

Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt

Av Daniel Schofield og Vegard Frantzen

Innledning

Det vestlige samfunnet kjennetegnes ved at medienes logikk får større og større betydning innen de aller fleste delene av samfunnet. Mediene har nærmest blitt uunngåelige for hvordan vi lærer, kommuniserer og forstår verden. Slik vi ser det er det derfor viktig med et dedikert forskningsfelt som konsentrerer seg om *samsillet* mellom medier, teknologi, pedagogikk og barne- og ungdomskultur. *Mediepedagogikk* belyser danning og læring i møte med medieteknologi og mediebruk, og kan potensielt være et forskningsfelt som kan gi kunnskap om en rekke aktuelle utfordringer og muligheter som den medialiserte kulturen kan innebære. Likevel har ikke mediepedagogikk lyktes i å bli et klart definert forskningsfelt med bred innflytelse på for eksempel politikk, forskning eller undervisningspraksis. Målet med dette kapitlet er å sammenstille forskning i det mediepedagogiske landskapet og diskutere betydningen av mediepedagogikk som et eget forskningsfelt. Først redegjør vi kort for hvor mediepedagogisk forskning «kommer fra», med spesielt fokus på medievitenskapelig og pedagogisk forskning. Vi går deretter gjennom aktuell forskningslitteratur fra de siste 15 årene i grensesnittet mellom *medier*, *pedagogikk* og *barne- og ungdomskultur*. Til slutt diskuterer vi noen sentrale utfordringer for fremtidig mediepedagogisk forskning.

Mediepedagogikk – et vidtfavnende og dynamisk forskningsfelt

Mediepedagogikk defineres ofte som et kunnskapsdomene i grenselandet mellom tre ulike kulturer: mediekultur, skolekultur og barne- og ungdomskultur (Erstad, 2010b; Vettenranta, 2004). Fokuset har generelt sett vært på moderne medias rolle, både på mikro-, meso- og makronivå (Erstad, 2010a), spesielt opp mot læring, oppvekst, kompetanse og danning. Vi ser på mediepedagogikk som et tverrfaglig vitenskapelig forskningsområde og undervisningsfag. Mediepedagogikk som undervisningsfag handler om medierelatert læring, undervisning og didaktikk både i og utenfor skolen. I dette kapitlet fokuserer vi imidlertid på mediepedagogikk som eget *forskningsfelt*.

Som kunnskapsdomene har mediepedagogikkens synlighet og betydning variert. Mest synlig har mediepedagogikken kanskje vært opp mot det politiske felt, i arbeid med å utvikle læreplaner og andre styringsdokumenter, for eksempel utredning av begreper som *digital kompetanse* (Erstad, 2010a; Silseth & Erstad, 2007) og *mediekompetanse* eller media literacy (Buckingham, 2005; Livingstone, Van Couvering, & Thumim, 2005). Mediepedagogikken har også bidratt til å rette søkelys mot muligheter og konsekvenser av implementeringen av *IKT og media i skolen* (Buckingham, 2003; Hobbs, 2011; Tufte, 2003). Som et eget forskningsfelt har mediepedagogikk imidlertid vært mindre synlig (Erstad, 2010b). Det gjøres mye forskning med tematikk som berører medier, IKT, digitale verktøy i sammenheng med skole, læring og oppvekst, men mediepedagogikk har ikke blitt etablert som et overordnet felt som samler denne forskningen. Mediepedagogikk har heller ikke blitt tydelig og systematisk definert som et eget forskningsfelt

Generelt sett er ledende forskere innen feltet, som for eksempel Buckingham (2003) og Erstad (1997, 2010b) enige om at mediepedagogikk defineres best som et fagfelt som er både tverrfaglig og bredt orientert. Dette gir både muligheter og problemer knyttet til mediepedagogikkens forskningsmessige innramming, som også Kupiainen bemerker i sitt kapittel i denne boka (kap x, denne boka). Dette innebærer *muligheter* fordi mediepedagogikk kan potensielt fange opp et bredt spekter av trekk ved folks læring, sosiale praksiser i møtet mellom pedagogikk, teknologi og medier. Men det brede fokuset er også *problematisk*, fordi det kan favne *for* vidt, noe som kan gjøre at fagfeltet mediepedagogikk kan få en svak innramming og mangel på et etablert forskningsfokus. Det er med andre ord behov både for en *konsolidering* av fagfeltet, *avgrensning* av forskningsfokuset og en *definisjon* av mediepedagogikk som forskningsfelt.

Mediepedagogikk anvender begreper og teorier fra etablerte fagfelt som medievitenskap, pedagogikk, teknologifag, sosiologi, psykologi, litteraturstudier, språkfag og lingvistikk. Dette er fag som er beslektede, men likevel også svært forskjellige og som innebærer ulike begrep om kunnskap, forskning og virkeligheten. Mediepedagogikk bygger likevel i første rekke på *medievitenskapelig* og *pedagogisk* forskning, og det er disse to fagtradisjonene som må sees som mediepedagogikkens "historie" eller arv. For å nærme seg en forståelse av mediepedagogikk som forskningsfelt, mener vi det derfor som nødvendig å se på hva som kjennetegner medievitenskapelig og pedagogisk forskningstradisjon. I det følgende gir vi en kort oversikt over noen slike kjennetegn.

Medieforskning: effekt eller medvirkning?

Medievitenskapelig forskning henger naturligvis tett sammen med utviklingen i mediene og teknologi. Samtidig gjenspeiler de teoretiske perspektivene og forskningstilnærmingene ideologiske og kulturelle utviklingstrekk. Forenklet kan man si at medieforskningen har gått fra å ha et fokus på hvilke *effekter* medier og mediebudskap kan ha på oss, til et bredere fokus på *bruk, fortolkning og medvirkning*. Mediepåvirkning, mediebruk og medieinnhold har vært områder som har fått stor interesse hos forskere, med ulike innfallsvinkler og begrepsbruk. Forskningen omfatter både kvantitative storskala-undersøkelser og dybdeorienterte kvalitative studier. Påvirkning, bruk og fortolkning er komplekse menneskelige og sosiale fenomener, og det er gjerne problematisk å fastslå klare og entydige resultater. Dette har sammenheng med at forskere har vært opptatt av forskjellige spørsmål, ulike forskningsmetoder og at forskere har hatt utgangspunkt i ulike vitenskapelige paradigmer (Tingstad, 2006). De siste årene er særlig tre hovedfokus for medieforskning skilt seg ut: forskning på ulike sider ved *mediebruk og mediekonsum* (EU Kids Online, 2014; Medietilsynet, 2016; Vahlberg, 2010; Vaage, 2014), undersøkelser av *konsekvenser og effekter* av medier og mediebruk (McQuail, 2016; Scheufele & Tewksbury, 2007) og studier som retter seg mer mot selve *medieinnholdet* (Kress, 2003).

Mediebruk omfatter alle former for bruk av medieteknologi og medietekster, og har betydning både individuelt og sosialt for brukerne og for samfunnet. Studier av mediebruk ser imidlertid også ofte på den sosiale konteksten selve brukshandlingen foregår i. Mediebruk er med andre ord ikke bare situasjonsbetinget og personlig, men har også sosiale, kulturelle og globale sider. Medieforskningen har sett på ulike sider ved mediebruk, og det med ulike typer forskningsmetoder og - fokus: Enkelte undersøkelser har søkt å kartlegge selve bruken av bestemte medier og medietekster, for eksempel med et fokus på hvilke medier og medietekster som brukes av hvem. Eksempler her er såkalte publikumsmålinger, som er kvantitative undersøkelser med representative utvalg. Mediebruk forskes også på ved hjelp av tidsmåling, noe som har problematiske sider, fordi mediebruk *kan* tolkes som en enkel målbar atferd, men talldata fanger ikke nødvendigvis opp de komplekse sosiale og kulturelle sidene ved mediebruk. Et annet utbredt mål med medieforskning har vært å kartlegge hvilke *konsekvenser* mediebruk har, eller kan ha, der man gjerne har spurt seg hvilke virkninger mediene og ulike medietekster har på publikum og kultur – forskning på mediepåvirkning og medieeffekter. Selve *medietekstene og innholdet* i dem studeres også ofte. Fokuset er gjerne på ulike faktorer som inkluderes i medietekstene, slik som utforming, meningspotensiale og skjulte og åpne budskap. Her benyttes ofte for eksempel tekstanalyser og diskursanalyser opp mot medieteksten. Også

de mer overordnede kontekstene rundt medietekster har vært gjenstand for analyse, slik som medieindustrien, mediepolitikk og mediekultur.

Tradisjoner i medieforskning

En måte å beskrive medieforskningen er å dele det opp i ulike tradisjoner. De tradisjonene som oftest blir trukket frem er *effektforskning*, *bruksstudier (Uses and Gratification Studies)*, *kulturstudier (Cultural Studies)*, *resepsjonsforskning*, ulike former for *medieetnografi* og studiet av *mediepraksiser* (McQuail, 2016; Tingstad, 2006).

Effektforskning har hatt stor innflytelse for medieforskningen (Tingstad, 2006). Effektforskningen har vært opptatt av å måle om hvorvidt et budskap fra mediene gir en mer eller mindre direkte effekt hos publikum eller mediebrukere. Bak denne interessen for medienes effekt overfor publikum ligger en uro for at folk kan ta skade av mediene, men også en interesse om hvordan medier i ulike situasjoner kan påvirke publikum. Synet på medienes muligheter til å påvirke og i hvor stor grad individer lar seg påvirke har variert. McQuails (2016) inndeling av effektforskningen i fire faser eller perioder har fått bred anerkjennelse. Disse er *De allmektige medier*, *de avmektige medier*, *de mektige medier* og *forhandlet mediepåvirkning*.

Fasen som kalles *de allmektige mediene* kan tidfestes til omtrent fra begynnelsen av 1900-tallet til 1940-åra. Det som kjennetegner denne fasen er at det ble antatt at mediene og deres innhold hadde generelt stor innvirkning på publikum. Dette synet ble ikke bare basert på vitenskapelig forskning, men også på ulike ubekreftede teorier og på grunnlag av den enorme populariteten som datidens «nye» medier, som aviser, film og radio fikk. Den andre fasen, fra 1940 til omtrent 1960 kan kalles *de avmektige mediene*. Som en reaksjon på antagelsene om medienes nærmest ubegrensede påvirkningskraft, vokste det frem et syn på medienes muligheter til å påvirke som mye mer begrenset. Det ble nå mer utbredt å forske på de effektene mediene og medieinnhold kunne ha på publikum. Publikum ble nå oppfattet som mer aktive og ikke helt ukritisk til medienes innhold, og medienes påvirkningsevne ble ansett å være mye mindre enn som antatt i den 1. fasen. I den tredje fasen, som kan kalles *de mektige mediene*, var man mindre opptatt av direkte og kortsiktige endringer i atferd. Denne fasen gjorde seg gjeldende på 1960- og 1970-tallet. Nå ble påvirkningsbegrepet utvidet til også å gjelde langsiktige virkninger. Man ble opptatt av at mediene kunne ha mer vedvarende virkninger som først vises en viss tid etter at selve påvirkningen har tatt sted. I den fjerde fasen, *forhandlet mediepåvirkning*, fra 1980-tallet og utover, ble mediene og publikum tillagt en mer likestilt status. Det betyr at også

medieinnholdet fikk større betydning, interaksjonen mellom media og publikum ble vektlagt, og spesielt publikums tolkning av mediens innhold. I dette ligger det en mer konstruktivistisk holdning: Mediene har et innhold, et konstruert budskap, men publikum møter innholdet på halvveien og forholder seg til det på eget initiativ.

Bruksstudier er en tradisjon som oppstod i kjølvannet av den kritikken effektforskningen fikk for det ensidige fokuset på hva mediene gjør med publikum og for et syn på publikum som passive (McQuail, 2016). Sammen med massemediens kommersielle utvikling og ulike politiske behov førte dette til at medieforskerne la mer vekt på hvordan publikum aktivt valgte å bruke forskjellige medier. Denne forskningen tar på mange måter et motsatt utgangspunkt i forhold til effektstudiene – en ser ikke på hva mediene gjør med publikum, men på hva publikum gjør med mediene. *Kulturstudier* eller cultural studies ble utviklet i 70-årene i England, med sentrale figurer som Stuart Hall og John Fiske (McQuail, 2016; Tingstad, 2006). Kulturstudiene var generelt opptatt av samtidskultur og fokuserte på sammenhenger mellom politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forhold. Men også menneskers hverdagsliv, sosiale praksiser og subjektive opplevelser har vært sentrale fokusområder. Hovedpoenget til disse studiene er at publikum forholder seg aktive til mediene og at de tolker medieinnhold ut ifra i sine egne kulturelle aktiviteter og ut ifra egne verdier, normer og interesser. I dag ser vi at cultural studies-tradisjonen har bidratt med å belyse viktigheten av folks meningsproduksjon og publikum som meningsprodusenter (Buckingham, 2003; Kupiainen, 2013b).

Resepsjonsforskning er en sentral tradisjon i nyere medieforskning som har fått økende tilslutning i Skandinavia, Europa og andre deler av verden (McQuail, 2016). Mens effektforskningen fokuserte på hva mediene gjør med publikum, bruksstudietradisjonen på hva publikum gjør med mediene, forener resepsjonsforskningen disse tradisjonene med at fokuset rettes mot kommunikasjonsprosessen mellom medieinnholdet og publikum. Selve meningsdannelsen er sentral. Resepsjonsforskningen fokuserer altså på publikums tolkninger av et medieinnhold, man ser spesielt på den mening som oppstår i interaksjonen mellom en seer eller mediebruker og medieinnholdet. Medieinnhold formes og formidles fra mediene, men er flertydig og gir rom for mangfoldige fortolkningsmuligheter. Det som kjennetegner resepsjonsforskningen kan sies å være at publikum oppfattes som aktive deltakere som er med å skape mening fra et medieinnhold (McQuail, 2016; Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2007). Fra slutten av 1980-tallet har en rekke medieforskere orientert seg mot etnografien ved å skape en særlig *medieetnografisk* gren, hvor søkelyset rettes mot mediebruk i kontekst

(Tingstad, 2006; Østbye et al., 2007). Der resepsjonsanalysen fokuserer på publikums tolkningsaktivitet og resepsjonsprosess, konsentrerer medieetnografien seg mer om mediebruk i praksis. Innenfor denne tradisjonen interesserer seg man for mediebruken i dens naturlige, autentiske omgivelse - selve brukssituasjonen blir tillagt vekt for meningsskapning. En fokuserer på hvordan konkret bruk av medier og medietekster utfolder seg i for eksempel barn og unges hverdagsliv, hvordan medieuttrykk blir tolket og hva mediebruken betyr for barna.

I de siste årene har interessen for folks *mediepraksiser* vokst frem som en viktig tilskudd til medieforskning. Fokuset rettes mot hvordan folk opplever og praktiserer mediene i ulike kontekster. Med et slikt perspektiv kan mediene bli analysert som et åpent sett av praksiser som er relatert til eller orientert rundt mediene. Couldry (2010, se også Couldry og Hobart, 2010) trekker frem studiet av mediepraksiser som den mest fruktbare metodiske tilnærmingen i vår mediedominerte kultur. Man kan på denne måten vektlegge hva folk *gjør* og *sier* i relasjon til mediene. I lys av dagens mediekultur, som kjennetegnes av interaktivitet, og deltakelse gir en slik tilnærming kanskje mer mening enn et smalere fokus på medieeffekter eller medietekster, ifølge Couldry (2010).

Mediepedagogikken bygger på alle disse tradisjonene, men kanskje spesielt kulturstudietradisjonen har historisk hatt stor betydning for fremveksten av et eget mediepedagogisk forskningsfelt. Men om man ser på mediepedagogikk som et forskningsfelt med spesiell interesse for medierelatert forskning inn mot skole og barne- og ungdomskultur, må man også se til arven fra perspektiver innen pedagogikken.

Pedagogisk forskning – fra adferd til praksis

Medier, mediebruk og medieteknologi relatert til læring, oppvekst, dannelse og kompetanse kan sies å være hovedfokuset i mediepedagogisk forskning. Forskere har derfor i stor grad sett *både* til medievitenskapelige og pedagogiske forskningstradisjoner og metoder. I likhet med medieforskningen er pedagogikken et forskningsfelt som er og har vært i endring. Kort fortalt har pedagogikken gjennomgått flere paradigmeskifter, der de tre viktigste paradigmene kan sies å være *behavioristiske*, *kognitive* og *sosiokulturelle* perspektiver. Sosiokulturell læringsteori er i dag en av de mest sentrale byggesteinene i mediepedagogisk forskning. Den sosiale dimensjonen ved meningsdannelse, læring og utvikling vektlegges, og det er her noe av medieforskningen og forskningen rundt læring og pedagogiske prosesser kan forenes. På

samme måte som man i medieforskningen de siste årene har anerkjent at den sosiale konteksten mediebruk foregår er sentral for hvordan mediebruk oppleves, har den sosiale konteksten som rammer inn læringsprosesser blitt vektlagt i pedagogisk forskning.

Behavioristiske teorier hadde stor innflytelse i fag som psykologi og pedagogikk fra starten til midten av 1900-tallet. Behavioristiske teorier hadde fokus på observerbar adferd og på de virkningene eksterne faktorer kan ha på individet. Noe av det som skiller de pedagogiske paradigmenes fra hverandre, er hvordan de komplekse begrepene læring og kunnskap forstås og defineres. Et behavioristisk syn på kunnskap vil være at kunnskap er objektiv og målbar, noe som finnes utenfor individet (Dysthe, 2001). Også læring kan i dette perspektivet observeres, og ble ofte forstått som endring av adferd, ved at individet gir respons på stimuli av ulike slag. Som reaksjon på disse forenklete antagelsene om menneskets innvirkning på sine egne tanker og utvikling, fikk *kognitive* teorier større oppmerksomhet i pedagogikken fra 1950-tallet. Læring ble ikke lenger sett som noe rent objektivt, men som noe som skjer *i* individet. Mennesket ble sett som aktivt, selvstendig, tolkende og vurderende, og det er mentale prosesser som ligger bak persepsjon, tenkning, oppfattelse, hukommelse, etc. Fokuset ble på menneskets persepsjon, og deres kognitive og biologiske utvikling. Noe av det mest sentrale i kognitiv teori er spørsmålet om hvordan vi som individer mottar informasjon, hvordan vi bearbeider informasjonen, hvordan vi relaterer ny informasjon til de erfaringene og kunnskapen vi allerede har (Dysthe, 2001).

Sosiokulturell læringsteori vektlegger den sosiale dimensjonen ved tenkning og læring. Sosiokulturelle teorier er videreutviklet fra kognitiv teori, men heller enn å se læring som en rent indre prosess, forstås læring som noe som skjer i interaksjon mellom mennesker og *artefakter* i bestemte kulturelle og historiske kontekster. Artefakter er kulturelle verktøy som vi mennesker bruker for å forstå og kommunisere med verden, slik som språket og ulike medieverktøy (Säljö, 2006). Det sosiokulturelle perspektivet har vært avgjørende for mediepedagogisk teori og forskning de siste årene (Buckingham, 2003).

Mediepedagogisk forskning kan sies å ha beveget seg fra å se på adferdsrelaterte og kognitive sammenhenger mellom medier og menneske, til å i større grad analysere sosiale praksiser og kontekster som mediebruk er del av. Utviklingen i mediepedagogikk kan fremstilles ved hjelp av enkelte sentrale kjennetegn, som tabell 1 viser.

Tabell 1

FRA		TIL
Psykologiske / kognitive studier	→	Sosiokulturelle perspektiver
IT/IKT-ferdigheter		Digital literacy
Kritisk resepsjon		Media literacy/media bildung
Beskyttelse		Forberedelse
Forsvarsverk		Borgerskap
Lærer-orientert		Elev/student-orientert

I det følgende går vi gjennom forskningslitteraturen på mediepedagogisk forskning de siste 15 årene. Den viser blant annet at majoriteten av forskningen i grenselandet mellom medier, pedagogikk og barne- og ungdomskultur vil kunne plasseres i den høyre kolonnen, og altså kan knyttes opp mot sosiokulturell teori.

Mediepedagogikkens tre dimensjoner

Noe av det som skiller mediepedagogikk fra medievitenskap og pedagogikk, har vært at virkningene moderne medier har eller kan ha på samfunn, kultur og enkeltpersoner trekkes frem og eksplisitt analyseres med spesielt fokus på læring, oppvekst eller danning. I tillegg er det et særtrekk at mediepedagogikken har søkt et *helhetlig* blikk på for eksempel læringsprosesser og oppvekst heller enn et snevert perspektiv på teknologi og mediebruk.

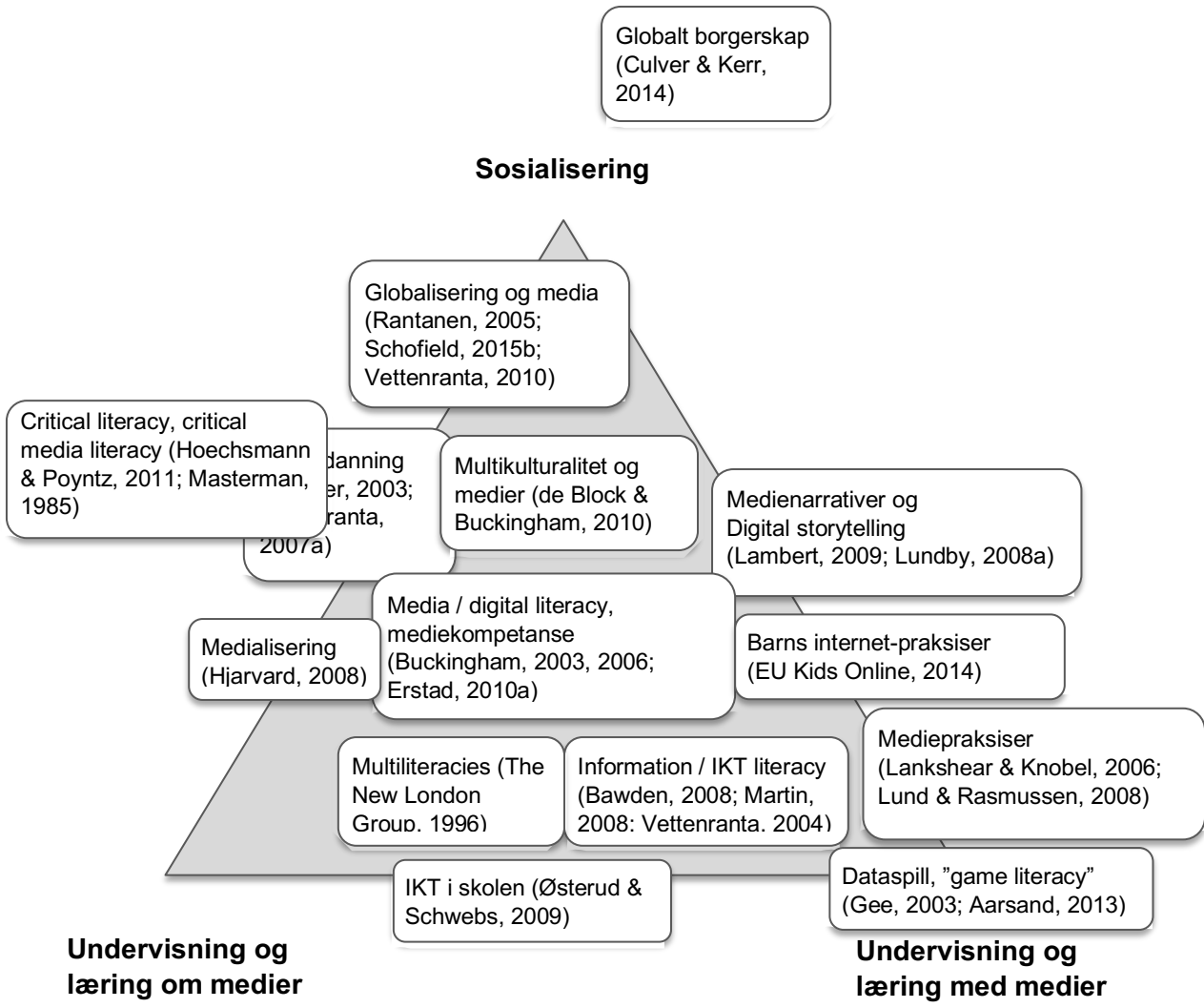
Alle typer medier har vært i søkelyset, inkludert «tradisjonelle» massemedier, som aviser, radio og fjernsyn. I de siste ti – femten årene har fokuset imidlertid skiftet mer over til internett, og internettbaserte og mobile medier (Buckingham, 2007b; Burn & Durran, 2007; Lankshear & Knobel, 2011). Mediene og medieutviklingen har i seg selv vært viktige tema for forskning, men det har vært mer sentralt å analysere de mulige virkningene mediene kan ha på kulturen og sosialt liv, både når det gjelder individer og institusjoner. Altså har rammene for hva mediepedagogikken skal befatte seg med vært svært vide. For å bestå som et relevant og selvstendig forskningsfelt har det blitt gjort flere forsøk på å snevre inn fokusområdet i mediepedagogikken, men internasjonalt har ikke én klar definisjon etablert seg.

Vi tar utgangspunkt i Erstads (2010b) definisjon av mediepedagogikk. Han kobler feltet tett opp til læring og undervisning og definerer mediepedagogikk som «studiet av læringsprosesser

relatert til media og til å vokse opp i mediesamfunnet» (Erstad, 2010b, s. 27). Det er tre dimensjoner som utgjør hovedområdene for mediepedagogikk, ifølge Erstad (2010b): Sosialisering, undervisning om medier og undervisning med medier (se også kap. 2 i denne boka). *Sosialisering* omhandler problematisering av mediens rolle i barndom og oppvekst, mens dimensjonen som handler om *undervisning om medier* fokuserer på mediene som studieobjekt i seg selv. Den siste dimensjonen, *undervisning med medier*, er knyttet til mediene som kommunikasjonskanal i undervisning. Vi argumenterer imidlertid for at hele læringsprosessen er sentral, ikke bare undervisningsaspektet. Med andre ord, *læring* bør også eksplisitt tas med i definisjonen av mediepedagogikk. De tre dimensjonene som mediepedagogikk består av vil da være sosialisering, undervisning og læring om medier og undervisning og læring med medier.

Aktuell mediepedagogisk forskning

Som nevnt har mediepedagogikk hatt relativt liten gjennomslagskraft som eget forskningsfelt. Likevel, i løpet av de siste ti-femten årene har det blitt gjort en stor mengde forskning innenfor de tre dimensjonene som vi her definerer som mediepedagogiske hovedfelt, selv om ikke all denne forskningen har blitt eksplisitt definert som mediepedagogisk forskning. Med et bredt utgangspunkt kan en rekke begreper, forskningstilnærminger og –funn plasseres i henhold til de tre mediepedagogiske dimensjonene: a) sosialisering, b) undervisning og læring om medier og c) undervisning og læring med medier. En gjennomgang av de siste femten årenes forskning innen disse dimensjonene kan, slik vi ser det, bidra til å skissere et mulig forskningsfelt med variert og viktig innflytelse på ulike samfunnsfelt. Figur 1 nedenfor viser en mediepedagogisk tredeling. Her har vi forsøksvis plassert funnene fra litteraturgjennomgangen.



Figur 1¹ (Schofield, 2015a). *Forskning i grenselandet mellom sosialisering, undervisning og læring om medier og undervisning og læring med medier*

Critical literacy

Innen mediepedagogisk forskning så vel som i mediepedagogisk praksis (se også kap. 3 i denne boka) har det vært sentralt å undersøke læringsaktiviteter og metoder som kan bidra til kritisk analyse og refleksjon rundt mediebruk og mediebudskap (Buckingham, 2003; Masterman, 1985). Det har vært relativt mye forskning, men kanskje i enda større grad teoretisk anlagte tekster, som omhandler begrepene *critical literacy* og *critical media literacy* (Buckingham, 1993, 2003; Hoechsmann & Poyntz, 2011; Kellner & Share, 2007; Masterman, 1985). På mange måter har mediepedagogikken sine røtter i denne retningen. Spesielt britisk mediepedagogikk har vært opptatte av denne problematikken. Slik for eksempel Masterman (1985) og Buckingham (2003) anvender begrepet, har *critical literacy* vært et begrep som gjør det mulig å koble teori og praksis ved å utkrystallisere hva slags kunnskaper og ferdigheter det er behov for når unge mennesker skal forstå og eksistere i en kompleks mediebasert verden.

Media literacy og digital literacy

Begrepene *media literacy* eller *mediekompetanse* og *digital literacy* eller *digital kompetanse* er nært knyttet til arbeidet rundt *critical literacy*. I Norge har digital kompetanse blitt et meget omtalt og anvendt begrep, mye på grunn av innføringen av digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet i grunnskolen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette innebærer også en god del forskning rundt hva slags kompetanse som utvikles og trengs i bruk av nye medier og nye tekstuttrykk. Fra et mediepedagogisk perspektiv har mediekompetanse vært brede kompetanser som omfatter forståelse på den ene siden, og å være i stand til å bruke medieverktøy på den andre siden (Arnolds-Granlund, 2010; Buckingham, 2003; Christensen & Tufte, 2010). Men vel så viktig har kanskje perspektiver som *deltakelse* og *borgerskap* vært. Forskningen har i hovedsak vært orientert mot en sosiokulturell forståelse av læring og kompetanse, men amerikansk forskning, med Potter (2004) i spissen har en mer kognitivt orientert tilnærming. Også digital kompetanse har blitt forsøkt definert som et vidt begrep som inkluderer kritisk tenkning, sosiale aspekter og deltakelse (Buckingham, 2006; Erstad, 2010a; Hobbs, 2011; Østerud & Schwebs, 2009).

¹ Figuren er utviklet av Schofield i forbindelse med hans prøveforelesning til disputas 21.8.2017

Begreper som avgrensner literacy opp mot spesifikke kompetanseområder har i de siste årene floreret, slik som visual literacy, film literacy eller network literacy (Bawden, 2008). Ikke alle disse har vist seg som bærekraftige begreper, men for eksempel *ICT literacy* (Bawden, 2008; Martin, 2008) og *information literacy* (Culver & Kerr, 2014; Fraillon, Schulz, & Ainley, 2013) har hatt en relativt stort anvendelsesområde. Forskning som fokuserer på ICT literacy ser ofte på ferdigheter og kunnskapsutvikling spesifikt rundt bruk av IKT-verktøy. Forskning relatert til information literacy problematiserer og analyserer folks forhold til og mestring av informasjonssamfunnet generelt, men også mer spesifikt på forståelse, læring og kompetanse i forbindelse med de store mengdene informasjon det moderne menneske møter i hverdagsliv og skole.

Et annet begrep som til dels har fått stor innflytelse er *multiliteracies* som ble lansert av The New London Group (1996, se også Bezemer & Kress, 2008; Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2003; Morrison, 2008). Begrepet fokuserer på hvordan vi i den «nye» mediebaserte kulturen daglig forholder oss til en stor mengde nye tekster, med nye komplekse symboler, som inkluderer grafiske, visuelle og auditive tegn. Dette innebærer, ifølge Kress (2003), at literacy, og lesing og skriving, må forstås på nye måter.

Mediepraksiser

Som nevnt over så fokuserte medieforskning tidligere på hvordan vi ble psykologisk påvirket av visse typer medieinnhold eller på hvordan vi mottar massemedienes budskap. I de siste årene har medieforskningen mer tatt hensyn til publikums meningsskaping og kontekstene rundt mediebruk, et samlende begrep på dette er *mediepraksiser* (Bräuchler & Postill, 2010; Couldry, 2010; Sjöberg, 2010). Mediepraksiser har også fått økende oppmerksomhet i pedagogisk forskning, i takt med de mange nye måtene å bruke mediene på. Mediepraksiser kan defineres som *et sett (sosiale) praksiser som er orientert rundt eller er knyttet til media på et eller annet vis* (Couldry & Hobart, 2010). Å forske på mediepraksiser kan åpne nye perspektiver, og man kan rette fokuset mer mot det folk *gjør* og hvordan de *reflekterer* rundt ulike aspekter relatert til media og mediebruk, hevder Couldry og Hobart (2010). På denne måten kan man komme nærmere en forståelse for hva den moderne mediekulturen betyr for mennesker i ulike situasjoner, man kan få en annet og dypere innsikt enn om man ser mer smalt på mediene, teknologien eller medieeffektene alene. En slik innfallsvinkel kan også fange hvordan folk forstår seg selv og de enkelte handlingene som utgjør en mediepraksis. Dessuten kan man studere medienes rolle i andre sosiale praksiser.

Mer «spesifikke» mediepraksiser, som *internettpraksiser* og *mobile mediepraksiser* har fått stor oppmerksomhet i forskningen de siste årene. Den omfattende internasjonale undersøkelsen EU Kids Online (EU Kids Online, 2014; Livingstone, Mascheroni, Ólafsson, & Haddon, 2014) er et eksempel på studier av hva barn og ungdom bruker internett til. Barn og medierundersøkelsen til Medietilsynet (2016) er et norsk eksempel, en undersøkelse som samler data om barn og unges mediehverdag annethvert år. Disse studiene viser at barn og unges hverdagsliv i dag preges av et variert og omfattende mediebruk, og at internettbaserte og mobile mediene har tatt over som de klart mest foretrukne mediene. Vi har også sett flere mindre kvalitative studier som har gått i dybden av unges internettbruk. For eksempel med mål om å utforske hvordan bruk av internett og sosiale medier blir en sentral ressurs for unge mennesker for å forstå og mestre deltakelse i ulike sosiale kontekster (Bakardjieva, 2005; Rye, 2013).

Flere studier har også problematisert og analysert det komplekse og motsetningsfylte forholdet mellom unge folks mediepraksiser og skolens liv og mål. En bakgrunn for mange av studiene er at barn og unges mediehverdag utfordrer skolen på flere måter. Medieteknologi, nye medievaner og tjenester skaper nye forhold for kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og læring. For eksempel har elever og studenters bruk av ulike *medieverktøy* både i og utenfor skolekontekster blitt studert (Kupiainen, 2011, 2013a; Ludvigsen, Lund, Rasmussen, & Säljö, 2011).

IKT, medier og dataspill i læringsprosesser

IKT og ulike digitale verktøys inntog i skolen har brakt med seg en rekke interessante problemstillinger for mediepedagogisk forskning. I varierende grad og med ulikt utfall, har digitale verktøy og *IKT* blitt sentrale brikker i det som skjer i skolen (Blikstad-Balas, 2012, 2013; Kupiainen, 2013b; Lankshear & Knobel, 2006; Østerud, 2012). Fokuset i denne forskningen varierer fra studier av hva elever faktisk bruker bærbare pc'er til i undervisningssituasjoner (Blikstad-Balas, 2012) til kritiske analyser av betydningen av *IKT* i endringsprosesser i skolen (Østerud, 2012). Forskere som Aarsand (2013), Wang (2012) og Gee (2003) har mer direkte sett på barn og unges praksiser rundt dataspill og analysert hvordan dataspill brukes i uformelle og formelle læringssituasjoner. Mer praksisrettet vitenskapelig arbeid har blitt gjort opp mot metoder som *digital storytelling* og *digitale narrativer* (Bjørngen, 2010; Lambert, 2009; Lundby, 2008b; Silseth, 2013). Ofte har forskningen her hatt et tosidig mål: Både å forstå barne- og ungdomskultur på deres egne premisser gjennom barn og unges

uttrykksmåter og å gi barn og unge en stemme, inspirert av en pedagogisk tanke om empowerment (myndiggjøring) og bevisstgjøring.

Medier i samfunnsperspektiv

I de siste årene har man også sett en slags gjenreist interesse for å forske på mediernes rolle i samfunnet. I medievitenskapen har begrepet medialisering fått stor oppmerksomhet, hvor ikke minst danske Stig Hjarvard (2008) har vært en sentral teoretiker. Teorien rundt begrepet *medialisering* (mediatization) problematiserer mediernes dominerende rolle i dagens samfunn. Medialisering har også fått oppmerksomhet i forskning nært grensende til mediepedagogikk (Couldry, 2008; Kaare, 2012; Kaare & Lundby, 2008; Lundby, 2008a). Medialisering kan bidra til å forstå hvordan mediene har betydning for utdanning, skole og kunnskapsdannelse. I tråd med Hjarvard kan man for eksempel si at mediedomenet flyter over i utdanningsdomenet. Mediene har innflytelse på læring, utdanning og oppvekst på mange ulike vis, for eksempel har måten læring, skolen og lærere fremstilles i mediene stor betydning for folks holdninger og meningsdannelse rundt skole. Et annet aspekt som forskes på er hvilken betydning mediene har *innenfor* skole og utdanningsinstitusjoner, for skoleledelse, læring og undervisningsmetoder (Lankshear, Peters, & Knobel, 2000; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Østerud, 2012).

Mediepedagogiske forskere som Vettenranta (2008, 2010) og de Block og Buckingham (2010) har vært spesielt opptatte av mediekompetanse og mediepedagogikk i sammenheng med *globalisering* og *multikulturalitet*. Forholdet mellom globalisering og medieutvikling har blitt viet spesiell oppmerksomhet ved å forske på hvordan individer opplever og forholder seg til globalisering (Rantanen, 2005; Vettenranta, 2010). de Block og Buckingham (2010) har vært mer konkret opptatte av multikulturalitet, mens Culver og Kerr (2014), Rye (2013) og Schofield (2014) har tatt for seg begrepet *globalt borgerskap* i sammenheng med mediekompetanse og mediebruk. Begrepet om *mediedanning* er nært knyttet til dette, et begrep som særlig nordiske og tyskspråklige teoretikere har interessert seg for (Drotner, 2003; Hohn, 2007; Hug, 2011; Vettenranta, 2007b; Østerud, 2007). Mediedanning omfatter refleksjoner rundt mestring av en kompleks medie verden, der både kulturen og samfunnet generelt og medietekster og –budskap preges av økende kompleksitet. Også forholdet mellom medieutvikling, teknologi, pedagogikk og globalisering analyseres i et mediedanningsperspektiv.

Vår gjennomgang av forskning plassert i tredelingen sosialisering – undervisning og læring om medier og *med* medier, viser et stort spenn i perspektiver, begrepsbruk og ikke minst funn. Vi

finner at det som skiller mediepedagogisk forskning fra annen forskning med utgangspunkt i medier, teknologi og ungdomskultur, er at det gjennomgående fokuset er på *pedagogiske* aspekter, især *læringsprosesser, sosialisering, kompetanse og danning*. Et annet kjennetegn er at selve begrepet *mediepedagogikk* og ikke minst kjernebegrepet *mediekompetanse* tolkes vidt. Et komplekst og helhetlig sett med kompetanser vektlegges fremfor en mer instrumentell forståelse av mediekompetanse. Vi finner også at det er noe svakt fundamentert hvordan kunnskap fra forskning på barne- og ungdomskultur og samtidskultur er inkludert i mediepedagogisk forskning. Til dels er barne- og ungdomsforskning og forskning på samtiden, inkludert sentrale kontekstuelle aspekter som globalisering, medialisering og multikulturalisme, lite omtalt. I den følgende diskusjonen ser vi på denne utfordringen; hva kan barne- og ungdomsforskning og samtidsforskning bidra med, og hvilke andre utfordringer står mediepedagogisk forskning overfor i årene som kommer?

Utfordringer ved mediepedagogisk forskning i dag

Vi skrev tidligere at mediepedagogikk er et forskningsfelt i grenselandet mellom mediekultur, skolekultur og barne- og ungdomskultur. Som basis for et slikt forskningsfokus trekkes gjerne medieforskning og pedagogisk forskning frem, slik vi også gjorde i vår beskrivelse av mediepedagogikkens historie. Vi vil hevde at å også trekke inn kunnskap om dagens barne- og ungdomskultur og samtiden vil ha en rekke teoretiske, metodiske og etiske konsekvenser.

Teoretiske utfordringer

I dagens kultur der ny teknologi og nye mediepraksiser utvikler seg svært raskt er det svært utfordrende å holde tritt med de teknologiene som former ungdoms liv (Mallan, Singh, & Giardina, 2010). Det betyr at det fortsatt er behov for nye teorier og nye begreper i dette landskapet. Ungdomsforskning har de siste årene blitt «omformet» (Cieslik, 2003; Cieslik & Simpson, 2013), i takt med institusjonelle endringer, økt reising og migrasjon, turisme, et generelt større fokus på ungdom i den vestlige verden og den teknologiske og medierelaterte utviklingen. Mediene og den teknologiske utviklingen har også på mange måter omformet ungdommens erfaringer, relasjoner og generelt deres hverdag slik for eksempel Hjarvard (2008) og Couldry og Hepp (2017) ser det. Som eksempel på praksiser som er svært transformative er måten unge mennesker bygger og praktiserer sosiale relasjoner på, eller hvordan de forstår og opplever tid og rom (Couldry & Hepp, 2017). Det er slik vi ser det et stort behov for mer forskning på dette området. For å få ny kunnskap om aspekter som er relevante for mediepedagogikken, må forskningen fortsette å utforske ungdommens hverdagsliv og de

praksisene som utspiller seg der. Dette inkluderer deres mediepraksiser og læring både i og utenfor skolen.

Vi er også enige med Buckingham (2007a), som hevder at det er behov for mer forskning på forholdet mellom det globale og lokale i unges liv. Slik forskning må etter vårt syn utfordre enkle antagelser om at unge mennesker *enten* er globale *eller* lokale borgere. Forskningen bør heller fokusere på de refleksive og dynamiske måtene ungdommer navigerer på: De veksler mellom å være borgere i en global kultur og å bli akseptert i lokalsamfunnet, altså de stedene de bor og de arenaene de opererer i, for eksempel skole, nabolag og steder der fritidsaktiviteter finner sted. Det er også behov for nye tilnærminger og forskningsperspektiv. Vi vil spesielt argumentere for at mediepedagogiske teorier og perspektiver må være både tverrfaglige og tverrkulturelle, de transformativ praksisene kan forstås dypest om man ser dem både ut fra pedagogiske, medierelaterte og kulturelle perspektiver.

Metodologiske utfordringer

Ungdoms kunnskaper, kompetanse og erfaringer fra ulike hverdagskontekster er, i hvert fall til en viss grad, forskjellige fra «voksenverden». En grunn til dette kan være det faktum at unge i dag er født inn i et «nettverkssamfunn» (Castells & Cardoso, 2006) eller et globalt mediesamfunn (Rantanen, 2005), i motsetning til det en voksen forsker eller lærer er. Dette poenget tas opp for eksempel i det velkjente og omdiskuterte begrepsparet *digitale innfødte* og *digitale immigranter*, som Prensky (2001) lanserte. Prenskys påstander er kritiserte fordi det i mange tilfeller viser seg at det i virkeligheten kanskje ikke er noe skarpt skille mellom de innfødte og immigrantene. Men vi mener at det likevel kan være en aktuell problematikk når det gjelder metodiske utfordringer i mediepedagogisk forskning.

Dagens unge er født inn i en allerede digitalisert og medialisert verden. De kjenner ikke til annet. De er «mediegenerasjonen», de bruker og deltar i mediene i de fleste aspektene av livet (Livingstone et al., 2014). Dagens voksne, altså foreldre, lærere og forskere er imidlertid fortsatt ofte født i tiden før internettets inntog. Mange har god innsikt, og mange voksne har dessuten mer og oftere kontakt med sine barn, elever eller informanter. Likevel kan det hevdes at ungdomskulturen er mer kompleks, og mer transformativ og global enn tidligere. Derfor kan det tenkes at det er krevende og komplekst å få tilgang til ungdommers hverdagskontekster, og spesielt de *medierelaterte* hverdagskontekstene. Dette vil kreve velutviklede metodiske design og tilnærminger, det vil også kreve nytenkning og utvikling av nye, tverrfaglige

forskningsmetoder. Forskningsdesign som for eksempel deltakende observasjon er ytterligere komplisert fordi unge deltar i komplekse nettverkspraksis på tvers av kulturer. Slik vi ser det, må mediepedagogisk forskning derfor være grunnleggende *refleksiv* (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Et refleksivt metodisk standpunkt innebærer at man som forsker må være forberedt på å skulle forstå noe som er i stadig endring, dynamisk og tvetydig. Designene og metodene må være refleksive om man skal kunne få innsikt i og forstå de forskjellige transformative og komplekse sammenhenger ungdommer er del av.

Mediepedagogisk forskning i dag utfordres også når det gjelder forståelse av sentrale begreper og kategorier. Det er for eksempel omdiskutert både hvordan man skal forstå og sette ord på de som i dag bruker medier, er de publikum, konsumenter eller deltakere? Aktuell forskning på deltakelse i sosiale medier antyder at det er en relativt liten andel av oss som faktisk aktivt ytrer seg og deltar i noen stor grad i ulike sosiale medier (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen, & Wollebæk, 2013; Staksrud et al., 2014). Er de fleste av oss egentlig fortsatt mer mottakere av mediebudskap enn vi er skapere og deltakere? Slike spørsmål er viktige for å problematisere lettvinde antakelser om en generell deltakerkultur eller en demokratisering av mediekulturen. En annen ting er sentrale begreper innen pedagogikken, slik som hvem eller hva *barn* eller *ungdom* er. *Ungdom*, for eksempel, er i seg selv en kategori som er vanskelig å klart definere. I dag «strekkes» ungdomsbegrepet strekkes i tid og alder i begge retninger (Gootman & Eccles, 2002). Dette er en global trend: hva er «unge mennesker» i dag? Noen vil si at det er fra tenårene til «tjue og noe», mens andre vil si noe annet, det finnes ingen allmenngyldig definisjon av kategorien «unge».

Konvensjoner når det gjelder kommunikasjon og måter å uttrykke mening på, er også komplekse i mediekulturen vi lever i. Dette krever at forskere må være åpne for mange ulike og transformative kulturelle, sosiale og individuelle uttrykk og meninger. Man kan også si at barn og unges sosiale praksiser i dag innebærer flere *paradoksale* implikasjoner. Mange mediepraksiser har på den ene siden blitt mer *synlige* enn tidligere. På grunn av den store mengden tid brukt på sosiale og visuelle medier, har en del av barn og unges praksiser blitt mer observerbare, og dermed mer synlig, enn tidligere. På den andre siden har noen sider av deres sosiale praksiser blitt mer *usynlige*. «Skjulte» mekanismer har blitt vanlige, slik som algoritmer som filtrerer innholdet i sosiale medier (Haugseth, 2013). I tilknytning til dette finnes et annet paradoks: Mediene og mediebruk er mer globale, mer omfattende og allestedsnærværende enn før. Samtidig er måten folk bruker mediene på, mer privat og individualisert. Som et eksempel;

En ungdom i Norden er i dag en erfaren mediebruker, og har tilgang til «alt» gjennom for eksempel en mobiltelefon: Hele verden - endeløse muligheter. Ungdommen kan følge sin intuisjon og interesser. På den ene siden kan dette bidra til at ungdommens verdenssyn utvides, det kan bidra til en åpenhet og global bevissthet. På den andre siden er ungdommens mediebruk mer privat, individuelt og skjult enn før. Dermed kan det være utfordrende for for eksempel forskere å få tilgang til ungdommers tankegang, deres ideer eller opplevelse av omverden og medie verden. Dette forsterkes av at ungdoms mediepraksiser endrer seg i et så raskt tempo.

Et relevant spørsmål er derfor om ungdoms sosiale praksiser og mediebruk virkelig anerkjennes og forstås av forskere. Her ligger en sentral utfordring for fremtidig forskning på dette feltet. Om man skal oppnå en sterkere og mer troverdig forståelse av barn og ungdoms mediebruk og mediekompetanse i det globale samfunnet, kreves det i våre øyne tverrfaglige og også flere tverrkulturelle og internasjonale forskningsdesign. Tverrkulturelle studier over land og kulturer er imidlertid utfordrende. Det er betydelige kulturelle, økonomiske og sosiale forskjeller når det gjelder medieutvikling og mediebruk på tvers av land og kultur. Likevel har for eksempel EU Kids Online-studiene (EU Kids Online, 2014; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011) vist at store internasjonale sammenlignende studier kan gjennomføres med betydelig anerkjennelse og innflytelse.

Etiske utfordringer

Selv om det finnes viktige unntak (se f.eks. Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, & Pérez Tornero, 2008; Culver & Kerr, 2014; Kotilainen & Suoninen, 2013), har mediepedagogisk forskning hatt et tyngdepunkt i den vestlige verden, utført av forskere fra vestlige land og ofte med deltakere fra vestlige land. Det er derfor en sentral etisk utfordring for fremtidig forskning innen dette feltet at forskere reflekterer over konsekvensene av deres forskerposisjon. Forskere må spørre seg hvordan det globale mediasamfunnet ser ut og oppleves fra utenfor de vestlige landene. I det globale mediasamfunnet har det oppstått nye ulikheter og flere vil etter all sannsynlighet vokse frem. Potensielt kan globalisering kan bidra til mer likhet og kulturforståelse, men det er et etisk ansvar, slik vi ser det, for forskere å være bevisst de mange mulige ulikhetene som globaliseringen kan føre med seg. Mediene *kan* bidra til at folk får flere felles referanserammer på tvers av ulike kulturer. Mediene kan imidlertid også bidra til å bekrefte og styrke de verdier og holdninger som allerede eksisterer. Forskere må forsøke å balansere dette og være bevisst på hvilke holdninger og verdier som ligger innbakt i ens egen og ens informanternes kontekster.

Det er også utfordringer knyttet til samtidens og fremtidige risikoer i kulturen. Det globale internettetsamfunnet gjør det for eksempel mulig for folk å bygge og vedlikeholde såkalte *motstandsidentiteter*. Castells (2010) hevder at mange i dag kan oppleve at det er et gap mellom globalisering og ens egen identitet. Det er slik Castells (2010) ser det, stor avstand mellom der man lever og «er seg selv» og der avgjørelser tas. Noen kan i en slik virkelighet utvikle en form for motstandsidentitet når de opplever å ikke tilhøre noen grupper eller steder i ens lokale omgivelser. Dette er spesielt relevant for unge mennesker og kan for eksempel være en kilde til fundamentalisme. Dette er, uansett hvordan en ser på det, et avgjørende punkt og en «alvorlig» side av medieutviklingen. Hvordan håndterer forskere dette? Dette aspektet er dessuten lite forsket på så langt. Mediepedagogisk forskning kan i våre øyne potensielt gi nytt lys til denne delen av globaliseringsprosessen, på grunn av det tverrfaglige utgangspunktet med et ben innenfor både medie-, skole- og ungdomsforskning.

Et annet etisk dilemma handler om balansen mellom å fremstille interessante og tydelige forskningsfunn og det å beskrive og representere «virkeligheten». Når det gjelder tematikk som media, skole og ungdom kan det, både i forskning, daglige samtaler og i mediefortellinger være en fare for å overfokusere på spektakulære aspekter fremfor mer hverdagslige og «vanlige» aspekter som kanskje først og fremst gjør seg gjeldende i ungdoms «virkelige» liv. Det eksisterer også mange myter og begreper på dette feltet som kan bidra til å illustrere og forklare barn og ungdoms mediebruk, men som også kan overforenkle det som *egentlig* skjer i hverdagslivet. Forskere må derfor være etisk bevisste på hvordan funn forstås, konseptualiseres og generaliseres. Enkelte begreper og teorier i medierelatert forskning har hatt en tendens til å referere til forandring og transformasjon som noe positivt i seg selv, på tross av at endringer i konkrete sosiale praksiser kan ha store omkostninger for dem det gjelder. På den andre siden fremhever hverdagshistoriene og medienarrativene om ungdoms mediebruk ofte de negative sidene av medieutviklingen og globaliseringen, mens de mer nyanserte og flertydige historiene ikke kommer frem i samme grad. I lys av disse eksemplene kan man si at det er et etisk ansvar for mediepedagogiske forskere å søke balansert forskning, der nyansene, dilemmaene og det flertydige ikke skjules eller glemmes, men nettopp fremheves og analyseres eksplisitt som egne og viktige funn. Tabell 1 oppsummerer poengene fra diskusjonen over.

Tabell 1² (Schofield, 2015a). Punkter fra diskusjonen om teoretiske, metodiske og etiske utfordringer ved mediepedagogisk forskning.

Teoretiske utfordringer	Metodologiske utfordringer	Etiske utfordringer
Behov for ny teori <ul style="list-style-type: none"> • Relasjoner • Tid og rom • Identitet • Teknologier Behov for mer forskning <ul style="list-style-type: none"> • Hverdagslivet • Global vs. lokal • Multikulturalitet Tilnærminger og perspektiver <ul style="list-style-type: none"> • Tverrfaglig og tverrkulturell • Ungdomsforskning er «omformet»^{[1][2]}_{SEP} 	Tilgang <ul style="list-style-type: none"> • Unges hverdagslivskontekster • Multivariate ungdomskulturer • Refleksivitet Kategorier og koder <ul style="list-style-type: none"> • «Ungdom» er en «flytende» kategori • Koder i de nye, globale mediene Paradokser <ul style="list-style-type: none"> • «synlige» og «usynlige» praksiser • Globale og individuelle praksiser • Sammenligning er viktig, men utfordrende 	Forskningens makt og posisjon <ul style="list-style-type: none"> • Globale medier fra «utenfor» vestlige land? • Global ulikhet • Deltakende kultur, men deltakende forskning? Nåtidens og fremtidens «risiko» <ul style="list-style-type: none"> • Motstandsidentitet • Risiko i internett og mobile medier Representere det multivariate <ul style="list-style-type: none"> • «Spektakulært» før det hverdagslige • Positive og negative effekter overrepresentert?

Oppsummert gir gjennomgangen av mediepedagogisk forskningslitteratur et inntrykk av et forskningsfelt som er i ferd med å konsolideres i form av et relativt klart fokus; det handler om læring, kunnskapsutvikling, danning og sosial praksis i samspill med medieutvikling, mediebruk og medieteknologi. Det er likevel et klart inntrykk også at mediepedagogikk eller det engelske begrepet media education ikke er et spesielt godt etablert forskningsfelt med bred innflytelse. Spørsmålet er da kanskje om det trengs et forskningsfelt som mediepedagogikk - Vi vil hevde at det *gjør* det. I en mediekultur der mediernes betydning øker innenfor de fleste aspekter, vil læring, meningsskaping og danning ikke kunne forstås fullt ut med et snevert fokus på medieteknologi *eller* læring. Men å studere samspillet mellom mennesker og mellom mennesker og artefakter i ulike kontekster vil kunne gi viktig innsikt.

² Figuren er utviklet av Schofield i forbindelse med hans prøveforelesning til disputas 21.8.2017

Merknader

Deler av kapitlet er basert på Schofield's prøveforelesning i forbindelse med hans disputas 21.8, 2015, men er betydelig omarbeidet. Ingen deler av teksten er tidligere skriftlig publisert.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnolds-Granlund, S.-B. (2010). Conceptual considerations in media education. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education: Nordic perspectives* (s. 41-56). Göteborg: Nordicom.
- Bakardjieva, M. (2005). *Internet society. The internet in everyday life*. London: Sage.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. I C. Lankshear & M. Knobel (Red.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (s. 17-32). New York: Peter Lang.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-197. doi: 10.1177/0741088307313177
- Bjørgen, A. M. (2010). Boundary crossing and learning identities – digital storytelling in primary schools. *Seminar.net: Media, technology and lifelong learning*, 6(2), 161-178.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital literacy in upper secondary school - what do students use their laptops for during teacher instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81-97.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining school literacy: Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. PhD Dissertation, University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Teacher Education and School Research, Oslo.
- Bräuchler, B., & Postill, J. (2010). *Theorising media and practice*. New York: Berghahn Books.
- 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. (2005). The media literacy of children and young people. A review of the research literature on behalf of ofcom. Hentet 14.01, 2016, fra goo.gl/7jptMx
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - what do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse*, 1(4), 263-276.
- Buckingham, D. (2007a). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D. (2007b). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. London: Paul Chapman.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., & Pérez Tornero, J. M. (Red.). (2008). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue*. Göteborg, Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.
- Castells, M. (2010). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M., & Cardoso, G. (2006). *The network society: From knowledge to policy*. Washington D.C.: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.

- 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.
- Cieslik, M. (2003). Introduction: Contemporary youth research: Issues, controversies and dilemmas. I A. D. Bennett, M. D. Cieslik & S. D. Miles (Red.), *Researching youth* (s. 1-10). Basingstoke, GB: : Palgrave Macmillan.
- Cieslik, M., & Simpson, D. (2013). *Key concepts in youth studies*. London: SAGE Publications.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Couldry, N. (2008). Digital storytelling, media research and democracy: Conceptual choices and alternative futures. I K. Lundby (Red.), *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in new media* (s. 41-60). New York: Peter Lang.
- Couldry, N. (2010). Theorising media as practice. I B. Bräuchler & J. Postill (Red.), *Theorising media and practice* (s. 35-54). New York: Berghan.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity Press.
- 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.
- Culver, S. H., & Kerr, P. (2014). Foreword. I S. H. Culver & P. Kerr (Red.), *Global citizenship in a digital world. Milid yearbook 2014* (s. 7-13). Gothenburg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media and NORDICOM, University of Gothenburg.
- de Block, L., & Buckingham, D. (2010). *Global children, global media: Migration, media and childhood*. Basingstoke: Palgrave.
- Drotner, K. (2003). Medier og dannelse i en global verden. I I. Selmer-Olsen & S. Sando (Red.), *Mediebarndommen: Artikkelsamling basert på en konferanse i trondheim 27.-28. Mars 2003* (s. 6-10). Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollebæk, D. (2013). Samfunnsengasjement, deltakelse og offentlighet i en facebook-tid. I B. Enjolras, R. Karlsen, K. Steen-Johnsen & D. Wollebæk (Red.), *Liker – liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet* (s. 171-200). Oslo: Cappelen Damm.
- 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. (2010a). *Digital kompetanse i skolen* (2nd utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010b). 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.
- EU Kids Online. (2014). Eu kids online: Findings, methods, recommendations. Hentet 13.08., 2016, fra goo.gl/3KLyox
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2013). International computer and information literacy study: Assessment framework.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gootman, J. A., & Eccles, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academies Press.
- Haugseth, J. F. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.

- 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.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*: Corwin Press.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2011). *Media literacies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Hohr, H. (2007). Danning i en ny medietid. I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 173-196). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hug, T. (2011). Visual competence, media literacy and "new literacies" – conceptual considerations in a plural discursive landscape. *Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 7(1), 1-17.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (part two). *Digital kompetanse*, 2(2), 97-113.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. I D. Macedo & S. R. Steinberg (Red.), *Media literacy: A reader* (s. 3-23). New York: Peter Lang.
- Kotilainen, S., & Suoninen, A. (2013). Cultures of media and information literacies among the young. South-north viewpoints. I U. Carlsson & S. H. Culver (Red.), *Media and information literacy and intercultural dialogue*. Gothenburg: Nordicom.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 22. mars, 2013, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Kupiainen, R. (2011). *Young people's creative online practices in the context of a school community*. Paper presented at the EU Kids Online 2. Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective, London, London School of Economics.
- Kupiainen, R. (2013a). Dissolving the school space: Young people's media production in and outside of school. *Policy Futures in Education*, 11(1), 37-46.
- Kupiainen, R. (2013b). *Media and digital literacies in secondary school*. New York: Peter Lang.
- Kaare, B. H. (2012). The self and the institution. *Nordicom Review*, 33(2), 17-26.
- Kaare, B. H., & Lundby, K. (2008). Mediatized lives: Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling. I K. Lundby (Red.), *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in new media* (s. 105-122). New York: Peter Lang.
- Lambert, J. (2009). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (3rd utg.). Berkeley, Calif.: Digital Diner Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C., Peters, M., & Knobel, M. (2000). Information, knowledge and learning: Some issues facing epistemology and education in a digital age. *Journal of Philosophy of Education*, 34(17-39).
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of european children. Full findings. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). Children's online risks and opportunities: Comparative findings from eu kids online and net children go mobile. Hentet 03.02, 2016, fra <https://goo.gl/P8Ja1F>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class : Living and learning in the digital age*: NYU Press.

- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2005). Adult media literacy: A review of the research literature. Hentet 22.06, 2016, fra <https://goo.gl/UO99ow>
- Ludvigsen, S. R., Lund, A., Rasmussen, I., & Säljö, R. (2011). *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*. Abingdon: Routledge.
- Lund, A., & Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 387-412.
- Lundby, K. (2008a). Introduction: Digital storytelling, mediatized stories. I K. Lundby (Red.), *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in new media* (s. 1-20). New York: Peter Lang.
- Lundby, K. (Red.). (2008b). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang.
- Mallan, K. M., Singh, P., & Giardina, N. (2010). The challenges of participatory research with 'tech-savvy' youth. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 255-272. doi: 10.1080/13676260903295059
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the 'digital society'. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 151-176.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media* (Vol. 26). London: Comedia Publ. Group.
- McQuail, D. (2016). *Mcquail's mass communication theory* (6. utg.). Los Angeles: Sage.
- Medietilsynet. (2016). Barn og medier 2016. 9-16-åringers bruk og opplevelser av medier. Hentet 10.09, 2016, fra <https://goo.gl/OK0NLI>
- Morrison, A. (2008). Stretching multiliteracies: Production-based education & new media. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(3), 179-201.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Rantanen, T. (2005). *The media and globalization*. London: Sage.
- Rye, S. A. (2013). Connected youth: Young students' extensibility and use of the internet to search for information. *Nordicom Review*, 34(1), 33-48.
- Scheufele, D. A., & Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of Communication*, 57(1), 9-20. doi: 10.1111/j.0021-9916.2007.00326.x
- Schofield, D. (2014). Reflexivity and global citizenship in high school students' mediagraphies. I S. H. Culver & P. Kerr (Red.), *Global citizenship in a digital world. Milid yearbook 2014* (s. 69-80). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.
- Schofield, D. (2015a). *Conceptualizing media education in global society: Implications for research on young people. Trial lecture*. Trial Lecture for the PhD Dissertation. Department of Education. NTNU.
- Schofield, D. (2015b). *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. (2013). *Constructing learning dialogically; learners, contexts and resources. Exploring how students and teachers participate in gamebased learning and digital storytelling in educational settings*. Phd Dissertation, University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Research, Oslo.
- Silseth, K., & Erstad, O. (2007). *Et digitalt kompetanseløft for alle? : En midtveisrapport for program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sjöberg, U. (2010). Understanding children's and young adolescents' media practices: Reflections on methodology. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 7-22.

- Staksrud, E., Steen-Johnsen, K., Enjolras, B., Gustafsson, M. H., Ihlebæk, K. A., Midtbøen, A., . . . Utheim, M. (2014). *Ytringsfrihet i Norge: Holdninger og erfaringer i befolkningen: Resultater fra befolkningsundersøkelsen 2014*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. doi: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen : Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tufte, B. (2003). At navigere i det nye medielandskap - en nødvendig mediedidaktisk kompetence. I C. P. Larsen (Red.), *Medier og medieundervisning*: Gyldendal.
- Vahlberg, V. (2010). Fitting into their lives: A survey of three studies about youth media usage. Hentet 04/01, 2015, fra http://www.americanpressinstitute.org/wp-content/uploads/2013/09/NIE_Fitting_into_their_lives.pdf
- Vettenranta, S. (2004). Mediepedagogikk: Fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap. *Norsk medietidsskrift*, 11(4), 316-332.
- Vettenranta, S. (2007a). *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vettenranta, S. (2007b). Mot mediedysleksiens tidsalder? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 13-33). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vettenranta, S. (2008). Sosialisering i en digital og global medie verden. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. S. 303-316). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vettenranta, S. (2010). *Mediegrafi: En metode for å forske på og å undervise i globalisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaage, O. F. (2014). Norsk mediebarometer 2013. Hentet 08.12., 2014, fra <http://ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/attachment/171863?ts=14545270bb0>
- Wang, A. I. (2012). Dataspill - utvikling, spillere, påvirkning og grensesetting. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk : Refleksjoner om teori og praksis* (s. 161-188). Trondheim: Tapir.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., & Larsen, L. O. (2007). *Metodebok for mediefag* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (2007). Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenkning? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 34-61). 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., & Schwebs, T. (2009). Mot en ikt-didaktikk. I S. Østerud (Red.), *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aarsand, P. (2013). Children's digital gaming cultures. I D. Lemish (Red.), *The routledge international handbook of children, adolescents and media* (s. 120-126). London: Routledge.