosity : The theory of travel, 1550–1800*. Routledge.
- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Straume, I. S. (2020). *Skriveren og teksten*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I *Hermeneutisk lesebok* (Bd. 4, s. 239–288).
- Terman, F. E. (1998). A Brief History of Electrical Engineering Education *Proceedings of the IEEE Proceedings of the IEEE*, 86(8).
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Vormeland, O. (1956): Vekselundervisningen og dens bruk i norsk skole. I J. Sandven (Red.), *Forskning og danning* (s. 70–129). *Samleskrift fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitutt, nr. 2*. Cappelen.
- Wagner, W. (1978). *Angst og bluff på universitetet*. Tiderne skifter.