

KAPITTEL 2

Mediepedagogikk og mediedidaktikk

Vegard Frantzen og Daniel Schofield

Spørsmålet om hvilken rolle medier og digitale verktøy skal ha i læring og undervisning er sentralt i diskusjonen om skolen i dag. Elevene skal utdannes til å mestre et yrkesliv og et samfunn som digitaliseres, der medier brukes kontinuerlig og nye og mer sofistikerte verktøy blir del av hverdagen. Men det er ingen enkle svar på hvordan medier kan eller bør brukes best mulig ut ifra pedagogiske hensyn. Mediepedagogikk har vært et fagfelt med spesiell interesse for slike problemstillinger. Derfor er *mediedidaktikk* en viktig del av mediepedagogikk. Diskusjonen har vært sentrert rundt hvordan man best kan legge til rette for læring og dannelsesprosesser som forholder seg aktivt til utfordringer i mediesamtidskulturen (Erstad, 1997, 2010a), og hovedmålet har vært å utvikle mediekompetanse hos elever og studenter (Buckingham, 2003). I praksis har undervisning *om* medier og *med* medier stått sterkt, men også oppøving av kritisk dømmekraft og dannelse har inngått som sentrale mål.

Målet med dette kapitlet er å se hvordan mediepedagogiske perspektiver på medieundervisning *har sett ut*, hvordan *dagens* teoretikere definerer mediedidaktikk, og til slutt hvordan mediedidaktikk bør se ut i *fremtiden*. Vi ser først på hvordan mediedidaktikk og mediepedagogiske undervisningsmetoder har utviklet seg. Vi har her fokus både på hvordan norsk skole har stilt seg til medier og digitale verktøy og hvordan sentrale mediepedagogiske teoretikere har forstått og definert mediedidaktikk. Deretter diskuterer vi noen sentrale paradokser med dagens mediesituasjon og til slutt hvilke utfordringer fremtidens medieutvikling kan by på for elever, lærere og skolen.

Mediepedagogikk som undervisningsfag

Mediedidaktikk kobler sammen medievitenskaplige og pedagogiske perspektiver, noe som kommer til syne i den norske mediepedagogen Ola Erstad sin definisjon av mediepedagogikk. Han definerer mediepedagogikk som *studiet av læringsprosesser knyttet til undervisning på mediefeltet og oppvekst i mediesamfunnet* (Erstad, 2010a, s. 27). Han beskriver videre at mediepedagogikk består av tre overlappende hoveddeler: *sosialisering*, *undervisning med medier* og *undervisning om medier*. I Erstads forståelse er ikke disse delene separate områder. De er heller knyttet nært til hverandre, og *læring* kan sies å være det gjennomgående og bærende «elementet».

Sosialiseringsdimensjonen favner mediernes rolle i barn og unges oppvekst. Dette inkluderer også læringsprosesser som ikke bare foregår på *formelle* læringsarenaer som skole og utdanning, men også i hjemmet, familien, vennekretsen og andre *uformelle* sosialiseringsarenaer. Oppvekst og de sosialiseringsarenaer som inngår i den, preges i dag av mediekulturen. En lang rekke ulike typer medier og mediebruk er sentrale i hverdagen til barn og unge - på godt og vondt. Mediedidaktikk har derfor blitt definert som et felt som bør inkludere barn og ungdoms sin utforskning av ulike fenomener i den moderne mediekulturen, og vektlegge den innvirkningen dette kan ha for oppvekst, læring og utdanning (se f.eks. Buckingham, 2003; Drotner, 2001; Erstad, 1997, 2010a).

Undervisning med medier blir av Erstad (2010a) sett som en del av mediepedagogikken der mediene som *formidlingskanal* og *ressurs for læring* er i fokus. Medier forstås her bredt, mediepedagogikk har tradisjonelt inkludert alle typer medier, ikke bare digitale medier, men også «tradisjonelle» medier. Digitale medier inkluderer alt fra internett som kunnskaps- og informasjonsarena, nettbaserte læringsressurser, programvare for eksempel for filmredigering, regneark eller tekst- og bildebehandling, interaktive applikasjoner, presentasjonsverktøy, læringsplattformer og andre nettbaserte systemer som organiserer og strukturerer læringsaktiviteter, undervisning og vurderingsformer (Frantzen & Schofield, 2013, s. 336). Et sentralt poeng for flere teoretikere innenfor et mediepedagogisk perspektiv på medieundervisning, har vært at refleksjon og metakognitive vurderinger har blitt vektlagt, kanskje mer enn teknisk eller verktøysbasert undervisning. I ulike tekster fra for eksempel Jenkins (2007); Buckingham (2006); Hoechsmann og Poyntz (2011); Østerud (2009a); Vettenranta (2007) og Erstad (2010b), vektlegges det at både lærere og ”de lærende” må engasjere seg i fortolkning, metakognitive vurderinger og refleksjoner om hvordan og når det er mest hensiktsmessig å bruke medier i undervisning og læring, og til hvilke formål.

Skolen har tradisjonelt vært preget av skriftkultur, hvor skriftlig tekst på tavle og i bøker har vært den prioriterte uttrykksformen i læringsmidler og formidlingskanaler, med varierende grad av visuelle innslag som utfylling til det tekstlige (Fritze, Haugsbakk, & Nordkvelle, 2012; Østerud, 2012). Visuelle, digitale og auditive medier har lenge blitt brukt i skolen, men i mange tilfeller som supplement til tradisjonell undervisning. I dag benyttes det stadig mer moderne medieteknologi i den norske skole, men variasjonen er stor, og rapporter som Monitor skole (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016) og Digital tilstand (Ørnes et al., 2014) tegner et bilde som

tyder på at digital medieteknologi og multimodale uttrykksformer først og fremst fortsatt er et supplement til tradisjonell undervisning, både i grunnopplæringen og i høyere utdanning. Det er ikke overraskende at skolen ikke holder tritt med den raske og omskiftelige medieutviklingen, og man skal kanskje heller ikke forvente at skolen skal være i front i anvendelsen av nye medieuttrykk. Men det er et lite paradoks at de fleste av oss, iallfall i den vestlige verden, i vårt hverdagsliv har tilgang til svært varierte, informasjonsrike og interaktive formidlings- og læringsarenaer, mens de formelle læringsarenaene våre i stor grad holder seg til tradisjonelle skriftbaserte undervisnings- og vurderingsformer.

Den siste dimensjonen handler om *undervisning om medier*. I en kultur der mediene har en dominerende posisjon, har for eksempel Qvortrup (2004), Erstad (2010b) og Jenkins (2007) sett det som nødvendig å forstå hvordan mediene fungerer og hvilke konsekvenser mediene og mediebruk kan ha for oss. I et mediepedagogisk lys, er dette like sentralt som å være i stand til å *bruke* medier. Denne dimensjonen kan likne på det som tradisjonelt har blitt kalt *mediekunnskap*, der kunnskap om og forståelse for medienes innhold, struktur og funksjoner vektlegges (Erstad, 2010a; Fritze, Haugsbakk, & Nordkvelle, 2015).

Mediedidaktikk og medieutvikling

Noe forenklet kan *didaktikk* beskrives som undervisningsteori eller undervisningslære, og tar for seg spørsmål om *hva* som skal læres, og *hvordan* og *hvorfor* det skal læres (Bø & Helle, 2013). Med begrepet *mediedidaktikk* kobles sentrale elementer fra pedagogikk og medievitenskap sammen. Fra et *pedagogisk* perspektiv vektlegges de samfunnsmessige, teoretiske og praktiske sidene ved aspekter som oppdragelse, oppvekst, sosialisering, læringsprosesser, læringsmiljø, læringsmål, undervisning og utdanning generelt. Det *medievitenskapelige* fokuset ligger på hvordan mediene, medieteknologi, mediebruk og mediekultur påvirker eller har innvirkning på individer, kultur og samfunn.

Mediedidaktikk er kanskje et spesielt utfordrende fagfelt med tanke på å opprettholde oppdaterte og relevante tilnærminger. Man søker å finne svar på fenomener i et raskt utviklende og svært dynamisk medielandskap. Både pedagoger som har vært involvert i praktisk medieundervisning og forskere må forholde seg til samtidens medier og mediebruk og imøtekomme det medialiserte samfunnets utfordringer, samtidig som man skal støtte opp under den dannelsen som er nødvendig for å delta i et fremtidig yrkes- og samfunnsnivå. Utviklingen

av bøker, fotografiet, avisen, radioen, filmen, fjernsynet, datamaskinen, internett og sosiale medier har selvsagt hatt stor betydning for informasjonsformidling og mediebruk, men den har også gitt føringer for hva skolen og skolepolitikken må forholde seg til og for betingelsene for medieundervisning.

Noe av det som har preget medieutviklingen mest er *konvergens*, både når det gjelder *medieteknologi*, *-bruk*, *-struktur* og *-uttrykk* (Erstad, 2010a; Frechette, 2012). Konvergens handler om at ulike teknologier smelter sammen slik at ulike systemer kan utføre de samme oppgavene (Erstad, 2010a; Schofield, 2015). For eksempel ser vi i dag at medieuttrykk ofte er en sammenblanding av *tekstlige*, *visuelle*, og *auditive* uttrykksformer. Tradisjonelle medier som bøker, radio og foto, kjennetegnes av at, de uttrykker *enten* tekstlige, auditive *eller* visuelle budskap. Med filmmediet og fjernsynet, og ikke minst senere IKT, ble det mulig å integrere flere modaliteter integrert i ett uttrykk. PC og mobiltelefonen kjennetegnes spesielt av konvergens.

Med utviklingen av internett og sosiale medier, fulgte også endringer i kommunikasjonsarkitekturen og ikke minst i bruken av mediene. En kan skille mellom *enveis*, *toveis* og *nettverksarkitektur* (McQuail, 2016). Den første arkitekturformen, *enveis*, var typisk for de klassiske massemediene som avis, radio og tidlig fjernsynsteknologi, hvor budskapet ble overført fra én sender til mange eller en «masse» som mottakere. Den andre arkitekturformen, *toveis*, er mer typisk for tidlig telefonteknologi og mobiltelefoner og for eksempel e-post hvor sendere og mottakere veksler på å sende og motta budskap. Med digitaliseringen kom en kommunikasjonsarkitektur som kan kalles *nettverkskommunikasjon*. På Internett og sosiale medier knyttes mange deltakere (eller sendere og mottakere) sammen, der deltakerne har interaktive og multimodale samhandlingsmuligheter. Disse endringene har sammenheng med *teknisk, funksjonell og kulturell konvergens* (Erstad, 2010a).

Teknisk konvergens referer til den komplekse digitale utviklingen innen IKT, hvor materielt utstyr, internett- og teleteknologi har resultert i at ulike typer mediedistribusjon og former for innhold smelter sammen, og ikke minst tilføres det flere muligheter og potensielle måter å bruke mediene på. For eksempel gir mobiltelefoni oss muligheter til både å filme, lagre og laste opp film på internett, tilgang til nettverkssider, informasjonsdistribusjon og multimedial kommunikasjon (Erstad, 2010a; Frantzen & Schofield, 2013).

Teknisk konvergens er nært knyttet til *funksjonell konvergens*. Funksjonell konvergens sikter til endringer i måten vi bruker de nye mediemulighetene på. De nye teknologiene og den tekniske konvergensen har for eksempel gitt oss nye interaktive og multimediale måter å kommunisere på – historisk sett en helt ny type mediebruk (Frantzen & Schofield, 2013). *Kulturell konvergens* handler om mer overordnede endringer, slik som strukturelle endringer, endringer i medieeierskap, i offentlig sektor og i kulturen generelt (Erstad, 2010a; Schofield, 2015). Et eksempel på en slik strukturell endring med innvirkning på kulturen vår, kan kalles *medialisering*. Samfunnet og kulturen vår baserer seg stadig mer på medieteknologi. Ifølge Hjarvard (2008) innebærer medialisering at samfunnet i økende grad bygger på medier, slik at man ikke lenger kan se media som adskilt fra kulturen og de sosiale strukturene i samfunnet. Man kan i lys av dette si at mange samfunnsinstitusjoner overtar medienes logikk og «diskurs», enten ved at medier blir en integrert del av disse institusjonenes virksomhet eller at institusjonenes praksiser foregår gjennom medier og på medienes premisser. For eksempel er det vanskelig å i dag se for seg politikk og valgkamp uten medier og mediespråk. Medialisering har, slik Hjarvard (2008) ser det, gradvis endret vår måte å arbeide på, kommunisere på og lære på. Det endrer vår sosiale praksis.

Med andre ord, ny medieteknologi, konvergens og ny mediebruk gjør noe med oss. Begrepet *affordance* (Gibson, 1986/2014; Kress & Van Leeuwen, 2006) sikter til de ulike tekniske og modale mulighetene og begrensningene som et medium innebærer. Ifølge Kress og Van Leeuwen (2006) vil enhver teknologi eller medium forme måten vi kommuniserer på, og med det hvordan vi skaper mening og forstår oss selv og verden. Ikke minst fremhever de hvordan medier kan forme hvordan vi lærer. Mediedidaktikken må, i lys av dette ta innover seg nye mediemuligheter, men også medienes begrensninger og utfordringer.

I de siste tiårene har vi også sett store endringer i medietekstenes sjangre, noe som har betydning for mediedidaktikk og medieundervisning. Delvis muliggjort av den digitale og multimodale utviklingen, har medietekstene fått nye former for dramaturgi, nye narrativer og formidlingsmuligheter. Oppblomstringen av Reality-TV, blogger og ulike sosiale medier som for eksempel Facebook, Snapchat og Twitter, er eksempler på hvordan de tekniske endringene har gitt nye måter og muligheter til å formidle historier og fortellinger på. Oppblomstringen av «geososiale» applikasjoner som Tinder og Pokemon Go er med på å understreke at både historier og sosiale praksiser tilføres nye muligheter og utfordringer. Mediedidaktikken må forholde seg til et mylder av nye sjangre, innholdstyper og uttrykk. De tradisjonelle

fjernsynsnyhetene har også på kort tid fått mange ulike konkurrenter gjennom sosiale medier og nye publiseringsmuligheter. Lineær TV utfordres i dag av nettbaserte film- og fjernsynstjenester som muliggjør mer individuelt og fleksibelt mediebruk. Netflix er et eksempel på dette. I 2015 ble dramaserien SKAM lansert av NRK, et nettbasert medieprodukt som benytter flere kanaler og sjangre i sin narrative fremstilling, både Facebook, Instagram og tradisjonell TV. De som så på serien kunne selv komme med ytringer og kommunisere med skuespillerne. Dette kan sies å være en videreutvikling av klassiske TV-fortellinger, og blander også inn sjangertrekk vi har blitt kjent med gjennom Reality-TV og andre sjangre som tar i bruk interaktive virkemidler (Frantzen, 2005, 2012).

Den nye typen mediebruk gjør også at begreper som publikum eller seere blir noe misvisende. Med den interaktive og multimediale medieutviklingen har man i de siste tiårene heller begynt å bruke begreper som *mediebrukere*, *forbrukere* eller *konsumenter* (Couldry & Hobart, 2010). I tillegg til dette har også markedskonkurransen innen medieindustri gitt relativt billige medieprodukter som igjen har gitt et større forbruk og konsum av medieprodukter. Senkede kostnader og utvikling i distribusjon og teknologi har gjort at medieprodukter og –tjenester generelt har blitt mer tilgjengelig - for de fleste mennesker.

Som vi ser, har det skjedd store endringer både ved *mediene*, *medietekstene*, *mediebruken* og hos *forbrukerne*. Ofte har diskusjoner om mediebruk og forskning på medier fokusert på én av disse elementene, og har glemt det helhetlige bildet av hvordan disse elementene kan skape synergi. I våre øyne må utviklingen av mediedidaktikk nettopp ta et slikt helhetlig perspektiv. For unge mennesker innebærer medieutviklingen kanskje primært at en lang rekke nye sosialisering- og læringsarenaer har blitt tilgjengelige, og dette er noe som mediepedagogikken generelt og skolen spesielt må ta hensyn til.

Skolens forhold til media

Også skolens og skolepolitikken forhold til media er i endring. Mediene har på mange måter lenge blitt sett på som en trussel mot skolens verdier, kunnskapsformidling og mandat (Vettenranta, 2004). Mediene har blitt forbundet med en rekke verdier som bryter med skolens verdier. Skolens holdning til den medieteknologiske utviklingen kan sies å ha vært noe defensiv og lite nyansert (Østerud, 2012). Ofte har det vært skille mellom mediepedagogikkens «intensjon» og skolens «realitet», og mellom for eksempel læreplanen og praksis i skolen.

I Norge ble filmen og kinoens gjennombrudd på 1920 og 1930-tallet gjenstand for stor diskusjon i skolepolitiske fora og i det pedagogiske miljøet. Filmen fikk på kort tid stor utbredelse i hele den vestlige verden. Filmen representerte nye måter å formidle informasjon og underholdning på, og dens omfang gjorde at pedagoger så seg nødt til å forholde seg til den (Erstad, 2010a). Debatten var til tider farget av en engstelse for hvilken påvirkning film kunne ha på barn og unges atferd, moral og oppdragelse. Filmen ble dessuten sett som konkurrent til skolen som datidens moralske holdnings- og kunnskapsgarantist (Fritze et al., 2012; Vettenranta, 2004). Dette må sees i lys av de gjeldende paradigmene i datidens pedagogiske ideer. En behavioristisk tilnærming til læring og påvirkning sammen med den tidlige medieforskningens syn på mediene som en mektig og negativ påvirkningskraft på passive og forsvarsløse elever betydde mye. Et utbredt syn var at elever måtte beskyttes mot mediens skadelige påvirkning (Vettenranta, 2004). Ulike tiltak som skulle beskytte barn og ungdom mot en antatt negativ påvirkning ble lansert.

Men det var også en gryende interesse for de muligheter filmmediet kunne gi for opplevelse og læring (Erstad, 1997, 2010a). En slik positiv holdning til filmmediet kan ses i lys av de reformpedagogiske perspektivene (se f.eks. Dewey, 1938) som fikk stor betydning i de pedagogiske miljøene i Europa og i USA på den tiden. Karakteristisk for disse perspektivene var blant annet at man gikk bort fra ifra den gamle «puggeskolen», og heller fremhevet mer selvstendig og elevaktiv undervisning (Buckingham & Sefton-Green, 1994). Det var generelt en sterkere vektlegging av å imøtekomme generelle utviklingstrekk i samfunnet, og filmen var en del av det bildet. Dette gjenspeiler seg i Normalplanen for skolen (N39) hvor blant annet film ble beskrevet som et positiv læremiddel i undervisningen. Her heter det bl.a. at:

Når filmen i seg sjølv har evna til å hugta elevane mer enn faste bilete og mange andre læremiddel, så kjem det av rørslene i filmen – ein har med andre ord "levande bilete". Det er dette som er grunnen til at filmen har vorte kjend som eit sers godt opplæringsmiddel, som har verdi når han vert nytta på rette måten ("Normalplanen for byfylkeskolen," 1939).

Ikke bare ble filmen fremhevet som undervisningsmiddel, men også lysbilder, radio, avis og grammofon ble trukket frem (Haugsbakk, 2015) - vel å merke som undervisningsmiddel. Læring og undervisning om medier var mer fraværende.

Reformpedagogikk

Mange av de reformpedagogiske tankene som preget norsk skole utover 30 – tallet ble aldri realisert på grunn av 2. verdenskrig. Etter krigen ble andre forhold og oppgaver prioritert i gjenoppbygningen av landet. Til tross for forsøksvirksomhet og modernisering av den norske skolen på 1950- og 60-tallet, var det ikke før på 70- og 80- tallet at medieundervisningen i den norske skolen trådte tydelig frem. På 1950- og 60-tallet fikk skolen en utvidet forståelse av kultur, og økt interesse for barn og unges fritid og fritidsaktiviteter, noe som gjorde at enkelte lærere og skoler trakk inn kulturelle uttrykk som medier inn i undervisningen. Men dette bar preg av tilfeldigheter og var ofte avhengig av den enkelte lærers kjennskap og kunnskap til medier (Erstad, 2010a; Haugsbakk, 2015).

På 70-tallet ble mediene tydeligere vektlagt i skolen med læreplanen Mønsterplan for grunnskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Her kom undervisning *om* medier til uttrykk som «estetiske uttrykksformer» og som «kunnskap om medier som et kulturhistorisk fenomen og samfunnsinstitusjon» (Erstad, 2010a). Planen hadde det man kan kalle doble målsettinger og holdninger når det kom til massemedier. På den ene siden ble massemedia og mediebruk beskrevet som en fare for elevene. Elevene ble fremstilt som at de trenger hjelp til å stille seg kritisk vurderende til mediepåvirkningen og til å bevisstgjøres mediernes virkemidler. På den andre siden vektla Mønsterplanen at elevene burde få «positivt utnytte de mulighetene massemediene kan gi ved å ta audio-visuelle hjelpemidler og massemedia i bruk i undervisningen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 36). I tillegg til oppslagsbøker og leksika skulle film, fjernsyn og radio også kunne brukes som informasjons- og kunnskapskilder.

En enda tydeligere og mer konkret vektlegging av medieundervisning kom ved innføring av valgfagsordning i skolen og valgfaget «Mediekunnskap» gjennom den samme mønsterplanen fra 1974 (Erstad, 2010a). Dette valgfaget skulle gi elevene «grunnleggende innsikt i hvordan tekst, lyd, bilder, bildesammensetninger og kombinasjoner av tekst/lyd/bilde påvirker oss» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 365). Målet var at elevene skulle lære seg å analysere påvirkningen de ble utsatt for fra mediene, og de skulle kunne forsvare seg mot den gjennom kunnskap om mediespråk og medievirkemidler. Bilde- og tekstanalyse, samt enkle egenproduserte medietekster ble også vektlagt. Bakenfor planen kan man ane en dreining mot det kognitive paradigmet innenfor læringsteorien. Planen beskriver mål om å utvikle

selvstendige elever og kritiske mediebrukere som kan motstå potensielle farer fra media. Planen ytrer også interesse for selve medieinnholdet og ikke bare for medier som undervisningsmidler. På videregående skolenivå derimot, med Læreplanen for den videregående skole fra 1976 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976) vies undervisning om medier lite oppmerksomhet, men massemediene ble fremhevet som et middel til å oppøve kritisk vurderingsevne og selvstendighet – her eksemplifisert ved lærerplan i norskfaget: «Ein bør bruke massemedium i undervisninga for å øve elevane opp til sjølvstendig og kritisk vurdere dei informasjonskjelder som finst i eit samfunn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 45).

Video og panikk

På 1980- tallet ble medieundervisningen på grunnskolenivå stadig mer påvirket av medieforskningen og medievitenskapelige teorier. Fjernsynet som massemedium, reklame og ikke minst den nye videoteknologien ble utbredt og ga ny næring til bekymring for mediepåvirkning. Spesielt av video og videomaskinutleie, som ikke var underlagt statlig kontroll og sensur til begynne med, ble gjenstand for offentlige debatt (Erstad, 2010a). Skrekkfilm, actionfilm og andre sjangre med sterke og voldelige innslag ble aktivt brukt som eksempler. Filmer som *Motorsagmassakeren* og *A Nightmare on Elm Street* ble svært omdiskuterte og begrepet «videovold» (senere medie vold) oppstod i denne debatten.

Denne bekymringen gjenspeilte seg i den nye lærerplanen - Mønsterplanen av 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), og er synlig i formuleringer som denne:

Budskapet i moderne medier er ofte ordnet slik at vi i raske skift får se og høre oppsplittede utsnitt av hendelser, problemer og årsakssammenhenger. På denne måten kan informasjon bli ufullstendig og vridd. Gjennom fjernsyn, video og film opplever barn og unge voldsskildringer, spekulativ erotikk og andre livsbilder som ikke samsvarer med målene for arbeidet i skolen. Her er det viktig med verdikritisk arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 147).

Medieundervisning i skolen ble i denne sammenheng altså vurdert som et tiltak som kunne bremse en antatt negativ mediepåvirkning av innhold som barn og de unge kunne møte gjennom for eksempel video. I M87 fikk mediekunnskap således en større plass i skolens undervisning, dog ikke som eget fag, men som emner og delemner integrert i ulike andre fag og fagområder. «Medier og EDB» ble etablert som et slikt tverrgående fagemne, men hovedtyngden av undervisning om medier ble plassert i fagene Norsk og Samfunnsfag, hvor en vektla tekstanalytiske perspektiver og analyser av mediernes rolle i samfunnet (Erstad, 2010a). I følge

Erstad (1997) inneholdt medieundervisningen i M87 en *kunnskapskomponent* som omhandlet om medienes struktur, funksjon og oppbygning, en *holdningskomponent* med vekt på utvikling av en kritisk holdning til massemediene, og en *ferdighetskomponent* hvor praktisk virksomhet skulle skape holdninger og kunnskap om medienes virkemidler, språk og kanaler. Teoretisk innsikt og analyse skulle gi grunnlag for en kritisk bevisstgjøring hos eleven. Videoproduksjon, medieanalyser og diskusjon skulle gi eleven en dypere forståelse av mediene.

Instrumentelt fokus

På 1990-tallet gjennomgikk norsk skole større endringer med flere reformer gjennom nye læreplaner og en ny lov om rett til videregående skole. Dette fikk betydning for medieundervisningen. Mot slutten av 80-tallet tapte undervisningen om medier terreng i skolen for en oppblomstring og optimisme for EDB og IT (Erstad, 2010a; Haugsbakk, 2015). Norsk skole gikk dermed inn i 90-tallet med et på mange måter instrumentelt fokus på læring med medier i skolen. I 1993 ble alle skoleslag i Norge samlet under en felles læreplan; Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Planen stilte seg negativ til unges mediebruk: «Dei bruker massemedia meir enn før, og det set dei i ei passiv tilskodarrolle og utset dei for motstridande verdisyn» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 18) og videre het det at «Skolen må finne den vanskelege balansen mellom å stimulere, utnytte og danne motvekt mot den kulturen dei unge skaper» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 18). Teknologien blir derimot beskrevet i positive ordelag. Skolepolitikken på 90-tallet hadde generelt stor tiltro til informasjonsteknologi. IT ble ansett som viktig for fremtiden i arbeidslivet og som kompetanse i samfunnet.

Mot digital kompetanse

I 90 -tallets andre læreplan, L97, ble IT og internett beskrevet som stadig viktigere i kunnskapsformidling, og at opplæringa skulle medvirke til at elevene skulle erverve kunnskaper om, innsikt i, og holdninger til, informasjonsteknologien (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Elevene skulle kunne bruke elektroniske hjelpemidler og -medium kritisk og konstruktivt, og som praktisk redskap i arbeid med fag og prosjekter (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 79). Undervisningen *med* medier ble vektlagt framfor undervisning *om* medier. Dette noe instrumentelle fokuset på medier i undervisningen ble på mange måter videreført i skolereformen på 2000-tallet; Kunnskapsløftet KL06, hvor IKT sin rolle ble ytterligere forsterket. Kunnskapsløftet fremhevet informasjons og

kommunikasjonsteknologi (IKT) som en av fem grunnleggende ferdigheter som skulle gå på tvers av alle fag. I de grunnleggende ferdighetene ble det å kunne bruke digitale verktøy likestilt med ferdigheter i å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne og uttrykke seg skriftlig. Læreplanen ble kritisert for å inneha et for instrumentelt syn på medier og IKT. Som grunnleggende ferdighet ble det også stilt spørsmål om hvilke fag eller faglærere som skulle være ansvarlig for opplæringen av digitale verktøy, og ikke minst ble det stilt didaktiske spørsmål om hvordan det skulle undervises om digitale verktøy - hva som skulle inn som kunnskapskomponent - og om den faglige progresjonen i utdanningsløpet. I tillegg ble den kritisert for å ikke ta hensyn til kritisk refleksjon og dømmekraft i sammenheng med IKT-bruk (Erstad, 2007; Østerud & Schwebs, 2009).

Blant annet som følge av flere år med kritikk, samt flere rapporter om en den digitale tilstanden i norsk skole (Hatlevik & Kløvstad, 2009) ble de grunnleggende ferdighetene revidert i 2012. Med Rammeverk for grunnleggende ferdigheter i 2012 skulle de grunnleggende ferdighetene få en tydeligere plass i undervisningen i skolen. Blant annet ble «grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy» endret til «digitale ferdigheter», og til definisjonen av digitale ferdigheter som «*innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser til*», ble det knyttet fire mestringsområder:

- ***Tilegne og behandle*** - å søke etter, navigere i, sortere, kategorisere og tolke digital informasjon hensiktsmessig og kritisk.
- ***Produsere og bearbeide*** - å sette sammen, gjenbruke, omforme og videreutvikle ulike digitale elementer til produkter, for eksempel sammensatte tekster.
- ***Kommunisere*** - å samarbeide i læringsprosesser, og til å presentere egen kunnskap og kompetanse til ulike mottakere.
- ***Digital dømmekraft*** - innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, og å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av Internett.

(Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6)

Oppsummert kan man si at utviklingen av medieundervisning i den norske skolen har gått fra læring *om* medier og over i et mer instrumentalistisk perspektiv der IKT sees som midler for læringsprosesser. Mediepedagogikken har tatt avstand fra et slikt instrumentelt perspektiv på medieundervisning, og har heller vært mer konsertert om å drøfte de didaktiske og pedagogiske utfordringene som ligger i den praktiske medieundervisningen. I det følgende ser vi nærmere på et mediepedagogisk perspektiv på koblingen mellom undervisning, læring og medier, eller det vi kan kalle *mediepedagogisk medieundervisning*.

Mediepedagogisk medieundervisning

Et sentralt fokus for mediepedagogiske forskere og teoretikere har vært å søke svar på de klassiske didaktiske spørsmålene knyttet til mediedidaktikk. Altså *hva* ved mediene skal man undervise om, *hvordan* skal man undervise om medier og *hvorfor* man skal undervise om medier. Ofte har denne diskusjonen vært knyttet til begrepene *media literacy* og *mediekompetanse*, i tillegg til at mer overordnede mål som kritisk bevissthet, autonomi, frigjøring og borgerskap har blitt vektlagt (Buckingham, 1993, 2003, 2006; Erstad, 2010c; Masterman, 1985; Vettenranta, 2004). Den britiske mediepedagogen Len Masterman (1985, s. 25) mente at målet for ethvert mediepedagogisk program eller medieundervisning må være å få elevene eller «de lærende» til å bli bevisst kritisk i sin forståelse av media og til eget mediebruk, også når læreren ikke er der. Elevene må tilegne seg en *kritisk selvstendighet* og *autonomi* som ikke bare skal brukes i klasserommet, men også i fritiden og ikke minst for fremtiden (Buckingham, 2003; Masterman, 1985).

Utviklingen når det gjelder mediepedagogiske og mediedidaktiske mål i Europa har mange likhetstrekk på tvers av land, især gjelder dette Skandinavia og England (Buckingham, 2003; Christensen & Tuft, 2010; Fogelberg, 2005; Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010). Det finnes andre relevante perspektiver på mediedidaktikk internasjonalt, men slik vi ser det, er den britiske diskusjonen rundt medieundervisning og mediekompetanse, da som *media education* og *media literacy*, godt egnet som eksemplifisering av den generelle utviklingen, ikke minst fordi den også har påvirket det nordiske mediepedagogiske fagfeltet. Det store bildet kan beskrives gjennom tre faser, en *moralistisk* fase, en *kritisk* fase og en *kulturkritisk* fase. Den første fasen kan altså beskrives som en *moralistisk* periode, preget av moralsk panikk og en proteksjonistisk holdning der eleven skulle beskyttes mot mediens innhold og budskap. Den neste, *kritiske* fasen kan kjennetegnes ved et større ønske om at elevene skulle læres å «stå imot» mediens negative påvirkning gjennom kritisk og analytisk tenkning og ved å trekke inn medier i undervisningen som objekt for analysevirksomhet. Den siste fasen er mer *kulturkritisk*. Fokuset ligger her på å utvikle selvkritiske, kulturkritiske, mediekompetente og kreative elever. Et typisk mål som trekkes frem er at man ønsker å utvikle elever som mestrer deltakelse i demokratiske prosesser, og det er fokus på identitetsdanning og utvikling.

Moralsk panikk

Den *moralistiske* og proteksjonistiske fasen kom til syne i England gjennom Leavis og Thompsons bok *Culture and Environment: The training of critical awareness* (Leavis & Thompson, 1933/1960). Denne boken regnes som det første systematiske forslaget til læring og undervisning om medier, og fikk stor betydning for medieundervisning i det britiske

skoleverket. Boken inneholdt praktiske øvelser og undervisningsforslag om populærkultur. Målet med å undervise om populærkultur var et forsøk å oppmuntre elevene til å motstå og diskriminere «*medienes korrupte innflytelse*». Gjennom diskusjoner og analyser av avistekster, magasiner og reklameannonser skulle elevene bli kritisk bevisste og motstandsdyktige mot massemedienes innhold. Målet var at de skulle bli bevisste på det gode ved kulturen - og få øynene opp for mer høykulturell litteratur og kunst (Buckingham, 2003; Masterman, 1985, s. 40 og 304). Til tross for at boken kan kritiseres for et kulturelitistisk syn, fikk boken stor betydning for mediepedagogikk. Bokens oppfordring til å trekke inn medier i undervisningen og de konkrete undervisningsforslagene ble på mange måter en forløper til senere vektlegging av elevers medieerfaringer og fokuset på medier som nyttige kunnskapskilder i undervisningen. I Norge kom det til syne i skolens lærerplan gjennom Normalplanen av 1939, som nevnt tidligere.

Kulturelitistisk «snobberi» og kognitivt forsvarsverk

Dette noe kulturelitistiske perspektivet ble utfordret av et bredere og mer omfattende syn på kultur og på betydningen av medier i barn og ungdoms liv i den påfølgende *kritiske fasen*. Gjennom arbeidene til Hoggart og Willams ved Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) på 60 – tallet ble kulturbegrepet utvidet til å gjelde alle typer kultur - ikke bare det «høykulturelle» - men også populærkultur, kunst og hverdagspraksis (Masterman, 1985). Dette synet på kultur ble videre brakt til medieundervisning gjennom Hall og Whannel sin bok *The Popular Arts* (Hall & Whannel, 1964). Denne boken inneholdt en rekke forslag om hvordan å undervise om film og populærlitteratur basert på teoretisk og kritisk analyse som undervisningsmetode. En fikk et skifte fra *diskriminering* til et ønske om å utstyre eleven med *kognitivt forsvarsverk*. Bak dette lå også en teoretisk dreining mot kritisk teori og kulturteori hvor elevene skulle frigjøre seg fra de ideologiske maktinstitusjonene bak mediene og medietekstene gjennom «samfunnsanalyser». Analysene ble således løftet opp fra selve medietekstene og opp på et mer sosiologisk kulturperspektiv.

Selv om man i denne perioden vektla et utvidet kulturbegrep, hersket det fortsatt et ønske om en viss diskriminering. Diskrimineringen var nå ikke rettet imot media generelt, men mer mot enkelte typer medietekster eller sjangre. Målet var å utvikle evnen til å diskriminere mellom antatt «gode» kulturelle og estetiske medietekster, som for eksempel avantgardistisk kinofilm og kunst og de enklere og kvalitetsmessig dårligere medietekstene, som for eksempel medieinnhold på TV som de ideologiske og kommersielle maktinstitusjonene stod bak

(Buckingham, 2003; Masterman, 1985). Et kulturelitistisk syn ble altså videreført fra den moralistiske fasen.

De skjulte ideologiene

Denne formen for medieundervisning fikk kritikk utover 70- og begynnelsen av 80-tallet. Det teoretiske perspektivet og fokuset på det ideologiske ble ansett for å være for ensidig, og det var vanskelig å vite hvordan man skulle gjennomføre en slik sosiologisk, kulturkritisk praksis i klasserommene (Erstad, 1997). Altså ble både den teoretiske substansen og det didaktiske perspektivet kritisert. En annen kritikk gikk på at slik diskriminering av visse medietekster var preget av autoritær overføring og en slags indoktrinering av *hvordan å være kritisk*. Svarene på analysene og beskrivelsen av hvordan man skulle være kritisk var i mange tilfeller allerede definert på forhånd.

En av de kritiske røstene var den engelske pedagogen Len Masterman, som gjennom sine bøker *Teaching about Television* (1980) og *Teaching the Media* (1985), tok til orde for en annen type mediedidaktikk med et mer aktivt syn på elevene og en mer progressiv læringsmetodikk (Erstad, 1997). Masterman var kritisk til de sosiologiske samfunnsanalysene med fokus på de institusjonelle, ideologiske og maktmessige forholdene bak medier og mediebruk. I stedet for å fordømme mediene ville han heller fokusere mer på å forstå hvordan medietekstene var bygd opp og de ideologiske budskapene og virkemidlene i medietekstene (Dahl, 1984). Kritisk tekstanalyse med fokus på blant annet semiotikk og retorikk ble vektlagt. På den måten skulle elevene lære seg å avdekke «de skjulte ideologiene» i medietekstene og medietekstenes budskap.

I prinsippet var ikke Mastermans vinkling noen større dreining fra det tidligere fokuset på det politiske og ideologiske bak mediene, men fokuset lå nå mer på retorikken og virkelighetsrepresentasjonen i selve tekstene. Medietekstene ble ansett som ideologiske funksjoner, som symbolsystem og virkelighetsrepresentasjoner og konstruksjoner som ble fremstilt først og fremst for å fremme enkelte ideologier og verdisyn.

Rammeverk og dekonstruksjon

Masterman (1985) beskrev også klare mål og konkrete metoder for medieundervisning, og skisserte et rammeverk for studieområder og generelle tema som burde inngå i medieundervisning;

- Mediedeterminanter (eierskap, lovverk, økonomi, reklame, publikum, medieproduksjonsarbeidere, kilde- og informasjonsbehandling)
- Retorikk (selektivt utvalg, bilde-, lyd- og tekstsammensetning, redigering, framing, visuell koding og narrativer)
- Representasjoner (ideologi, diskurser, denotasjon og konnotasjon)
- Publikum (tolkninger, sosioøkonomiske klassenivåer, preferanser og posisjonering)

Mange av disse komponentene er hentet fra semiotikk og kritisk teori, og er typiske for tekstanalyser og casestudier. En kan se at med området *mediedeterminanter*, ivaretas det tidligere fokuset på mediesosiologiske samfunns- og institusjonsperspektivet, mens *retorikken* og *virkelighetsrepresentasjoner* er mer myntet på innholdet og utformingen av selve medietekstene. Et nytt fokusområde var *publikum*. Dette skyldes trolig et nytt syn på tekster og teksters meningspotensialer og tolkning. Masterman (1985) trakk også inn fjernsyntekster som studieobjekter for analyse i langt større grad enn sine forgjengere, og hadde en mer praksisrettet tilnærming. Gjennom praktiske tekst- og kontekstanalyser eller case studier skulle elevene få hjelp til å dekonstruere mediens ideologiske budskap og meningsskaping. Dette pedagogiske grunnlaget var inspirert av den brasilianske pedagogen Paulo Freire (2000). Masterman vektla en ikke-hierarkisk, demokratisk, dialogbasert og gruppebasert læring for å fremme refleksjon og kritisk tenkning. Elevene skulle stille spørsmål ved sin egen kunnskap og antakelser i møte med medietekster for avdekke myter og ideologiske diskurser i tekst og teksttolkning. Elevene burde også opparbeide forskerbaserte ferdigheter i å søke og oppsøke kilder for egenhendig å skaffe seg informasjon, innblikk og forståelse i stedet å la forståelse bli farget og ideologisert av medietekstene. De skulle reflektere kritisk over sine egne erfaringer, og oppdage hva som lå i både sine egne og andres erfaringer, samt hva som undertrykker eller begrenser vår tenkning og våre handlinger. Ved å benytte de ovennevnte studieområdene og fokuskomponentene på medietekster ville elevene ifølge Masterman, utvikle generelle og prinsipielle kunnskaper og kritiske strategier i sitt forhold til media og medietekster. Ved hjelp av de analytiske strategiene skulle elevene også kunne opparbeide en kritisk *autonomi* (Masterman, 1985).

Mastermans bidrag ga inspirasjon til utvikling av lærerplaner (for eksempel M87), men også til mediepedagogikkens utvikling (Buckingham, 2003; Dahl, 1984; Erstad, 1997). Et generelt trekk er at synet på medieindustrien endret seg. Fra et noe ensidig syn på medieindustrien beveget man seg mot et mer helhetlig syn på media og mediebruk, der egenskaper ved medieteksten og publikum var integrert. Interessen ble også rettet mer mot elevene, og man

ønsket å se for eksempel mediebruk mer fra elevens synsvinkel. Flere mediepedagogiske teoretikere pekte på nittitallet og begynnelsen av 2000-tallet nettopp til et liknende rammeverk som det Masterman definerte når de skulle beskrive og diskutere medieundervisning og mediedidaktikk (se f.eks. Buckingham, 2003; Erstad, 1997; Fogelberg, 2005; Vettenranta, 2004).

Pragmatikk og klasseromspraksis

På nittitallet fikk sosiokulturell teori og mer dialogbasert pedagogikk større fokus i mediepedagogikken. Fra et fokus på beskyttelse av elevene mot media ble man gradvis mer opptatt av målet om at elevene skulle mestre mediene og egen mediebruk. Teoribasert didaktikk ble erstattet av et mer pragmatisk perspektiv og en mer praktisk-orientert medieundervisning. Medieteknologien og medieindustrien ble på denne tiden også mer kompleks og stadig mer interaktiv. Mediebrukerne var ikke lenger bare konsumenter, men også *produsenter* av medietekster. Til sammen gjorde dette at mediepedagogikken endret seg på flere områder.

Den engelske mediepedagogen David Buckingham er en sentral figur for denne videreutviklingen. De mediedidaktiske perspektivene fra 80-tallet, representert for eksempel ved Masterman (1985) fikk kritikk for å være for teoretisk anlagt, og for ha et for snevert syn på forholdet mellom barn og medier. Kritikken gikk også på at barn og unges eksisterende kunnskaper og kompetanse i for liten grad ble trukket inn som ressurs i undervisningen (Buckingham, 2003; Erstad, 2010a) I boken *Media education, literacy, learning og contemporary culture* (2003) argumenterer Buckingham for en didaktikk som vektlegger *mestring og forberedelse* framfor diskriminering og *beskyttelse* fra mediens form, budskap og ideologi. Målet var altså ikke først og fremst å verge de unge mot mediepåvirkning, men å gjøre dem kompetente og mestringsdyktige til å foreta egne, kritiske valg og vurderinger overfor det de fascineres av i medieverden. I stedet for å rette fokuset mot trusler og feil fra mediene, ønsket Buckingham heller at medieundervisning skal hjelpe elever til å kunne anerkjenne kompleksiteten i mediene. Et viktig prinsipp var derfor at medieundervisning skulle ta utgangspunkt i de erfaringene barn og unge allerede har gjort seg fra sitt mediebruk.

Buckingham (2003) fremhevet også en mer *helhetlig mediepedagogikk* som inkluderer alle former og sider ved medier. Det sentrale målet var å gjøre elevene i stand til å ta egne kritiske

vurderinger av media og medietekster, men også anspore til aktiv deltakelse i mediene. Elevene skulle altså lære både å *lese* og *skrive* medier (Buckingham, 2003; Vettenranta, 2007). Inspirasjonen fra Freire (2000) ble altså videreført - medieundervisning skulle gi elevene *mediekompetanse*, og denne mediekompetansen skulle i sin tur sikre elevene grunnlaget for et *aktivt borgerskap* og slik sett ivareta samfunnets demokratiske prinsipper og prosesser. Buckingham så det slik at med mediekompetanse ville elevene være i stand til å ta selvstendige valg og vurderinger i tillegg til å selv inneha en aktiv deltakelse i media og samfunnsdebatten.

Det rammeverket for medieundervisning Buckingham (2003) beskriver i sin bok, har klare likhetstrekk med det rammeverket Masterman (1985) foreslo over 15 år tidligere, men det var kanskje mer teoretisk begrunnet og tydeligere konseptualisert. Buckingham (2003) beskrev et rammeverk for medieundervisning der kjernebegrepene *produksjon*, *representasjon*, *språk* og *publikum* ble vektlagt. Kjernebegrepet *produksjon* vektlegger medieteknologi og medieindustri. Et undervisningsopplegg som skisseres dreier seg om å analysere den teknologien som benyttes i medieproduksjon og fokusere spesielt på hvilken innvirkning det har for medietekstene. Det fokuseres også på eierforhold og forbindelser mellom ulike medieaktører og deres økonomiske interesser og profitt. Dette sees også i sammenheng med de reguleringer, restriksjoner og lovverk som er knyttet til produksjon og distribusjon av medietekster.

Med kjernebegrepet *språk* siktes det til konvensjoner, koder og sjangre som finnes i media og i medietekster. Her er det et mål å beskrive det «språket» som benyttes i mediene. Hvert medium har sin egen kombinasjon av språk. Disse er i dag gjerne sammensetninger av bilder, lyd og tekst, og måten de settes sammen på, påvirker formidlingen av budskapet. I filmmediet omtales dette ofte som *filmatiske virkemidler*, og handler om hvordan for eksempel musikk og kameravinklinger frembringer spesielle effekter og følelser. Men det omhandler også *dramaturgi* – den måten et budskap fortelles på. Vi har for eksempel noen konvensjoner og regler for hvordan scener i film eller kapitlene i en bok settes sammen for å skape meningsfylt innhold og helhet. Dette kan vi kalle for en *mediegrammatikk*. Men også *sjanger* er sentralt her. Nyhetssendinger i fjernsynet har sin egen sjanger; selve «sendingen» presenteres ofte med en ingress, lyd, logo og kort resyme av innholdet i nyhetssendingen..

Man kan si at mye innen mediespråket er blitt vanlig og alminnelig, på mange måter implisitt eller naturlig og selvsagt for oss «medielesere». Men nettopp ved å analysere elementer som for eksempel utsnitt, bruken av farge, grafikk og spesialeffekter på systematisk nivå vil man

ifølge Buckingham (2003) kunne se hva regler og konvensjoner, mediespråk og mediegrammatikk betyr for medietekstene. Man kan utvikle kompetanse i å forstå hvordan detaljer, språkvalg og fortellermåte er med å skape det «egentlige» innholdet og meningen i en medietekst. En forståelse av mediegrammatikk og mediespråk behøver imidlertid ikke bare å erverves gjennom analyse. Dette kan ifølge Buckingham (2003) også utvikles gjennom at elevene *produserer* egne medietekster. Systematisk eksperimentering med språket og virkemidler kan være en vel så viktig læringskilde så lenge det etterfølges av refleksjonsprosesser.

Innholdet i kjernebegrepet *representasjon* er ifølge Buckingham (2003) et av de mest grunnleggende prinsippene innen medieundervisning, fordi dette omfatter det å studere graden av realisme og sannhetsgehalt i medietekstene. Dette innebærer forståelse for hvem og hva som inkluderes og ekskluderes i mediebildet. Dette kjernebegrepet tar også for seg spørsmål om stereotypisering og fremheving av ideologi og verdier i mediebildet, og om medierepresentasjoner påvirker vårt syn på særskilte sosiale grupper og tema. Medietekster presenterer kun versjoner og utsnitt av verden, og ikke nødvendigvis «sanne» bilder av verden/virkeligheten. Medieproduksjon involverer kun et utvalg og kombinasjoner av hendelser, og gjør disse om til historier. Medierepresentasjoner inviterer oss derfor til å se verden gjennom utvalgte iscenesatte av hendelser fra den virkelige verden. Å opparbeide forståelse i hvilke valg som ligger bak medierepresentasjonene, har også stor relevans i nåtiden, der problemstillinger rundt falske nyheter og kildekritikk er viet mye oppmerksomhet.

Det siste kjernebegrepet, *publikum*, omhandler hvordan mediene forholder seg til sitt publikum og hvordan publikum forholder seg til mediene. Her vektlegger Buckingham (2003) analyser av hvordan mediene driver målgruppetenkning overfor publikum. Samtidig innebærer dette området også å se på hvordan publikum selv bruker mediene i dagliglivet og hvordan og hvorfor ulike individer og sosiale grupper bruker og tolker media på ulike måter (Buckingham, 2003; Vettenranta, 2004). Buckingham's rammeverk inkluderer både medie- og mottakersiden, samt de sosiale, økonomiske og kulturelle kontekstene medietekstene er produsert og distribuert i. Rammeverket kan derfor sies å være i tråd med en mer *helhetlig mediepedagogikk*. Rammeverket kan slik vi ser det utgjøre et forslag til en organisering av kunnskapsområder i medieundervisning, og som et støttestillas og verktøy i elevenes refleksjonsprosesser i undervisning om media. I sammenheng med dette rammeverket, argumenter Buckingham (2003) for en klasseromspraksis bestående av både tekstanalyser, kasestudier og mer praktiske

prosjekter som oversettelser, simuleringer og medietekstproduksjoner. Buckingham's perspektiv på mediepedagogikk og mediedidaktikk har hatt stor innflytelse for den videre utviklingen av medieundervisning og –didaktikk.

Galopperende medieteknologi og mediedidaktikkens stillstand

De ulike fasene i utviklingen av mediepedagogikk har vært produkter av sin tid, speilet av rådende læringsteori, pedagogiske perspektiver og den medieteknologiske utviklingen. Mediepedagogikkens perspektiver på medieundervisning kan man si har beveget seg langs to dimensjoner. Forenklet kan man si at man har utviklet seg fra et ønske om å verne om elevene og bevisstgjøre dem mediens moralske og ideologiske påvirkningsfarer - til å anerkjenne elevenes egne livsverdener og bruke deres estetiske opplevelser og eksisterende mediekompetanse som ressurser i undervisningen. Samtidig har man gradvis lagt mindre vekt på undervise om medier med teoretisk innføring og skolekunnskap til å legge mer vekt på innsikt om medier gjennom *praksis* og *egenproduksjon* av medieuttrykk.

Både Masterman (1985) og Buckingham (2003) sin mediedidaktikk har vært sentrale og innflytelsesrike bidrag i utviklingen av mediepedagogikken. Men i forhold til tidens ånd fremstår de begge nå som noe problematisk. Problemene er kanskje ikke mediedidaktikken deres i seg selv. I sin samtid var de respektive rammeverkene tilrettelagt en moderne og helhetlig undervisning om medier og mediebruk, men når det gjelder noen sider er det tydelig at de var produkter for sin tid. I dagens kultur, med «galopperende medieteknologi» er ikke alle elementene i deres modeller like relevante. Selv om spesielt Buckingham vektla aktive arbeidsformer og medieproduksjon i sin mediedidaktikk, kan man likevel si at både Mastermans og Buckingham's rammeverk egentlig synes å være fokuserte på kritisk resepsjon av medier. Det reelle fokuset er dermed slik vi ser det likevel rettet mer mot det å *lese* medier enn det å *skrive* eller *produsere* medietekster.

I dag er, som nevnt tidligere, interaktivitet og sosial praksis sentrale kjennetegn ved mediene våre og mediebruken vår. Mediedidaktisk blir det da viktig å ta hensyn til og innlemme de digitale, sosiale mediens arkitekturformer og logikk. Dessuten fremstår det i våre øyne i dag som vesentlig å bevisst trekke inn elevers medieerfaringer og gjennomføre praktiske og aktive og analytiske øvelser i medieundervisningen. En nåtidig mediepedagogikk og medieundervisning bør derfor ha som mål å utvikle elever som er mediekompetente, noe som innebærer at de kan utøve kritisk dømmekraft ved *mottakelse* eller *lesing* av medietekster, men

også at de mestrer *interaktivitet* og *deltakelse* i media og *produksjon* av mediekulturelle tekster. Lenge ble *kildekritikk* beskrevet som det kanskje viktigste middelet mot truslene i informasjonssamfunnet, men i våre øyne er det i dag riktigere å si at demokratiske borgere trenger en kompleks type mediekompetanse som inkluderer både teknologiforståelse, etisk og estetisk vurderingsevne og kompetanse i hvordan man selv produserer medietekster, ytrer seg på internett eller i sosiale medier, i tillegg til kritisk dømmekraft.

Norsk nyorientering og mediepedagogisk utvikling

På 2000-tallet fikk vi en nyorientering etter det man kan kalle en liten stillstand i det norske mediepedagogiske fagfeltet. Med bidrag fra mediepedagogiske profiler fra fagmiljøene i Universitetet i Oslo/ Intermedia; Ola Erstad, Sten Ludvigsen og Svein Østerud, Høyskolen Lillehammer; Yvonne Fritze, Geir Haugsbakk, Yngve Nordkvelle og Brit Svoen og fra Pedagogisk institutt ved NTNU; Soilikki Vettenranta, utviklet det seg et mediepedagogisk perspektiv som spesifikt tok utviklingen og ringvirkningene av IKT, digitale medier og sosiale medier i betraktning. I Norge ble det satset tungt på å gi befolkningen bred tilgang til internett og medieteknologi. Norge var også lenge det eneste landet i Europa som gjennom læreplaner og andre utdanningsrelaterte dokumenter hadde nedfelt et krav om innføring av IT og IKT i hele utdanningsløpet, inkludert grunnskolen, videregående opplæring og høyere utdanning. (Silseth & Erstad, 2007; Østerud, 2004). Dette medførte blant annet en rekke forskningsprosjekt og nyorienteringer i det mediepedagogiske fagfeltet. Ikke bare tekst og kontekstanalytiske perspektiver ble vektlagt, men også kompetanse på bruk, teknologi og samfunnsperspektiv (Bjarnø, Øgrim, Giæver, & Johannesen, 2008; Krumsvik, 2011; Ludvigsen & Østerud, 2000; Østerud & Knudsen, 2009).

I 2005, forut for lanseringen Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) i 2006, utga Ola Erstad (2005) boken *Digital kompetanse i skolen – en innføring*, hvor han definerte og redegjorde for hvordan begrepet digital kompetanse kunne forstås. Erstad (2005, s. 133) definerte digital kompetanse som en kompetanse for fremtidens utfordringer; *ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn*. I boken foreslo han en medieundervisning om og med medier i fire dimensjoner:

- Basale ferdigheter
- IKT i faglig sammenheng, mediekunnskap og læring med medier
- Læringsstrategier i møte med medier
- Digital dannelse

Disse dimensjonene fokuserer på ferdigheter og kunnskaper i medieteknologi, IKT som eget kunnskapsfelt, i fagene og i læringsprosesser samt et overordnet refleksivt blikk på samfunnsutviklingen og digitale mediers utvikling for individet, kollektivet og kulturen. Dette bidraget var rettet mot skolen og hvordan digital kompetanse kunne integreres der. I Kunnskapsløftet ble da også digital kompetanse innført som en grunnleggende ferdighet. Et annet bidrag som var mer dannelsorientert og samfunnskritisk manifesterte seg blant annet i boken til Svein Østerud (2009b), *Enter – veien mot en IKT-didaktikk*, som drøftet både klasseromspraksi og, skolearkitektur så vel som dannelsprosesser knyttet til utviklingen innen IKT og informasjonssamfunnet. I boken ble digital kompetanse definert til *å kunne bruke digitale verktøy og ha en tilstrekkelig nok forståelse av teknologien til å kunne fungere i og påvirke samfunnet* (Beck & Øgrim, 2009, s. 175). I 2008 beskrev Svoen (2008) behovet for en ny mediekompetanse på grunn av mer interaktivt og sosialt mediebruk. Med inspirasjon fra Henry Jenkins (2007) sine 21st Century Skills skisserte hun følgende sentrale elementer i en mediekompetanse tilpasset *deltakerkulturen*:

- Å forstå konsekvensene av en åpen og offentlig delingskultur
- Å være etisk bevisst
- Å mestre effektivt bruk av mediene
- Å kunne kildekritikk
- Å være bevisst på mediens betydning i identitetsforming og sosialisering
- Å kunne tolke og kreere multimodale og flermediale tekster

Den finsk-norske mediepedagogen Soilikki Vettenranta bidro i 2010 med globale aspekter til mediepedagogikken med sin bok *Mediegrafi. En metode for å forske på og å undervise i globalisering* (Vettenranta, 2010), hvor hun vektla betydningen av *global mediekompetanse*. Fra det mediepedagogiske miljøet i Lillehammer kom Fritze, Hagusbakk og Nordkvelle (2015) med nye mediepedagogiske bidrag i boken *Mediepedagogiske perspektiver*.

Mot en bærekraftig mediepedagogikk og mediedidaktikk

Det er liten tvil om at den medieteknologiske utviklingen har satt et særlig preg på faget. Utviklingen innen medieteknologi og medialiseringen av samfunnet og kulturen (Hjarvard, 2008) tilfører stadig ny teknologi og mediebruk som områder å forske på og trekke inn i undervisningen. Floraen av ulik medieteknologi og mediebruk bringer med seg en kompleksitet og dermed kanskje også et fragmentert fokus og begrepsapparat. Etter vårt syn har det helhetlige mediepedagogiske perspektivet, med kjernebegreper som *læring, mediekompetanse, mestring,*

dømmekraft, etikk og danning, mistet noe av sin posisjon til fordel for et instrumentelt og forenklet syn på hva mediepedagogikk er og hvordan medier inngår i pedagogikken og utdanningsinstitusjoner. Det er derfor et behov for å revitalisere mediepedagogikken som fagfelt og konkretisere hva som faller inn under mediepedagogisk forskning og hva som kjennetegner mediepedagogisk undervisningspraksis. Sentrale spørsmål videre i denne boken er derfor hvor mediepedagogikken og mediedidaktikken står i dag, hva mediepedagogikken kan bidra med, og hvordan mediepedagogikken i større grad kan synliggjøres som et fruktbart fagfelt når det gjelder å forstå samspillet mellom utdanning, oppvekst, teknologi og medier.

Referanser

- Beck, E. E., & Øgrim, L. (2009). Bruke, forstå, forandre. Hva trenger elever å lære om ikt? I S. Østerud (Red.), *Enter: Veien mot en ikt-didaktikk* (s. 174-189). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjarnø, V., Øgrim, L., Giæver, T. H. A., & Johannesen, M. (2008). *Didaktikk: Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buckingham, D. (1993). Going critical: The limits of media literacy. *Australian Journal of Education*, 37(2), 142-152.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - what do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse*, 1(4), 263-276.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school : Reading and teaching popular media*. Oxon: Taylor & Francis.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Christensen, O., & Tufte, B. (2010). Media education - between theory and practice. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education: Nordic perspectives* (s. 109-120). Göteborg: Nordicom.

- Couldry, N., & Hobart, M. (2010). Media as practice: A brief exchange. I B. Bräuchler & J. Postill (Red.), *Theorising media and practice* (s. 77-82). New York: Berghan.
- Dahl, A. G. (1984). *Mediekunnskap : Om dannelsen av et nytt fagområde i skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Drotner, K. (2001). *Medier for fremtiden: Børn, unge og det nye medielandskab*. København: Høst & Søn.
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016. Skolens digitale tilstand*. Oslo, Norge: Senter for IKT i utdanningen.
- Erstad, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning: En evaluering av medieundervisningen i norsk skole: Intensjoner, implementering og læring*. Doctoral dissertation, University of Oslo, Department of Media and Communication, Oslo.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen : En innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Erstad, O. (2007). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O. (2010a). *Digital kompetanse i skolen* (2nd utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010b). Educating the digital generation. Exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56-72.
- Erstad, O. (2010c). Media literacy and education: The past, present and future. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education. Nordic perspectives* (s. S. 15-27). Göteborg: Nordicom.
- Fogelberg, K. (2005). *Media literacy: En diskussion om medieundervisning*. Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Frantzen, V. (2005). "Egentlig et helt fatalt konsept, men det e ganske underholdende da": Åtte ungdommers forhold til fjernsynsprogrammet big brother. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Frantzen, V. (2012). Ungdom, identitet og medier. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk. Refleksjoner om teori og praksis* (s. 189-212). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2013). Artefakter i nye læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø* (s. 327-346). Trondheim: Akademika.
- Frechette, J. (2012). Multiple literacies for the age of the internet. I S. Østerud, B. Gentikow & E. G. Skogseth (Red.), *Literacy practices in late modernity: Mastering technological and cultural convergences* (s. 119-138). New York: Hampton Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2012). Visuell danning og kampen mellom ord og bilde. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis* (s. 83-103). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2015). *Mediepedagogiske perspetiver : En introduksjon*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2015.
- Gibson, J. J. (1986/2014). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. New York: Psychology Press.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. London: Hutchinson.
- Hatlevik, O. E., & Kløvstad, V. (2009). Skolens digitale tilstand 2009 ITU monitor (online), Vol. 2009.
- Haugsbakk, G. (2015). *Medienes utfordrende vei inn i skolen* (s. 47-66). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2015.
- 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.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2011). *Media literacies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (part two). *Digital kompetanse*, 2(2), 97-113.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål* ([Ny utg.] utg.). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen; bokmål*: Aschehoug.

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, .
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kotilainen, S., & Arnolds-Granlund, S.-B. (Red.). (2010). *Media literacy education: Nordic perspectives*. Göteborg: NORDICOM.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : The grammar of visual design* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2011). *Den digitale lærer : Digital kompetanse i praksis*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933/1960). *Culture and environment: The training of critical awareness*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Ludvigsen, S. R., & Østerud, S. (2000). *Ny teknologi - nye praksisformer: Teoretiske og empiriske analyser av ikt i bruk*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. London: MacMillan Education.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media* (Vol. 26). London: Comedia Publ. Group.
- McQuail, D. (2016). *Mcquail's mass communication theory* (6th ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- . Normalplanen for byfylkeskolen. (2017). Hentet 06.08. , 2017
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Schofield, D. (2015). *Reflexive media education. Exploring mediagraphy as a learning activity in upper secondary school*. PhD Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. (206)
- Silseth, K., & Erstad, O. (2007). *Et digitalt kompetanseløft for alle? : En midtveisrapport for program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Svoen, B. (2008). Den nye mediekompetansen: De unge og deltakerkulturen. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet 2017, 08.07, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/2564_58-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 2017, 08.06, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vettenranta, S. (2004). Mediepedagogikk: Fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap. *Norsk medietidsskrift*, 11(4), 316-332.
- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 13-33). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vettenranta, S. (2010). *Mediegrafi: En metode for å forske på og å undervise i globalisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ørnes, H., Gaard, H., Refsnes, S. I., Gjerdrum, E., Lanestedt, J., & Wilhelmsen, J. (2014). *Digital tilstand 2014*. Tromsø, Norge: Norgesuniversitetet.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet : Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforl.
- Østerud, S. (2009a). En didaktikk for demokratisk dannelse. I S. Østerud (Red.), *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk*. (s. 191-214). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S. (2012). Har ikt forandret skolen? I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis* (s. 27-58). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Østerud, S. (Red.). (2009b). *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S., & Knudsen, I. M. (2009). Rom og tid i didaktiske modeller. I S. Østerud (Red.), *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk* (s. 33-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S., & Schwebs, T. (2009). Mot en ikt-didaktikk. I S. Østerud (Red.), *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal akademisk.

