

Navigering i utrygge medielandskap – revurdering af de unges kritiske og produktive mediebruk

Ola Erstad & Øystein Gilje

Oslo Universitet

Abstract

In this article, we turn our attention to different understandings of two key aspects of media pedagogy - critical media awareness and creative production. Critical media literacy describes young people's ability to understand media messages and not be uncritical of content they encounter through various channels. Creative media production concerns how young people learn to create themselves through various social media. Drawing on qualitative and quantitative data we explore to what extent and in what ways young people are critical and productive in their approaches to today's media culture. The findings highlight how children and young people relate to media development as media actors in a complex digital media ecology.

Innledning

Dagens barn og unge vokser opp i et uoversiktlig og fragmentert medielandskap der de bør være kritiske brukere og kan være kreative medieprodusenter. Sosiale medier uten kvalitetssikring har blitt deres viktigste kilde til informasjon og nyheter (Medietilsynet 2020). Samtidig produserer barn og unge i økende grad innhold på ulike plattformer som YouTube, SnapChat, Instagram, Twitch og TikTok (Medietilsynet 2020). Gjennom sin bruk av sosiale medier og produksjon av medieinnhold inngår barn og unge i en stadig mer uoversiktlig mediesituasjon der algoritmer og kunstig intelligens spiller en betydelig rolle for både utvalg av innhold og mulighetene for barn og unge til ”å skape seg selv.” De sosiale mediene varierer i stor grad hvor algoritmestyrt de er overfor oss som brukere, men uansett har algoritmer og kunstig intelligens skapt nye premisser for hvordan mediebruken og mediekulturen fungerer (Bucher 2018).

I den offentlige debatten fører ofte barn og unges møte med nye og uoversiktlige mediesituasjoner til ulike former for mediepanikker. Kirsten Drotner har gjennom over 30 år som toneangivende forsker gitt oss perspektiver på hvordan vi kan forstå samfunnets reaksjoner på barn og unges mediebruk og de unges egen mediebruk. Hun har argumentert for at vi må innarbeide nye mediekulturer som en del av skolens allmenne dannelsesoppdrag for å gi barn og unge de kulturelle ressurser og sosiale rettigheter de har behov for i møte med verden (Drotner 1999).

Mediepedagogikken gir et godt faglig grunnlag for dette arbeidet. Med sine røtter i både pedagogikken og medievitenskapen gir mediepedagogikken viktige perspektiver som bidrar med en dypere forståelse om et mediebegrep og medialiseringen av samfunnet. Det mediepedagogiske feltet har

vært og er en brobygger for refleksjon og debatt mellom fascinasjonen og frykt i møte med medieutviklingens revolusjonspregede hastighet. Både i ulike land og på europeisk nivå er det derfor kommet en rekke tiltak for økt regulering av sosiale medie- og andre teknologiprodusenter, og et ønske om å styrke *media literacy* i befolkningen (European Audiovisual Observatory 2016; Medietilsynet 2020).

I denne artikkelen retter vi oppmerksomheten mot ulike forståelser av to sentrale aspekter innen mediepedagogikken – kritisk mediebevissthet og kreativ produksjon (Buckingham 2003). For det første ser vi nærmere på kritisk medieforståelse i betydningen ungdommers evne til å forstå mediebudskap og ikke være ukritiske til innhold de møter gjennom ulike kanaler. For det andre illustrerer og diskuterer vi hvordan ungdom lærer å skape seg selv gjennom ulike sosiale medier. Vårt forskningsspørsmål er: I hvilken grad og på hvilke måter er ungdom kritiske og produktive i sine tilnærminger til dagens medier og den mediekultur de vokser opp i? Gjennom analyser av to aktuelle studier i Norge, en om desinformasjon og kritisk medieforståelse og en om medieproduksjon i norske skoler, anskueliggjør vi hvordan barn og unge forholder seg til medieutviklingen som medieaktører. Den ene studien baserer seg på kvantitativ spørreundersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen, og den andre studien anvender kvalitative metoder for å studere kvalitative praksiser. Det er kombinasjonen av ulike metoder som beriker forståelsen av de unge som mediebrukere og gir en mer helhetlig forståelse av de to temaer nevnt ovenfor. I denne artikkelen argumenterer vi for at mediepedagogikken er viktig for å gi barn og unge positive medieerfaringer for å håndtere og navigere i mediekulturen. Og navigering, blir et sentralt anliggende for en mediepedagogikk i vår tid.

Mediepedagogiske spenningsfelt

Barn og unges mediebruk har til alle tider skapt engstelse og usikkerhet, men også fascinasjon og fremtids-orientering (se Lundtofte & Johansen i nærværende festskrift.) Disse spenningene mellom ulike perspektiv på medieutviklingen har satt sitt preg på både politikktutforming og forskning på feltet. Slike normative føringer har medvirket til at mediepedagogikk ikke har fått den nødvendige vitenskapelige tyngde eller fått en etablert plass som forskningsfelt, verken i medieforskningen eller i utdanningsvitenskapen.

Kirsten Drotner har gjennom flere tiår vært en helt sentral representant i forsøk på å skape forbindelser mellom de fagdisipliner som utdanningsvitenskapen og medievitenskapen representerer (Drotner & Erstad 2014). Helt siden 1980-tallet, med faglig interesse for 'kulturstudie'-tradisjonen, har Drotner vært opptatt av å forstå samtidskulturen og barn og unges plass i denne (Drotner 1991). Det ble mer eksplisitt uttalt på begynnelsen av 1990-tallet med prosjekter om unges medieproduksjon og identitetsdannelse. Det er da medier i kulturen som står sentralt, og ikke det dominerende teknologifokus i skole og utdanning. På denne måten har hennes bidrag vektlagt en mediedannelse som reflekterer over både barn og unges tolkningskompetanse og deres behov for å kreativt utfolde, og skape seg selv med mediene som ressurser (Drotner 1991; 1995; 1999).

En sentral betegnelse som forener medievitenskapen og utdanningsvitenskapen er ‘media and information literacy’ slik det blant annet er utviklet av UNESCO, eller simpelthen ‘media literacy’ slik den nå fremskrives av EU-kommisjonen. Det handler da om de unges rolle som konsumenter og produsenter av medieinnhold – om deres mediebruk, og hvordan de erfarer og forstår mediene de møter i sine hverdagsliv, deres evne til å analysere og kritisk ta stilling til mengden av medieinnhold og deres evne til å skape og produsere ved aktivt å ta mediene i bruk. Disse forholdene ved barn og unges mediebruk er grunnleggende for deres posisjon i samfunnet og mediekulturen (se Drotner 2019.) Selv om vi nedenfor behandler konsument- og produsentrollen som to selvstendige tema nedenfor henger de samtidig nøye sammen.

Tema 1: Kritisk medieforståelse for en ny tid

De siste fem årene har det blitt en fornyet interesse for betydningen av sentrale mediepedagogiske perspektiv grunnet en medieutvikling preget av datafisering, desinformasjon, falske nyheter, ekko-rom, hatytringer og algoritmenes makt. Som eksempel har nå Medietilsynet i Norge gjort ‘kritisk medieforståelse’ til ett av sine sentrale satsingsfelt, der det tidligere har vært mer generelt om ‘digital kompetanse’. Men dette er en betegnelse som har lang historie innen mediepedagogikken, noe ofte offentlige myndigheter synes tidvis å ha glemme i våre dager. Og flere har kritisert bruken av denne betegnelsen for å være utpreget normativ i sine antagelser om å lære opp barn og unge til å bli ‘gode’ mediebrukere, og både ideologisk argumenterende og snevert kognitivt i måter å utvikle kritiske evner hos barn og unges i møte med mediekulturen (Williamson 1981; Buckingham 2003). Argumentet var heller å studere de unges mediekultur på dens egne premisser, med innflytelse fra cultural studies-tradisjonen. Denne retningen var også en del av Kirsten Drotner sin forskningsposisjon på 1980-tallet og fremover.

Men medieutviklingen de siste fem årene har skapt en ny aktualitet for det Michael Forsman betegner som ”the critical mindset in times of distrust” (2021), og som gjenspeiler seg i både nasjonale, nordiske, europeiske og internasjonale initiativ om ‘media literacy’ og befolkningens kompetanser til å håndtere og være en del av dagens mediekultur. I en europeisk oversiktsstudie foretatt av the European Audiovisual Observatory (EAO) i 2016 var ‘kritisk tenkning’ det mest sentrale tema i media literacy-prosjekter i EU.¹ Utfordringen har likevel vært å utvikle metoder som gir oss grunnleggende innsikt om ‘kritisk medieforståelse’ og hva det betyr i ulike sammenhenger.

Et forsøk på å utvikle indikatorer for å måle kritisk medieforståelse er en ny studie foretatt av Kantar på oppdrag for Medietilsynet i Norge der man har undersøkt den kritiske medieforståelsen i den norske befolkningen i aldersgruppen fra 16 år og oppover (n=2084) (Velsand 2021).² Den første delrapporten retter fokus mot desinformasjon og falske nyheter og viser til den økte oppmerksomhet som har vært om disse temaene i mediekulturen de senere årene. Studien viser at 44 prosent i den

¹ 403 av totalt 547 prosjekter.

² Ola Erstad har vært involvert i analysearbeidet med denne undersøkelsen.

norske befolkningen rapporterer at de har fått ”tilsendt eller kommet over falske eller usanne nyheter” på nettet i løpet av de siste 12 månedene. 68 prosent har opplevd ”å komme over informasjon de var i tvil om var sann.” Nesten utelukkende kommer de over falske nyheter og desinformasjon på sosiale medier. Det er de eldste (60 år+) og de yngste (16-24 år) som opplever å være mest utsatt for desinformasjon gjennom sin bruk av digitale medier.

Samtidig svarer rundt halvparten at det er ‘svært enkelt’ eller ‘ganske enkelt’ å håndtere digital informasjon som de er usikre på om er sann. Fire av ti mener at de er kompetente til å håndtere det om de blir lurt av falske nyheter, og spesielt gjelder det middelaldrende menn. De yngste (16-24 år) synes det er vanskeligere å håndtere desinformasjon og falske nyheter enn resten av befolkningen. Mens nærmere fire av ti i voksegruppen (25-59 år) vurderer seg som høykompetente, oppgir en firedel blant de yngste det samme.

Med hensyn til perspektiv på navigering og kritisk medieforståelse viser denne undersøkelsen for det første en interessant aldersforskjell i og med at det er de yngste, og de eldste, som opplever at de er mest utsatt for desinformasjon og falske nyheter. Kanskje ikke så overraskende siden den yngste aldersgruppen i denne studien (16-24 år) er på nett fra morgen til kveld og primært eksponeres for desinformasjon gjennom sin bruk av sosiale medier. De opplever selv å være utsatt. For det andre er det interessant at et flertall av befolkningen ifølge undersøkelsen rapporterer at de har god kompetanse til å håndtere desinformasjon og informasjon som de er usikre på om er sann. Og at de unge vurderer sin kompetanse som lavere enn de mellom 25 og 59 år. Er de mer realistiske i sine vurderinger, er de mest teknisk kompetente eller de mest usikre? Dette peker på at det er behov for å problematisere hva kritisk medieforståelse er, som noe mer enn å sjekke om nettsider er ekte eller falske.

Tema 2: Nye rammer for produktive praksiser

Lærer: Ikke kast bort tiden på dette! (...) Det som er viktig her er å arbeide med å fortelle historien. Dere må arbeide med journalistikk!

Elev: Men, kanskje fonten kan fortelle oss noe om hva som er viktig med Blitz. Den gir et inntrykk av noe annet enn den ordinære (som ligger i Photoshop).

Digitaliseringen av utdanningen har skapt nye rammer for kreativ medieproduksjon i skolene. Episoden innledningsvis fant sted i et medie- og kommunikasjonsklasserom i 2005. Elevene ville ha hjelp til å laste ned en font de hadde funnet på nett fordi de mente at den i større grad passet til historien de ville fortelle om anarkistmiljøet Blitz. Læreren mente de ikke burde kaste bort tiden på det, men heller arbeide med journalistikk og fortelle historien gjennom deres redigeringsarbeid.

Med digitale kameraer og ulike redigeringsprogram har filmmediet blitt demokratisert og gjort tilgjengelig for elever, først i mediefaget (Gilje 2010) og i de siste ti år gjennom en-til-en implementeringene av iPad og Chromebooks for alle elever (Gilje, Thuen & Bjerke 2020). Skjerm,

tastatur og kamera har erstattet kladdebok, fargestifter og blyant. Og som ved tidligere mediepanikker hevder mange at den visuelle skjermkulturen truer skriftkulturen (Postman 1985; Serafini 2017).

Kirsten Drotner har med sine perspektiver gitt oss et annet blikk. Og det kan trolig si oss noe om de nye digitale skiller i samfunnet. Dagens digitale skiller er ikke knyttet til om man har tilgang eller ikke til digitale medier og internett, men om man evner å bruke mediene til å uttrykke seg som en medieprodusent, og med det både vise hvem man er, og hva man kan. Muligheten for å skape seg selv har flyttet fra den enkle bruk av videokameraer i fritidsklubbens lokaler (Drotner 1991) men også skolens fag og praksiser i det levende bilder og lyd nå brukes til å arbeide med fag som matematikk (Gilje 2019), norsk (Silseth & Gilje 2019), engelsk og samfunnsfag.

I betenkningen *Mediedannelse – bro eller barriere* etablerte Drotner begrepene kultursterke og kultursvage barn og unge (1995). De kultursterke barn og unge er kjennetegnet ved at de selv skaper kultur i både 'det offentlige og det private rum' i ulike estetiske uttrykksformer og sjangre. Med en egen 'agency' i møte med skolens dannelseskultur evner de å omsette sine kunnskaper i handling både for seg selv og sammen med andre.

Digitaliseringens nye grenseflater og globale plattformer gjør begrepene enda mer relevante i dag, i det skillene i barn og unges kompetanser i økende grad er utfordret av mediekulturens og samfunnets store kompleksitet (van Deursen & van Dijk 2018). På den ene siden viser flere store undersøkelser at digitaliseringen skaper enda større skiller mellom de kultursvake og kultursterke i samfunnet (Frailon et al. 2020; Olsen, Hatlevik & Loi 2015). På den andre siden kan det være grunnlag for å tro at de kultursterke kan skape seg egne læringsliv som en parallell skole (Drotner 2001; Tuft 1998) der sertifiserte kunnskaper og ferdigheter i liten grad har verdi. Den nye visuelle kulturen i skolen avspeiler en vending i samfunnet mot de ulike visuelle uttrykk, i særlig grad drevet fram av videodelingstjenesten YouTube (Benson 2016) og nyere plattformer som Twitch.tv (Johnson & Woodcock 2019) og TikTok (Wang & Feng 2021). Mulighetene for å skape seg selv blir for enkelte ungdommer et autodidaktisk læringsliv der nye teknologiske plattformer både gir dem en status og en inntekt som for bare 10 år siden ville vært helt utenkelig.

I forskningsprosjektene *Making a filmmaker* (2005-2010), *Knowledge in Motion* (2013-2016) og *Learning Lives* (2010-2015) har vi studert læringsprosesser blant unge både i og utenfor skolen. På tvers av studiene har vi møtt kultursterke ungdommer som er selvlærte innenfor musikkuttrykk, dataspill, filmredigering og dans. Våre funn belyser to sider ved de kultursterke barn og unge, og vi presenterer dem i møte med.

For det første erfarer de i stor grad at deres kunnskaper og ferdigheter utenfor skolen i liten grad blir anerkjent og gitt verdi når kompetansen skal måles og sertifiseres i den formelle utdanningen, enten det er i mediefaget (Erstad, Gilje & de Lange 2007) eller i norskfaget (Silseth & Gilje 2019). Gjennom studiene har vi likevel sett en tendens til at lærere i større grad lar elever få utfolde seg på nye måter i skolens fag, særlig gjennom ulike prosjektoppgaver og fagdager (Gilje 2019).

For det andre er vi blitt kjent med ungdom som tar avstand fra skolesystemets evne til å formidle kunnskap og ferdigheter om det digitale generelt og om filmkunnskap spesielt. Vi har funnet filmskapere som distanserer seg i en nærmest laddish-aktig motkultur til skolen (Gilje 2013). Gjennom sine egne aktiviteter skaper de kortvarige eller mer langsiktige karrierer der de knytter nettverk og kontakter som FIFA-spillere (Gilje & Silseth 2019) eller filmskapere med egne karrierer (Gilje & Groeng 2015). De fremstår i sine fellesskap på nett som kultursterke unge, der gjerne vil skape sine egne karrierer.

De kultursterke forholder seg aktivt til utdanningssystemets dannelseskultur hevdet Drotner for over 25 år siden, og la med det grunnlaget for å se på mediedannelse inn i det 21. århundre i form av fem punkter. I skolens nye rammer for medieproduksjon blir det en særlig spotlight på hennes fjerde punkt: ”For det fjerde betoner begrepet, at mediene er led i processer, der må utvikles i forhold til barn og unges perspektiv (hvilke kompetencer og behov har de?) i like så høy grad som fra voksnes perspektiv” (Drotner 1995, 39).

Digitaliseringen har skapt rom for en mediedannelse der barn og unge bruker sine ferdigheter og kunnskaper til å uttrykke faglige og personlige perspektiver. De har blitt medieprodusenter med mulighet til å skape seg selv gjennom sine presentasjoner og publiseringer. Det utfordrer lærere til å ikke kun fortelle barn og unge hva oppgaven går ut på, men å stille de riktige mediepedagogiske spørsmål til redigeringsvalg og vektlegging av semiotiske ressurser som strekker seg forbi den etablerte skriftkulturen alene.

Navigering mot fremtiden

Som vi har vist til i denne artikkelen er det flere studier som nå retter oppmerksomheten mot befolkningens kritiske medieforståelse i en tid med økende grad av desinformasjon, men også av spennende produktive praksiser. Men de senere års medieutvikling skaper helt nye vilkår og kompleksitet i forhold til hva en mediepedagogikk for vår tid handler om. Forholdet mellom plattformenes infrastruktur og vår rolle som medieaktører skaper en kompleks og uoversiktlig situasjon. Og korona-pandemien har bare eskalert betydningen av det digitale i våre liv, med hjemmeskole og hjemmekontor.

I sin siste bok *Mind over Media* (2020) tar den amerikanske mediepedagogen Renee Hobbs tak i nettopp denne tematikken og behovet for det hun betegner som *propaganda education* for å avsløre den skjulte propaganda som gjennomsyrrer dagens mediekultur. Mer enn noensinne er det behov for kritisk tenkning og kommunikativ kompetanse i vår omgang med medier. Og det særegne er nettopp vår rolle som produsenter, og ikke konsumenter, i dette medielandskapet.

Begge temaene vi har løftet frem i denne artikkelen har en lang historikk i mediepedagogikken, men er mer aktuelle enn noensinne. Vi har trukket frem noen studier som viser dette. Betegnelsen ‘kritisk medieforståelse’ har nå kommet på dagsorden igjen blant politiske myndigheter, men forståelsen av denne betegnelsen er i stor grad fremdeles preget av normative utsagn. Som studien viser er det

bekymringsfullt at de unge, her mellom 16 og 24 år, i så stor grad gir uttrykk for en opplevelse av utsatthet for desinformasjon og at de er mer usikre på sin egen kompetanse til å håndtere påvirkning fra mediene enn andre aldersgrupper. Samtidig viser vi i tema 2 hvordan betegnelser som kultursterke og kultursvake fremdeles er aktuelle ved at de praksiser de unge er en del av i liten grad imøtekommes og løftes frem i de formelle utdanningsarenaer. De fremstår kultursterke i den «parallele skolen», men kunnskapene og kompetansen de viser der blir i liten grad trukket inn i den formelle utdanningen.

Vårt argument er at vi i større grad må problematisere dette spennings-forholdet mellom digital dømmekraft og produktive praksiser tilpasset den tiden vi lever i. Kirsten Drotner sine bidrag innen dette feltet gjennom flere tiår kan fremdeles lede oss i en diskusjon om mediepedagogikkens posisjon i våre dager. En måte å gripe an det analytiske forholdet mellom 'kritisk medieforståelse' og produktive praksiser blant unge er gjennom å utforske betegnelsen 'navigering' i nye medielandskap. Mange unge er altså både utsatte og utrygge i forhold til informasjonsflommen de møter gjennom sin navigering mellom ulike medieplattformer, samtidig som de er teknisk kompetente i måten de inngår i og utvikler praksiser med bruk av ulike medier som deltakere på disse plattformene. Hva fremtiden for digitaliseringen av våre samfunn i en post-korona era vil bringe er usikkert. Men det er helt klart av befolkningens evne og muligheter til å navigere i mediekulturen basert på innsikt og forståelse vil stå sentralt.

Referanser

- Benson, P. 2016. *The discourse of YouTube: Multimodal text in a global context*. Taylor & Francis.
- Bucher, T. 2018. *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Buckingham, D. 2003. *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Drotner, K. 1991. *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. Gyldendal.
- Drotner, K. 1995. *Mediedannelse: Bro eller barriere? – Om børns og unges mediebrug*. Rapport. Statsministeriets Medieudvalg.
- Drotner, K. 1999. *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. Borgen/Medier.
- Drotner, K. 2001. *Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab*. Høst & Søn.
- Drotner, K. 2019. http://www.digichild.net/?page_id=15
- Drotner, K. & O. Erstad. 2014. Inclusive Media Literacies: Interlacing media studies and education studies. *International Journal of Learning and Media* 4:2, 19-31. doi: [10.1162/ijlm.a.00092](https://doi.org/10.1162/ijlm.a.00092)
- Drotner, K. (2019). Children's freedom of speech in the 21st century. Keynote at the Nordic Research Network on Digitalizing Childhoods (DigiChild). University of Gothenburg, Sweden, March 12-13, 2019.
- Erstad, O., Ø. Gilje & T. de Lange. 2007. Re-Mixing Multimodal Resources: Multiliteracies and Digital Production in Norwegian Media Education. *Learning, Media and Technology* 32:2, 183-198.
- Erstad, O. & Ø. Gilje. 2008. Regaining Impact. Media Education and Media Literacy in a Norwegian Context. *Nordicom Review* 29:2, 219-230.

- European Audiovisual Observatory. 2016. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg.
- Frailon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman & D. Duckworth. 2020. *Preparing for Life in a Digital World : IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer Nature.
- Gilje, Ø. 2013. Making a Film-maker: Four pathways across school, peer culture and community. I O. Erstad & J. Sefton Green, red. *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press, 198-214.
- Gilje, Ø. 2019. Expanding educational chronotopes with personal digital devices. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 151-160.
- Gilje, Ø. & L.M. Groeng. 2015. The making of a filmmaker: Curating learning identities in early careers. *E-Learning and Digital Media* 12:2, 212-225.
- Gilje, Ø., F. Thuen & Å. Bjerke 2020 *Gode eksempler på praksis*. Rapport. FIKS, UV, UiO.
- Hobbs, R. 2020. *Mind over Media. Propaganda education for a digital age*. W.W. Norton & Company.
- Johnson, M.R. & J. Woodcock. 2019. 'It's like the gold rush': the lives and careers of professional video game streamers on Twitch.tv. *Information, Communication & Society* 22:3, 336-351. doi: 10.1080/1369118X.2017.1386229
- Medietilsynet. 2020. Kritisk medieforståelse. Se https://www.medietilsynet.no/mediebildet/kritisk_medieforstaelse/
- Olsen, R.V., O.E. Hatlevik & M. Loi. 2015. Digitale skiller. I O.E. Hatlevik & I. Throndsen, red. *Læring av IKT*. Universitetsforlaget, 146-169.
- Postman, N.1988. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Viking.
- Serafini, F. 2017. Visual Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 14/6 2021 from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-19>.
- Silseth, K. & Ø. Gilje. 2019. Multimodal composition and assessment: a sociocultural perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26:1, 26-42. doi: 10.1080/0969594X.2017.1297292
- Tufte, B. 1998. Tv på tavlen. *Om børn, skole og medier*. Akademisk Forlag.
- van Deursen, A. & J. van Dijk. 2018. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society* 21:2, 354-375. doi: 10.1177/1461444818797082
- Wang, Y. & D. Feng. 2021. History, modernity, and city branding in China: a multimodal critical discourse analysis of Xi'an's promotional videos on social media. *Social Semiotics* 1-24. doi: 10.1080/10350330.2020.1870405
- Williamson, J. 1981. How does girl number twenty understand ideology? *Screen Education* 40:2, 80-87.