

Bilde og pedagogikk

En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder

Ane Malene Sæverot

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2020

UNIVERSITETET I BERGEN



Bilde og pedagogikk

En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder

Ane Malene Sæverot



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 12.06.2020

© Copyright Ane Malene Sæverot

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2020

Tittel: Bilde og pedagogikk

Navn: Ane Malene Sæverot

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Takk til

Mange fortjener takk fordi de har bidratt på ulike måter i tilknytning til denne doktoravhandling. Først og fremst ønsker jeg å takke intervjupersonene som har bidratt med personlige fortellinger og refleksjoner over betydningen bildene de omgir seg med i hverdagen har.

Deretter takker jeg mine veiledere, hovedveileder Professor Ove Skarpenes fra Universitetet i Agder, biveileder Professor Marit Ulvik fra Universitet i Bergen og Professor Glenn-Egil Torgersen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Samtalene med disse har hatt stor betydning for prosjektet. De har på ulike måter utvidet min faglige forståelse og utfordret meg i diskusjoner og skriveprosess. De fremstår for meg som viktige faglige forbilder. Deres tålmodighet og varme støtte har vært uunnværlig i denne krevende prosessen med å skrive en avhandling.

Takk også til kollegaer ved Institutt for pedagogikk og avdeling for lærerutdanning ved Universitetet i Bergen. Det har vært berikende og lærerikt å være en del av forskningsgruppen Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk (UPP), blant annet som følge av faglige innspill på presentasjoner av prosjekt og artikkelutkast. Jeg vil også få takke kollegaer ved NLA-høgskolen, som har fulgt meg i siste fase av prosjektet og vært en god heiangjeng.

Nasjonale Forskerskole for Lærerutdanning (NAFOL) fortjener en stor takk for å ha lagt opp et solid, faglig program. Tusen takk til med-stipendiater på NAFOLs kull 3 og 4 for alle innholdsrike samlinger med verdifulle diskusjoner, workshops og nettverksbygging. Alt dette har bidratt til at stipendiattiden har blitt en faglig og personlig berikelse.

En stor takk til familie og venner som har vist interesse og fulgt meg i denne prosessen. Herner Sæverot, min kjæreste venn og støttespiller, takk for den daglige samtalen om prosjektet mitt og for at du ikke lot meg gi opp. Takk til Aurora, Amandus og August for å vise meg hva livet handler om.

Morvik, 13. September 2019

Ane Malene Sæverot

Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er bilder, ungdom og pedagogikk. Ungdoms liv i dag er preget av digitale medier og teknologiske gjenstander som smarttelefon, IPAD og datamaskin (Frantzen og Schofield, 2018, Tønnessen, 2007). Mange unge mennesker er pålogget og tilgjengelig på sosiale medier som Snapchat, Facebook og Instagram det meste av døgnet. Både kommunikasjon og kunnskapsformidling er ofte visuell og figurativ (Bamford, 2006, 2012). Vi kan anta at de fleste unge mennesker er omgitt av tusenvis av bilder daglig. Litteraturgjennomgang viser at det finnes mye forskning om visuell kultur, sosiale medier og ungdom (Frantzen og Schofield, 2018). Likefullt er koblingen mellom bilder og ungdom i relativt liten grad utforsket (Engebretsen, 2013; Erstad, 2005; Frantzen & Schofield 2018; Gripsrud, 2011; Skarpenes og Sæverot, 2018; Svoen, 2008). Dette er en av grunnene til at hovedtematikken i denne i avhandlingen omhandler pedagogiske implikasjoner av bilders betydning for ungdom. Formålet med avhandlingen er å forstå og samtidig utvikle kunnskap om hvordan ungdom lever med og bruker bilder i en verden som er utpreget visuell. Målet er dermed å frembringe ny kunnskap om, og skape en større bevissthet omkring, bruk av bilder i undervisning.

Den overordnede problemstillingen er: Hvordan kan ungdoms fortellinger om, respons på og bruk av bilder forstås? Denne problemstillingen utforskes nærmere gjennom tre perspektiv i avhandlingens tre artikler: 1) *Hvilken betydning kan bilder ha for ungdoms forståelse av sin eksistens i verden og hvordan kan bilder åpne for etiske og eksistensielle refleksjoner?* 2) *Hva rapporterer skoleelever som viktig i sine liv og hvordan skal vi forstå det mønsteret som trer fram?* 3) *Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisning for elever i videregående skole?*

Det empiriske datamaterialet som artiklene er basert på er samlet inn ved hjelp av semi-strukturerte intervjuer. Intervjuene var tredelt og hadde ulike tilnærminger til bildebruk og forståelse av bilder. Det har vært en bærende idé at avhandlingen skulle ha en tilnærming som bar preg av epistemisk symmetri (se Sæverot og Skarpenes, 2017). Dette innebærer blant annet at intervjupersonenes stemmer skulle ha en sentral plass. Intervjupersonene er elever i videregående skole og det ble etterstrebet et strategisk utvalg. Det ble tatt lydopptak av intervjuene og disse ble først transkribert og siden analysert tematisk.

Funn i den første delen av undersøkelsen viser at ungdom, med utgangspunkt i bestemte selvvalgte bilder, forteller historier om seg selv og sine liv. Bestemte bilder er av eksistensiell betydning og blir for den enkelte ungdom stående som et visuelt uttrykk for sentrale hendelser i deres liv. I den andre delen av undersøkelsen viser det seg at elevers utvelgelse av bilder er visuelle uttrykk for deres selvpresentasjoner og gjennom bildene plasserer de seg selv inn i kollektiver eller sosiale institusjoner. Samtaler omkring disse bildene frembringer personlige fortellinger om hva og hvem som har betydning i deres liv. I den tredje delen av undersøkelsen viser det seg at når elevene blir presentert for et utvalg av bilder velger de seg ut bilder som er knyttet til noe de allerede vet. Tendensen er at ungdommene velger noe de har kjennskap til, forstår seg på, og er opptatt av. Bilder som utfordrer velges bort. Ungdommene forteller også at bilder ofte blir brukt på en illustrerende måte i skolen og sjeldent som et selvstendig uttrykk eller for å skape undring og refleksjon. Totalt sett gir funnene et innblikk i ungdoms og elevers forhold til bilder og hvordan de opplever at bilder blir brukt i skolen. Dette gir oss et visst grunnlag for å svare på spørsmålet hva vi som pedagoger kan lære av elevperspektivet.

Prosjektet diskuterer, ut fra resultatene i den empiriske undersøkelsen, hvordan pedagogisk praksis og undervisning kan utfolde seg med hensyn til ungdoms visuelle hverdag. De tre hovedperspektivene i avhandlingen gir en beskrivelse av hvordan bilder kan skape pedagogiske muligheter for dagens unge menneskers eksistens, altså som en mulighet for den enkelte å tre inn i verden, for eksempel ved at ungdommenes egne fortellinger blir fortalt. Det er noen forhold som peker seg ut når det gjelder implikasjonene av funnene i denne avhandlingen. Det er særlig forhold knyttet til bildets posisjon som selvstendig uttrykksform, forhold knyttet til samtaler med elever om bilder i skolesammenheng og forhold knyttet til utvelgelse av bilder til undervisning.

Summary

The topic of this dissertation is images, youths and pedagogy. The life of youths today is characterized by digital media and technological objects, such as smartphone, IPAD and computer (Frantzen and Schofield, 2018, Tønnessen, 2007). Many young people are online and available most of the day on social media, such as Snapchat, Facebook and Instagram. Both communication and dissemination of knowledge are often visual and figurative (Bamford, 2006; 2012). We may assume that most young people are surrounded by thousands of images daily. Literature review shows that there is a lot of research on visual culture, social media and youths (Frantzen and Schofield, 2018). Nevertheless, the connection between images and youths has only been explored to a small degree (Skarpenes and Saeverot, 2018). This is one of the reasons why the main theme of this dissertation is educational implications of the significance of images for youths. The purpose of the dissertation is to understand and at the same time develop knowledge of how young people live with and use images in a world that is distinctly visual. The objective is thus to generate new knowledge about, and create a greater awareness of, the use of images by way of teaching.

The overall problem of the thesis reads thus: How may we understand youths' narratives, response to and use of images? This problem is explored in more detail through three perspectives in the three articles of the thesis: 1) What significance can images have for young people's understanding of their existence in the world, and how may images make room for ethical and existential reflections? 2) What do school students report as important in their lives and how should we understand the pattern that emerges? 3) How may teachers make use of images in the teaching of students in upper secondary school?

The empirical data material on which the articles are based is collected by means of semi-structured interviews. The interviews were threefolded and had different approaches to the usage and understandings of images. It has been a fundamental idea that the dissertation should have an approach that was characterized by epistemic symmetry (see Sæverot and Skarpenes, 2017). This means, among other things, that the interviewees' voices should have a central place and be brought into the world (the perspective of freedom). The interviewees are pupils in upper secondary school and a strategic selection was sought. The interviews were recorded, transcribed and analyzed thematically.

Findings show that youths, based on particular images, tell stories about themselves and their lives. Certain images are of existential significance and, for each youth, remain as a visual expression of central events in their lives. The pupils' selection of images is visual expressions of their self-presentations and through the images they place themselves into collectives or social institutions. Conversations around these images generate personal stories of what and who is important in their lives. When the students are presented with a selection of images, they select illustrative images that they wish to talk about. These images are often connected to something they already know. The tendency is that the young people choose something they know, understand and are interested in. Images that challenge them are neglected. Overall, the findings give an insight into youths' and pupils' relation to images and how they experience the use of images in teaching situations. This gives us a certain basis for addressing the question what we as educators may learn from the perspective of pupils.

The project discusses, based on the results of the empirical study, how pedagogical practice and teaching may unfold in terms the visual everyday life of youth's. Overall, these three main perspectives give us a description of how images may appear as educational phenomena and a possible potential for pedagogical existence, not the least what consequences images may have for the everyday life of today's young people. Some of the findings are quite prominent with regard to the implications of the dissertation. Particularly, issues related to the position of the image as an independent form of expression, issues related to conversations with pupils about images in school settings and issues related to the selection of images for teaching.

Publikasjonsliste¹

Artikkel 1

Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.): *Eksistens og pedagogikk* (s. 92-108). Oslo: Universitetsforlaget.

Artikkel 2

Sæverot, A. M., & Skarpenes, O. (2017). Familien og fellesskapets betydning i skoleelevenes selvpresentasjoner. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 3(1), 1-17. doi:10.23865/ntpk.v3.574

Artikkel 3

Sæverot, A. M., & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal For Research In Arts And Sports Education*, 2(3), 34-49. doi:10.23865/jased.v2.1231

¹ Artikkelen gjengis i denne avhandlingen med tillatelse fra forlagene som har publisert dem. Alle tre artiklene er fagfellevurderte. Artikkel 1 var den første artikkelen som ble skrevet i phd-arbeidet og er publisert i en bok. Begrunnelse for at denne artikkelen inngår i avhandlingen er fordi den presenterer en sentral del av forskningen i denne avhandlingen. Artikkel 2 og 3 er publisert i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* og *Journal for research in arts and sport education*, som begge er vitenskapelige, Open Access-tidsskrift, som publiserer fagfellevurderte artikler på de skandinaviske språk og engelsk. Begge tidsskrift rangeres på vitenskaplignivå 1 i det norske registeret over vitenskapelig publiseringskanaler.

INNHold

Takk til.....	3
Sammendrag.....	5
Summary	7
Publikasjonsliste	9
Del 1 - Kappe	13
1. Innledning.....	15
1.1 Tema og bakgrunn	15
1.2 Formål og forskningsperspektiver.....	17
1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål	19
1.4 Tidligere forskning	20
1.5 Oppgavestruktur og leseveiledning	24
2. Teori.....	25
2.1 Kritisk pedagogikk: allmenn pedagogikk, danningsteori og frigjøringspedagogikk	27
2.2 Rancières teori om epistemologi, læring og likhet	28
2.2.1 Bakgrunn for idéen om likhet og emansipasjon i skolen	29
2.2.2 Epistemologisk symmetri, hva er det og hvordan kommer det pedagogisk til syne?	30
2.3 Begreper og resonnement som informerer analysen i de tre artiklene	31
2.3.1 Bilde og forholdet til pedagogikk	31
2.3.2 Fortellinger om ungdom	34
2.3.3 Bilders kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon.....	38
3. Metode.....	38
3.1 Piloteringsfase	39
3.1.1 Pilot: observasjon	39
3.1.2 Pilot: intervju.....	40
3.1.3 Utbyttet av piloteringsfasen	40
3.2 Datainnsamling	41
3.2.1 Utvalg og utvalgskriterier	41
3.2.2 Intervju	42
3.3 Analyse.....	50
3.3.1 Hermeneutikk.....	50
3.3.2 Analysefaser	52
3.3.3 Analysemetoder.....	52

3.4 Forskningskvalitet	57
3.4.1 Kritisk blikk på avhandlingens forskningshåndverk	57
3.4.2 Generaliserbarhet eller overføringsverdi?	62
4.1 Bilder som eksistensiell refleksjon	63
4.2 Individualisering som «frigjøring fra» og «frigjøring til» - behov for en «tilknytningstese»?	64
4.3 Overfladisk bruk av bilder i undervisningen?	65
5. Generell diskusjon og implikasjoner av empiriske funn	67
5.1. Fra ideologisk og sannhetssøkende bruk av bilder i undervisning til prinsippet om å komme inn i verden	68
5.2 Symmetri, likhet, demokrati? – Å komme inn i verden?	70
5.3 Bilde som forløser av eksistensielle refleksjoner?	75
6. Oppsummering	77
Litteraturliste	79
Del 2 - Artikkene	89
Artikkel 1	91
Artikkel 2	107
Artikkel 3	133
Appendiks	157
1) Godkjennelse fra NSD	159
2) Brev til videregående skoler vedrørende intervjupersoner	163
3) Intervjuguide	165
4) Bildegalleri	169

Del 1 - Kappe

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Den teknologiske utviklingen frem til i dag har lagt til rette for massiv bildespredning. Smarttelefoner gir muligheter for å ta bilder og dele dem med andre på sosiale medier umiddelbart. Kommunikasjon med bilder har blitt svært vanlig, spesielt for unge mennesker. Medietilsynet har i de siste årene forsøkt å kartlegge medievanene til barn og unge i Norge. Disse undersøkelsene trekker frem at dagens unge bruker stadig mer tid på mobiltelefon, sosiale medier, samt at de har internettilgang store deler av døgnet (Medietilsynet, 2016, Medietilsynet, 2018, s. 2 Medietilsynet, 2020, s. 4). Rapporten *Skjermet barndom* bekrefter også dette (Dale, Hodøl, Kro & Økland, 2020). Rapporten er initiert av stiftelsen Barnevakten, som formidler kunnskap og gir råd om barn og unges mediebruk. Forskerne har gjennomført to empiriske undersøkelser om barns skjermbruk, en blant foreldre og en blant lærere. I rapporten påpekes det at de unge bruker mindre tid foran TV-skjermen, men desto mer tid på telefon- og nettbrettskjermer. Her hevdes det for eksempel at allerede ved «10-årsalderen har omtrent alle tilgang på en mobiltelefon, og den får veldig snart en sentral plass i hverdagen» (Dale et. al., 2020, s. 13). Det er sosiale medier, spilling og strømmetjenester det brukes mest tid på. På sosiale medier en stor del av aktiviteten koblet til det å ta, dele og kommentere bilder (Dale et. al., 2020, s. 17). På den ene siden kan vi se at det å bruke bilder i kommunikasjon er langt mer naturlig for dagens ungdom i Norge sammenlignet med tidligere generasjoner. Prensky brukte begrepene «digital natives» og «digital immigrant» når han skulle beskrive forskjellen mellom den unge og den eldre generasjonen digitale kompetanse (Prensky, 2001a, 2001b). Det betyr at dagens ungdom kan omtales som såkalte «digitale innfødte». De er født inn i en digital verden og har ulike visuelle kommunikasjonsmedier tilgjengelig døgnet rundt (Erstad, 2018, s. 167). Innebærer dette at de navigerer i det digitale, visuelle landskapet uten problemer? Ifølge Prensky klarer den nye generasjonen å håndtere den massive strømmen av visuell informasjon på en langt bedre måte enn tidligere generasjoner (Prensky 2001a, 2001b). Erstad påpeker at ungdommen i dag er aktive produsenter og deltakere i en ny form for delingskultur (Erstad, 2018, s. 168). Dette kan sies å være positive sider av den nye kulturen som trer frem, da den enkelte kan være aktiv, deltakende og skapende.

Men selv om den nye formen for delingskultur har mange positive sider og gir nye muligheter, så skapes det samtidig nye utfordringer og faresoner. Siden det er så teknisk lett å dele bilder, er det dermed også lettere å dele private bilder, og da gjerne private bilder som kanskje burde forbli private. I rapporten *Barn og medier 2020. Delrapport 1* ser vi også at barn og unge har en reell risiko for å bli eksponert for bilder med skremmende, voldelige og seksualisert innhold (Medietilsynet, 2020, s. 22). Risikoen for både å delta i og bli utsatt for skadelig og krenkende atferd på nett er blitt en del av beskrivelsen av unges mediehverdag.

Forskerne Stiglic og Viner (2019) hevder i sin artikkel «Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews», at høy skjermbruk er knyttet til en høyere forekomst av fysiske og psykiske helseproblemer (Stiglic & Viner, 2019). Spørsmålet er om ungdommene ville hatt disse problemene uansett eller om det faktisk er en direkte sammenheng mellom hvor mye tid de bruker foran en skjerm og problemer knyttet til fysisk og psykisk helse. Denne artikkelen kan med andre ord nyansere bildet av at de digitale innfødte kanskje ikke er så tilpasningsdyktige og omstillingsparate som de ble omtalt som tidligere. Selwyn (2009) utfordrer også oppfatningen omkring de digitale innfødte i artikkelen «The digital nativ – myth and reality». Forfatteren stiller spørsmål ved om ungdom har et «medfødt» talent for bruk av den digitale teknologien? Han foreslår en mer realistisk tilnærming til den digitale teknologien og diskuterer hvordan ungdom i større grad kan støttes i den digitale mediehverdagen (Selwyn, 2009). Medieforsker Larsen og kunsthistoriker Lien (2008) stiller spørsmålet om mylderet av visuelle inntrykk fører til at de unge utvikler en form for visuell nummenhet? I boken *Kunsten å lese bilder* poengterer de at: «[v]år visuelle kultur med dens allestedsnærværende bilder har, paradoksalt nok, svekket evnen til visuell opplevelse og fordypelse» (Larsen & Lien, 2008, s. 9). Ifølge Larsen og Lien er resultatet av en mangfoldig og rik visuell tilværelse en svekket evne til å sanse og oppleve de mange bildene vi omgir oss med. Det blir med andre ord for mange visuelle inntrykk til å klare å konsentrere seg om et enkelt bilde. Samtidig produserer ungdom selv et utall av bilder og regisserer sin egen fremstilling i sosiale medier. Manderstadt & Palo (2015) undersøker hvordan ungdom uttrykker seg selv igjennom bruk av «selfies» på sosiale medier og hevder at ungdom konstruerer delvis fiktive fremstillinger av seg selv gjennom bilder. Vi ser også i dag at ungdom som sliter, finner sammen i lukkede nettverk på Instagram og deler egne bilder av

hvordan de skader seg selv. Det finnes flere forskningsartikler som tar opp denne tematikken (se for eksempel Sternudd, 2014; Jacob, Evans & Scourfield, 2017).

Ut fra slike sprikende funn og oppfatninger i ulike fagfelt åpner det seg en forskningsoppgave som tilsikter å forstå hvordan unge mennesker i Norge i dag forholder seg til, responderer på og bruker bilder. Det finnes en god del forskning knyttet til digital teknologi, visuell kultur, sosiale medier og ungdom (Erstad, 2005; Frantzen & Schofield, 2018; Gripsrud, 2011; Selwyn, 2009; Stiglic & Viner, 2019; Svoen, 2008; Sternudd, 2014; Jacob et. al., 2017). Men, slik medieforskerne Frantzen og Schofield fremhever, er det kontinuerlig behov for nye tilnærminger og forskningsperspektiver innen det mediepedagogiske fagfeltet som stadig er i forandring (Frantzen & Schofield, 2018, s. 35). I boken *Visuelle samtaler* etterlyser professor i språk og kommunikasjon, Engebretsen, en «god og nyansert forståelse for bildenes rolle i sosiale samhandlingsprosesser» (Engebretsen, 2013, s. 6). Stadige digitale nyvinninger krever også at det forskes på muligheter og begrensinger ved bruken av digital teknologi. Men jeg vil påpeke at det ikke er den digitale teknologien som er et hovedfokus i denne avhandlingen, selv om det også ville ha vært svært interessant. Den digitale teknologiske utviklingen har ført til en svært visuell verden for ungdom i dag, og det er konsekvensene av denne som jeg ønsker å utforske fra et pedagogisk ståsted. Slikt sett blir den digitale teknologiske utviklingen mer en bakgrunn eller kontekst for prosjektet. Forskningsfokuset rettes mot bilde, ungdom og pedagogikk, en kobling som i relativt liten grad er utforsket. Dette er bakgrunnen til at hovedtematikken i denne i avhandlingen omhandler bilders pedagogiske betydning for ungdom, samt praktisk-pedagogiske implikasjoner.

1.2 Formål og forskningsperspektiver

Altså består dette forskningsprosjektet av tre ulike perspektiver og undersøkelse knyttet til bilder, ungdom og pedagogikk. Det første perspektivet undersøker bilders betydning for ungdom og hvorvidt bilder kan ha betydning for den enkelte eksistens (artikkel 1: «Bilders eksistensielle betydning for ungdom»). Det andre perspektivet bruker bilder for å få fram fortellinger om det som er viktig i ungdommenes liv (artikkel 2: «Familie og fellesskapets betydning for skoleelevers selvpresentasjoner»). Det tredje perspektivet undersøker pedagogisk bruk av bilder i undervisning (artikkel 3: «Hvordan kan bilder brukes i undervisning?»).

På denne måten knyttes bildenes personlige betydning (eksistens), bilder som metode for å frembringe ungdommens egne fortellinger (selvpresentasjon, frigjørende pedagogikk) og bilder som læringspotensial for ungdom (didaktikk) sammen i en pedagogisk helhet eller treenighet som rammer inn denne avhandlingens tematikk.

Formålet med avhandlingen er å utvikle forståelse av og frembringe ny kunnskap om hvordan ungdom lever med og bruker bilder i en verden som er utpreget visuell og, ikke minst, å gripe hvordan denne kunnskapen kan informere pedagogisk praksis og skape en større bevissthet omkring bruk av bilder i undervisning. Derav er denne kunnskapen aktuell for praktiserende pedagoger som arbeider med barn og unge som kommuniserer med bilder daglig. Videre er kunnskapen relevant for barn og unge, da bilders potensiale kan utnyttes i større grad enn tidligere og stimulere til kritisk tenking og refleksjon. Ikke minst er kunnskapen relevant for samfunnet og utdanningsforskningen som vil kunne ha nytte av ny kunnskap om forholdet mellom bilder og ungdom.

Avhandlingen befinner seg i et skjæringspunkt mellom tre ulike forskningsfelt: bildeforskning, sosiologisk ungdomsforskning og pedagogisk forskning. Prosjektet som helhet er forankret i pedagogiske interesser, utfordringer og problemstillinger. I grenselandet mellom bildeaspektet og pedagogikk-aspektet har vi dessuten flere felt som er relevante, deriblant kunstpedagogikk og mediepedagogikk. I tillegg finner en relevante fagdidaktiske felt, som for eksempel kunstfagdidaktikk, norskfagdidaktikk og mediefagdidaktikk.

Ungdomsforskningen, som «tilhører» det sosiologiske forskningsfeltet, er sentralt i dette prosjektet. Det har også vært nødvendig å trekke inn sosiologisk teori og forskning om familie da det viste seg at det ble et viktig tema i det empiriske materialet.

Med andre ord forholder dette prosjektet seg til det som er relevant for problemstillinger og forskningsspørsmål (se 1.3 for nærmere redegjørelse) når det gjelder de tre forskningsfeltene – som i seg selv er både svært omfattende og sammensatte. De forskningsperspektiver som her er pekt på, blir nærmere redegjort for i de respektive artiklene. I denne kappedelen er det særlig behov for å redegjøre for de tre teoriperspektivene, nemlig (1) bildeperspektivet, (2)

ungdomsperspektivet og (3) didaktikk-perspektivet. Men først skal jeg utdype problemstillingen og gjøre rede for tidligere forskning.

1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Gjennom avhandlingens overordnede problemstilling kastes det lys over hvordan de tre ulike artiklene og perspektivene bindes sammen til en helhet.

Hvordan kan ungdoms fortellinger om, respons på og bruk av bilder forstås?

I forlengelsen av denne problemstillingen er det utviklet spesifikke problemstillinger og forskningsspørsmål for hver av de ulike artiklene eller undersøkelsene.

Når det gjelder første artikkel, hvor bildefokuset er særlig fremhevet, lyder hovedproblemstillingen slik:

(1) Hvilken betydning kan bilder ha for ungdoms forståelse av sin eksistens i verden og hvordan kan bilder åpne for etiske og eksistensielle refleksjoner?

Angående den andre artikkelen, hvor ungdomsperspektivet er spesielt fokusert, var jeg opptatt av at ungdommene skulle ta med seg et bilde de verdsatte. Bildet skulle fungere som utgangspunkt for en samtale om det disse ungdommene betraktet som viktig i sine liv. Følgende hovedproblemstilling ble utledet:

(2) Hva rapporterer skoleelever som viktig i sine liv og hvordan skal vi forstå det mønsteret som trer fram?

I artikkelen analyserer jeg det mønsteret som trer fram i det ungdommene forteller med utgangspunkt i bildene de har med. Jeg drøfter deretter hvordan det kan knyttes til ulike forståelser av frigjøring («frigjøring fra» vs «frigjøring til»).

Tredje artikkel, didaktikkperspektivet, innretter seg mot følgende hovedproblemstilling:

(3) Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisning for elever i videregående skole?

I kjølvannet av denne problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utledet:

(3a) Hvordan forteller ungdom om bilder som brukes i undervisningen?

(3b) Hvordan reflekterer ungdom over ulike bilder?

(3c) Hva kan vi som pedagoger lære av elevperspektivet på bilder?

Tematikken som problemstillingene kretser rundt, blir diskutert som et pedagogisk-filosofisk problem hvor sentrale begreper som frigjøring og eksistens blir diskutert. Samtidig åpner avhandlingen for et pedagogisk-sosiologisk perspektiv, hvor ungdom, med utgangspunkt i bestemte bilder, forteller historier om seg selv og sine liv. I dette pedagogisk-sosiologiske perspektivet har det blitt utforsket hvordan ungdom bruker bilder for å plassere seg selv i kollektiver eller sosiale institusjoner. Ikke minst har avhandlingen satt søkelys på bilder for å undersøke hvordan ulike typer bilder kan engasjere i undervisning og bidra til pedagogisk-didaktisk utvikling. Slik tar avhandlingen sikte på å diskutere, ut fra resultatene i den empiriske undersøkelsen, hvordan pedagogisk praksis og undervisning kan utfolde seg med hensyn til ungdoms visuelle hverdag. I sum gir disse tre hovedperspektivene en skisse over hvordan bilde kan fremtre som pedagogisk fenomen og et mulig potensial for frigjøring, ikke minst hvilke konsekvenser bilder kan ha når det gjelder eksistensen og hverdagslivet til dagens unge mennesker.

1.4 Tidligere forskning

For å få en oversikt over hva som både finnes og mangler (eventuelle kunnskapshull) når det gjelder forskning innen denne avhandlingens tema og tematiske, har det vært nødvendig å foreta en gjennomgang av forskningslitteraturen på feltet. Boote og Beile (2005) begrunner det slik: «To be useful and meaningful, educational research must be cumulative; it must build on and learn from prior research and scholarship on the topic» (s. 3). Det handler altså om å bygge videre på allerede eksisterende kunnskap og for å gjøre det, må en vite hva som finnes av tilgjengelig forskning og kunnskap på området. En litteraturgjennomgang eller et litteratur-review er en mer eller mindre strukturert gjennomgang og systematisering av den forskningslitteraturen som finnes. Kunnskapen systematiseres ved «å søke den, samle den,

vurdere den og sammenfatte den» (Støren, 2013, s. 17). Dette er blitt gjort på litt ulike måter underveis i dette prosjektet.

I starten av prosjektet var søkene noe ustrukturerte og den ene artikkelen ledet til den andre. Jeg var i stor grad drevet av det som vekket nysgjerrighet og jeg gjennomførte søk etter forskningslitteratur som var relevante for problemstillingene i artiklene. Nødvendigheten av å avklare begreper ble raskt tydelig, dermed måtte det søkes mer systematisk i de ulike teoretiske felt. Jeg oppdaget at flere av teoretikerne jeg valgte ut tilhører en kritisk, pedagogisk forskningstradisjon. Dette ble videre førende i valg av nye teoretikere. Slik kunne jeg avgrense teoritilfanget og samtidig unngå å dra inn for mange ulike og sprikende teoretiske perspektiv.

Etter hvert dukket behovet for en mer spesifikk, systematisk litteraturgjennomgang opp. Basert på hovedproblemstillingen valgte jeg ut ulike søkeord (bilde, bildepedagogikk, undervisning og ungdom). Da kom det opp flere aktuelle tekster innen tematikken. Sars bok *Bilder i bruk: innføring i bildeundervisning i grunnskole og videregående skole* (1986) er en av de aktuelle tekstene. Rent tematisk kan det se ut som at denne teksten passer svært godt inn i avhandlingen. Det er en praktisk bok som tar for seg mediebilder som vi møter i bildekulturen vår, med konkrete eksempler og forslag til refleksjonsoppgaver (Sars, 1986, s. 3-4). En slik lærebok kan gi innsikt i bildedidaktikk på 80-tallet. Men denne teksten er en lærebok og er ikke en forskningsartikkel. Innledningsvis ble det poengtert at den digitale teknologien har endret vår bildekultur og at vi i dag står ovenfor et samfunn som er svært visuelt og at bilder er helt sentralt i mye av vår daglig kommunikasjon. Det blir dermed helt nødvendig å fremskaffe litteratur som er av nyere årgang. Jeg valgte derfor å søke etter nyere fagfelleverderte artikler i utvalgte databaser. I Framgards (2014) artikkel «Undersøkende praksis. Tema og prosjektorientert bildeundervisning» presenteres fire studier og forfatterens målsetting er å fornye bildepedagogikken gjennom en syntese av individorientert og disiplinorientert bildepraksis. Denne tesen omtales som «den tredje vei i bildepedagogikken» (Framgard, 2014, s. 1-2). Framgard undersøker lærerstudenters egen bildeproduksjon og bruker «undersøkende praksis» som en metodikk i denne sammenheng. Slik sett kan man si at denne artikkelen har et noe annet fokus enn mitt prosjekt. Når det er sagt må det påpekes at det er flere relevante poeng. For eksempel løfter forfatteren frem den «emansiperende

dimensjonen» i arbeid med «egne og bildekulturens bilder» og påpeker videre at skolen i dag preges av en «teknisk og instrumentell tenkemåte» (Framgard, 2014, s. 2, 17). Brekke og Willbergh (2017) skriver om estetiske arbeidsformer i undervisning i artikkelen «Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske læringsformer». Her understreker forfatterne betydningen av varierte representasjonsformer i undervisning og poengterer følgende at: «de estetiske arbeidsformenes bidrag til utvikling av de lærendes autonomi, er et fravær av tvang i undervisningen» (Brekke & Willbergh, 2017, s. 6). Forfatterne skriver blant annet om å lære “in and through the arts» og viser til UNESCOs dokument: *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education- Building Creative Capacities for the 21st Century*. I dokumentet finnes følgende sitat: “Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual” (UNESCO, 2006, s. 3). Dette er i tråd med Eisners perspektiv om betydningen av ulike representasjonsformer i undervisning og at pedagogikk og undervisning har noe å lære av kunstfeltet (Eisner, 2004). Artikkelen «Education for profit, education for freedom» argumenterer for at “the humanities and the arts” er nødvendige for en utdanning som fremmer frihet, ikke bare profitt (Nussbaum 2009). Gjennomgangen av forskningslitteratur gir oversikt over hvor det mangler forskning på feltet og hvor det kan bygges videre på eksisterende forskning. I det hele tatt er litteratursøk og litteraturgjennomganger med på å legitimere behovet for dette prosjektets empiriske undersøkelser.

Når det gjelder litteraturgjennomgang på temaet pedagogisk bruk av bilder, har jeg søkt på ord som *bruk av bilder i skolen*, *didaktisk bruk av bilder*, samt *use of pictures* og *images in school* i sentrale databaser som ERIC, Google Scholar, Pro Quest, Diva og Oria. Søket har igjen blitt avgrenset til fagfelleverderte artikler som er basert på empiriske undersøkelser. Dette er en systematisk og strukturert gjennomgang som kan fange opp mange studier en vanligvis ikke kommer over. Noen artikler var basert på empiriske undersøkelser på barneskolen, men var allikevel interessante med hensyn til funn. Eksempelvis finner Lundh og Limberg i sin empiriske undersøkelse at barns bilder i egne kladdebøker ofte er underordnet tekst, har en illustrative eller dekorativ funksjon og sjeldent blir benyttet som forklaring eller egen fortelling (Lundh & Limberg 2012). I Mollhagens (2004) artikkel «Inner image» presenteres undersøkelsen av hvordan ungdom kan utforske sitt indre selvbilde gjennom en selvportrett-oppgave i kunsthag. Forfatteren hevder at den digitale teknologien gir

andre og nye muligheter til å utforske selvbildet enn det en analog tilnærming gjør. Søk viser at det er lite forskning på bruk av bilder som selvstendige uttrykk i andre fag enn kunst- og mediefag, ikke minst når det gjelder undervisning av ungdom. Det ble funnet studier knyttet til multimodale tekster (både på papir og digitalt) og bilder som kildemateriale (Adetorp, 2011). Fag som gikk igjen var språkfag (i stor grad multimodale tekster) og historie (i stor grad bilder anvendt som kilder) (jf. Cohen, 2012; Fallace, Biscoe & Perry, 2007; Gutiérrez, Puello & Galvis, 2015).

En studie knyttet til tospråklige barn har funn som også kan være interessante i denne sammenheng. Moses (2015) undersøkte hvilken rolle bilder spilte når tospråklige barn leste multimodale informasjonstekster. Studien fant at bilder spilte fire distinkte roller for elevene: 1) bilder ga tilgang til mening og innhold; 2) bilder fungerte som utgangspunkt for diskusjon; 3) bilder fremstod som en katalysator for å søke tilgang til skriftlig språk; 4) bilder ble brukt som et utfyllende supplement til skriftlig språk. I møte med bilder kunne elever som hadde begrenset språkkunnskaper bruke sine tidligere erfaringer. En utfordring var imidlertid at lærernes kunnskap om bilder var begrenset og at bildene dermed fikk en underordnet rolle i undervisningen (Moses, 2015).

I en annen studie diskuteres hvordan elever tolker poesi multimodalt ved bruk av PowerPoint (McVee, Bailey & Shanahan, 2008). I denne, og i de fleste oppsøkte studiene, utsettes elever for bilder, som gjerne brukes for å uttrykke bestemte tolkninger av en litterær tekst. En studie innenfor høyere utdanning understreker følgende poeng: hvis studenter presenteres for bilder andre har valgt, for eksempel knyttet til PowerPoint, kan det medføre en passiv erfaring for studentene (Whitley, 2013). Når det gjelder læreres kompetanse finner Barry (2013) at lærerstudenter som ble tatt med på kunstmuséer under utdannelsen, rapporterer at det endret dem som lærere. De bruker oftere bilder, og andre kunstpregede kilder, i undervisningen enn de som ikke har hatt lignende erfaringer i sin utdanning (Barry, 2013). Dessuten viser Barry (2013) at denne lærergruppen samarbeider mer med kunstfaglærere. Å øke læreres bildeforståelse, kan derfor ha betydning når det gjelder bruk av bilder i undervisningen.

En norsk studie undersøker hvordan elever på grunnskolens 5. og 8. trinn leser bilder i RLE-faget (Winje, 2014). Bildene leses i sammenheng med andre modaliteter og har ofte en

utdypende eller utvidende funksjon. Bildenes funksjon handler i første rekke om å illustrere tekster (Winje, 2014). På den annen side viste studien følgende: når elevene fikk lese bildene uavhengig av andre modaliteter, samt at de fikk kombinere fagkunnskap med personlig kunnskap, ble elevene mer engasjerte i bildene (Winje, 2014).

Oppsummert viser tidligere forskning at bilder kan inkludere elever med begrensede språkkunnskaper. De kan også tilby en annen forståelse enn den verbale ytringen kan bidra med. Bilder spiller imidlertid ofte en underordnet rolle og har først og fremst en illustrerende funksjon, hvor elevene fremstår som passive mottakere. Enkelte studier antyder at læreres bildeforståelse kan synes å være mangelfull. Tidligere studier har ikke undersøkt forholdet mellom bilder og a) eksistens, b) ungdom og c) didaktikk. Slik sett kan det hevdes at denne avhandlingen tilfører forskningsfeltet noe «nytt», i det minste en annen synsvinkel.

1.5 Oppgavestruktur og leseveiledning

Denne kappedelen av avhandlingen følger IMRaD-modellen² og består slik sett av en innledning, etterfulgt av kapitler om teori, metode, resultater og diskusjon. Kappen etterfølges av avhandlingens tre delundersøkelser. I teoridelen gjør jeg rede for den teori som er benyttet i dette prosjektet, det vil si bildeteori, ungdomsforskning og pedagogisk teori. Rancières teori om epistemologi, læring og likhet er sentralt når det gjelder begrepet frigjøring eller emansipasjon og eksistens. En kan hevde at Rancière med sine teorier fungerer som en slags meta-teori i prosjektet. Det betyr at den rammer inn Ph.d.-avhandlingen teoretisk, men det er også denne tenkningen som har ligget bak min egen inngang som forsker og dermed har det satt preg på metodikken i avhandlingen. På bakgrunn av denne teoriutlegningen folder det seg altså ut en metodologi som gir utslag i valg av datainnsamlingsmetoder og analysetilnæringer. Dette forklares nærmere i kapitlene om teori, metode og diskusjon.

I metododelen blir det vist til og begrunnet hvordan det har blitt arbeidet med ulike datainnsamlingsmetoder, analysetilnæringer og metodekritikk. I resultatdelen presenteres et sammendrag av funnene fra den tredelte undersøkelsen i dette prosjektet. I diskusjonsdelen løftes hovedproblemstillingen frem: *Hvordan kan ungdoms fortellinger om, respons på og*

² IMRaD er en forkortelse for «introduction» (innledning), «methods» (metode), «results» (resultater) og «discussion» (diskusjon).

bruk av bilder forstås?, og diskuteres i lys av teori (blant andre Ranci re, Freire, Biesta, Boehm og Mitchell) og funn (med særlig vekt på intervjupersonenes refleksjoner og synspunkter).

2. Teori

Den teknologiske utviklingen de siste årene har endret samfunnets strukturer og oppbygning, og videre ser vi at det oppstår nye former for kommunikasjon, for eksempel en utstrakt bruk av bilder og visuell kommunikasjon. Dette vil påfølgende skape nye utfordringer og muligheter innen det pedagogiske m te mellom lærer og elev. Dermed blir spørsmålet om bildepedagogikken har endret seg i takt med samfunnets teknologisering og digitalisering? Slik det ble nevnt innledningsvis etterlyser forskere på kunst- og mediepedagogikk mer og ny forskning knyttet til feltet (Engebretsen, 2013, s. 6; Erstad, 2005; Frantzen & Schofield, 2018; Gripsrud, 2011; Svoen, 2008). Denne avhandlingen forsøker å imøtekomme dette ved å utvikle en skisse over hvordan bilder kan fremtre som et mulig potensial for selvrefleksjon og frigjøring blant ungdom gjennom de tre ulike tilnærmingene som er beskrevet ovenfor.

I arbeidet med å finne teori som kunne brukes for å ramme inn en slik overordnet diskusjon var det naturlig å søke forankring i den kritiske pedagogikken. Denne tradisjonen har utviklet begreper som eksplisitt diskuterer pedagogikk og frigjøring. Andre teoretiske bidrag ville rammet inn prosjektet på en annen måte som kunne gitt andre tolkninger, men siden intensjonen har vært å forstå hvordan bilder kan brukes til å utvikle ungdoms egne (frigjørende) selvrefleksjoner var det naturlig å ta utgangspunkt i sentrale bidragsytere i den tradisjonen om mest eksplisitt har hatt dette som sitt hovedtema, og da er Ranci re, Freire, Mollenhauer og Klafki viktige personer. Dermed kan vi si at avhandlingens pedagogisk-teoretiske rammeverk er fundert i det vi kan defineres som kritisk pedagogikk.

I forskningsartikkelen «Kritisk pedagogikk, et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer» undersøker Strobelt opprinnelsen og utvikling av kritisk pedagogikk (2018). Ifølge forfatteren har kritisk pedagogikk «som generell målsetting å endre samfunnet ved å øke politisk bevissthet og ansvarsfølelse og fremme deltakende holdninger».³ Ulike teoretiske perspektiv og begrepsapparat som man finner i den kritiske pedagogikken har vært sentrale i ulike deler

³ Det er ikke oppført sidetall i denne referansen.

av avhandlingen. Slik kan man si at den kritiske pedagogikken fungerer som et teorigrunnlag som evner å se kritisk på nåværende bildepedagogikk, slik det kommer til uttrykk gjennom ungdommenes fortellinger.

Rancières (1991) teori om epistemologi, læring og likhet er en gjennomgående sentral teoretiker dette prosjektet. Hans teorier kan tydelig plasseres inne den kritiske tradisjonen. Dette blir tydelig gjennom hans syn på og bruk av begrepet frigjøring eller emansipasjon. Også Freire (2005) er en sentral teoretiker jeg henviser til i dette prosjektet. Han utvikler teorien om «de undertryktes pedagogikk» som en motvekt mot «bank-pedagogikk» hvor elevene står frem som de rene bankfunksjonærer hvis oppgave er å motta kunnskap som settes inn av læreren. Senere i teksten kommer jeg inn på begreper som danning (Klafki, 2001) og subjektivering (Biesta, 2014) som et mål for utdanningen. Jeg ser nærmere på hvordan bilder kan åpne opp for alternative måter å tolke verden på og en måte å tre inn i verden på. Disse momentene kan nettopp bidra til et kritisk perspektiv, som gjør det relevant å trekke veksler på kritisk pedagogikk.

Kritisk pedagogikk teorien har imidlertid ulike opphav og retninger. Mens den amerikanske tradisjonen har utgangspunkt i den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freires tanker om *empowerment* (myndiggjøring), springer den tyske tradisjonen hovedsakelig ut av Frankfurterskolen og har en mer filosofisk og didaktisk tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.209). Det vil ikke bli redegjort for Frankfurterskolens kritiske teori som vitenskapsteoretisk felt. Selv om det er svært interessant, er det ikke direkte relevant i denne sammenheng. Derimot vil jeg redegjøre for den tyske tradisjonen innen kritisk pedagogikk ved å presentere allmenn pedagogikk, representert ved Mollenhauer, og danningsteori, representert ved Klafki. Videre vil redegjøre for kritisk pedagogikk i form av frigjøringspedagogikk, representert ved Freire. Derne vil jeg redegjøre for Rancières teori om epistemologi og andre sentrale begreper og resonnement som informerer analysen i de tre artiklene.

2.1 Kritisk pedagogikk, allmenn pedagogikk, danningsteori og frigjøringspedagogikk

I den tyske kritiske pedagogikken var fagpedagogene Mollenhauer og Klafki svært toneangivende. Mollenhauer var kritisk til den institusjonelle pedagogikken som han mente la for store føringer i oppdragelsen av barn (Mollenhauer, 1983; 1996b). Wivestad beskriver Mollenhauer som en “fanebærer for en samfunnskritisk og emansipatorisk pedagogikk” (Wivestad, 1999).⁴ Mens Mollenhauers tidlige tekster, for eksempel essaysamlingen *Erziehung und Emanzipation* fra 1977, hadde et sterkt fokus på emansipasjon (frigjøring) bar senere tekster større preg av innslag fra åndsvitenskaplig teori (se for eksempel Mollenhauer, 1983; 1996a). Han utviklet slik en syntese av kritisk teori og åndsvitenskapelig teori. Denne syntesen kan sies å være en skisse til en moderne allmenn pedagogikk (Mollenhauer, 1983; 1996b; Wivestad 1999). Mollenhauer tok i stor grad i bruk skjønnlitteratur, musikk og bildende kunst i sin kritiske pedagogikk for å utfordre leseren og få leseren til å hente frem egne erfaringer. Dette er også et moment som har vært viktig både i gjennomføringen av intervjuene, men også med tanke på innholdet intervjupersonenes respons.

Klafki (2001) på sin side mente at den åndsvitenskaplige didaktikken (danningsteori) og den voksende empiriske skoleforskningen i større grad burde kobles sammen. Ved å kalle sin didaktikk for «kritisk konstruktiv» poengterte han at didaktikken i større grad burde forholde seg til praksis og være samfunnskritisk for å oppnå mest mulig rettferdighet (Birkeland, 2010, s. 65). Ikke minst var Klafki (2001) opptatt av at dannelsesbegrepet skulle inneha et frihetsperspektiv. Grunnet dette, kritiserte Klafki skolen for å være for kognitivt orientert. Riktignok mente han at det kognitive er et viktig element i en helhetlig dannelsesprosess, men kognisjon alene vil kun ha søkelys på de mentale prosessene, blant annet når det gjelder kunnskapstilegnelse. For å åpne for frihet og emansipasjon i danningen, trengs også estetiske og etiske perspektiver. I det hele tatt var Klafki (2001) av den oppfatning at didaktikken som gjennomføres i praksis er kritisk orientert. Denne forståelsen kan man finne igjen i norsk skole hvor dannelsesoppdraget er gitt i formålsparagrafen i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Den enkeltes danning forutsetter frihet, da danning ikke kan påtvinges den enkelte. Pedagogen kan legge til rette og slik sett muliggjøre danning ved å gi eleven frihet til selv vurdere, ta valg og handle på sin egen forståelse.

⁴ Det er ikke oppført sidetall i denne referansen.

I Freires klassiske tekst *De undertryktes pedagogikk* (2005) gis det beskrivelser på hvordan de undertrykte kan bryte ut av sin undertrykte tilstand gjennom pedagogiske prosesser. Hva slags pedagogiske grep bør så iverksettes for at alle mennesker skal kunne være frie og ta i bruk sine rike muligheter i et fellesskap? En forutsetning for å kunne delta i fellesskapet er, ifølge Freire (2005), at den enkelte føler seg trygg, uten å bli passivisert eller undertrykt på noen som helst måte. Den praktiserende pedagogen, læreren, bør derfor ta utgangspunkt i elevenes og de undertryktes situasjon, og la dem få være med på å utvikle den praktiserende formen for pedagogikk som er nødvendig for å åpne for frigjøring (Freire, 2005).

Denne formen for kritisk pedagogikk står i skarp kontrast til idéen om «bank-prinsippet» eller tradisjonell undervisning hvor læreren overfører kunnskap til elevene, uten å ta hensyn til deres livssituasjon. I norsk skole er kompetansemålene et godt eksempel på dette, hvor læringsutbyttet av undervisningen skal synliggjøres og konkretiseres til målbare størrelser. Derimot bør, mener Freire (2005), den enkelte elevs bevissthet aktiveres i enhver undervisningssituasjon for at hver enkelt elev ikke skal bli undertrykt av læreren med forhåndsbestemte svar og ferdigsydde meninger. Han viser hvordan mennesker kan bryte ut av undertrykkelsen ved hjelp av undervisning som har vekt på likeverdighet, dialog, tillit og ansvar. Det er «ideen om å være subjekt i eget liv» som er det sentrale i Freires pedagogikk (Freire, 2005, s. 12). Hans pedagogiske arbeid med å utvikle idéer og metoder for hvordan alle mennesker, uansett forutsetninger og sosial bakgrunn, skal kunne bli aktive og kritisk deltakende i et likeverdig fellesskap, har fått betegnelsen «frigjørende pedagogikk».

I denne avhandlingen har Freire vært en sentral teoretiker, først og fremst med tanke på frigjøringsmomentet i hans pedagogikk, men også med tanke på at Freire selv la opp til bildebruk i sin undervisning med vekt på frigjøring (Freire, 1973, 2005, s. 101). Det sistnevnte perspektivet utdypes i diskusjonskapitlet (5).

2.2 Rancières teori om epistemologi, læring og likhet

Den franske filosofen Rancière er kritisk til både kritisk teori som sådan og den kritiske pedagogikken. I boken *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation* (1991) eksemplifiserer og argumenterer han for at mennesker i utgangspunktet stiller

intellektuelt likt. Rancières forståelse av likhetsprinsippet er viktig for avhandlingens pedagogisk-teoretiske rammeverk. Rancières forståelse av begrepene likhet og emansipasjon har også påvirket avhandlingens metodologiske fremgangsmåte. I dette avsnittet vil det derfor bli kastet lys over nettopp begrepene likhet og emansipasjon, med spesifikk kobling til pedagogikk.

2.2.1 Bakgrunn for idéen om likhet og emansipasjon i skolen

For å få en nærmere forståelse av begrepene likhet og emansipasjon knyttet til pedagogikk, vil det i det følgende gis et bakteppe for hvordan de to begrepene har blitt aktuelle for skolen og hvordan de har blitt forstått, frem til Rancières radikale nytenkning av nevnte begreper.

Hensikten med moderne skolegang er opplæring og danning av akademisk kunnskap, sosiale ferdigheter og moralske verdier, rettet mot barn og ungdom. I tillegg har det vært et sentralt mål i mange lands utdanningspolitikk å legge til rette for læringsmiljøer der sosiale ulikheter reduseres. Fram til slutten av 1960-tallet så sosiologer, filosofer og utdanningsteoretikere på utdanning som viktig for en kontinuerlig harmonisk og funksjonell samfunnsutvikling. Denne funksjonalistiske tilnærmingen på utdanning ble sett på som en mekanisme for økonomisk vekst og for reduksjon av sosial ulikhet (Skarpenes, 2014).

Men, fra slutten av 1960-tallet har utdanning blitt ansett som et produkt av underliggende maktstrukturer. Grunnet denne kritiske tilnærmingen, ble utdanning betraktet som en mekanisme for reproduksjon av sosial ulikhet (Karabel & Halsey, 1977; Shain & Ozga, 2001, Sakslind, 2002; Skarpenes, 2014). Den nye forståelsen påvirket utdanningsreformene i 1970-årene (Skarpenes, 2014). I utdanningspolitikken til sosialdemokratier er prinsipper om likhet og sosial inkludering viktige elementer i enhetsskolemodellen. For eksempel kan en i den norske skolen spore inspirasjon fra Marx og hans kritikk av Gotha-programmet og det berømte sitatet «Fra enhver etter evne, til enhver etter behov». I det sosialdemokratiske skoleprosjektet ble dette realisert i forsøk på å realisere en form for resultat-likhet (Skarpenes, 2014). Når elevene forlater skolen, skal forskjellene i skoleresultater, karriereplaner og muligheter ikke, eller i minst mulig grad, være påvirket av sosial klasse, kjønn, religion, kultur og etnisitet. Ideelt sett skal skolen kunne brukes som et verktøy i prosessen med å redusere ulikheter og fremme emansipasjon.

Imidlertid har det vist seg å være vanskelig å utvikle en slik form for ideell skole. Hvorfor? I følge Rancièr (1991) tar den ordinære pedagogikken utgangspunkt i aksiomet om at det finnes ulikhet, og prøver derfor å skape kunnskap og pedagogiske omgivelser som skal redusere ulikhetene. Rancièr mener dette utgangspunktet lover barna en likhet en gang i fremtiden, men at løftet aldri blir oppfylt. Tvert imot er det krise og reform som representerer normaliteten i utdanningssystemet. Hvis man fortsetter å oppfordre skolen til å eliminere samfunnsmessige ulikheter, vil skuffelsene fortsette. Rancièrs (1991) synspunkt handler derfor om at skolen bør prøve å lære folk å være like i et samfunn dominert av ulikhet. For Rancièr (1991) eksisterer likheten hos alle, og denne likheten kommer før alle relasjoner av ulikhet. Denne likheten baner dessuten vei for selve eksistensen av ulikhet. La meg utdype.

2.2.2 Epistemologisk symmetri, hva er det og hvordan kommer det pedagogisk til syne?

Gjennom kritikken av kritisk teori lander Rancièr (1991, 2009a, 2011a, 2011b) på å forsvare et epistemologisk ståsted hvor forskeren og intervjupersonen er på samme nivå. Det er en slags symmetrisk relasjon, uten noen form for epistemologisk hierarki. Denne formen for symmetri bør også, i henhold til Rancièr (1991), tilstrebes i relasjonen mellom lærer og elev for at læringen skal kunne skje på elevenes premisser, og det er en slik symmetri han forfekter når alles opplevelser (av estetikk eller hva det skal være) skal få komme fram i lyset/ klasserommet/offentligheten. Kun denne typen symmetri tar, ifølge Rancièr (1991, 2009b, 2009c), likhet på alvor. Derfor vil den også være demokratiserende og frigjørende.

I denne avhandlingen er det gjort forsøk på å tilstrebe idéen om epistemologisk symmetri i praksis, eksempelvis ved at elevene fikk ta med seg egne bilder til intervjuet. Disse medbrakte bildene dannet utgangspunkt for intervju og samtale. Slik ble det lagt opp til at ungdommene eller intervjupersonene fikk uttrykke sine historier og på den måten «coming into the world» (Biesta, 2014, s. 142). Å komme inn i verden tilsvarer at den enkeltes indre verden, i form av tanker, kan få komme til uttrykk og bli tatt på alvor (Biesta, 2014). Poenget var å igangsette refleksjonsprosesser, både før ungdommene ankom intervjuet, underveis i intervjuet, og forhåpentligvis etter intervjuet. Flere av intervjupersonene endret eller justerte sine uttalelser

underveis. Et godt eksempel på dette er intervjupersonen som i starten av intervjuet sa at bilder ikke hadde noen særlig betydning for ham. Mens intervjuet pågikk, uttalte han blant annet at «det har jeg ikke tenkt på før» og mot slutten av intervjuet var han tydeligere i sin artikulering omkring bilders betydning for han personlig.

2.3 Begreper og resonnement som informerer analysen i de tre artiklene

I det følgende skal jeg gå tilbake til den tredelte undersøkelsen som denne avhandlingen består av. Dette gjør jeg for å redegjøre for de teoretiske begrepene og resonnementene som informerer analysen i artiklene. På hvilken måte har teoriene rammet inn drøftingen i de tre ulike artiklene, og blitt brukt som verktøy i analysene?

2.3.1 Bilde og forholdet til pedagogikk

I dette avsnittet blir det gjort forsøk på å klargjøre begrepet bilde og dets forhold til pedagogikk. Resonnementet som ligger til grunn for analyse og drøfting i artikkel 1 omhandler bilder som forløser av eksistensiell refleksjon. Men hva menes med *bilde* og *bildet pedagogiske verdi*?

2.3.1.1 Bilde og bildets pedagogiske verdi

Et av de underliggende spørsmålene i artikkel 1 var hvorvidt bilde har pedagogisk verdi. Før det gis svar på spørsmålet, må en ha klart for seg hva som menes med både bilde og bildets pedagogiske verdi. Når det gjelder begrepet bilde, finner en mange ulike betydninger. Etymologisk kommer det fra det norrøne *bilæti* (fra gammelsaksisk eller lavtysk) og kan bety mønster, symbol, forestilling, framstilling, skildring, glimt, metafor, lignelse (Bokmålsordboka, 2018). Larsen og Lien (2010) har funnet frem til en definisjon på bakgrunn av oppslag på de engelske ordene for bilder: *picture* og *image* i *Oxford English Dictionary*. Definisjonen lyder som følger: «Grunnbetydningen av ‘bilde’ er tilsynelatende en menneskeskapt, visuell konfigurering på en flate», videre fremheves at bilder ofte blir omtalt som representasjoner, det vil si «visuelle konfigurasjoner som ‘står i stedet for’ noe» (Larsen & Lien, 2010, s. 416). Utover denne forståelsen er bilde som forskningsobjekt i dette doktorgradsprosjektet forstått som digitale og fysisk-visuelle, det vil si todimensjonale

representasjoner eller bilder som eksisterer i fysisk form, eksempelvis fotografi og maleri. Språklige bilder (metaforer osv.) eller imaginære bilder (forestillinger) er ikke inkludert i bildebegrepet slik det er brukt i denne avhandlingen.

Bildets pedagogiske verdi tilsvarer at bilde har en viss effekt på betrakteren, som på en eller annen måte blir forandret etter møtet med bildet. Denne forandringen kan for eksempel dreie seg om å bli informert og få ny kunnskap, en type læringsprosess, men det kan også være snakk om en «dypere» effekt hvor betrakteren blir mer bevisst når det gjelder eksistensielle anliggender. Flere eksempler på pedagogiske og ikke-pedagogiske forandringer blir gitt nedenfor. Når det gjelder spørsmålet hvorvidt bilde har pedagogisk verdi er svaret både ja og nei. På bakgrunn av bildeteori (Barthes, 2001; Boehm, 2004; Burnett, 2005; Kress & Leeuwen, 2006 o.fl.) kan en skjelne mellom tre hovedkategorier når det gjelder spørsmålet om bilde og dets pedagogiske verdi. Selv om teksten i artikkelen ikke er organisert rundt disse tre hovedkategoriene fungerte de som viktig grunnlag eller redskap for analysen og drøftingen i artikkel 1. For det første kan en snakke om det upedagogiske bildet, for det andre om bildets tydelige pedagogikk og for det tredje om bildets utydelige pedagogikk.

2.3.1.2 Det upedagogisk bilde

Et av kjennetegnene på det upedagogiske bildet er at det inneholder svært lite informasjon (Barthes, 2001). Som følge av denne informasjonsmangelen kan et slikt bilde oppfattes som mer eller mindre intetsigende og meningsløst, og dermed fremstå uten pedagogisk verdi (Barthes, 2001). Når det er sagt, bør en være forsiktig med å generalisere og samtidig utelate subjektive og kulturelle aspekter (Smith, 2008). Det kan for eksempel påpekes at et såkalt «intetsigende og meningsløst» bilde kan ha pedagogisk verdi for enkelte betraktere. Slik kan en spørre hvorvidt det ikke fins upedagogiske bilder og at alle bilder har, i større eller mindre grad, en eller annen form for pedagogisk verdi. Likefullt viste analysen og drøftingen i artikkel 1 at ikke all forandring etter møte med bilde er pedagogisk. Et konkret eksempel på dette viste seg å være reklamebilder, som ofte, og generelt sagt, tilstreber å vekke en iboende lyst hos forbrukeren (Baudrillard, 1994). Forandringen tilsvarer i dette tilfellet at forbrukeren får et behov som han eller hun ikke hadde før møtet med bildet. Men bak denne forandringen finner vi reklamebildets dirigering, tvang og manipulering. Verken tvang eller manipulasjon hører hjemme i pedagogikk, som historisk sett alltid har åpnet for frivillighet hos mottakeren

(Biesta, 2014). Reklamebildet blir sånn sett ett eksempel på et upedagogisk bilde siden det utmanøvrerer forbrukeren til å handle på sine premisser eller ut fra et salgsperspektiv.

2.3.1.3 Bildets tydelige pedagogikk

Når noen går pedagogisk til verks forstår en gjerne at personen har en evne til å forklare noe på en klar og tydelig måte, slik at mottakeren gis gode muligheter til å lære (Bruner et. al., 1997). I forlengelsen av dette kan vi trekke inn bilder som evner å formidle et budskap eller lignende på en tydelig og konsis måte (Kress & Leeuwen, 2006). I denne kappen omtales dette som bildets tydelige pedagogikk, hvor formidlingen er mest mulig tydelig, slik at det er liten tvil om hva betrakteren eventuelt kan lære. I analysen og drøftingen i artikkel 1 fremstod dokumentarbilde som et konkret eksempel på bildets tydelige pedagogikk. Slike bilder dokumenterer gjerne om tilstanden i ulike deler av verden, hvorpå betrakteren kan leve seg inn i andre personers og lands tilstander for å få økt forståelse for en eller flere situasjoner (Mitchell, 2005).

2.3.1.4 Bildets utydelige pedagogikk

Der bildets tydelige pedagogikk kun åpner for en eller få måter å lære på, åpner det som i denne kappen omtales som bildets utydelige pedagogikk for flere og ikke-determinerte måter å lære på. Denne tredje analysekategorien i artikkel 1 viste at bilder med en form for utydelig pedagogikk ofte innehar en kompleksitet som kan formidle mange ulike historier på samme tid (jf. Burnett, 2005). Det pedagogiske tilsvarer derfor ikke i dette tilfellet tydelighet gjennom formidling. Derimot gis betrakteren en anstrengende tolkningsoppgave. Siden forståelsen ikke ligger umiddelbart nær for hånden, må betrakteren anstrenge seg for å komme til forståelse. Det er heller ikke slik at det kun er én måte å forstå et slikt bilde på. Bildets utydelige pedagogikk åpner for mange forståelser, innenfor tolkningsmulighetenes grenser. Slike bilder er, som bildeteoretikeren Boehm (2004) påpeker, singulære og unike. De har en unikhet ved seg som ikke kan tolkes og forstås ut fra en lukket og ensidig ramme. Dessuten representerer disse bildene noe mer enn akkurat det som umiddelbart vises på selve bildet, ikke slik at dette «noe» ligger utenfor bildets rammer, men nærmest som noe utydelig eller lavmælt som må bringes inn i en mer synlig sfære (Boehm, 2004).

2.3.2 Fortellinger om ungdom

Så langt er det gitt et bilde på tre analysekategorier knyttet til bilde og pedagogikk. I dette avsnittet vil det bli gjort et forsøk på å identifisere ungdom som en kategori med bestemte fellestrekk. For å forstå det mønsteret som fremstod etter at ungdommen presenterte seg selve ut fra bestemte bilder, er det hentet begreper og kategorier fra nyere sosiologiske samtidsdiagnoser, deriblant «risikosamfunnet», «fast og flytende modernitet» og «individualiseringstesen». Disse begrepene og kategoriene ble i artikkel 2 brukt til å drøfte det empiriske materialet. Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for bruken av disse begrepene.

Først vil jeg kort diskutere hvordan ungdom i dag blir presentert i både medier og forskning. Her kan det virke som at to ulike fortellinger blir fremmet. Den første fortellingen omtales som den negative fortellingen og er skrevet frem på bakgrunn av fortellinger i mediene om ungdom som er late, kriminelle, lavt presterende etc. Den andre fortellingen omtales som individualiseringstesen, som kjennetegnes av fortellinger om ungdom som selvopptatte, navlebeskuende og selvrealiserende individer.

2.3.2.1 Er ungdom late «drop-outs» eller er ungdom en «generasjon prestasjon»?

Den første fortellingen omtales her som den negative fortellingen om ungdom. I denne fortellingen beskrives gjerne ungdom som late, kriminelle, ute av kontroll og så videre. Den årlige russefeiringen er et typisk eksempel. De negative bildene av russens oppførsel trekkes gjerne over i, og blandes med, det generelle bildet av ungdom. Et annet tema som ofte kommer frem i mediene, er bildet av ungdom som dropper ut av skolen. Dette stigmatiserende bildet, hvor termen «drop-outs» gladelig brukes, er igjen ofte forbundet med mediens oppfatning om at ungdommen mangler vilje og kapasitet til å legge ned det arbeidet som skolen krever (Skarpenes & Nilsen, 2014; Vogt, 2017, 2018).

Utover dette finner en fortellinger om ungdom som en presset generasjon som strever med å innfri alle samfunnskrav. Denne sistnevnte fortellingen støttes opp av både Tyldens (2016) forskningsanalyser av statushierarkier blant norsk ungdom og den siste nasjonale Ungdatarapporten fra 2016 (Bakken, 2016). Her kan en argumentere for at den kontroll og evalueringskulturen som har vokst fram de siste tiårene i norsk skole (Telhaug, 2016) kan forstås som en katalysator som har omgjort selvrealiseringsperspektivet, hvor individuell

mulighet har blitt til selvtvang. Det vil si at elevene har internalisert den ytre kontrollkulturen og gjort den til en indre form for leveregel. Med ungdoms egne ord er det snakk om «Generasjon perfekt». Disse ungdommene portretteres i tv-programmer, som *Skam*, *Sykt perfekt*, *Jeg mot meg* og *Unge lovende* og de bidrar selv med blogger, kronikker, debattinnlegg og filmer om seg selv. Alt skal være perfekt, fra kropp til skolekarakterer. I tillegg skal helst de sosiale kontaktene være mange og «riktige», mens livet på sosiale medier fremstår som mer eller mindre fullkomment og feilfritt.

I den sosiologiske faglitteraturen har det blitt identifisert en forsterket tendens til å: prestere på skole og i idrett, redusere alkohol-, tobakk- og narkotikabruk, utsette seksuell debut, være mer hjemme med familien. Denne ungdomskulturen har de siste årene fått ulike navn: «ungdom uten opprør» (Øia, 1998; Øia & Fauske, 2010), «generasjonskløfta som forsvant» (Øia & Vestel, 2014) og «generasjon lydige» (Aakvaag, 2013). Tyldens (2016) forskningsanalyser av statushierarkier blant norsk ungdom og den nasjonale *Ungdatarapporten* fra 2016 (Bakken, 2016 støtter opp denne fortellingen).⁵

2.3.2.2 Risikosamfunnet, moderniteten og individualiseringstesen

Hvordan skal vi sette disse ulike tolkningene av individualisering i dagens samfunn på begrep? Det har opptatt mange sosiologer de siste tiårene. I denne sammenhengen er det vanlig å vise til sentrale resonnementer som har blitt utviklet av sosiologene Beck, Bauman og Giddens. Disse tre frontfigurene innen moderne sosiologi mente å se framveksten av en ny modernitet på et institusjonelt og et individuelt plan.

Ifølge Beck (1992) var den «første moderniteten» preget av en differensiering av føydalsamfunnets institusjoner, og industrisamfunnet vokste fram med en kapitalistisk økonomi (Marx), organisk solidaritet (Durkheim), byråkratisk-legale herredømmer (Weber) og harmoniske familier med binære kjønnsroller (Parsons) (se også Wagner, 1994).

⁵ Fra 1950-tallet, og særlig på 1960-tallet, ble spenningene mellom generasjonene tydelige. Ikke bare kom dette til uttrykk i musikk, mote og andre kulturformer, det ble også tydelig i politiske demonstrasjoner mot kriger, kapitalisme og etter hvert også med hensyn til miljødeleggelser. Endringene var akkompagnert av et friere forhold til alkohol, narkotika og sex. Slike generasjonsforskjeller viser seg å være langt mindre i dag enn for 40-50 år siden (Øia & Vestel, 2014). Dagens opprør, som for eksempel Rap og Hip Hop innen musikk, har derimot mindre potensial for å provosere, blant annet fordi nye kulturuttrykk raskt trekkes inn i den kommersielle mainstreamkulturen

Industrisamfunnet var dermed preget av sterke nasjonalstater, kulturell homogenitet, en produksjonslogikk (snarere enn konsumlogikk) og store klasseforskjeller. Samfunnet var et ordensprosjekt drevet av statlig sentralisering og sterk institusjonell disiplinering. Staten var en sentral aktør, og i denne epoken – som Beck betegner som den «første modernitet» (1992) og Bauman (2001) kaller «den faste moderniteten» – var den sosialdemokratiske velferdsstaten et relativt vellykket ordensprosjekt, mens Holocaust var Baumans (2001) skrekkeksempel på det motsatte.

Det var dette ordensprosjektet teoretikerne mente var i ferd med å forvitte fra 1970-tallet og framover. Beck (1992) på sin side konkluderte på følgende vis: i industrisamfunnet var ulike måter av «klasse»-, «kjernefamilie»- og «yrkes»-mønstre i forståelsen av «vitenskap», «fremskritt» og «demokrati» lagt inn som byggeelementer til en industri-immanent tradisjonisme. Fundamentet vil forvitte og revne som en følge av moderniseringens refleksivitet (Beck, 1992, s. 23-24). Det nye samfunnet var et risikosamfunn der vi innser at risikoene (miljøtrusselen, atomkrig, global fattigdom etc.) er menneskeskapte heller enn naturskapte. Samfunnets institusjoner blir tvunget til refleksivitet i dette risikosamfunnet.

På tilsvarende vis mente Giddens (1997) at den første modernitetens (statlige) byråkrati og disiplin vil bli erstattet av menneskers refleksive bruk av viten (Giddens, 1997, s. 35). Samme påstand fremmes av Bauman (2001). For ham preges samfunnet stadig mer av en flytende orden der staten har abdisert fra rollen som skaper av sosial orden, mens den faste moderniteten har blitt erstattet av noe flytende som følge av globalisering, deregulering og desentralisering (Bauman, 2001). Bauman (2001) bruker dette skillet for å beskrive endringer i arbeidslivet, familien, utdanningen, politikken, religionen m.m. «Det flytende moderne», «det refleksive moderne» og «det andre moderne» er alle begreper som ble brukt for å skildre overgangen fra en samfunnsorden som ikke i samme grad var preget av et nasjonalstatlig disiplinært ordensprosjekt og der institusjonell utvikling i større grad var påvirket av refleksivitet og ustabilitet snarere enn tradisjon, disiplin og stabilitet. På et individuelt nivå var nevnte teoretikere enige om at det ville skje en frigjøring fra tradisjoner og tette sosiale relasjoner. Dermed kunne både Beck (1992) og Giddens (1991; 1994) tegne en samtidsdiagnose hvor samfunnet ble stadig mer differensiert og hvor opparbeidelse av

identitet ble i stadig stigende grad overlatt til den enkelte. Slik ble søkelyset på eget liv og dannelsen av sin egen selvbiografi stadig større.

I norsk kontekst rapporterte Gullestad (1996) gjennom en studie av ulike klasser og generasjoner om at den yngste generasjonen var mest opptatt av seg selv og sine egne drømmer. Hun hadde samlet et stort materiale der folk (ulike generasjoner bosatt på ulike steder i Norge) skrev om sine liv. Dette kom særlig til uttrykk i boken *Hverdagsfilosofier. Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*, hvor Gullestad (1996) brukte fire ulike personer som eksempler på det typiske i materialet.⁶ Den mest interessante personen fra denne avhandlingen er ungdommen Cecilia, hvis liv i stor grad handlet om å finne seg selv. Kort sagt viste Gullestads studie at Cecilia var særlig opptatt av kropp, estetikk, åndelighet (shoppingmarked) osv. Det samme bildet av ungdom ble gjentatt av mediene som ofte formidlet at ungdom stort sett var opptatt av seg selv og sine selvrealiseringsprosjekter. Spor av samme fortelling finner en også i flere nasjonale forsknings- og teoristudier (Skarpenes, 2005; Madsen, 2014; Foros & Vetlesen, 2015). I internasjonal kontekst gjentar fortellingen om selvrealiserende ungdom seg (Ziehe & Stubenrauch, 2008; Furedi, 2004). Stort sett er det dette som går under betegnelsen individualiseringstesen i sosiologien.

2.3.2.3 Sluttbemerkning

Disse ovennevnte fortellingene om ungdom, det vil si et ytre eller eksternt perspektiv på ungdom som gruppe, danner bakteppet for denne avhandlingens undersøkelse av ungdom, spesielt knyttet til artikkel 2, og med særlig søkelys på følgende spørsmål: Hva slags bilde tegner de utvalgte ungdommene av seg selve (det vil si et indre eller internt perspektiv på ungdom)? Er det korrelasjon eller diskrepans mellom ungdommenes bilder av seg selv (det indre perspektivet) og de tre ovennevnte fortellingene (det ytre perspektivet)?

⁶ Gullestad (1996) fikk fram mange sentrale dimensjoner i moderniseringen av Norge. Einar (40-tallet) kommer fra et lite lokalsamfunn. Han var fisker og endte som statstjenestemann i en større by (sentrum-periferi dimensjonen). Kari er født inn i en arbeiderfamilie i Oslo på 1920-allet (17 år eldre enn Einar). Livet handlet om å strekke seg etter noe bedre, spesifikt knyttet til klassekamp og kjønnskamp. Øyvind var født inn i middelklassen i Trondheim, hvor hjemmet/familien og plikten stod sentralt. Han tok aldri livet i sine egne hender, men var i stor grad drevet av pliktetikk og puritanisme.

2.3.3 Bilders kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon

Biesta (2014) beskriver pedagogikkens funksjoner som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Disse tre funksjonene er bør være til stede i undervisningen. I artikkel 3 er Biestas begrepsapparat anvendt for å reflektere over hvordan bruk av bilder i undervisningen kan bidra til en mer helhetlig målsetting som kommer til uttrykk til skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Kvalifisering handler om å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og forståelse mennesker trenger for på kunne delta i et samfunn. Ofte kan dette oppfattes som skolens fremste mål. Slike bilder kan være et kart, en graf eller et mønster, men også et maleri kan ha en slik funksjon ved at det fungerer som et eksempel på hva som kjennetegner en bestemt stilperiode. Dette er situasjonsavhengig. Slike bilder illustrerer noe, formidler et bestemt budskap eller gjengir nøyaktig hvordan noe ser ut. På den måten får det en kvalifiserende funksjon. Den sosialiserende funksjonen i utdanningen handler om hvordan vi blir medlemmer i samfunnet og får ta aktiv del i sosiale, kulturelle og politiske samfunn. Bilder brukt på denne måten finner vi for eksempel i sosiale medier hvor bilder blir en måte å kommunisere med hverandre på. Antall likes på bildene kan vitne om hvor populær eleven er i forhold til andre eller hvor på den sosiale rangstigen man står. Bildene kan også gi et innblikk i hvilke sosiale settinger du ønsker å assosiere deg med. Når Biesta snakker om at utdanningen har en subjektiverende funksjon, handler det om elevenes frigjøringsprosess og at utdanning skal bidra til at mennesker utvikles til å være ansvarlige og moralsk på selvstendige vilkår (Biesta, 2014). Dette fordrer at mennesket selv åpner for at det kan skje og inntar en aktiv rolle. Det må skapes rom for subjektiv tilegnelse av kunnskap. Dette kan vi finne igjen i det som blir omtalt som skolens dannelsingsopdrag. Skal man bruke bilder på denne måten må det personlige og følelsesmessige engasjementet vekkes for kanskje å kunne lede videre til personlig erkjennelse.

3. Metode

Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 39) er datainnsamlingsmetodene som ofte brukes i pedagogisk forskning «varianter av å se og å spørre». Nedenfor vil jeg redegjøre nærmere for hvordan jeg har «sett» og «spurt». Nærmere bestemt vil jeg redegjøre for valg og prosedyrer knyttet til metodologi, datainnsamling og analyse. Hovedproblemstillingen og

forskningsspørsmålene har i stor grad bestemt valget av metode. Slik blir metodologien et virkemiddel for å framskaffe data for å belyse, analysere og diskutere en problemstilling. Å synliggjøre den metodiske tilnærmingen i prosjektet er ikke minst viktig for å få frem forskningsskjevheter. Ifølge *De nasjonale forskningsetiske komiteene* kan forskningsskjevheter forekomme i alle deler av forskningsprosessen, for eksempel i planlegging, gjennomføring, innsamling og analysering. Dessuten er forskningsskjevheter gjerne knyttet til forskerens egen forskningspraksis, forutinntatthet og forskningstradisjon, enten i større eller mindre grad (Staff, 2015).

3.1 Piloteringsfase

I oppstarten av et forskningsprosjekt er det ofte svært hensiktsmessig å sette av tid til en piloteringsfase. I denne fasen kan man forsøke å finne en egnet form på undersøkelsen og en form som på best mulig måte kan gi relevant informasjon om det problemområdet som er valgt for avhandlingen. I mitt prosjekt handlet det særlig om to punkt. Første punkt handlet om å få et innblikk i den kulturen som mine intervjupersoner var en del av og slik kunne utforme en intervjuguide. Det andre punktet handlet om å teste ut intervjuguiden og deretter justere denne. Slik arbeidet jeg meg frem til intervjuguiden som dannet utgangspunktet for selve datainnsamlingen i prosjektet. Piloteringsfasens to ulike metoder blir redegjort i det følgende.

3.1.1 Pilot: observasjon

Observasjonsmetoden var nyttig i en innledende fase hvor jeg piloterte den empiriske undersøkelsen. Ved å være en deltakende observatør på en studiereise i en gruppe videregåendeklasseelever opparbeidet jeg et inntrykk av ungdomskulturen i den gruppen jeg skulle studere (Fangen, 2004, s 15). Turen gikk til Italia for å se på kunst fra renessansen. Det var 18 elever, en assistent og to lærere med på turen. Jeg kom inn som en ekstra voksenressurs i denne gruppen. Elevene var alle over atten år og var informert om mitt prosjekt. Jeg fikk være sammen med studentene på kunstmuseum, byvandring, kirkebesøk og på bildeskapende workshops, men også til måltider og sosiale sammenkomster. På denne måten fikk jeg et innblikk i hva ungdommene undret seg over i direkte møter med kunstbilder og ikke minst hva de snakket om i etterkant av slike estetiske opplevelser. Hvilke ord bruker

de når de snakker om bilder? Hvordan oppfører de seg når de står overfor bilder? Hvordan reflekterer gruppen over bilder? Hvordan forvandles tolkningen til et uttrykk? Hvordan handler de i en kreativ prosess? Det var samtidig gode muligheter for å samtale med ungdommene om det de var opptatt av i livene sine (Fangen, 2004, s. 171). Ved å være sammen med elevgruppen i 4 dager fikk jeg et inntrykk av hvordan ungdommene snakker og tenker, ikke minst knyttet til bilder. Jeg gjorde feltnotater underveis og på kveldene etter at de planlagte aktivitetene var avsluttet. For å kunne fremskaffe mer spesifikk informasjon om ungdommene var det også nødvendig å snakke med dem (Fangen, 2004, s. 172-174). Slik utarbeidet jeg et utkast til intervjuguide. Det vil si at intervju ble brukt i tillegg til observasjon i piloteringsfasen.

3.1.2 Pilot: intervju

Etter observasjonen i piloteringsfasen etter observasjonen gjennomførte jeg 3 intervjuer, som jeg tok opp på lydfil. Intervjuene ble transkribert etterfølgende, men er ikke inkludert i det endelige datamaterialet. Ungdommene jeg snakket med var informert om prosjektet på forhånd og alle var over 18 år. I det første intervjuet jeg to intervjupersoner samtidig. Dette ble gjort for å prøve ut om det kunne være gunstig at ungdommene var sammen, ikke minst for å skape trygghet, som igjen kunne føre til flere assosiasjoner og dypere refleksjoner (Kvale, 2002). I de to neste intervjuet jeg en og en. Som intervjuer opplevde jeg at det var mest hensiktsmessig å intervju ungdommene enkeltvis. Årsaken var et det ble mer ro, og den enkeltes refleksjoner ble både mer fremtredende og mer fokusert. Intervju som datainnsamlingsmetode blir grundigere utdypet i punkt 3.2.2.

3.1.3 Utbyttet av piloteringsfasen

Pilotundersøkelsen har vært særlig hensiktsmessig med tanke på valg av datainnsamlingsmetode og utarbeidelse av intervjuguide. Ut fra erfaringene med pilotundersøkelsen ble for eksempel individuelle intervju valgt som undersøkelsesmetode, ettersom det meldte seg et behov for å gjennomføre dialog i ro og fred med den enkelte intervjuperson, og dermed få et innblikk i hvordan den enkelte reflekterer om bilder. Piloteringsfasen gjorde det også tydeligere for meg hvem jeg ønsket å snakke med og var dermed nyttig i utarbeidelse av kriterier for utvalg. Videre ga pilotundersøkelsen en pekepinn

på hva ungdommene var opptatt av og var slik sett verdifull med tanker på mulige analytiske tilnærminger til datamaterialet. I det hele tatt ble det foretatt endringer og justeringer i intervjuguiden på bakgrunn av pilotundersøkelsen. For eksempel reduserte jeg antall bilder jeg hadde med til intervjuet. Det var i utgangspunktet altfor mange bilder å forholde seg til, både for intervjuperson og intervjuer. Jeg justerte også spørsmålsformuleringene på flere av spørsmålene. Ved å høre seg selv på lydopptaket ble jeg mer bevisst på at jeg måtte forsøke å være mer tydelig og presis i formuleringene mine. Det var svært nyttig å gjennomføre en pilotundersøkelse før selve datainnsamlingen tok til.

3.2 Datainnsamling

På bakgrunn av pilotundersøkelsen ble det tydelig for meg at det å snakke med ungdommene ville være den beste måten å hente inn informasjon som kunne gi meg noen svar på mitt problemområde. Dette samsvarer også med Kvaales innledning i boken *Det kvalitative forskningsintervju*: “Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (2002, s.17). For å få et inntrykk av hvordan ungdom tenker og føler i møte bilder kan det altså være en god idé å snakke med dem. Datamaterialet i dette prosjektet er derfor innhentet ved hjelp av intervju. Jeg valgte å intervju 13 ungdommer, som ble valgt ut på bakgrunn av visse kriterier.

3.2.1 Utvalg og utvalgskriterier

Det er i dette prosjektet gjort et strategisk utvalg av intervjupersoner for å få en bredde i materialet (Holme & Solvang, 2003; Befring, 2015). Jeg utarbeidet følgende utvalgskriterier:

1. Intervjupersonene skal være fylt 18 år. Dette var delvis av pragmatiske grunner, det vil si at elevene var myndige og det var ikke behov for å kontakte foresatte. Samtidig kan en anta at en 18-åring har et annet refleksjonsnivå enn yngre elever og dermed ville jeg kunne få mer utfyllende svar.
2. De bør være fra klasser med ulik fagsammensetning, for eksempel studiespesialiserende med formgivingsfag, idrett, språkfag, samfunnsfag, økonomi og realfag.
3. Det bør være, så lenge det er mulig, lik fordeling av kjønn og gjerne noen med minoritetsbakgrunn. Likevel har ikke kjønn og kultur et stort fokus i denne undersøkelsen.

Jeg opprettet kontakt med 4 skoler (A, B, C og D, se tabell under) med ulik geografisk beliggenhet (så som by, utkantstrøk), ulik størrelse og med forskjellige programfagtilbud for å få tak i intervjupersoner. Rektor viderefremmet kontakt til aktuelle lærere. Jeg presenterte prosjektet og utvalgskriterier i forespørselen til lærere som videre opprettet kontakt med elever som sa seg villige til å la seg bli intervjuet. De som meldte seg ble inkludert, slik at utvalget kan karakteriseres som et bekvemmelighetsutvalg (Creswell, 2012). 13 elever fra 7 forskjellige klasser (med ulike fagkombinasjoner) er inkludert i datamaterialet med den hensikt å få frem stemmene til elever med forskjellige fag og interesser. De inkluderte intervjupersonene er representanter for en generasjon som har vokst opp i en tid hvor den digitale teknologien har åpnet for en rekke sosiale medier hvor bildebruk er sterkt fremtredende. Disse elevene vil dermed kunne gi et visst inntrykk av hva slags betydning bilder kan ha, hvilke bilder som anses som viktige, hvordan bilder forstås og tolkes, og ikke minst hvordan bilder kan åpne for eller stimulere til refleksjoner med hensyn til frigjøring og eksistensielle kategorier.

Det har vært et mål å gi et variert utvalg av ungdom som går i den videregående skole i dag. Ved hjelp av utvalgskriteriene er det blitt gjort et strategisk grep for å få frem flere stemmer. De inkluderte intervjupersonene er elever som hadde lyst til å bidra av ulike grunner og fremstod engasjerte i intervjusituasjonen. Datamaterialet viser stor variasjon i valg av bilder og unike historier knyttet til disse. Slik har det blitt etterstrebet å få frem et mest mulig nyansert bilde av hvordan utvalgte unge mennesker opplever bildene de omgir seg med. Men det skal sies at mange stemmer ikke kommer frem i denne undersøkelsen. Ved å benytte skolen som rekrutteringssted vil man automatisk ekskludere en gruppe elever man ikke kan rekruttere på denne måten. Videre vil jeg påpeke at denne undersøkelsen er en kvalitativ undersøkelse som ikke har til hensikt å generalisere (mer om dette i punkt 3.4 om forskningskvalitet).

3.2.2 Intervju

Intensjonen med det kvalitative intervjuet er, ifølge Kvale, «å få frem betydningen av folks erfaring og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (2002, s. 17). Et slikt intervju er på den måten et sted hvor råmaterialet til kunnskap skapes. I det følgende vil jeg redegjøre for hva slags intervju jeg har foretatt, samt gjennomføring og utfordringer.

3.2.2.1 Photo-elicitation

I intervjuene benyttet jeg bilder aktivt. En slik form for aktivitet i et intervju kalles på engelsk «photo elicitation» og handler om å utsette intervjupersonene i et forskningsintervju for bilder på ulike måter (Harper, 2002). Slik har både intervjuperson og intervjueren en «nøytral» tredjepart, altså bildet, å forholde seg til, hvorpå stemningen under intervjuet kan bli mer avslappet. Formålet med intervjuene var knyttet til både problemstilling og forskningsspørsmål (se punkt. 1.3), deriblant hvordan ungdom og elever i videregående skole tenker og reflekterer over bilder og bilders betydning i både hverdag og undervisningssammenheng. Altså var det helt avgjørende å bruke bilder i intervjusituasjonen. Ved å bruke fysiske bilder ble situasjonen troverdig og konkret for intervjupersonene. På den måten ble også deres umiddelbare respons på bildene observert og assosiasjoner registrert (Banks, 2007; Harper, 2002; van Auken et. al., 2010).

Dessuten lå tenkningen om epistemologisk symmetri bak min egen inngang som forsker, en tenkning som har preget metodologien like mye som teorien. For å komme så nær opp mot idealet om symmetri som mulig har Rancières tanker ligget til grunn for metodologien. For eksempel fikk elevene ta med seg bilder og ble gitt friheten til å fortelle om sine opplevelser. Slik ble det skapt rom for at de skulle kunne komme inn i verden og meddele noe unikt til verden (Biesta, 2014).

Bruk av bilder i intervjusituasjonen er hensiktsmessig på flere måter. Én bestemt fordel kan være at bilder aktiverer både minnet og følelser på en annen måte enn hva ord alene gjør (Banks, 2007, s. 13, 65). Bilder appellerer dessuten i relativt stor grad til følelser som kan vekkes umiddelbart (Boehm, 2004). Denne egenskapen ved bilder benytter mediene seg av, blant annet når det gjelder formidling av krig og katastrofer. Imidlertid må en være klar over at visuelle inntrykk kan bli så sterke at det kan ha en negativ effekt på mottakerens følelser, for eksempel ved at bildet berører så sterkt at det blir triggerpunktet for en aggressiv, trist, deprimeret eller angstfylt sinnstilstand (Mitchell, 2005). I ekstreme tilfeller kan dessuten bilder reaktivere uforløste traumer og opplevelser som krever oppfølging. Gitt at enkelte bilder kan ha negative innvirkninger på mottakeren, er det derfor nødvendig med nøye utvelgelse av bilder i forkant av intervju (Banks, 2007; Harper, 2002). Poenget er at bilder i relativt stor

grad kan vekke følelser. Det igjen betyr at bilder innehar både muligheter og begrensinger, som bør tas hensyn til i både planlegging og gjennomføring av intervju, undervisning og lignende situasjoner. Når det gjelder bilders muligheter, har det blant annet sammenheng med deres tilgjengelighet og flertydighet. Bilders begrensninger kan som sagt ha sammenheng med at de kan forårsake sterke følelser, men det kan også ha sammenheng med at de kan være krevende å tolke og at de er kulturelt betinget og derfor gjenstand for ulike oppfatninger (Eisner, 2006; Elkins, 2001; Mitchell, 2005). Uansett er det avgjørende å ta med slike forhold i planlegging og gjennomføring av intervjuer med bilder som tredjepart.

3.2.2.b Gjennomføring av intervjuene

De fleste intervjuene ble gjennomført på tildelte grupperom på de ulike skolene, mens to av intervjuene ble gjennomført på mitt arbeidskontor. Intervjuene varierte i lengde. Noen intervjuer var korte på ca. 20 minutter, mens andre varte opp mot 50 minutter. Det var varierende hvor mye de enkelte elevene snakket. Jeg oppfordret intervjupersonene til å fortelle mest mulig underveis i intervjuet. Dette gjorde jeg fordi fortellingen kan, i større grad enn bare spørsmål og svar alene, åpne for individuelle opplevelser og erfaringer. En annen utfordring var å stille spørsmål som åpner for svar som kan beskrive hvordan bilder har betydning for ungdommene. I stedet for å bruke abstrakte og teoretiske begreper forsøkte jeg her å knytte spørsmålene til noe som lå nært i tid for ungdommene og som var knyttet til konkrete og kroppslige erfaringer. Her er et eksempel: «Når så du sist et bilde som du likte og som rørte noe i deg?» Her referer jeg til tidsaspektet ved spørre: «når så du sist». Det konkrete og kroppslige henviste jeg til ved å si følgende: «som rørte noe i deg». Slik forsøkte jeg å kontekstualisere spørsmålene og jeg opplevde at intervjupersonene på den måten lettere kunne finne frem til passende eksempler. Problemet med nevnte spørsmål er imidlertid at svaret sannsynligvis blir svært kort og ikke gir mye informasjon om betydningen av bilder. På den andre siden kan spørsmålet – som er konkret og relevant for respondentens livssituasjon – være en hensiktsmessig måte å innlede intervjuet på. Men selv om spørsmålet kan bidra til å etablere en slags konkret ramme for denne delen av intervjuet, var det behov for oppfølgingsspørsmål eller oppfordringer om å utdype fortellingene sine.

I piloteringsfasen som jeg nevnte over, utarbeidet jeg en intervjuguide på bakgrunn av deltakende observasjon, uformelle samtaler og pilotintervju med elevene. Jeg valgte å benytte

halv-strukturerte eller semi-strukturerte intervjuer. Slik kunne jeg forberede spørsmål knyttet til temaene jeg ønsket å få belyst med mulighet for oppfølgingsspørsmål (Kvale, 2002). Selve intervjuguiden består av tre sekvenser. Siden spørsmål og svar fra disse ulike sekvensene ofte griper inn i hverandre, kan de ses på som en samlet fortelling. Men, det må presiseres at flere fortellinger blir fortalt underveis i hvert enkelt intervju. Dessuten fremstår flere små historier knyttet til ett og samme bilde. Her følger hovedtrekkene når det gjelder form og innhold til forarbeid og de tre ulike sekvensene.

Før intervjuet

I forkant av intervjuene ble intervjupersonene bedt om å ta med seg et bilde som var av betydning for dem på en eller annen måte. Dette kunne være et hvilket som helst bilde fra ulike sjangre. Ved å velge ut bilde på denne måten, ble intervjupersonene gitt muligheter til å tenke gjennom hvilke bilder som har en spesiell plass i deres liv, og kanskje hvorfor nettopp disse bildene er betydningsfulle, før selve intervjuet ble gjennomført.

Første sekvens

I første sekvens snakket intervjupersonene om et bilde de hadde valgt å ta med seg. Her ønsket jeg at de skulle fortelle mest mulig fritt om hvorfor det medbrakte bildet hadde betydning for dem. Slik fikk jeg informasjon og kunnskap om hvilke bilder som er viktige for ungdom i dag og hvordan bildene kan ha betydning for deres liv. Denne delen av intervjuet skapte en god og fortrolig stemning for resten av intervjuet.

Tabellen under viser en oversikt over informantene som er inkludert i datamaterialet og hvilke bilder de tok med seg til den første delen av intervjuet.

	Intervjuperson	Kjønn	Skole	Valg av bilde	Annet opprinnelses-land enn Norge
1.	Fotballspilleren, Anne	K	A	Barndomsbilde, fra en fotballkamp hun spilte i Afrika	
2.	Kunstneren, Maria	K	A	Barndomsbilde på kaien med far og lillebror	
3.	Rembrandt, Albert	M	A	<i>Nattevakten</i> av Rembrandt	
4.	Supporteren, Henrik	M	A	Bilde av fotballaget Manchester United	
5.	Bokseren, Peter	M	A	Portrett av seg selv, barndomsbilde med	Øst-Europa

				lillebroren	
6.	Svømmeren, Synne	K	A	Bestefars maleri, landskap	
7.	Barnebarnet, Karsten	M	B	Familiebilde, bestefars 60 års dag	
8.	Turisten, Gry	K	B	Barndomsbilder fra en ferietur med besteforeldre, svømmebasseng	
9.	Romantikeren, Louise	K	B	Solnedgang	Afrika
10.	Kristen, Kari	K	B	Naturbilder med bibelvers	
11.	Politikeren, Silje	K	B	Miller, H. (1942-43). <i>We can do it.</i>	
12.	Italia, Hanne	K	C	Familiebilde fra ferietur med familien og venner, kjæledyr	
13.	Globetrotteren, Stian	M	D	Paris, New York, Mount Everest	

Tabell 2. Oversikt over intervjupersoner.

Intervjupersonene har fått en beskrivende «karakter», eksempelvis «globetrotteren». Den beskrivende karakteren knytter seg ikke direkte til det spesifikke bilde de hadde med seg, men til det personen snakket om i tilknytning til bildet eller noe som kjennetegnet interessene deres. Derfor er det ikke nødvendigvis samsvar mellom valg av bilde og hva de blir kalt. Intervjupersonene har fått fiktive navn i artiklene og er derfor også ført opp med navn i tabellen.

Andre sekvens

I andre sekvens fortalte intervjupersonene mer generelt om hvilke bilder de omgir seg med i hverdagen og på hvilke områder i hverdagen, samt hvordan bildene brukes og fremstår som en del av livet deres. Spesifikt fortalte intervjupersonene om hvilke bilder de har på rommet sitt og der de bor, og ikke minst hvordan de bruker bilder i kommunikasjon med andre på sosiale medier. Slik ble det gitt et visst inntrykk av hva slags bilder ungdom omgir seg med og hvordan de bruker bilder i hverdagen, også utenom skolen. Deretter spurte jeg om hvordan de opplevde bilder i undervisningen, både med hensyn til lærerens bruk, bildepresentasjoner i lærebøker og læringsressurser samt egen bruk av bilder i skolearbeid.

Tredje sekvens

I tredje intervjusekvens ble photo elicitation anvendt på den måte at intervjupersonene ble eksponert for et utvalg av bilder. Denne sekvensen av intervjuet hadde hovedfokus på

spørsmål om hvordan ungdom tolker og forstår ulike bilder. Intervjupersonene ble presentert for totalt 20 bilder. Bildeutvalget kan ses i bildegalleriet (vedlegg 4). Dette var bilder som jeg hadde valgt ut på forhånd fra ulike sjangre og med ulike fremstillingsformer. Derne ble intervjupersonene bedt om å velge ut et bilde som de ønsket å kommentere og reflektere rundt. De ble også spurt om hvilke bilder de ikke hadde lyst til å kommentere. I forlengelsen av dette fortalte intervjupersonene om hvordan han eller hun opplevde bildet og hvordan bildet ga mening. På denne måten var det mulig å innhente informasjon og kunnskap om hvordan ungdom tolker og forstår ulike bilder. Samtidig er det viktig å være klar over at en kunstig intervjusituasjon langt ifra fanger opp alle elevenes tanker og refleksjoner omkring bilder.

Da jeg skulle bestemme hvilke bilder som skulle inkluderes, var det et kriterium at de skulle dekke ulike visuelle fremstillingsformer, som foto og maleri. Analog og digital tegning er ikke inkludert. Disse fremstillingsformene eller andre former for grafiske fremstillinger kunne selvsagt også vært inkludert, men ble utelatt for å begrense bildemateriale. Videre ble det også viktig å avklare om fotografiet var et kunstfoto, dokumentarfoto eller reklame. Jeg endte dermed på følgende ulike sjangerkategorier: dokumentarbilder, reklamebilder, kunstfotografi og kunstmaleri. På denne måten kunne man få en indikasjon på om det var noen sjangre eller kategorier som var foretrukket og genererte enten større eller mindre refleksjon hos intervjupersonene. I pilotundersøkelsen jeg gjennomførte erfarte jeg at det ikke kunne være for mange bilder å velge mellom da det ble overveldende både for intervjuer og intervjupersonene. Jeg valgte derfor å avgrense antall bilder til 20 stk.

I et forsøk på å finne bilder som kunne være relevante for intervjupersonene valgte jeg bilder som var kjente eller berømte i en eller annen forstand. Innen kategorien «dokumentarbilde» ble det valgt bilder som har fått betegnelsen ikoniske bilder. At et bilde er ikonisk kan bety at bildet blir symbolet på en hendelse, gjerne knyttet til grusomme hendelser som berører store deler av befolkningen. Et eksempel på et ikonisk bilde kan være bildet av *Nalpalmjenta* som ble et symbol for Vietnamkrigen (bilde 1). Eller bildet av *The vulture and the little girl/The struggling girl* (bilde 2), som står som en fortelling om sultkatastrofen i Sudan på 90 tallet. Begge disse bildene er inkludert i utvalget. Jeg inkluderte også ikoniske bilder fra hendelser som er tettere på intervjupersonene historisk, eksempelvis terrorhendelsen 11. september 2001

i New York (bilde 3 og bilde 4) og terrorhendelsen 22. juli 2011 på Utøya og i Oslo (bilde 5 og bilde 6). Disse bildene har vunnet ulike priser (blant annet bilde 4: Pulitzerprisen, bilde 5: Årets bilde i VG) og de publiseres ved jevne mellomrom i media. Vi kan dermed anta at intervjupersonene kjenner til bildene gjennom media og undervisning i skolen. Kritiske kommentarer til dette er at det kanskje burde vært andre og viktigere bilder som burde vært inkludert. Den kritikken tenker jeg er relevant, men som motsvar kan man si at det ikke var intensjonen å avdekke hvor mye kunnskap intervjupersonen hadde om den historiske hendelsen knyttet til bildet, men snarere hvordan intervjupersonen reflekterte rundt bildene. Det er allikevel ikke til å komme bort i fra at det er lettere å reflektere rundt et bilde som man kjenner til og vet omstendighetene rundt.

Bilde 7 og bilde 8 er bilder som tar opp samfunnsaktuelle tema som spiseforstyrrelser og klimarelaterte utfordringer. Dette er dagsaktuelle temaer som man kan anta at ungdom kan være opptatt av.

Det finnes mangfoldige kunstmalerier fra mange ulike kulturer og kunsthistoriske epoker. Så å skulle velge ut de viktigste eller klare å dekke alle epoker er nytteløst på grunn av mengden av bilder. Ikke er det heller enighet om hvilke malerier som er viktigst innen de ulike periodene, så dette utvalget gir ikke seg ut for å presentere noe slikt. Men tanken var at kunstmaleriene skulle være anerkjente kunstverk og de skulle være litt ulike med tanke på tematisk innhold og i det formmessige uttrykket. I renessansens Italia ble det skapt svært mange mesterverk og jeg har valgt ut flere fra denne perioden. Utvalget består av Raphaels freske, *Skolen i Athen*, som er malt på den ene veggen i en sal i Vatikanpalasset (bilde 9). Raphael hadde fått i oppdrag å utsmykke pavens bibliotek og *Skolen i Athen* er altså malt på den ene veggen i dette biblioteket eller salen. Det er noen av de fremste filosofene fra antikken som er fremstilt. Leonardo da Vinci sitt maleri, *Mona Lisa* (bilde 10) er også inkludert i bildeutvalget. Videre er det inkludert tre av Caravaggios malerier; *Narcissus*, *Judith halshogger Holofernes* og *Matteus kallelse* (bilde 11, 12, 13). Utvalget består også av to malerier laget av Edward Hopper: *Morning Sun* og *Summer Evening* (bilde 14 og 15). Marko Rothkos maleri *No. 61 (Rust and Blue) [Brown Blue, Brown on Blue]* (bilde 16). Dette viser at flere eksempler fra kunsthistoriske epoker er utelatt, med den begrunnelse at det ikke er mulig å oppnå en fullverdig dekning av dette med så få bilder. Derfor ble det foretatt et

utvalg vel vitende om at intervjupersonenes respons ville være annerledes om jeg hadde valgt andre bilder. Kanskje Edvard Munch sitt maleri *Skrik* ville skapt en mer respons hos intervjupersonene enn Caravaggios malerier siden de kanskje kjenner til *Skrik* fra museumsbesøk og undervisning i skolen.

I kategorien «kunstfotografi» ble det naturlig å finne kunstverk fra samtidskunsten. Dette fordi fotografi er et mye anvendt medium inne samtidskunsten på grunn av teknologiske nyvinninger når det gjelder å ta og bearbeide fotografier. Mikkel McAlinden er et eksempel på en norsk samtidskunstner som benytter fotografi og digitale bilderedigering som sin uttrykksform. Det var McAlindens tredje bilde i bildeserien *Endgame* og *The Evil Cottage* som jeg inkluderte i bildeutvalget (bilde 17 og 18). Det kan stilles spørsmål om det var klokt å bare ta med det ene bilde i serien, når bildeserien bestående av fire bilder er å regne som et samlet kunstverk. Kunstneren selv uttrykte til meg i epost at *Endgame* ble best presentert i sin helhet som bildeserie og ikke som et enkeltstående bilde slik det ble gjort under intervjuene. Dette er absolutt en valid kritikk til bildeutvalget, som kan ha medført at dette kunstbildet mistet noe av sin fortolkningskontekst den var tenkt inn i. Noen av intervjupersonene syntes dette bildet var vanskelig å forstå. Kanskje ville de forstått mer av kunstverket ved å se det som en del av en bildeserie. På den andre side var dette et av de bildene som flere snakket om og slikt sett var dette et bilde som flere av intervjupersonene stoppet opp ved og var nysgjerrige på, selv om det ikke nødvendigvis uttrykte at bildet gav mening for dem. Slikt sett så er min vurdering at det i denne sammenhengen ikke betyr så mye at kun det tredje bildet i bildeserien var inkludert.

Når det gjelder kategorien «reklamebilde» er det valgt reklamer for bedrifter som er allment kjente i Norge, det er flyselskapet Lufthansa (bilde 19), denne reklamen har også en referanse til et kjent kunstverk) og hurtigmatkjeden McDonalds (bilde 20). Her kunne det vært valgt andre typer bilder, som kunne gitt andre tilbakemeldinger fra intervjupersonene. Når det er sagt inneholdt bildeutvalget samtidig et variert billedmateriale som dermed gir muligheter for ulike tolkninger og forståelser.

Etter intervjuene

Intervjuene ble transkribert og klargjort for analyse.

3.3 Analyse

Tidligere (i punkt 2.4) presenterte begreper og resonnement som informerer analysen i artiklene, nå skal jeg gi en oversikt over hvordan jeg rent faktisk gikk frem i denne prosessen med å skape mening i dataene (Hatch, 2002; Kvale, 2002, s. 122), og videre hvordan den datadrevne tematisk analyse gikk for seg (Braun & Clarke, 2006; Johannessen Rafoss & Rasmussen, 2018, s.278). En datadrevet tematisk analyse vil si at ulike temaer ble identifisert i datamaterialet (dette utdypes etterfølgende).

Ifølge Johannessen et. al. (2018) er analyse «en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (s. 22). Dette indikerer at analysefasen kommer i fasen etter datainnsamlingen, slik at man faktisk har noen data å analysere. Men ofte starter analyseprosessen tidligere ved at man i teorien har funnet noen spørsmål man ønsker å finne svar på. Andre ganger er det i selve datamaterialet det dukker opp tema, som krever at man må gå tilbake til teorien igjen for å kunne skape mening. Dette viser at forskningsprosessen ikke er stegvis og lineær slik det kan se ut når man leser forskningsartikler og rapporter. I dette forskningsprosjektet har analyseprosessen vært preget av det Alvesson og Sköldberg (2010) omtaler som en abduktiv tilnærming og en hermeneutisk tilnærming. Den abduktive tilnærmingen innebærer et dialektisk forhold mellom teori og det empiriske datamaterialet. Den hermeneutiske tilnærmingen innebærer blant annet en veksling mellom del og helhet, også omtalt som den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2004/1975). Vi skal nå se nærmere på prinsipper fra hermeneutikken.

3.3.1 Hermeneutikk

Prinsipper fra hermeneutikk har blitt brukt som grunnlag for både teori og empiri, det vil si i lesning og forståelse av teoretiske tekster, empirisk datamateriale og ungdommenes muntlige fortellinger.

Ordet hermeneutikk kommer fra gresk *hermeneus*, som kort og godt betyr tolk eller fortolker. Den hermeneutiske metode ble i utgangspunktet utviklet av teologer og filologer som søkte etter å finne den riktige forståelsen av overleverte tekster. Slik sett kan man si at hermeneutikk utspringer fra behovet for felles regler for hvordan man skal tolke en tekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). En kan også skille mellom mange forskjellige former for hermeneutikk, alt fra klassisk hermeneutikk (med religionsfilosofen Schleiermacher i

spissen) til ny-hermeneutikk (med filosofen Gadamer i spissen) og videre til kritisk hermeneutikk (med filosofen og samfunnsforskeren Jürgen Habermas i spissen). Når det gjelder den hermeneutiske tilnærmingen i denne avhandlingen, har idéen om den hermeneutiske sirkel og prinsippet om for-forståelse vært fremtredende både til teori og det empiriske datamaterialet.

Idéen om den hermeneutiske sirkel viser seg for eksempel ved at delene i hvert enkelt intervju ble lest og analysert i rammen av en helhet (intervjuet som helhet), og hvor den enkeltes datamateriale som helhet ble lest og analysert i rammen av enkeltdelene (enkelte sitat). Dette prinsippet ble brukt for å forsikre om at analysen ikke trakk ut kunnskap uten å se den i forhold til en helhet, samtidig som denne helheten ble lest og analysert i lys av enkeltdelene. Med andre ord ble prinsippet om den hermeneutiske sirkel anvendt for å unngå faren for å danne mening som ikke samsvarer med hva den enkelte uttalte seg om i lys av både helhet og enkelt del.

Det andre hermeneutiske prinsippet, for-forståelse, går igjen hele veien, både i møte med teori og empiri, og er ikke minst knyttet til min rolle som forsker. Når vi forsker, analyserer og undersøker et fenomen, eksempelvis avhandlingens transkriberte datamateriale, drar vi veksler på våre erfaringer eller det som Gadamer (2004) omtaler som forståelseshorisont. Med forståelseshorisont menes det en har kapasitet til å forstå innenfor en viss grense eller innramning (Gadamer, 2004). Dette igjen betyr at forskning som involverer hermeneutikk ikke er objektiv, fordi forskeren er bundet av sin erfaring og for-forståelse. Til tross for at for-forståelse involverer subjektive synspunkter og perspektiver, anser ikke Gadamer (2004) for-forståelse for å være ensbetydende negativt eller uheldig for forskningen sin del. Men, det fordrer at for-forståelsen er fleksibel. Det vil si at forskeren må kunne endre sin for-forståelse i møte med fenomenet, dersom fenomenet viser seg å fremvise noe annet enn det forskeren trodde på forhånd. Som tidligere antydte skjedde dette flere ganger i min forskningsprosess, for eksempel der det viste seg at ungdommene var langt mer politisk korrekte og lydige overfor samfunnets normer og tradisjoner enn det jeg som forsker trodde og antok på forhånd.

Min forforståelse eller fordom var at bilder har en betydning for ungdom. Men hva slags betydning bilder kan ha var et åpent spørsmål. En for-dom fra min side var at ungdommene

var noe mer opprørske og mer politisk engasjerte i samfunnet enn som kom til uttrykk i intervjuene. Samtidig var jeg så åpen som mulig, med et ønske om å få frem ungdommenes unike stemmer.

3.3.2 Analysefaser

Analyseprosessen består av ulike faser. Ifølge Kvale (2002, s. 122) er det seks mulige trinn i analyseprosessen. I det første trinnet beskriver intervjupersonen sin livsverden. I det andre trinnet er det den intervjuede som selv oppdager nye forhold og betydninger underveis i intervjuet. Det tredje trinnet innebærer at intervjueren i løpet av intervjuet foretar tolkninger og «sender» de tilbake til intervjupersonen. Slik kan uklarheter bli oppklart og intervjupersonen får mulighet til å bekrefte intervjuerens tolkninger. I det fjerde trinnet tolker intervjueren det transkriberte intervjuet alene eller med andre forskere. Her struktureres og klargjøres den store mengden av informasjon. Dette innebærer blant annet at gjentakelser og uvesentligheter fjernes (Kvale, 2002, s.123). Slik blir det lettere å finne frem til intervjupersonenes mening og den egentlige analysen kan begynne. Kvale presenterer fem analysemetoder; «Fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc-metoder» (2002, s. 123). Ved å benytte Kvale (2002) sin betegnelse kan man si at det i det store og hele er en *Ad hoc meningsgenerering* som er benyttet i dette prosjektet. Med denne betegnelsen menes at en tar i bruk flere og ofte «ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering» (Kvale, 2002, s.135-136). Det femte trinnet i analysefasen handler om at intervjupersonen skal ha mulighet for å korrigere forskerens tolkninger og utdype sine tidligere uttalelser. I denne undersøkelsen ble dette gjort underveis i intervjuet, slik det er beskrevet i trinn 3. Kvale skisserer et mulig sjette trinn, som innebærer at intervjupersonen endrer sin handlingsmåte på bakgrunn av den innsikt som kom frem i intervjuene (Kvale, 2002, s.123). Dette trinnet er ikke aktuelt å gå inn på for dette prosjektet siden undersøkelsen ikke omfatter dette. Men man kan se at enkelte intervjupersoner endrer sin måte å omtale betydningen av bilder på underveis i samtalen.

3.3.3 Analysemetoder

Meningsfortetting (meaning condensation) handler om å håndtere kvalitative data på en systematisk måte, men med et vanlig språk. Kvale henviser til Giorgi som forsøkte å finne ut

hva hverdagslig læring innebærer for et alminnelig menneske, han benyttet «en fenomenologisk basert meningsfortetting» for å gjøre dette (Giorgi, 1975, i Kvale, 2002, s. 126). Ved å gå igjennom det transkriberte intervjuet kan forskeren gjennom fem trinn; 1. få en følelse av helheten, 2. bestemme naturlige meningsenheter, 3. uttrykke dominerende tema, 4. se meningsenheten i lys av undersøkelsens formål, 5. sette sammen de viktigste meningsenheterne i et deskriptivt utsagn. Det handler altså om å forkorte en uttalelse fra intervjupersonen og komme frem til korte og mer presise forklaringer. Slik kan man redusere lange transkriberte intervju til «konsise formuleringer» (Kvale, 2002, s. 125-128). Dette var noe som ble gjort underveis i deler av intervjuene i mitt prosjekt. *Meningskategorisering* er en mer strukturert måte å tilnærme seg datamaterialet på. Her kodes datamaterialet, lange setninger kan bli til enkle kategorier eller tall (Kvale, 2001, s.125). En forenkling til tallkoder har ikke vært aktuelt i dette prosjektet, men jeg har brukt teoretiske begreper som analytiske rammer i sorteringen av data. I denne prosessen har jeg funnet fram til tema som informantene har vært opptatt av. Slike tematiske fortetninger tilsvarende en kategoriseringsprosess. *Meningsstrukturering gjennom narrativer* strukturerer intervjupersonens fortelling i tid og sosialt. Dette kan innebære at det er en start, et høydepunkt og en avslutning. Eller at det er roller med i fortellingen, som hjelpere, helter, fiender osv. (Kvale, 2002, s.125). I mitt datamateriale var det mange slike fortellinger med intervjupersonen i hovedrollen og nære familiemedlemmer og venner i rollene som hjelpere. Det var sjeldent snakket om personer som fiender, men flere samfunnsmessige ytre trusler ble nevnt, dette kunne for eksempel være terror, krig, sult, forventninger, press og krav. Det var nyttig underveis i analyseprosessen å se på disse fortellingene, både som singulære uttrykk, men også som et uttrykk fra en gruppe unge mennesker i dag. Kvale nevner videre *meningstolkning* som en metode som går dypere og kanskje mer spekulativt til verks når det gjelder tolkning av intervjuet i sin helhet. I motsetning til for eksempel meningskategorisering fører meningstolkning gjerne til at man får mer tekst enn mindre. Ved å «lese» mellom linjene vil en kunne se at intervjupersonen kanskje ikke mente det som ble sagt direkte, men at det lå noe annet bak (Kvale, 2002, s. 133-135).

Tematisk analyse er en svært anvendelig måte å skulle analysere et kvalitativt datamateriale på og kan fint kombineres med andre analysemetoder. For å si det enkelt så handler en tematisk analyse om å se etter *temaer* i datamaterialet vi har foran oss (Johannessen et al.,

2018). Forfatterne poengterer at et *tema* brukes på en annen måte her enn i dagligtalen og beskriver det på følgende måte: «Et **tema** er en gruppering av data med viktige fellestrekk. Nærmere bestemt er hvert tema en *kategori*, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert» (Johannessen et. al., 2018, s. 279). Johannessen et. al. beskriver den tematiske analysen i 4 steg eller faser. Første fase er forberedelsesfasen, her blir alle dataene klargjort og lagt frem (s. 283-284). Andre fase er kodingsfasen, her markeres for eksempel utsagn som virker viktige med en markeringstusj i det transkriberte materialet. Slik kan man fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet (s. 284-294). Tredje fase er kategoriseringsfasen hvor de kodede dataene samles i mer generelle temaer (s. 294-300). Fjerde fase er rapporteringsfasen. I denne fasen skal temaene skrives ut; dette er resultatdelen i analysen eller analysens «funn» (s. 301-303).

Vi kan se at både meningsfortetting og tematisk analyse har flere av de samme elementene i analyseprosessen. Det handler om å rydde og strukturere datamateriale og etterfølgende løfte frem temaer som trer frem. I en datadrevet tematisk analyse er det i datamaterialet temaene og kategoriene oppstår. En utfordring kan være at man griper for aktivt inn med forutbestemte teoretiske begreper i datamaterialet, slik at teorien tar kontroll og overhånd (Braun & Clarke, 2006). Et grep for å sikre dette har vært å lytte til intervjuene flere ganger, transkribere og lese igjennom de transkriberte intervju gjentatte ganger. Videre samle, strukturere og klargjøre det innsamlede materiale. Jeg skal nå gå inn på analysetilnærmingen i de enkelte artiklene.

3.3.3.a Analysetilnærming i artikkel 1

I den første artikkel er det bilders pedagogiske potensial som er i fokus. Hensikten var å undersøke om bilder kan åpne for etiske og eksistensielle refleksjoner hos ungdom og om man kan si noe om hvilken betydning bilder kan ha for unge menneskers forståelse av sin eksistens i verden. I det teoretiske rammeverket ble det beskrevet hva bilders pedagogiske potensial kan være knyttet til ulike bildesjangere. Dette ble presentert tidligere.

Analyseprosessen er ikke formulert detaljert i artikkel 1 og det blir dermed viktig å klargjøre denne prosessen her. Analyseprosessen baserte seg på både første (medbrakt bilde) og andre (bruk av bilder i hverdagen) intervjudel av alle intervju. Det transkriberte datamaterialet var samlet og strukturert i tabell og matrise klargjort for analyse. Tabellen under punkt 3.2.2.b

viser hvilke bilder intervjupersonene hadde tatt med seg til intervjuet, og elevene har også fått en beskrivende «karakter» i tillegg til det fiktive navnet de ble gitt. Denne beskrivende karakteren, eksempelvis «kunstneren», knytter seg ikke nødvendigvis til bildet de hadde med seg, men mer til det tematiske innholdet i det de snakket om i intervjuet. Bildene ungdommene hadde med seg var ulike sjangermessig, men også historiene de fortalte var svært unike. Men når det er sagt var det allikevel mulig å identifisere noen mer generelle kategorier eller tema. De tema som fortellingene frembrakte var *bilder som underholdning*, *bilder som trygghet* og *bilder som selvrepresentasjon*. I «kodingen» av data var det altså disse temaene som utsprang fra datamaterialet (datadrevet tematisk analyse) og som i artikkelen blir illustrert ved å løfte frem to av «stemmene» til informantene og drøfte de i lys av temaene som kom frem basert på hele datamaterialet. Det ble tatt med store utdrag av datamaterialet for å gi leseren et godt innblikk i intervjupersonenes egne fortellinger. «Kunstneren» var den første «stemmen». Hun hadde med seg et barndomsbilde fra fisketuren på hytten sammen med sin far og lillebror. Den andre «stemmen» var «bokseren» som hadde med seg et portrettbilde av seg selv i boksepositur. Disse to ble valgt ut fordi de var ganske ulike og slik viste en variasjon i datamaterialet. De ble også valgt ut fordi de fortalte en god del, slik at intervjuene var rike på detaljer. Men jeg kunne selvsagt ha valgt andre «stemmer». Hvis jeg for eksempel hadde valgt ut «politikeren», som hadde med seg et bilde av en plakat med slagordet: *We can do it*, eller «kristen», som hadde med seg «naturbilder med bibelvers», ville analysen blitt illustrert med noen andre eksempler. Temaene og illustrasjonene ble igjen tatt videre i en diskusjon om bilders eksistensielle betydning for ungdom. Neste artikkel er på mange måter en videreføring av artikkel 1, men med en noe mer strukturert tilnærming.

3.3.3.b Analysetilnærming i artikkel 2

I artikkel 2 er oppmerksomheten viet fortellingene som de ulike bilder frembrakte. Til å begynne med presenterte intervjupersoner seg selv gjennom det bildet de hadde tatt med. Det viste seg at bildene genererte fortellinger om intervjupersonenes liv. Personlige og konkrete historier kom frem, historier som ganske sikkert ikke ville kommet fram uten bildene. Jeg hørte igjennom intervjuene flere ganger før de ble transkribert. Ved gjennomlesning av datamaterialet fra første sekvens i alle 13 intervjuene var det flere temaer som gikk igjen. Slik Johannessen et. al. (2018, s. 303) påpeker er det hverken hensiktsmessig eller plass til å beskrive detaljert svarene fra alle intervjupersonene, men svar som viste variasjon og underbygget tematiske poeng ble presentert som illustrasjoner i artikkelen. I analysen av disse

dataene ble det etter hvert tydelig at elevene valgte bilder som lot dem fortelle om *familien*, *felleskap* og *flukt* fra prestasjonskravene. I denne datadrevne analysen viser jeg hvordan disse kategoriene fanget opp sentrale deler av informantenes refleksjoner (Braun & Clarke, 2006). Basert på denne analysen, og ved å bringe sammen disse kategoriene, utviklet jeg begrepet om en tilknytningstese. Denne tesen kan betraktes som en idealtypisk syntetisering.

3.3.3.c Analysetilnærming i artikkel 3

I artikkel 3 er formålet å undersøke hva ungdommenes fortellinger kan gi av didaktisk kunnskap, altså helt konkret: hvordan bilder kan anvendes i undervisning. Analyseprosessen er en tredelt prosess.

Første del av analysen var en datadrevet tematisk analyse av siste intervjusekvens i alle intervju (Braun & Clarke, 2006). Temaene som kom fram gjennom denne analysen ble satt inn i en matrise for å få oversikt, og sitat som illustrerte temaene ble markert (Johannessen et. al., 2018, s. 287). Temaene ble så videreutviklet i en moderasjonsprosess mellom forskerne. De fremtredende tema var *illustrerende bruk av bilder*, *lite bruk av bilder* og *ubevisst bruk av bilder*.

I andre del av analyseprosessen ble temaene tolket i lys av forskningsspørsmålene. Gjennom denne fortolkende analysen ble materialet tolket mer helhetlig og intuitivt (Hatch, 2002). Samtidig som det ble forsøkt å forstå underliggende ideer og antagelser gjennom en veksling mellom helhet og del (Gadamer, 2004/1975), og videre mellom det dialektiske forholdet mellom teori og det empiriske datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2010).

I den tredje delen av analyseprosessen ble det helhetlige datamaterialet til slutt sett i lys av Biestas (2014) tredeling av pedagogikkens funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Med ansats i Biestas begreper forsøkte jeg å systematisere datamaterialet. Disse tre analysekategorier inngår også i diskusjonen av de sentrale funnene i undersøkelsen. I presentasjon av funn valgte vi ut illustrerende sitat som først og fremst representerte ulike synspunkt i datamaterialet mer enn at alle informanter skulle siteres (Johannessen et. al., 2018, s. 303). Det ble dermed argumentert for at bilder kan ha tre ulike funksjoner, som vel og merke er pedagogiske. Slik kunne en i analysen forsøke å systematisere datamaterialet ved å avklare hvorvidt ungdommene snakker om bilder innenfor kategoriene kvalifisering,

sosialisering eller subjektivering. Flere spørsmål lå dermed til grunn i analysearbeidet. Arbeidet med å systematisere var likevel ikke uten kompleksitet og utfordring. Analysen viste nemlig at ett og samme bilde kunne inneha flere av de tre nevnte funksjonene samtidig.

3.4 Forskningskvalitet

Når man skal vurderer kvaliteten i kvalitative forskningsstudier dukker gjerne følgende spørsmål opp: Kan vi være sikre på at undersøkelsen har utviklet gyldig og pålitelig kunnskap? Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er begreper som ofte blir nevnt i forbindelse med hverandre når man snakker om kvalitet i forskning. De handler alle tre om verifisering av kunnskap. Noen forskere foretrekker andre begreper for å beskrive kvaliteten i kvalitativ forskning. Andre kvalitative forskere benytter disse begrepene, men med et annet innhold enn hva som er vanlig sett ut ifra kvantitativ forskning (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Kvale snakker om validitet som en sosial konstruksjon, på bakgrunn av han forutsetter at kunnskap konstrueres i sosiale kontekster (Kvale, 2002, s. 158). Validering er, ifølge Kvale, noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen og han lister opp syv stadier av validering, 1. *Tematisering*, 2. *Planlegging*, 3. *Intervjuing*, 4. *Transkribering*, 5. *Analysing*, 6. *Validering*, 7. *Rapportering* (Kvale, 2002, s. 165). Når det er kvalitet i alle ledd i undersøkelsen, kan vi snakke om et godt forskningshåndverk. Validitet defineres ofte som «en uttalelser sannhet og riktighet» (Kvale, 2002, s.165). Vi kan altså snakke om valide argumenter som er argumenter som er overbevisende og valide slutninger som «basert på korrekte premisser» (Kvale, 2002, s.165). Mens den positivistiske forståelsen av validitet ofte handler å stille spørsmål om man måler det man har til hensikt å måle, benytter den kvalitative forskningen en noe videre forståelse av begrepet (Kvale, 2002, s. 165). Det kan for eksempel være om det man har til hensikt å observere faktisk er det man identifiserer i egne observasjoner. I det etterfølgende skal vi gå mer i dybden på de ulike stadiene av validering i mitt prosjekt.

3.4.1 Kritisk blikk på avhandlingens forskningshåndverk

Det er igjennom hele prosjektet forsøkt å tilstrebe en høy kvalitetskontroll i alle deler av forskningsprosjektet. Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen er å undersøke *hvordan ungdoms fortellinger om, respons på og bruk av bilder kan forstås*. Når det gjelder

tematisering av min undersøkelse, handler det om «hvor solid studiens teoretiske forut antakelser er» og videre «hvor logisk er utledningen fra teori til forskningsspørsmål?» (Kvale, 2002, s.165). Det har vært en gjennomgående diskusjon med både veiledere og fagfeller underveis i prosessen å få en logisk sammenheng her.

3.4.1.1 Valg av intervju som datainnsamlingsmetode

Forskningsintervju kan ofte bli møtt med kritikk som at funnene ikke er valide for vi kan ikke vite om det intervjupersonen forteller er sant (Kvale, 2002, s.169). Dette er et viktig poeng. Man kan også spørre seg om det overhodet er mulig å komme til bunns i hvordan andre mennesker tenker og reflekterer? I denne avhandlingen ble samtaler og spørsmål om bilder brukt som en inngang i så måte. Imidlertid er det ingen garanti for at det intervjupersonene sier er riktig eller sant, men det kan for eksempel gi en pekepinn på hvordan bildene virker inn på dem og hva de er opptatt av. Det er heller ikke sikkert at intervjupersonen forteller det som er mest sentralt om temaet som samtales eller spørres om. Det er på flere måter tilfellet med intervjupersonene i denne avhandlingen. For eksempel oppga flere av dem at «bilder har en stor betydning» i deres liv. Men dette gir ikke nok informasjon til å si noe om hva slags betydning bildene hadde, eller hvilke områder i deres liv bildene var knyttet til. I mange tilfeller kan det likevel være grunner til å tro eller anta at det intervjupersonen velger å si er riktig eller sant for dem.

Andre metoder kunne ha vært valgt for å undersøke feltet. I piloteringsfasen benyttet jeg for eksempel deltagende observasjon i kombinasjon med intervju. Å være deltakende når man observerer har mange fordeler, blant annet at «du tilegner deg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer» (Fangen 2004, s. 15). På denne måten kom jeg som forsker tett på virkeligheten til elevene og ble sittende igjen med en personlig kunnskap. Slike erfaringer var svært viktig i oppstarten av dette prosjektet og var med på å forme prosjektet. Det var allikevel ikke aktuelt å fortsette med denne metoden da det var tidkrevende og også genererte mye informasjon som ikke var relevant. Det ble også prøvd ut både individuelle intervju og gruppeintervju i piloteringsfasen. Gruppeintervju har fordeler ved at intervjupersonene inspirerer hverandre og det oppstår innholdsrike intervju. Det var det helt tydelig for meg at det var nødvendig med ro og muligheter for å snakke uforstyrret for at elevene skulle dele sine egne historier (Kvale, 2002). Pilotundersøkelsen var viktig for å innhente førstehåndserfaringer og kunnskap om ungdomskulturen, men samtidig avgjørende for å finne

frem til egnet datainnsamlingsmetode. På denne måten var piloteringsfasen med på å sikre kvaliteten på undersøkelsen.

3.4.1.2 Valg av intervjupersoner

I planleggingsfasen måtte jeg finne ut hvordan jeg skulle få tak i et utvalg av ungdom. Jeg landet på å rekruttere intervjupersonene fra skoleinstitusjoner. I skolen er mange ungdom samlet på et sted og det ville være enkelt å få tak i intervjupersoner ved hjelp av lærere. Selv om dette kan høres fornuftig ut er det likevel noen kritiske aspekt. Ved å rekruttere intervjupersoner fra skolesystemet vil det være en gruppe ungdom som automatisk blir ekskludert som potensielle informanter. Intervjupersonene som ikke har mulighet til å bli inkludert i denne undersøkelsen er være elever som av ulike årsaker har sluttet på skolen (så kalte «drop outs») eller de med stort fravær som kanskje ikke var til stede når forespørselen ble gitt. Dette er ulempen med å rekruttere intervjupersoner gjennom skoleinstitusjonen. Et annet kritisk aspekt gjelder størrelsen på utvalget. Utvalget er for lite til å si om det for eksempel er konkrete kjønnsforskjeller eller om minoritetselvene skiller seg ut i noen spesiell retning. Slike problemstillinger er interessante, men det var ikke intensjonen i dette prosjektet. Undersøkelsen har altså ikke til hensikt å generalisere (mer om dette etterfølgende).

3.4.1.3 Gjennomføringen av intervjuene

Klarte jeg for eksempel å stille spørsmål som ikke var ledende? Gjennom observasjon og intervju av ungdommene i pilotundersøkelsen tilstrebet jeg for eksempel å se hvordan de reagerte på bildeinntrykkene, i tillegg til at jeg søkte å få vite noe om hvordan de reflekterte rundt ulike bilder. Nettopp ved å utspørre og gå i samtale med elevene var det mulig å få informasjon om det problemområdet jeg ønsket å få belyst. Slik lyder et av spørsmålene i intervjuveiledningen: «Hvorfor gjorde bildet [vis til et bestemt bilde respondenten har valgt] et inntrykk på deg?» Gjennom dette spørsmålet og forskjellige oppfølgingsspørsmål kunne jeg finne ut hva respondentene anså for å være viktig for dem når det gjaldt tanker og refleksjoner rundt deres medbrakte bilder. Til tross for dette står en som forsker overfor mange usikkerhetsmomenter når det gjelder begrepsvaliditet eller gyldigheten til teoretiske begreper. Det eneste vi kan være helt sikre på er at intervjupersonene ikke forteller alt de tenker på.

3.4.1.5 Pålitelige og holdbar data?

Reliabilitet betyr i all korthet pålitelighet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Hvordan kan en tilrettelegge forholdene slik at reliabiliteten styrkes? I forbindelse med dette spørsmålet ba jeg intervjupersonene på forhånd om å ta med seg et bilde som er av betydning for dem. Slik fikk de mulighet til å starte refleksjonsprosessen *før* de kom til intervjuet. Intervjupersonene var gitt mulighet til å forberede seg i forkant og en kan dermed anta at de hadde gjort seg noen tanker før intervjuet. Det gjerne slik at de med god taleevne gis mer taletid enn andre. Men det betyr ikke nødvendigvis at de som bruker færre ord reflekterer mindre rundt de ulike temaene. Dagsformen til den enkelte spiller inn på responsen, men også spesielle hendelser forutfor intervjusituasjonen vil kunne påvirke deltakelsen og bidraget (Kvale, 2002). Men ved å la intervjupersonene starte refleksjonsprosessen før de kom til intervjuet vil de kanskje lettere kunne snakke. Det behøver likevel ikke å bety at en som forsker har klart å forhindre det forhold at noen av intervjupersonene snakker mer enn andre. Vi vet som regel mer enn det vi gir uttrykk for. Ta som siste eksempel dette med å dele erfaringer med bilder gjennom ord. Det kan være vanskelig for mange. Dessuten er det ikke nødvendigvis alt ved en visuell-estetisk opplevelse som lar seg uttrykke verbalt (Boehm, 2004, 2008; Eisner, 2006). Det å skulle beskrive et bilde kan være utfordrende i seg selv, og i en intervjusituasjon kan det kanskje være enda vanskeligere. Derfor er det viktig at intervjuguiden er gjennomtenkt på forhånd. Et av de viktige forholdene som var tenkt ut på forhånd i denne forbindelse, nettopp for å kunne, var igjen at intervjupersonene fikk velge bilder selv, det vil si bilder som betyr mye for dem. Slik kan en anta at det vil være lettere for intervjupersonene å snakke om selvvalgte og betydningsfulle bilder enn om de ble bedt om å reflektere rundt og snakke om bilder som andre hadde valgt for dem, slik de ble bedt om å gjøre i siste del av intervjuet.

Underveis i analysedelen ble datamaterialet diskutert med veiledere og andre fagfeller innen temaet. Dette er også en måte å etterprøve mine egne tolkninger, for å forhindre en «vilkårlig subjektivitet» fra min side og gjøre analysen pålitelig. Vi diskuterte blant annet om intervjupersonene kunne gi oss pålitelig informasjon om det å benytte bilder i en undervisningssituasjon. Riktignok er ikke ungdommene som ble intervjuet pedagoger. De kunne derfor ikke uttale seg om fagspesifikke ting som gjelder pedagogikk. Dette måtte tas med i betraktningen. Ungdommenes rolle som intervjupersoner er derfor først og fremst som

mottakere av læreres undervisning. Med andre ord retter artikkel 3 oppmerksomheten mot informasjon fra mottaker-perspektivet. Videre: Kan ungdommenes fortellinger og refleksjoner gi verdifull informasjon og kunnskap om undervisning av bilder? Kan mottaker-perspektivet gi verdifull informasjon og kunnskap til formidler-perspektivet, altså til den som underviser med bilder? Selvfølgelig kunne en ha valgt å undersøke formidler-perspektivet direkte, men denne avhandlingen har som antydning ovenfor valgt å gjøre dette indirekte, gjennom mottaker-perspektivet. En av grunnene til dette har å gjøre med tidligere nevnte antagelse om at ungdom i relativt stor grad bruker bilder, hvorpå en kan videre anta at de besitter verdifull kunnskap om bilde. Spørsmålet er altså hvorvidt denne kunnskapen kan være verdifull for undervisning med bilder. Kan ungdommers fortellinger og refleksjoner om bilde gi oss informasjon og kunnskap som kan løfte bildeundervisning? Imidlertid må det ikke nødvendigvis handle om å forbedre bildeundervisning. De minste detaljer kan være vel så verdifulle. For eksempel, kan ungdommenes tilbakemeldinger gjøre oss oppmerksomme på at det er noe vi pedagoger har oversett når det gjelder bildeundervisning? Er det noe vi bør justere i det vi gjør, eller er det noe som bør vektlegges i større grad?

3.4.1.4 Begrepsvaliditet?

Det grunnleggende spørsmålet når det gjelder begrepsvaliditet er graden av «samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). For å forklare dette ut fra denne avhandlingen, ønsker jeg å trekke frem operasjonaliseringen av begrepet eksistens. Som nevnt har et av målene i denne avhandlingen vært å undersøke bilde som forløser av eksistensielle refleksjoner. Teoretisk sett er begrepet eksistens i denne avhandlingen knyttet til pedagogikkens subjektiveringsfunksjon og til det emansipatoriske området (Biesta, 2014; Rancièrè, 1991, 2011a), begreper som er nærmere definert og diskutert i det ovenstående. I det hele tatt er eksistens et subjektivt anliggende, noe som angår livet til den enkelte. Imidlertid bruker ikke ungdommene selv begrepet «eksistens», det er min (forskerens) tolkning av observerbare tegn. Det kan for eksempel være når Maria snakker om familiebildene. Videre forteller hun at barndomsbildene er så viktige for henne at hun lager egne album fra sin barndom. Slik gis vi et tegn på at Marias fortellinger og refleksjoner, rundt medbrakte bilder, handler om eksistens idet barndommen og fortiden synes å ha relativt stor betydning for hennes liv, både her og nå og fremover i tid. Utfordringen er å finne tegn eller språklige uttrykk som favner det teoretiske begrepet på best mulig måte. For eksempel må en som forsker spørre seg selv

hvorvidt dette var eksistensielt eller ikke. Kunne en ha koblet Marias refleksjoner til noe annet, for eksempel identitet, tilknytning eller trygghetsbehov? Eller er dette også begreper som kan plasseres under eksistens som et slags paraplybegrep? Slike spørsmål, og flere, er viktige å spørre seg selv som forsker, da begrepsvaliditet handler om å være så presis som mulig når det gjelder samsvar mellom definerte begreper på et teoretisk plan og de tegn eller språklige uttrykk en finner i det empiriske datamaterialet.

3.4.2 Generaliserbarhet eller overføringsverdi?

I den konvensjonelle kvantitative forskningstradisjonen er generaliseringer basert på universelt definerte variabler, og man søker å si noe som har gyldighet utover utvalget. Det er viktig å konstruere representative utvalg. En kvalitativ undersøkelse som denne har ingen slike generaliseringsambisjoner. Avhandlingens funn, som er basert på 13 intervjuer med ungdom kan selvsagt ikke generaliseres til å gjelde all ungdom i Norge. Hver enkelt ungdom kommer med sine fortellinger, som er komplekse og helt unike, og må dermed ses i lys av hver enkelt kontekst (Kvale, 2002, s. 160). Men dette betyr ikke at funnene kan si oss noe om hvordan enkelte ungdom opplever for eksempel bruk av bilder i undervisningen og at denne kunnskapen dette gir kan anvendes som veiviser i det didaktiske arbeidet som omhandler undervisning med bilder. På denne måten kan funnene i avhandlingen ha overføringsverdi til tilsvarende eller liknende pedagogiske situasjoner (Fangen, 2004, s. 255) Funnene i denne avhandlingen gir et bilde av et mangfoldig utvalg av ungdom i Norge i dag. Samtidig kan funnene, hvis vi ser de i lys av større undersøkelser som for eksempel Ungdataundersøkelsen, ses på som et uttrykk for ungdom som gruppe.

4. Funn

I denne delen blir funn fra de tre artiklene gjort rede for og diskutert, med utgangspunkt i hovedintensjonene for hver enkelt delundersøkelse. En mer inngående beskrivelse og diskusjon av funn, med detaljer fra intervjupersonene selv, blir gitt i de respektive artiklene, som foreligger i del 2 av denne avhandlingen.

4.1 Bilder som eksistensiell refleksjon

Formålet med artikkel 1 var å undersøke hvilken betydning bilder kan ha for ungdoms forståelse av sin eksistens i verden og hvordan ulike forhold til bilde kan åpne for eksistensielle refleksjoner. Et generelt funn var at intervjupersonene hadde ulike erfaringer knyttet til bildene de omgir seg med og at de er omgitt av et enormt visuelt mangfold, både på skolen, i fritiden og på sosiale medier. Dessuten anvender de bilder som utgangspunkt for deres egne fortellinger på sosiale medier. Det viste seg videre at intervjupersonene medbrakte svært ulike bilder, for eksempel kopi av Rembrandts maleri *Natttevakten*, barndomsbilde (med fokus på familie, ferie, hytte), fotballaget Manchester United, familieportrett (med fokus på bestefar, barn og barnebarn), osv. Til tross for denne variasjonen av bilder, viste det seg at intervjupersonenes fortellinger rundt de medbrakte bildene ofte trakk inn på samme eller lignende spor. Spesifikt var det snakk om fortellinger som omhandlet familien og nære relasjoner. Ikke minst var det visse typer bilder som engasjerte og aktiverte ungdommene spesielt, for eksempel ble fotografier av familie og venner trukket frem som viktige bilder i deres liv. Typiske bilder de omgir seg med i hverdagen er ofte bilder av venner, kjæreste eller familie, det vil si bilder som representerer nære relasjoner, særlig familieband.

I sum ble særlig tre perspektiver løftet frem gjennom intervjupersonenes fortellinger og fortolkninger av bilder. For det første finner vi underholdningsperspektivet, hvor for eksempel det å ha det gøy på sosiale medier og la seg underholde av TV-serier kom frem som spesifikke funn. For det andre finner vi selvpresentasjonsperspektivet, hvor for eksempel bilder fremstod som ideal og opphav til hvordan en kan presentere seg selv overfor verden, særlig i positiv forstand, som å smile eller ha det gøy. For det tredje finner vi trygghetsperspektivet, hvor for eksempel ønsket om å holde fast ved tradisjoner, aller helst tryggheten ved familien, fremstod som viktige for mange intervjupersoner. Et vesentlig funn var at bildene fremkalte særegne og unike historier om familie, det nære og det trygge. For noen vekket bildene nostalgiske følelser, hvor for eksempel barndommen var sentral. Hovedtendensen var at de medbrakte bildene virket forløsende på den måten at de satte i gang fortellinger som i stor grad dreide seg om eksistensielle forhold, det vil si viktige situasjoner og hendelser i livet til intervjupersonene. Bildene hadde en avgjørende rolle; de fikk frem et alvor hos elevene og fikk dem til å reflektere over sitt liv.

I første artikkelen var bildeperspektivet det sentrale. Selv om hele datamaterialet ble benyttet, valgte jeg å illustrere bildeperspektivet ved hjelp av utdrag fra to intervju. Dette var også en måte å tilnærme meg datamateriale på. I artikkel 2 har jeg i større grad forsøkt å gi illustrerende eksempler fra en bredere andel av hele intervjumaterialets første del og undersøkte fortellingene bildene igangsatte. Men den andre artikkelen bygget på en måte videre på den første. Dette har å gjøre med et rikt datamateriale og samtidig at det var utfordrende å velge ut.

4.2 Individualisering som «frigjøring fra» og «frigjøring til» - behov for en «tilknytningstese»?

I artikkel 2 var hovedintensjonen å finne svar på hva ungdom rapporterer som viktig i sine liv og hvordan bilder har betydning når det gjelder deres selvrepresentasjoner og hvordan dette kan forstås. I datamaterialet var det særlig tre kategorier som var fremtredende: familie, fellesskap og flukt fra prestasjoner.

I den første kategorien, *familie*, fortalte intervjupersonene historier som inkluderte de nære relasjonene i deres liv, først og fremst om familien. Flere av disse historiene ble fulgt opp med selvrefleksjoner om at familie er et rotfast og stabilt orienteringspunkt, hvor man blir tatt vare på og gis støtte. Kort sagt opplevde de fleste intervjupersonene familie som noe trygt og pålitelig.

I den andre kategorien, *fellesskap*, kom det blant annet frem historier om fellesskap innen idrett, religion og fotballsupporterkultur. Flere av historiene bar åpenbart preg av behov for tilhørighet og ønske om å høre til i ulike former for fellesskap. En tendens i datamaterialet var at ungdommene falt inn under termen prokultur, det vil si en «snill» ungdomsgruppe som i stor grad etterlever politisk korrekte og samfunnsmessige normer og verdier, i motsetning til en protestkultur som på ulike måter utfordrer samfunnets normer og verdier.

I den tredje kategorien, *flukt fra prestasjoner*, ble det gjengitt historier om flukt bort fra hverdagens krav, forventninger og prestasjonspress. En av historiene handlet om et ønske om å drømme seg bort fra et samfunn som i økende grad fremstår som prestasjonsorientert, hvor

presset på å ha et bra utseende, riktige klær og mange og nære venner og presset på gode karakterer i skolen intensiveres og forsterkes.

I sum var det en tendens i datamaterialet om at intervjupersonene var opptatt av tilhørighet og trygghet. Et tydelig mønster i datamaterialet var at de unge søker etter kollektiv og grupper de kan knytte seg til, en slags frigjøring til, fremfor ønske om å frigjøre seg fra ulike kollektiv. Basert på de analytiske kategoriene lanserte jeg tilknytningsteser. En slik idealtypisk syntese bør utforskes i videre forskning.

4.3 Overfladisk bruk av bilder i undervisningen?

Siktemålet med artikkel 3 var å finne svar på følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisning for elever i videregående skole?* For å finne svar på denne problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

(3a) Hvordan forteller ungdom om bilder som brukes i undervisningen?

(3b) Hvordan reflekterer ungdom over ulike bilder?

(3c) Hva kan vi som pedagoger lære av elevperspektivet på bilder?

I forskningsspørsmål 1 – *Hvordan forteller ungdom om bilder som brukes i undervisningen?* – ble det av flere intervjupersoner hevdet at det var relativt lite bruk av bilder i undervisningen. Det er en gjennomgående oppfatning fra intervjupersonene om at bilder ikke spiller en sentral rolle i undervisningen. Bilder blir først og fremst brukt i PowerPoint-presentasjoner, men uten at lærer går grundigere inn på selve bildebetydningen. En typisk oppfatning er at bildene bare er der og at de blir lite utnyttet som ressurs i undervisningen. Heller ikke bildene som fremstår i lærebøkene blir, ifølge flere intervjupersoner, brukt aktivt i undervisningen. Samtidig viste datamaterialet at det er forskjeller mellom ulike fag når det gjelder bildebruk, både kvantitativt og kvalitativt sett. I tilknytning til kunst og formgivningsfaget ble det for eksempel fortalt at det brukes mye bilder, men at bildebruken er mer rettet mot pynt og illustrasjon fremfor funksjon. Det eneste eksempelet i datamaterialet hvor bilder synes å ha en selvstendig rolle i undervisningen var på medielinjen. Utover dette var tendensen i intervjupersonenes fortellinger at bilder var lite brukt i undervisningen, og når

de ble brukt sto bildene fjernt fra elevenes livsverden, ute av stand til å aktivere personlige refleksjoner og betraktninger.

I tilknytning til forskningsspørsmål 2 – *Hvordan reflekterer ungdom over ulike bilder?* – kom det frem at intervjupersonene i relativt liten grad hadde reflektert over bruk og betydning av bilder. Spesifikt fortalte flere av intervjupersonene at de ikke hadde reflektert så mye over bilder i det offentlige rom eller på sosiale medier. Derimot viste flere intervjupersoner til et mer bevisst forhold til personlige bilder, blant annet bilder de hadde hengt opp på rommet sitt. I datamaterialet var det også tegn på at intervjupersonene var restriktive med hva slags bilder de la ut på sosiale medier og at det ikke syntes å være noe ideal å poste mange bilder i det offentlige. Intervjupersonene bedt om å velge seg ut et bilde eller flere bilder de hadde lyst til å snakke om. Gjennomgående var at intervjupersonene i første rekke valgte dokumentarbilder, bilder som de forsto og som lå nær opp til det de var opptatt av, mens de ignorerte kunstbilder. Flere av ungdommene uttalte at kunstbilder ble oppfattet som uforståelige og datamaterialet viste tegn på at flesteparten manglet både bakgrunnskunnskap og et visuelt språk for å kunne uttale seg om kunstbildene. Én intervjuperson skilte seg imidlertid ut på dette punktet. Denne ungdommen, viste det seg, hadde kunstnere i familien og var særlig kunstinteressert. Vedkommende viste til god kunnskap og selvstendighet når det gjaldt vurdering av og refleksjon over kunstbilder, i motsetning til de andre intervjupersonene som viste stor grad av usikkerhet når det gjaldt kunstbilder.

I forskningsspørsmål 3 – *Hva kan vi som pedagoger lære av elevperspektivet på bilder?* – kan funnene hevde at bruken av bilder i undervisning er til tider overflatisk og at det er et uforløst potensial på nettopp dette punkt. Både artikkel 1 og 2 viser at bilder kan ha stor betydning for elevene. Nærmere bestemt viser undersøkelsen at bilder forløser eksistensielle refleksjoner som får fram et behov for tilknytning hos de unge. Slike refleksjoner, går det fram av intervjuene, gis ikke rom i måten bilder anvendes på i undervisning. Derfor er det et uforløst potensial når det gjelder bruk av bilder i undervisning. Dette uforløste potensialet kan knyttes direkte til funnene og diskusjonene i artikkel 1 om eksistens og artikkel 2 om tilknytningsbehovet. Kan bilder – som får elevene til å reflektere over seg selv og samfunnet (eksistens og tilknytning) – la elevene komme inn i verden på sine egne premisser? Kan ikke en slik bruk av bilder ha stor betydning for elevenes engasjement og læring?

5. Generell diskusjon og implikasjoner av empiriske funn

Hovedproblemstillingen i dette phd-prosjektet er; *Hvordan kan ungdoms fortellinger om, respons på og bruk av bilder forstås?* I presentasjonen av avhandlingens tre ulike artikler har jeg vist at bilder både kan iverksette filosofiske eksistensielle refleksjoner hvor særlig trygghet fremstår som viktig element i ungdoms liv. Dette kom også fram i den sosiologiske drøftingen av det mønster som ble avdekket da ungdommene tok med bilder som var viktig for dem. I kontrast til den konvensjonelle sosiologiske påpekingen om individualisering i det seinmoderne – eller flytende moderne samfunnet, pekte jeg på ungdoms behov for tilhørighet. Jeg lanserte en ny tese: tilknytningstesens. Dette viser at bilder får fram et alvor og en tydelig tenkning, og en artikulering av disse tankene, hos elevene, både om seg selv og samfunnet de tilhører. Det betyr at bilder kan ha et stort potensial med tanke på å generere elevenes egne tankeprosesser, engasjere elevene og dermed aktualisere undervisningen i norsk skole. Derimot viser funn fra den tredje artikkelen at bruken av bilder i skolen ble opplevd som overflatisk og instrumentell og at det kan være et forbedringspotensial knyttet til en mer bevisst bildebruk i undervisningssammenheng. Jeg vil i siste del diskutere om bilder kan brukes til å frigjøre både eksistensiell selvrefleksjon, engasjement og eventuelt bidra til en mer demokratisk skolehverdag. I denne avsluttende diskusjonen vil jeg først diskutere hvordan Freires tenkning om «demokratisk kultur» innebærer noen av de elementene som Rancièr vektlegger. Jeg vil særlig drøfte funnene mine med bruk av begrepene likhet og symmetri slik de anvendes av Rancièr. I denne diskusjonen vil jeg bruke funnene fra de empiriske delundersøkelsene (1 og 2) og vise hvordan de med Rancièr kan forstås som en prosess der elevenes frie valg av bilder, rom og tid for elevenes egne refleksjoner omkring bilder kan bidra til å skape symmetriske relasjoner mellom lærere og elever. Videre er poenget at bildene er med på å frigjøre elevenes refleksjoner, og tolkningen av disse refleksjonene settes ikke inn i et hierarkisk mønster. Derimot tilstrebes en form for likhet. På denne måte er det eleven kan «komme inn i verden» og mulig kan dette også bidra til en mer demokratisk skolehverdag, der elevene får muligheter til å bruke sine ferdigheter og de får anledning til å uttrykke sine forståelser og at deres stemmer blir tatt på alvor og verdsatt.

Som svar på den overordnede problemstillingen; om *hvordan ungdoms fortellinger om bilder, respons på bilder og bruk av bilder kan forstås*, kan det fremheves at bilder kan anvendes til å frigjøre både eksistensiell selvrefleksjon og engasjement og derav bidra til en mer

demokratisk skole. Dette kaster lys over hvordan de tre ulike artiklene og perspektivene bindes sammen til en helhet. På denne bakgrunn skal jeg diskutere de empiriske resultatene med understøttelse fra avhandlingens grunnleggende teoretiske perspektiver, og derigjennom forsøke å komme nærmere et eller muligens flere svar på spørsmålet. Poenget er ikke kun å komme frem til enten et ja eller nei på spørsmålet. Jeg vil snarere diskutere spørsmålet fra flere ulike perspektiver. På den ene siden vil jeg, der det viser seg å være nødvendig, gå positivt til verks. Altså, der svaret på spørsmålet viser seg å være ja, går diskusjonen naturligvis i retning av å kretse rundt spesifikke spørsmål, som for eksempel: hva bør ligge til grunn for, og hva kan målet være, for at bilder kan gi rom for frigjøring i undervisning? Det er særlig to perspektiver som er fremtredende i denne diskusjonen. Det første omhandler likhet og epistemologisk symmetri, det andre handler om det pedagogiske prinsippet som går under betegnelsen «å komme inn i verden», altså at den enkeltes indre verden, i form av tanker, kan få komme til uttrykk og bli tatt på alvor. Når disse to perspektivene er til stede i undervisning, viser denne avhandlingens funn (både teoretiske og empiriske) at bilde kan fremstå som forløser av frihet, det vil i denne sammenheng si eksistensielle refleksjoner. På den andre siden skrider jeg negativt til verks, og spør: hva er det som eventuelt hindrer eller blokkerer bilders frigjøringspotensial i undervisning? Diskusjonen ser her nærmere på fallgruver, altså hvordan en ikke bør skride frem for å åpne for bildets frigjøringspotensial. Selv om jeg i diskusjonen støtter meg til både funn og teori, deriblant Rancière (filosofi, sosiologi), Biesta og Freire (pedagogikk) og Boehm og Mitchell (bildeteori), er ikke målet alltid å komme frem til et svar. Enkelte steder underbygger teorien empirien fra denne avhandlingen, mens andre steder finner vi diskrepans mellom teori og empiriske funn. Av den grunn er følgende diskusjon, hvor de empiriske funn fra undersøkelsene hele tiden er i dialog med teoriene, like mye preget av problematisering, undring og spørsmålsstilling som jakten på å finne svar.

5.1. Fra ideologisk og sannhetssøkende bruk av bilder i undervisning til prinsippet om å komme inn i verden

I den klassiske teksten *Education for Critical Consciousness* (1973) argumenterer Freire for en demokratisk kultur i utdanning gjennom institusjonalisering av det han kaller «the culture circle». Begrepet «the culture circle» kjennetegnes ved «debate either to clarify situations or to seek actions arising from that clarification» (1973, s. 42). Denne måten å arbeide på skal, i henhold til Freire (1973), hjelpe elever og studenter til å innta en aktiv rolle når det gjelder å

skape og forandre samfunnet vi lever i. For å få elevene og studentene til å se på seg selv som et subjekt av historien, snarere enn et objekt i historien, anvender Freire (1973) bilder med ilagte koder. Francisco Brenand (gjengitt i boken *Education for Critical Consciousness*) laget ti bilder som var nøye formgitt for å illustrere ulike stadier av den kritiske bevissthet på vei mot selverkjennelse. Siden bildene hadde ilagte koder, var det studentenes oppgave å dekode ved hjelp av en koordinator eller veileder. Slik ender det hele på en måte med det som to av intervjupersonene (Albert og Henrik) i dette forskningsundersøkelsen antyder, nemlig at bilder som brukes i undervisning først og fremst dreier seg om å finne determinerte og entydige meninger. For disse to ungdommenes del hadde ikke bilder i undervisningen noen pedagogisk intensjon, annet enn at bildene var plukket ut av læreren og hvor svarene var tenkt ut på forhånd. Riktignok ble Freires (1973) studenter invitert til å medvirke med bilder, men kun på en slik måte at også de skulle, ved hjelp av dekodning, finne frem til svar som var tenkt ut på forhånd.

Lewis (2011) kritiserer Freire (1973) nettopp for denne bruken av bilder i undervisningssammenheng og mener den ikke står i samsvar med Freires grunnleggende teorisyn om demokrati og frigjøring. Kritikken omhandler Freires (1973) forståelse av hvordan bilder virker. Ifølge Lewis (2011) betyr det omtrent det samme som om billedkunstneren formidler sin intensjon gjennom bildet, som studentene i neste omgang skal avkode ved hjelp av en koordinator eller veileder. Slik blir studentene, i henhold til Lewis (2011), passive mottakere av noe allerede forutbestemt. Studentenes egne stemmer blir underminert og Lewis går så langt som å påstå at Freire (1973) nærmer seg «the banking classroom» som Freire (2005) kritiserer i boken *De undertryktes pedagogikk*.

Ut fra avhandlingens perspektiv finner en hos Freire (1973) en underkjennelse av det Biesta (2009, 2014), med stor hjelp fra Rancière (1991, 2009a, 2011a), omtaler som subjektivering, hvor alle og enhver gis en mulighet til å komme inn i verden for å eksistere som voksne og ansvarlige personer. Likefullt samsvarer avhandlingen i relativt stor grad med Freires (2005) hovedprinsipper fra teorien om de undertryktes pedagogikk, hvor den enkelte elevs livsverden aktiveres i en undervisningssituasjon for at den enkelte skal kunne bli frigjort, en idé som i stor grad tilsvarer Biestas credo: «å komme inn i verden». Dertil antyder funn fra artiklene i avhandlingen, særlig artikkel 3, at bildene må «treffe» elevene, slik at det blir en eller annen

form for kobling mellom elevenes livsverden, slik Freire (2005) understreker, og de bildene elevene blir presentert for – som en motsetning til Freires (1973) underliggende ideologi og sannhetssøkende bruk og undervisning av bilder.

5.2 Symmetri, likhet, demokrati? – Å komme inn i verden?

Bildene må altså «treffe», altså angå eller vekke til live noe hos den enkelte elev. Da kan det bygges opp en respons på den visuelle impulsen, som foreløpig ligger uforløst i påvente av en pedagogisk mulighet. Pedagogen sitter med ansvaret for oppgaven med å tilrettelegge for og muliggjøre denne muligheten for eleven til å synliggjøre seg selv og sine tanker og følelser. I Rancières og Biestas terminologi handler det om at elevene kan «komme inn i verden». Jeg skal i siste del utvikle dette resonnementet. Rancière (1991, 2011b) forsvaret et epistemologisk ståsted hvor forskeren og «intervjupersonen» er på samme nivå, det vil si en slags symmetrisk relasjon, fremfor et epistemologisk hierarki. Denne tenkningen om epistemologisk symmetri ligger som sagt bak min egen metodologiske inngang som forsker, hvor elevene ble gitt friheten til å fortelle om sine opplevelser ut fra medbrakte bilder. Slik ble det skapt rom for at de skulle kunne komme inn i verden og meddele noe unikt til verden (Biesta, 2014). Både artikkel 1 og 2 viste dette når det gjelder elever, nemlig at bilder var igangsettere bidro til at elevenes fortellinger ble forløst i intervjusituasjonen, altså en form for frigjøring og epistemologisk symmetri i tråd med Rancières teoretiske univers. En slik forløsning vil læreren kunne tilstrebe i en undervisningssituasjon. Denne formen for symmetri bør, etter Rancière (1991) sin oppfatning, ikke bare tilstrebes i relasjonen mellom lærer og elev for at læringen skal kunne skje på elevenes premisser, men den bør også forfektes når alles opplevelser (av estetikk eller hva det skal være) skal få komme fram i lyset, det være seg klasserommet, offentligheten eller lignende. Videre kan man spørre seg om all læring bør skje på elevenes premisser? Svaret på dette vil ikke være entydig. Men alle elever har ifølge Opplæringsloven rett på tilpasset opplæring og at undervisningen skal ta hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Slikt sett skal undervisningen skje på elevenes premisser. Samtidig vet vi at alle elever er forskjellige og vil komme med helt ulike forutsetninger. Det kan være vanskelig for å imøtekomme dette i en travel skolehverdag hvor både tid og ressurser er mangelvare og undervisningen må tilpasses større grupper av elever. Men for Rancière (1991) er det kun en slik form for symmetri som tar likhet på alvor og som kan være demokratiserende og frigjørende for de involverte. Sett i lys av *Fagfornyelsen*, altså de nye læreplanene som skal iverksettes i 2020, hvor «demokrati og

medborgerskap» er et av de tre tverrfaglige temaene, fremstår Rancières tanker om epistemologisk symmetri som et aktuelt pedagogisk prinsipp (Udir, 2018).

Grunnlaget for denne vinklingen finner en i Rancières prinsipp om likhet og hvordan det kan knyttes til pedagogisk praksis, med utgangspunkt i metoden til «den uvitende læremesteren». I et intervju med Anne Marie Oliver om «Den uvitende læremesteren: Fem oppgaver for intellektuell frigjøring» uttalte Rancière at:

She (the mother) intervenes as a figure of equality. As long as the ideology of instruction opposes the teacher to the mother, she represents the equal capacity of anybody to be for anybody else a cause of learning. She carries the egalitarian power of the mother language, *la langue maternelle*, which everybody learns without a schoolmaster...the mother tongue is not a promise of fusion. It is rather an experience of equality. There is a kind of learning that is involved in the acquisition of the mother tongue...the idea that even the illiterate mother can play for the child the role of the ignorant schoolmaster. In this case, the mother is a figure of equality and not a figure of fusion. (Rancière, 2008, s. 178)

Sitatet understreker at menneskets tidlige læringsprosess, det vil si læring av morsmål, tar utgangspunkt i nettopp likhet.

I *Den uvitende læremesteren* (Rancière, 1991) møter vi Joseph Jacotot, en postrevolusjonær lærer som rømte fra Frankrike til Flandern da revolusjonen mislyktes. Joseph Jacotot og elevene hans manglet et felles språk. De måtte finne «the minimal link of a thing in common» (det vil si en tospråklig utgave av romanen *Tèlèmaque*). Dernest ba Jacotot elevene om å lese romanen og skrive på fransk hva de syntes om den. Det pedagogiske prosjektet hans var å bekrefte likhet og skape en mulig frigjøringsprosess. Derfor holdt han tilbake sine egne synspunkter og tanker. Fremfor alt ville han unngå å overføre kunnskap eller komme med forklaringer. I stedet lot han elevene ene og alene forholde seg til boken og deres egen intelligens. Da elevene skulle gjennomgå innholdet og stilen i boken, hadde de ingenting annet enn bokens setninger å forholde seg til. Ifølge Rancière brukte elevene samme type

intelligens som de opprinnelig brukte da de lærte morsmålet sitt, det vil si at de skapte sammenhenger mellom det kjente og det ukjente.

Det pedagogiske poenget her, understreker Rancière (1991), er at Jacotot ikke gjorde noen forsøk på å forklare. Derimot lot han elevene finne sin egen vei til kunnskapen om boken. Ifølge Rancière (1991) finnes det ikke noe slikt som dyp innsikt eller kunnskap på et dypere plan. All kunnskap er, for Rancière (1991), på samme nivå. Siden det ikke finnes noe sånt som epistemologiske hierarkier, handlet Jacotot på grunnlag av en forutsetning om likhet, en form for likhetshandling. Det er dermed lærerens jobb å gjøre det mulig for elevene å finne svarene på egen hånd. Når frihet er et mål for undervisning, bør ikke læreren, i henhold til Rancière (1991), tilstrebe å overføre kunnskapene sine til elevene, men i stedet legge til rette for pedagogiske situasjoner der hun eller han lar dem bruke sin egen intelligens og personlige resonneringsmåter. Derfor: Hvem ser? Hva ser de? Hva tenker de om saken? Det pedagogiske prinsippet Rancières tese omhandler nødvendigheten av epistemologisk symmetri i forbindelse med undervisning som vektlegger frihet og demokrati. Det er flere måter å kritisere en slik tilnærming på. Det pedagogiske paradokset er nærliggende å trekke frem. Hvordan oppdra eller lære elevene til å bli frie, når selve opplæringen skole handler om at elevene må innordne seg? Bare det å måtte gå på skole er et inngrep i et menneske liv. Oppdra til frihet i en ufri situasjon, et asymmetrisk forhold (Løvlie, 2015, s. 6). Jamfør Biestas (2014) beskrivelse av skolens tredelte funksjon handler den kvalifiserende funksjon om at det er noe spesifikt vi både ønsker og mener at elevene skal lære seg i skolen slik det kommer til syne i både kompetansemål og læringsutbyttebeskrivelser i gjeldende læreplaner. Dette innebærer altså at undervisningen ikke alltid eller kun kan baseres på et prinsipp om epistemologisk symmetri. Den subjektiverende funksjonen i undervisningen vil i større grad kunne romme Rancières pedagogiske prinsipp (Bingham & Biesta, 2010).

Denne korte beskrivelsen av Rancières (1991) syn på likhet og symmetri, indikerer at et sentralt mål i undervisning med bilder bør være likhetshandlinger. Funnene fra de to første artiklene i denne avhandlingen viser hvordan en slik symmetri kan fungere for å få elevene til å fortelle sine historier. For at bilder i undervisning skal få utløst sitt frigjøringspotensial, og med det mener jeg at elevene skal så fritt som mulig fremme sine opplevelser, erfaringer og engasjementer, er tyder også funnene i denne avhandlingen på at en er avhengig av at det

opprettes symmetriske situasjoner der ungdommene ikke får noen forklaringer, men i stedet får anledning til å bruke egne personlige ferdigheter og erfaringer. Funn fra avhandlingens tre artikler antyder et pedagogisk råd til lærere, nemlig å undersøke hvordan alle slags bilder kan brukes i pedagogiske situasjoner, altså ikke bare tekster (for eksempel Jacotots bruk av *Tèlèmaque*). Det er opplagt at ungdommer er omgitt av bilder, og min undersøkelse viser at de bruker bilder til all slags kommunikasjon og at de knytter alle slags tanker og følelser til bilder. Men, i moderne skoler, som inkluderer forskjellige samfunnsklasser, nasjonaliteter, religioner, etnisiteter, kjønn osv., må lærere nødvendigvis være uvitende om alle de forskjellige livshistoriene og skjebnene som florerer i et klasserom. Ved å la ungdommer velge bilder de ønsker å vise fram og snakke om, oppnår vi en mulighet for det vi, med Rancières ord, kan omtale som en symmetrisk likhet. Dette poenget er viktig, mener Rancière, og jeg tolker det som en oppfatning av et «demokrati nedenfra».

Når alle får muligheten til å bruke sine ferdigheter og sin individualitet, og når en gir alle opplevelser og erfaringer anledning til å komme til uttrykk og verdsettes likt, kan en snakke om en demokratisk prosess. Dette er samtidig en prosess der ungdommenes indre verden kan komme inn i den ytre verden – noe som representerer et tillegg til den eksisterende samfunnsordenen fordi den tilføyes noe nytt og annerledes. Alt i alt er dette en «emansipasjonsprosess», og som sådan bidrar den til å demokratisere samfunnsordenen. Dette argumentet til Rancière (1991, 2009a, 2011a) bryter med tradisjonell pedagogisk tankegang, hvor lærer er den som forklarer fordi hun eller han både kan mer og vet mer enn eleven, på minst tre måter. Oppsummert er altså argumentet er bygget opp på følgende måte. For det første er det tale om symmetriske relasjoner der det er likhet mellom lærer og elever i bildeundervisningssituasjonene. For det andre handler det om forestillingen om at bildetolkninger konstrueres av enkeltelevene ved at de aktiverer egne opplevelser, inntrykk, refleksjoner osv., det vil si at bruken av bilder kan frigjøre eller emansipere enkeltelevenes refleksjoner. For det tredje dreier det seg om at alle tolkninger eller konstruksjoner verdsettes likt. Det betyr som følger: når individene kommuniserer sine opplevelser – som behandles likt (symmetrisk) – så finnes det en mulighet for å etablere en demokratiserende praksis.

Dette er en mulig emansipasjonsprosess på individnivå siden alle får like muligheter til å se, føle og tenke. Men siden individuell emansipasjon er selve grunnlaget for et demokrati i

kontinuerlig utvikling, innebærer dette også en emansipasjonsprosess på samfunnsnivå. Et av de kanskje mest overraskende funn i avhandlingen viser dette. Gitt at ungdommene gis frihet til å velge og til å reflektere fritt rundt sin egen eksistenstilværelse, med understøttelse av medbrakte bilder, skulle an kanskje tro at de vil protestere mot noe, det være seg mot autoriteter, myndigheter eller makt som sådan. Riktignok gjør noen av intervjupersonene det, blant annet med hensyn til prestasjonspress i skolen. Likevel er tendensen i funnene at dette skjer i relativt liten grad. En tydeligere tendens i funnene er at ungdommenes eksistensielle refleksjoner beveger seg i retning av å ville tilhøre noe større enn dem selv. Flere av intervjupersonene gir uttrykk for at de ønsker å bli, eller forbli, en del av et fellesskap, spesielt familie. Slik beveger en seg fra individualisering til tilknytning, eller fra et jeg til et vi. Dermed viser artiklene, i særdeleshet artikkel 2, at emansipasjonsprosesser, slik de er beskrevet ovenfor, ikke nødvendigvis produserer individuelle særegenheter. Selv om alle har personlige opplevelser og individuelle livshistorier, finner en her beskrivelser av opplevelser som knytter personlige opplevelser til forskjellige sett av kollektive kategorier som er integrert i kulturen. Når ungdommer får velge bilder og snakke fritt om dem under slike omstendigheter som er beskrevet ovenfor, vil det naturligvis oppstå kulturelle og strukturelle forskjeller og likheter, men på et nivå som elevene selv har konstruert. Her ligger en reell mulighet til å oppnå et nytt syn på likhet og en type demokrati nedenfra – fra elevens livsverden.⁷

Selv om lærere bruker bilder i undervisningen, er bilder – i henhold til avhandlingens intervjupersoner – sjelden noe som stoppes ved og snakkes om. En utfordring i den sammenhengen kan være læreres egen tolkningskompetanse. Datamaterialet viser nemlig at det er forskjeller på hvordan lærere bruker bilder og hvordan de ulike fagene inviterer til bildebruk. Undertegnede erfarte ikke minst i den første delen av intervjuet at bilder kan åpne for samtaler som gir rom for elevens perspektiv, og kanskje bør bilder få en større plass i undervisningen, ikke minst for å styrke undervisningens subjektiverende funksjon.

⁷ Et av de mest presserende problemene i dag er hvordan vestlige skoler skal kunne inkludere unge flyktninger. Kanskje kan den tilnærmingen, med hjelp av bilder, fungere som et av flere pedagogiske instrumenter som muliggjør inkluderings- og frigjøringspolitikken vi så sårt trenger? Og kan bruk av bilder på elevenes og ungdommenes premisser, hvor deres egne fortellinger gis rom til å bli fortalt, fremme et potensial for bedre og mer demokratiske læreprosesser?

5.3 Bilde som forløser av eksistensielle refleksjoner?

For å ytterligere svare på spørsmålet om *Hvordan ungdoms fortellinger om, respons på og bruk av bilder kan forstås?*, vil jeg i det følgende diskutere funn fra avhandlingen og teori, i særdeleshet bildeteori.

Tradisjonelt kan bilder gi, og dette viser også avhandlingens artikler, opphav til intellektuell og epistemologisk forståelse. Dette gir igjen en pekepinn på at læring og kunnskapstilegnelse ikke kun bør gå veien om skriftlige og muntlige kilder, en kan også bruke bilder i så måte, ikke minst fordi bilder uttrykker noe annet enn det tekst og ord formidler. Men, utover denne tradisjon og praksis, viser avhandlingen at bilder også kan gi ny, eller kanskje bare mer bevisst, mening til betrakterens eksistenstilværelse. I dette ligger det noe pedagogisk-eksistensielt idet betrakteren, som følge av møtet med bilde, gir seg i kast med å bevisstgjøre og kanskje vurdere, eller endatil revurdere, sin måte å være i verden på. Datamaterialet som sådant viser at flere av intervjupersonene gjennomgikk slike eller lignende prosesser. Ikke minst kan bilde, noe bildeteoretikeren Boehm (2012) understreker, gripe betrakteren direkte, her og nå, fordi det ikke (alltid) fordres kognitive omkodinger av språk. Bildets språk kan derimot gå direkte til sansene (Elkins, 2001). Med det har bilde en særlig evne til å skape følelsesmessige reaksjoner hos betrakteren (Boehm & Mitchell, 2009). Blant annet viste dette seg i intervju situasjonene med intervjupersonene. Imidlertid betyr ikke dette at det kognitive elementet er utelatt. Derimot samspiller de kognitive prosessene i større grad med følelsene (Boehm, 2012). Så snart følelsene involveres, i en skala fra sterk til svak, kan betrakteren, selv om det slettes ikke er noen garanti, bli mindre styrt av andres meninger og predeterminerte tanker som sådan (Mitchell, 2005). Det er som å bli dratt inn i en umiddelbar verden hvor betrakteren har mindre kontroll og det er nettopp dette «tapet» av kontroll som kan åpne for emansipasjon som igjen kan lede betrakteren mot nytt eller mer bevisst meningsinnhold når det gjelder eksistenstilværelsen. Funn fra avhandlingen, eksempelvis artikkel 1, understreker dette, blant annet ved at bilder evner å åpne for følelsesmessig innlevelse i andres tilværelse – som igjen kan gi nye perspektiver på betrakterens egen tilværelse.

Artikkel 1 viser også at ikke alle bilder evner å gjøre dette. Bilder som kun leder mot ensrettet, kognitiv forståelse taler i mindre grad til det emosjonelle og åpner derfor i mindre

grad for følelsesmessig og eksistensiell bevegelse hos betrakteren. Det igjen kan bety at bilder som aktiverer følelser i sterkere grad er i stand til å bevege betrakteren. For eksempel kan et spesifikt bilde bevege eller lede betrakteren inn i en annen ikke-fysisk verden, inn i en annen følt tid, eller lignende, på brøkdelen av et sekund (Boehm, 2012, Mitchell, 1994, 2005). Som underbyggende eksempel på dette kan nevnes at intervjupersonenes refleksjoner over bestemte bilder plutselig «befant» seg i Vietnam, Afrika og så videre. Slik står betrakteren så å si i to verdener, med en fot i hver sin tid, det vil si sin egen fysiske verden og tid og bildets ikke-fysiske verden og tid. Videre kan bildets ikke-fysiske verden og tid utfordre betrakterens fysiske verden og tid. Henriks refleksjoner over fotografiet *Napalmjenta* (1972) er et godt eksempel på dette (jf. artikkel 3). I møtet mellom disse to verdenene og tidsaspektene kan betrakteren emansiperes og dannes på forskjellige måter, ikke minst på det eksistensielle og subjektiverende planet. Det vil si at inntredelsen i den ikke-fysiske verdenen og tiden kan påvirke, bevisstgjøre og kanskje forandre betrakterens måter å tenke og handle på i den fysiske verdenen og tiden.

Ut fra et slikt perspektiv kan en videre hevde at veien til det eksistensielle går gjennom følelsesregisteret, som igjen kan gi liv til forestillingsevnen eller innbildningskraften.⁸ Bildets unikhet og særegenhet er nettopp, ifølge Boehm (2004, 2008, 2012), tilknytningen til innbildningskraften. Det vil si at bildet kan få betrakteren til å 'bilde-seg-inn', 'inn-bilde-seg' eller, mer presist, danne seg et bilde av hvordan noe utenfor seg selv kan oppleves, erfares eller føles (Eisner, 2003, 2004; Moxey, 2008; Mirzoeff, 2009). Når bilde igangsetter innbildningskraften, kan betrakteren forestille seg nye bilder som igjen kan både pirre og utfordre dennes eksistenstilværelse eller væren-i-verden. Dette teoriperspektivet gjør seg gjeldende i den empiriske undersøkelsen som går igjen i de tre artiklene. I samtalen med ungdom, med bilde i sentrum, var det et spørsmål om bilde evnet å forløse eksistensielle refleksjoner, med henvisning til eksistensielle begreper som angst, savn, sorg, men også begreper som forbindes med noe mer positivt, det vil si begreper som glede, frihet, mening, tilhørighet, ansvar og så videre. Selv om artiklene, særlig artikkel 1, viste at ungdommene brukte bilder på mange måter, deriblant i rent underholdningsøyemed, var hovedtendensen fra denne undersøkelsen at de medbrakte bildene ansjoret ungdommene til refleksjoner som dreide seg om deres subjektive og eksistensielle tilværelse.

⁸ Jeg bruker her bevisst stavemåten 'innbildningskraft' fremfor det mer moderne uttrykket 'innbilingskraft' for å fremheve begrepets tilknytning til bilde (se studie 1 for nærmere utdyping).

Generelt sagt kan det ofte være vanskelig å snakke om slike 'dype', og gjerne personlige, ting som i større eller mindre grad styrer våre liv. Selv om eksistens er noe mellommenneskelig, noe som angår oss alle, kan det være vanskelig å snakke om slike ting – og ofte skjer ikke det før en har blitt virkelig godt kjent med motparten. Dessuten kan det være vanskelig å uttrykke seg om slike eksistenstilstander direkte gjennom språket. Ut fra et bildeteoretisk perspektiv, med blant annet utgangspunkt i Boehm (2004, 2008, 2012) og Mitchell (1994, 2005) var premisset for undersøkelsene i denne avhandlingen at dette kan skje via bilde, blant annet på grunn av bildets direkte berøring av følelser. Altså, at samtaler som involverer bilder kan iverksette innbildningskraften hvoretter betrakteren kan forestille seg, og reflektere over, sin væren-i-verden – slik at bildene, der og da, kan være med på å definere vedkommende liv og eksistens.

I forlengelsen av Biestas credo – «å komme inn i verden» – kan en ut fra denne avhandlingens innramning snakke om 'å komme inn i eksistensen' med bilde som katalysator. Det vil si at bilde kan åpne for epistemologisk symmetri, hvor hver enkelt ungdoms erfaringer, tanker og perspektiver gis en likestilt verdi sammenlignet med andres erfaringer, tanker og perspektiver. På den måten skjenkes den enkeltes unikhhet og særegenhet en stemme som ubetinget inviteres inn i den verdenen som vi deler med andre mennesker. Dette forutsetter imidlertid at det spesifikke bildet, og ikke minst samtalepartnerens eller forskerens bruk av bildet, unnlater å kreve klare svar og anretninger. Derimot er det essensielt at bilde og bildebruken åpner for fri bruk av innbildningskraften og absolutt mulighet til å uttrykke seg, uten innblanding av sensur. Slik vil det kunne forekomme mange uforutsette og overraskende svar fra intervjupersonene, noe artiklene i avhandlingen i stor grad viser.

6. Oppsummering

Undersøkelsene viser at bilder har et potensial til å frembringe fortellinger blant ungdom. Gjennom avhandlingen er det også påvist at bestemte bilder gir opphav til impulser som appellerer til sanser, følelser og erfaringer. Videre har vi sett at bilder igangsetter minner fra fortiden og at de stimulerer innbildningskraften. I det hele tatt kan bilder igangsette ungdoms refleksjoner, skape fortellinger, selvrepresentasjoner og forståelser av seg selv, som er av

eksistensiell art. Slik kan bilder fremstå som et potensiale til å bringe noe unikt nytt inn i verden. Med andre ord kan bilder åpne for å gi inngang til enkeltindividets stemmer og ytringer, som så kan tre inn i verden som noe nytt og unikt.

Undersøkelsene har også påvist at undervisning kan utnytte bilders pedagogiske potensial. Imidlertid forutsetter dette blant annet at lærere tør å utforske bilder sammen med elevene, samt er trygge på at svarene ikke besittes på forhånd. Ved å legge til rette for at elever kan medbringe egne bilder eller fritt få tolke ulike bilder, er lærere med på å forløse elevers fortellinger via bilder. For at slike fortellinger, som kan ha betydning for elevers eksistens, skal få komme inn i verden, er det helt avgjørende at lærere mottar fortellingene åpent, uten fordømmelse. Dessuten bør det åpnes for andre representasjonsformer enn kun verbale uttrykk, eksempelvis visuelle uttrykk, kroppslige uttrykk (dans etc.) eller gjennom musikk og sang. Viktigheten av å få uttrykt seg bør settes først, slik at unike fortellinger og følelser (glede, smerte, frustrasjon etc.) som kan ha betydning for den enkeltes eksistens kan tre fram.

Selv om funnene i mine undersøkelser ikke er generaliserbare, kan de anvendes som veiviser i planlegging av undervisning med bilder. For forskningens del kan funnene åpne for videre undersøkelser, ikke minst bør bilders muligheter for barn og unges væren i verden og hvordan lærere kan legge til rette for at barn og unge kan bringe noe nytt inn i verden via bilder undersøkes nærmere.

Litteraturliste

- Adetorp, J. (2011). Förhistoriska bilder som religionsvetenskaplig källa: Några kriterier att beakta vid tolkningar av religionsikonografisk material. *Chaos* 56(2), 65-79.
- Alvesson M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aakvaag, G. C. (2013, 1. september). *Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til?* Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hva-skal-dagens-ungebruke-stemmeretten-til-7295510.html#.Ui2SM-OTsVc>
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/16. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Hentet fra: <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a160f.pdf>
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. London: Sage.
- Barry, A. L. (2013). Content integration through the eyes of novice and experienced teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 93–106.
- Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet: tanker om fotografiet*. Oslo: Pax.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bauman, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2009). On the weakness of education. I D. Kerdeman et al. (red.). *Philosophy of Education 2009* (s. 354-362). Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Bingham, C. & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation*.

London: Continuum

- Birkeland, N. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I J. Midtsundstad, I. Willbergh & N. Birkeland (red.). *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Oslo: Cappelen akademisk.
- Boehm, G. (2004) Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. I C. Maar & H. Burda (red.). *Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder* (s. 28-43). Köln: DuMont.
- Boehm, G. (2008). *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Boehm, G. (2012). Representation, presentation, presence: Tracing the Homo Pictor. I J. C. Alexander, D. Bartmanski & B. Giesen (red.). *Iconic power. Materiality and meaning in social life* (s. 15-23). New York: Palgrave Macmillan.
- Boehm, G. & Mitchell W. J. T. (2009). Pictorial versus iconic turn: Two letters. *Culture, Theory and Critique*, 50(2-3), 103-121.
- Bokmålsordboka (2018). Hentet fra: <https://ordbok.uib.no/bilde>
- Boothe, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Burnett, R. (2005). *How images think*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cohen, M. T. (2012). Strengthening science vocabulary through the use of imagery interventions with college students. *Creative Education*, 3(07), 1251–1258.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dale, M. S., Hodøl, H. O., Kro, I. T. & Økland, Ø. (2020). *Skjermet barndom*. Hentet fra: <https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf>
- Eisner, E. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-343.

- Eisner, E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), 1-11.
- Eisner, E. (2006). *Reimagining schools. The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Engebretsen, M. (2013). *Visuelle samtaler: Anvendelser av fotografi og grafikk i nye digitale kontekster*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elkins, J. (2001) *The domain of images*. Cornell: Cornell University Press.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv – integrerte mediepraksiser og mediepædagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (red). *Mediepædagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*, s. 165-184. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallace, T. D., Biscoe, A. D. & Perry, J. L. (2007). Second graders thinking historically: Theory into practice. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 44–53.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Framgard, E. (2014). Undersøkende praksis - tema- og prosjektorientert bildeundervisning. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 7(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.607>
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2018). *Mediepædagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freire, P. (2005). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. New York & London: Routledge.
- Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. London & New York: Continuum.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Intimitetens forandring: seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. København: Reitzel Forlag.

- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Gripsrud, J. (2011). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gutiérrez, K. G. C., Puello, M. N. & Galvis, L. A. P. (2015). Using picture series technique to enhance narrative writing among ninth grade students at Institución Educativa Simón Araujo. *English Language Teaching*, 8(5), 45–71.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (2003). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacob, N., Evans, R. & Scourfield, J. (2017). The influence of online images on self-harm: A qualitative study of young people aged 16–24. *Journal of Adolescence* 60, 140-147.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (red.) (1977). *Power and ideology in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York & London: Routledge.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm
- Lewis, T. E. (2011). The future of the image in critical pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 30(1), 37–51.
- Larsen, P. & Lien, S. (2008). *Kunsten å lese bilder*. Oslo: Spartacus.
- Lundh, A. & Limberg, L. (2012). Designing by Decorating: The Use of Pictures in Primary School. *Information Research: An International Electronic Journal* 17(3).
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(3), (1–11). <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v1.91>

- Madsen, O. J. (2014). «Det er innover vi må gå.» *En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manderstedt, L. & Palo, A. (2015). Expressing the Self in selfies. Innlegg presentert ved *Digital Literary Studies: Interational Conference* 14/05/2015 - 15/05/2015. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-32207>
- McVee, M. B., Bailey, N. M. & Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry: Spiderman meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 112–143.
- Medietilsynet (2016). *Barn og medier 2016*. Hentet fra <http://www.barnogmedier2016.no/>
- Medietilsynet (2018). *Barn og medier 2018*. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020. Delrapport 1*. Hentet fra https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
- Mirzoeff, N. (2009) *An Introduction to visual culture*. London & New York: Routledge
- Mitchell, W. J. T. (1994) *Picture theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?* Chicago: Chicago University Press.
- Mitchell, W. J. T. (2011). *Cloning Terror*. Chicago: The University of Chicago Press
- Mitchell, W. J. T. (2012). Intervju med W. J. T. Mitchell. *Kunsten å okkupere I: Klassekampen*.
- Mollhagen, N. (2004). Inner Image. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 104(1), 26.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen*. Juventa.
- Mollenhauer, K. (1996a). *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. (1996b). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam.
- Moses, L. (2015). The role(s) of image for young bilinguals reading multimodal informational texts. *Language and Literacy*, 17(3), 82–99.

- Moxey, K. (2008). Visual Studies, Historiography and Aesthetics. I M. Smith (red.). *Visual Culture Studies: Interviews with Key Thinkers*. London: Sage.
- Møller, K. W. (red.) (1999). *Modernitetens praksis*. Århus: Jydsk Pædagogseminarium.
- Nussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education* 95 (3), 6–13.
- Nygren, P. & Thuen, H. (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova, (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2008). "Estetikken som politikk" fra *Malaise dans l'esthétique* (2004). I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.). *Estetisk teori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rancière, J. (2009a). *The future of the image*. London & New York: Verso.
- Rancière, J. (2009b). *The Aesthetic Unconscious*. Cambridge: Polity.
- Rancière, J. (2009c). Do Pictures Really Want to Live. *Culture, Theory and Critique*, 50(2), 123-132.
- Rancière, J. (2011a). *The politics of aesthetics*. London & New York: Continuum.
- Rancière, J. (2011b). *The emancipated spectator*. London & New York: Verso.
- Sakslind, R. (2002). Utdannings sosiologiens tideverv. Et kunnskapssosiologisk tilbakeblikk. *Sosiologisk Tidsskrift*, 10(2), 112-141.
- Sars, S. (1986). *Bilder i bruk : Innføring i bildeundervisning i grunnskole og videregående skole*. Oslo: Aschehoug.
- Shain, F. & Ozga, J. (2001). Identity crisis? Problems and issues in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 109-120.
- Schofield, D. (2018). Digital danning i skolen: Etikk, ansvar og refleksiv kompetanse. I V.

- Frantzen & D. Schofield (red). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst: Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), 418-431.
- Skarpenes, O. (2014). Education and the demand for emancipation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 713-733.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(06), 424-439.
- Skarpenes, O. & Sæverot, A. M. (2018). Symmetry and equality: Bringing Rancière into the classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/1463949118762159>
- Smith, M. (2008). *Visual Culture Studies: Interviews with Key Thinkers*. London: Sage.
- Staff, A. (2015). *Bias*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Spesielle-problemomrader/Bias/>
- Sternudd, H. T. (2014) 'I like to see blood': visibility and self-cutting. *Visual Studies*, 29(1), 14-29.
- Stiglic N., Viner R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open* 2019;9:e023191. doi:10.1136/bmjopen-2018-023191
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å gjennomføre en litteraturstudie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal For Research In Arts And Sports Education*, 2(2). doi:10.23865/jased.v2.926
- Svoen, B. (2008). Den nye mediekompetansen. De unge og deltakerkulturen. I P. Nygren & H. Thuen (red.). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, A. M. & Skarpenes, O. (2017). Familien og fellesskapets betydning i skoleelevens selvpresentasjoner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1-17. doi:10.23865/ntpk.v3.574
- Sæverot, A. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for research in arts and sports education*, 2(3), 34-49. doi:10.23865/jased.v2.1231

- Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (red.). *Eksistens og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, A. M. (2017). Bildets pedagogikk. *Form*, 51(5).
- Telhaug, A. (2016). Folkestyre kontra ekspertvelde i utvikling av norsk skole Alfred Oftedal Telhaug, 1984, s. 106-117. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (04), 308-319.
- Tylden, H. (2016). *Statushierarkier blant ungdom i Norge*. Masteroppgave. Institutt for sosiologi og sosialt arbeid: Universitetet i Agder.
- Tønnessen, E. (2007). *Generasjon.com: Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education-Building Creative Capacities for the 21st Century*. Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- van Auken, P. M., Frisvoll, S. J. & Stewart, S. I. (2010). Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application. *Local environment*, 15(4), 373-388.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 2(2), 177-193.
- Wagner, P. A (1994). *A sociology of modernity. Liberty and discipline*. New York & London: Routledge.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 341-351.
- Whitley, C. T. (2013). A Picture Is Worth a Thousand Words: Applying Image-based Learning to Course Design. *Sage Journals*, 41(2), 188-198. <https://doi.org/10.1177/0092055X12472170>
- Wivestad, S. (1999). Klaus Mollenhauers skisse til en moderne allmenn pedagogikk. I K. W. Møller (red.). *Modernitetens praksis*. Århus: Jydsk Pædagogseminarium.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Øia, T. (1998). Generasjonskløfta som ble borte: ungdom, innvandrere og kultur. Hentet

fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/b1d645c9cb8c333cd41848f84e486ff2.nbdigital?lang=no#>

4

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forvant. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(1), 99-133.

Del 2 - Artiklene

Artikkel 2

Sæverot, A. M., & Skarpenes, O. (2017). Familien og fellesskapets betydning i skoleelevenes selvpresentasjoner. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 3(1), 1-17.
doi:10.23865/ntpk.v3.574

Peer-reviewed article

Familien og felleskapets betydning i skoleelevenes selvpresentasjoner

Ane Malene Sæverot og Ove Skarpenes

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen, Norge

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder, Kristiansand, Norge

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi hvordan norske videregående skoleelever presenterer seg selv. Elevene har tatt med et bilde de synes er viktig til intervjuet og dette dannet utgangspunktet for en refleksjon om hva de opplever er viktig i sitt liv og i samfunnet. Problemstillingen er todelt: Hva rapporterer skoleelever som viktig i sine liv og hvordan skal vi forstå det mønsteret som trer fram? Dataene antyder et kulturelt mønster hvor de unge søker etter kollektiv og grupper de kan knytte seg til heller enn å frigjøre seg fra. Vi spør derfor hvorvidt vi bør utvikle en tenkning om tilknytning snarere enn individualisering.

Nøkkelord: *Ungdom; fellesskap; bilder; selvpresentasjoner*

Abstract

In this study we explore how Norwegian pupils in upper secondary school present themselves. The pupils brought a picture of personal importance to the interview and this functioned as a basis for a reflection on what they feel is important in their lives and in society. The problem is twofold: What do schoolchildren report as important in their lives and how should we understand the pattern that emerges from these reports? The data suggests a cultural pattern in which the young are searching for something collective, including groups they can relate to rather than be freed from. On this background we ask whether we should develop a thinking about connection rather than individualization.

Keywords: *Youths; community; images; presentations of the self*

Received: October, 2016; Accepted: October, 2017; Published: December, 2017

*Korrespondanse: Ane Malene Sæverot, Postboks 7807, 5020 BERGEN. E-post: ane.saverot@uib.no

©2017 Ane Malene Sæverot og Ove Skarpenes. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Ane Malene Sæverot og Ove Skarpenes. «Familien og felleskapets betydning i skoleelevenes selvpresentasjoner» Vol. 3, 2017, pp. 1–17.

<http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.574>

Innledning¹

I denne artikkelen undersøker vi norske skoleelevers selvpresentasjoner gjennom fortellinger som elevenes egne medbrakte bilder genererer. Hvilke bilder velger ungdom å vise fram når de skal fortelle om det som er viktig i sine liv?

I de siste årene har ungdomskulturen fått stor oppmerksomhet i media og forskning. Det er ganske ulike historier om ungdom som blir presentert. En historie tar utgangspunkt i mangelfulle skolerresultater og svake rangeringer på de store internasjonale tester som sammenligninger skolerresultater (Sjøberg, [2014](#); Kjærnsli & Olsen, [2013](#); Skarpenes & Nilsen, [2014](#)). Et element i denne historien er rapportene om 'frafall' og 'drop-outs' i skolesystemet (Lillejord m. fl., [2015](#); Vogt, [2017](#)). Denne historien om ungdom skaper altså et bilde av en ungdomsgenerasjon som er lavt presterende, dropper ut av skolen og blir avvikere i samfunnet.

En annen historie vil vise fram en presset ungdomsgenerasjon som stresser, er overdrevent opptatt av sine prestasjoner som elev, venn, mediebruker, kroppskontrollør og som strever med å innfri alle samfunnskrav. Den kontroll og evaluerings-kulturen som har vokst fram de siste tiårene i skolen kan forstås som leddet som har omgjort selvrealisering fra en individuell mulighet til en selvtvang. Med andre

ord har kanskje elevene internalisert den ytre kontrollkulturen og gjort den til en indre form for disiplin. Disse ungdommene portretteres i tv-programmer (*Skam*, *Sykt perfekt*, *Jeg mot meg* og *Unge lovende*) og bidrar med kronikker, debattinnlegg og filmer om seg selv. Ungdomsforskningen har identifisert en forsterket tendens til å prestere på skolen og i idrett, til å utsette og redusere alkohol-, tobakk- og narkotikabruk, utsette seksuell debut og til å være mer hjemme med familien. Denne ungdomskulturen har fått ulike navn: 'ungdom uten opprør' (Øia, 1998; Øia & Fauske, 2010), 'generasjonskløfta som forsvant' (Øia & Vestel, 2014) og 'generasjon lydig' (Aakvaag, 2013).

På den ene siden blir det skapt et bilde av en ungdomsgenerasjon som er lavt presterende og avvikere, mens nyere forskning har fått fram at dagens ungdom er en stresset og høyt presterende generasjon (Tylden, 2016, s. 1-6). Særlig dette siste bildet av ungdom har hatt gjennomslag. Også den siste rapporten fra NOVA med Ungdata 2016 (Bakken, 2016) støtter funn fra tidligere rapporter: ungdommen er flink, hjemmekjær, lite opprørsk. Nyere studier viser at familien har blitt viktig for ungdom, både i Norge (Øia & Vestel, 2014; Bakken, 2016) og i andre land (Turtiainen, Karvonen & Rahkonen, 2007; Irwin, 2009; Wyn, Lantz & Harris, 2012). Samlet sett viser disse studiene at ungdom har et større fokus på familiefelleskapet enn tidligere.

Rent tematisk er denne artikkelen forankret i den ungdomssosiologiske forskningstradisjonen, men vi har brukt en lite konvensjonell tilnæringsmåte. Vi har bedt norske elever i videregående skole *ta med et bilde* de synes er viktig og latt det danne utgangspunktet for refleksjoner om hva de opplever er viktig i sitt liv og i samfunnet. Problemstillingen er todelt: Hva rapporterer skoleelever som viktig i sine liv og hvordan skal vi forstå det mønsteret som trer fram? For å belyse problemstillingen diskuterer vi i den teoretiske delen individualiseringstesen slik den er presentert i moderne sosiologiske samtidsdiagnoser. I denne diskusjonen deler vi individualiseringstesen i to «frigjøring fra» og «frigjøring til», for å ha begreper som mer presist rammer inn analytisk det empiriske caset vi drøfter. Vi finner at ungdommenes valg av bilder og deres begrunnelser for disse viser et ønske om forankring og fellesskap. Det sosiale fenomenet vi mener å kunne identifisere i våre data er ungdommens behov for forankring, og vårt forslag til terminologi er *tilknytningstesen*.² Med bruk av det empiriske materialet og informert av nyere studier, utvikler og drøfter vi denne tilknytningstesen.

Teoretisk innramming

Vi har tatt utgangspunkt i sentrale resonnement som har blitt utviklet av sosiologene Ulrich Beck, Zygmunt Bauman og Anthony Giddens (BBG) i beskrivelsen av hvordan individualiseringstesen har tatt form. Tesen var at de gamle kollektivene som klasse, arbeids- og yrkesroller, familie og kjønn, det Beck kalte zoombiekategorier, ville om ikke forsvinne, så minske i betydning. Beck skriver at «class distinction based on status has lost their traditional support, and processes for the 'diversification' and individualization of lifestyles and way of life have been set in motion» (Beck, 1992, s. 91-92). Når individet i større grad blir frikoblet institusjonene, innebærer det både en frihet og en ny type usikkerhet. Det blir individets oppgave å forme sitt eget liv og finne biografiske løsninger (også når det er systemskapte forskjeller) (Beck, 1992; Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Bauman formulerer det slik at i en individualisert utgave av moderniteten vil byrden ved å veve mønstre og ta ansvar for det som mislykkes falle på individets skuldre (Bauman, 2001, s. 18). Det er «karakteristisk for moderniteten at selvrealisering blir helt avgjørende for selvidentiteten» (Giddens, 1997, s. 113). Giddens snakker om en «frihet til» å velge sitt eget liv og han bruker begrepet om livspolitik. En sterk individualiseringstese vil hevde at klasse, kjønn, familie- og geografisk bakgrunn og yrkesvalg ikke lenger er relevant, mens en svakere tese vil hevde at disse klassiske sosiologiske variablene har fått mindre påvirkningskraft enn tidligere (Krange & Øia, 2005, s. 160). Denne formen for individualisering som BBG fremhever peker på at individet i større eller mindre grad er *frigjort fra* sosiale bånd og roller som vi konvensjonelt knytter til disse variablene. Samtidig blir subjektene *frigjort til* et samfunn hvor de institusjonelle rammene er mindre tydelige og ansvaret for valg i stadig større omfang overlates den enkeltes.

Individualiseringstesenes «frigjøring fra» - dimensjon er mye kritisert. Vi kan ta for oss én av de tradisjonelle variablene, nemlig klasse/sosial bakgrunn, og peke på at BBGs tese om at klassebakgrunn ville få langt mindre betydning, ble om ikke gjendrevet, så eksplisitt problematisert empirisk i Norge av Lars Ove Seljestad (2003) og Julia Brannen & Ann Nilsen (2005). Videre viser fremdeles ulik klassebakgrunn ulike livssjanser (Hansen & Engelstad, 2010) og i den anglosaksiske litteraturen er klassebegrepet til Beck og Giddens blitt eksplisitt kritisert (Atkinson, 2010) og implisitt problematisert (f.eks. Lareau, 2002).

Når det gjelder den andre delen av individualiseringstesen, som vi i denne sammenhengen har kalt for «frigjort til» - dimensjonen, er behandlingen i faglitteraturen en noe annen. BBG vil være opptatt av at individene er tvunget til selvrefleksjon og de må også selv ta ansvar for ikke realiserte mål og mislykkede prestasjoner. Også sosiologer som f.eks. Richard Sennett (1998), Pierre Bourdieu (1999) og David Harvey (2005) vil argumentere for at samfunnsproblemer blir individualisert i det de vil kalle for det nyliberale samfunnet. Så enten man kaller samfunnet nyliberalt eller senmoderne er sosiologene enige om at det preges av en type individualisering hvor de institusjonelle (ofte trygge) rammene som individene skal realisere seg innenfor blir utydelige (arbeidslivet, utdanningssystemet, velferdsstaten) og mindre gunstige. I den allerede klassiske studien av moderne arbeidsliv, viste Sennett (1998) hvordan individuell identitet kunne smuldre opp i et arbeidsliv hvor arbeidstakerne var tvunget til individualisering ved å være fleksible, endringsvillige og mobile i et arbeidsliv der alt alltid var i endring.

Når de institusjonelle rammene som selvrealiseringen skal foregå innenfor blir utydelige, kan denne siden av individualiseringstesen – frigjøring til – delvis bli problematisk. Individet trenger tydelige rammer ellers blir individualiseringen grenseløs (anomisk). Seksualiteten og kroppen kan alltid bli bedre og det er enkeltindividets frihet til å fikse det (Giddens, 1994; Helseth, 2012), og er det problemer på jobb eller andre steder som fagforeninger eller velferdsstatlige ordninger kunne håndtert, oppfordrer vår kultur oss til kurs i mindfulness, selvledelse – det er innover vi må gå (Madsen, 2014). Det som er en «frihet til» blir stadig oftere et «ansvar for» egen (gode) læring, ansvar for egen (harmoniske) selvutvikling, ansvar for egen (perfekte) kropp, ansvar for egne (mange) likes på sosiale medier, ansvar for eget (aldri kjedelige) sex- og kjærlighetsliv (Giddens, 1994) og arbeidslivet prekariseres (Standing, 2014). Dette senmoderne samfunnet krever at individet er selvrefleksivt.

Ungdommen som vi studerer er frigitt til denne prestasjonskulturen. Denne kulturen er et samfunnsfenomen vi trenger mer innsikt i. Ved bruk av de diskuterte begrepene frigjort til og frigjort fra skal vi drøfte hvordan ungdommene forholder seg til denne kulturen.

Metodologi

For å belyse denne problematikken har vi benyttet oss av bilder i undersøkelsen av hva skoleelever opplyser som viktig i sine liv. Bruk av foto har blitt stadig vanligere i empirisk samfunnsforskning. F.eks. argumenterer Gillian Rose (2012) for at bilder gir informasjon om et fenomen på en annen måte enn konvensjonelle data og at det derfor kan være hensiktsmessig å la informantene medbringe bilder til intervju-situasjonen (photo-elicitation). I boken *Using visual data in qualitative research* viser Marcus Banks (2007) blant annet hvordan bruken av visuelle tilnærminger kan være en god måte å «se» verden fra informantenes perspektiv. På denne måten bidrar bilder til å fremskaffe et rikere material (se også Vassenden & Andersson, 2010; Nilsen, 2016). I et forsøk på å komme tettere inn på ungdommens egne forestillinger om hva de opplever som viktig i sine liv og hvorfor, har vi i denne artikkelen derfor bedt informantene ta med bilder som er viktige for dem. Informantene reflekterer rundt bildene i intervjusituasjonen. Bildene er dermed et middel til å få skoleelevenes selvrefleksjon i gang og generer personlige fortellinger. Måten bildene ble brukt på var i utgangspunktet en metode vi mente kunne gi ny kunnskap om skoleelevene.

I tillegg til denne mer instrumentelle måten å forholde seg til bildene på, knyttes bruken av bildene også til en epistemologi. Denne er hentet fra arbeidene til Jacques Rancière. Vi har tidligere brukt Rancière (2009a, 2009b, 2011) for å utvikle et argument om viktigheten av et ideal om epistemologisk symmetri. Med det tenker Rancière på at forskeren skal la informantene styre de dataene som skapes og som senere tolkes. Dette kan gi bedre mulighet for en diskusjon på informantenes egne premisser, og at det kan legge til rette for det Rancière kaller en demokratisering av det sosiale. Rancière har utviklet dette resonnementet i tilknytning til en studie av symmetriske relasjoner mellom elever og lærere.³ Det er denne ambisjonen som er overført til det metodologiske designet. I undersøkelsen var vi interessert i å legge så få føringer som mulig på hva informantene kunne si. Slik tilstrebet vi å skape situasjoner der den enkelte ble gitt muligheten til å bringe inn sine egne personlige erfaringer, fremfor å bli møtt med forhåndsdefinerte spørsmål. Når den enkelte får muligheten til å dele sine erfaringer, og gis mulighet til å uttrykke seg på fritt grunnlag, da kan den enkelte realisere seg i den aktuelle situasjonen (Biesta, 2014, s. 143). Dette var idealet som ble forsøkt etterfulgt under intervjuene. Det vil si at intervjueren forsøkte å skape et rom for at den enkeltes historie kunne komme til uttrykk. Det innebærer at hver informant skulle gis mulighet til å få dele sine erfaringer, og ikke minst at disse erfaringene ble gitt

en verdi som var jevnbyrdig med andres erfaringer. Målet var at deres refleksjoner og tanker kunne tre frem på mest mulig usensurert vis. Samtidig er det viktig å unngå mistolkninger. Hvordan skal en tolke dataene og samtidig forsøke å opprettholde ambisjonen om epistemologisk symmetri? Dette spørsmålet ble stilt for å unngå faren for å mistolke informantene (jf. Bingham & Biesta, [2010](#)). Symmetri er en ambisjon og det er også grunnen til at vi har valgt å bruke mange sitater, for på den måten å sikre, i størst mulig grad, lydhørhet overfor dataene. I stedet for å gjøre forsøk på å avsløre eller forklare hva informantene egentlig sier, har vi forsøkt å løfte frem deres historie, slik at denne særegne og unike historien kan tre frem i verden. Dataene som skal tolkes i denne undersøkelsen er fortellinger knyttet til bilder. Oppgaven har i så måte bestått i å tolke ulike personlige fortellinger og ofte barndomsminner som igjen kan fortelle oss noe om hvordan den enkelte gir uttrykk for sine tanker og refleksjoner. Alle har sine personlige opplevelser og fortellinger som er unike, men fortellingene er likevel mer enn individuelle idiosynkrasier. I beskrivelsene av sine erfaringer forbinder nemlig ungdommene sine personlige opplevelser med kulturelt forankrede kollektive kategorier. Men andre ord *forbinder de enkelte individene sine subjektive erfaringer med ulike kollektive erfaringer* (eller generelle kategorier).

Det er foretatt et strategisk utvalg av informanter for å få frem stemmene til et relativt bredt spekter av ungdom i videregående skole. Vi henvendte oss til skoleledelsen ved fem ulike videregående skoler og presenterte prosjektet. Deretter ble vi satt i kontakt med aktuelle lærere som opprettet kontakt med elevene på bakgrunn av utvalgskriteriene våre. Slik fikk vi kontakt med elever fra ulike klasser med forskjellige fagkombinasjoner. Alle informantene er over 18 år og det er en relativt jevn fordeling mellom jenter og gutter. To av informantene har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Det ble i alt gjennomført 13 intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på grupperom på de ulike skolene og varte alt fra 20 til 50 minutter. Førsteforfatter av denne artikkelen gjennomførte intervjuene, som ble tatt opp med en diktafon og etterfølgende transkribert. Informantene er anonymisert og det brukes fiktive navn. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Siden intervjuene var frivillige kan vi anta at det var elever som var positivt innstilt som deltok. Ved å rekruttere ungdom gjennom skoleinstitusjonen får vi ikke kontakt med de elevene som dropper ut av skolen. Det empiriske materialet kan på bakgrunn av dette bære preg av at det hovedsakelig var velfungerende ungdom som ble rekruttert og at det empiriske materialet derfor har mangler.

I forkant av intervjuene ba vi informantene om å ta med et bilde som på en to eller annen måte var betydningsfullt for dem. Dette bildet ble utgangspunktet for intervjuet med hver enkelt informant. De sto fritt til å ta med et hvilket som helst bilde, eksempelvis maleri, fotografi, kunstbilde, familiebilde og liknende. Slik forsøkte vi å finne ut hvilke bilder som kunne anses som betydningsfulle i den enkelte ungdommens liv. Informantene ble bedt om å beskrive det utvalgte bildet og videre fortelle om hvilken betydning det har i deres liv. Vi spurte eksempelvis om: Hvorfor har du medbrakt akkurat dette bildet? Hvilke deler av livet ditt relaterer dette bildet til? Samtalen satte i gang et refleksjonsarbeid og dette kom til uttrykk ved at informantene blant annet endret sine refleksjoner og synspunkter underveis.

Hva fortalte skoleelevene om bildene de hadde med?

Hva slags bilder har de med og hva rapporterer de som viktig i sine liv? Informantene hadde med seg svært forskjellige bilder. Familiebilder, barndomsbilder, portretter, kunstbilder, naturbilder, politiske og religiøse bilder. Hovedsakelig presenterte informantene positive fortellinger knyttet til bildene. Det var alt fra gode minner til nære og positive relasjoner. Samtidig kunne vi også ane underliggende sårhet i fortellingene, det kunne være savn av foreldre, besteforeldre eller kjæledyr, skuffelse og vemod på grunn av idrettsskader, lengsel etter tapt barndom. Informantene fortalte historier fra sin barndom, viktige hendelser i livet og episoder fra hverdagsliv. Vi fant også at de medbrakte bildene virket forløsende, på den måten at bildene satte i gang fortellinger og refleksjoner som i stor grad dreide seg om opplevelser vedrørende den enkeltes forhold til omgivelsene sine.

To aspekter som særlig pekte seg ut var betydningen av familie og andre former for felleskap og trygghet. I den teoretiske delen splittet vi opp modernitetsteoretikerne sin individualiseringstese i en «frigjøring fra del» og en «frigjøring til del». Vi skal la dette analytiske skillet ramme inn diskusjonen videre. Hvis vi tar utgangspunkt i det samfunnet elevene er «frigitt til», kunne vi kanskje ha forventet at de hadde valgt andre bilder som kunne signalisere betydningsfulle temaer i tiden. Det kunne for eksempel dreie seg om større tema som kjennetegner *det risikosamfunnet* de er en del av og *frigjøres til*, globale tema som miljø, krig, sult, økologi. Det er lite protest mot slike samfunnsskapte risikoer i empirien. En tolkning kan være at spenningene mellom generasjonene har forsvunnet og siden foreldregenerasjonen ikke refleksivt bringer opp

farene i risikosamfunnet, gjør heller ikke barna det. For 40 – 50 år siden kom generasjonskonfliktene til uttrykk i musikk, mote og andre kulturformer, og det ble også tydelig i politiske demonstrasjoner mot kriger, kapitalisme og etter vært også miljøødeleggelser. Endringene var akkompagnert av et friere forhold til alkohol, narkotika og sex. Slike generasjonsforskjeller er langt mindre i dag (Øia & Vestel, 2014). Og dagens opprør har mindre potensial for å provosere, fordi kulturuttrykkene så raskt suges inn i den kommersielle mainstreamkulturen. Det er bare Frida som har med et bilde som snakker om et politisk tema. Hun har med seg en feministisk propagandaplakat og ønsker å fremme og diskutere kvinners frigjøring som kollektiv. Men dette er et unntak.

Når skoleelevene blir bedt om å ta med et bilde som betyr noe for dem, er det ikke så underlig at dette fenomenet «drop-out» ikke er sentralt i deres fortellinger. Men det er likevel kanskje litt rart at det ikke dukker opp i samtalene i det hele tatt som noe de kunne ha lyst til å diskutere eller forsvare seg mot. Dette er en generasjon som har blitt drillet i utviklingen av de fem ferdighetene. Samtidig er dette en skole som har nedprioritert historie, geografi, samfunnsfag, fremmedspråk, kunst, filosofi, etikk, musikk, litteratur og praktiske eller estetiske fag (Sjøberg, 2014). Dette skaper et mindre mangfold i skolen og etablerer nye former for normalitet og avvik (Skarpenes & Nilsen, 2014).

Videre kunne en ha forventet at de hadde ønsket å tematisere denne *frigjøring til* dimensjonen på et individuelt nivå ved vise bilder som på ulike måter viste fram generasjonens selvrefleksivitet knyttet til skoleprestasjoner, trening, mote, klær, musikk, sminke, kropp, venner, kontakter på sosiale medier osv.. Men dette er heller ikke sentralt i intervjuene. Det er verken senmodernitetens *samfunnsmessige risikoer* eller senmodernitetens *selvrefleksive og individuelle prestasjonskultur* som i særlig grad trekkes fram gjennom elevenes bilder og fortellinger. I den grad denne kulturen trekkes fram overhodet er det som noe generasjonen tar avstand fra og er mindre opptatt av at dette er noe de blir frigjort til. Fravær av slike bilder og tematikker (kropp, venner, sosiale medier, karriere, vellykkethet) er slående, og denne delen av frigjøring-til-delen av individualiseringsteser er nesten fraværende i dataene.

Samtidig er det kanskje ikke underlig at mange tar med bilder som genererer fortellinger om nære relasjoner når de blir bedt om å ta med bilder som er betydningsfulle. Men det er viktig å forstå at disse bildene og de fortellingene som

genereres er vitnesbyrd om en tilknytning til familien snarere enn frigjøring fra familien som et påtvungen identitetsfellesskap. Elevene vender seg mot familien og fellesskapene for å søke tilknytning. Kanskje er det naturlig å snakke om fellesskapsrefleksivitet i tillegg til den individualiserte selvrefleksivitet som fremheves i den konvensjonelle senmodernitetsteorien. Fortellingenes temaer har vært det styrende prinsipp når vi har utformet de ulike kategoriene. Et funn er svært fremtredende i materiale: Orienteringen mot de nære relasjoner. Nær sagt alle intervjuene graviterer mot en diskusjon av de nære familiære relasjonene og andre typer av fellesskap som betyr veldig mye for langt de fleste av ungdommene som vi har intervjuet og samtalt med. Det kan se ut til at informantene ønsker å være noen uten å måtte være noen i kraft av hva de presterer. På bakgrunn av dataene presenterer vi tre tema; familien, fellesskapet og flukten.

Familie

Som vi så ovenfor mente Beck at industrisamfunnets institusjoner (blant annet kjernefamilien) vil forvitte og samfunnets fundament revne. Bauman er enig og siterer Beck:

Spør deg selv: Hva er egentlig en familie nå for tiden? Selvsagt finnes det barn, mine barn, dine barn. Men selv det å være foreldre, kjernen i familielivet, har begynt å gå i oppløsning... (Beck sitert i Bauman, 2001, s. 17).

Bauman synes å argumentere for at den viktige institusjonelle rammen som familien utgjorde er i ferd med å «smelte ned» i vår tid. Barna tvinges til å frigjøre seg fra denne institusjonen som enten er i oppløsning eller i hvert fall ikke lenger kan tilby identitet og trygghet. De ungdommene som er intervjuet i denne studien synes å ha et noe annet forhold til familien, og de dataene vi har utfordrer denne *frigjøring fra delen av individualiseringstenen*.

Peter snakker om familien sin gjennom hele intervjuet. Underveis i intervjuet begynner han å reflektere rundt et bilde av hans bror og han selv.

Det eneste bildet som jeg elsker, som jeg liker mest, er et hvor jeg er rundt 1 år, veldig liten, og så står min bror ved siden av meg, han var rundt 5 år. Og så mye som min mor og bestemor har fortalt meg, at han beskyttet meg hele tiden, han var veldig forsiktig med meg og sånt. Så det er veldig mange følelser med det bildet. [...] Jeg elsker min bror.

Han er familie. Du burde elske familien din. Ingen kan støtte deg som familien. Det er i alle fall det jeg tror (Peter).

Det er tydelig at familien betyr mye i denne unge guttens liv. Han snakker om familien som det viktigste holdepunkt i livet, hvor støtte, beskyttelse og omsorg gis. Peter hadde også tatt med et portrettbilde av ham selv i kamppositur. Han har drevet med denne individuelle idretten på et profesjonelt nivå og har brukt mye tid på trening og av den grunn har han måttet forsake mange typiske ungdomsaktiviteter. Han fortalte også at han hadde blitt skadet og at han derfor måtte avstå fra trening i lengre perioder. Skaden betydde slutten på idrettskarrieren. Selv tenker og reflekterer han slik om portrettbildet:

Det bildet er tatt for to år siden. Rett før verdensmesterskap. Så jeg var i veldig god form. Og min mor ville ta det for historien sin skyld. Vi tar ikke så mange bilder, i hvert fall ikke av meg og min bror, vi pleier ikke å ta bilder i det hele tatt. Også min mor reiste tilbake til xxx for å støtte meg. Og så spurte hun om jeg kunne ta bilde for henne, siden det er så stor betydning for meg, denne offisielle kampen. [...] Så hun ville at vi skal huske det. Og at hun skal vise det til mine barn og så videre. Så de skal se på meg når jeg var 17 år (Peter).

Peter forteller at han fikk deltatt på verdensmesterskapet, men ble deretter skadet og måtte slutte. Samtidig måtte han også flytte til Norge med familien. Begge disse hendelsene innebærer store forandringer for ham. Selv forteller han at det var en tung omstilling. Han måtte lære seg et nytt språk, finne nye venner og bruke tiden på skolearbeid. Han sier selv at han er en helt annen person nå enn da han ble avbildet på det medbrakte bildet. Der portrettbildet sender ut signaler om kraft, styrke, modighet og lignende, sender han i samtalen og selv-refleksjonene ut signaler om viktigheten av familiefellesskap.

Det som kommer frem i fortellingene er at han tidligere var mer fokusert på å være en sterk og modig idrettsutøver. Kanskje har han fortsatt dette bildet av seg selv, men det lyser også gjennom noe annet. Han synes nemlig å ha et større bevissthetsforhold til viktigheten av familiefellesskap. Fortellingene avdekker at han alltid har vært familiekjær, men graden av bevissthetsforhold synes å ha blitt sterkere etter skaden og utvandringen til Norge.

Globaliseringen og internasjonaliseringen av arbeidslivet og dets tilbud om/krav til mobilitet/flyt av arbeidskraft fører til flytting. Peter og hans familie er et eksempel på denne samfunnsendringen. Her kunne en kanskje ha snakket om at disse omstillingene ville føre til en tvunget frigjøring fra storfamilien og en oppløsning av kjernefamilien som ramme for identitet og trygghet. Innenfor en slik tolkning ville familien fremstå som det Bauman kaller et *savnet felleskap*. For Bauman gir fellesskap løfter om gleder, noe vi i den vestlige verden synes å mangle (2000, s. 33). Men hos Bauman representerer familien er fravær som representerer er tap i det senmoderne samfunnet, og derfor framstår frigjøringen fra familien som et savnet felleskap. Men Peter verken er, eller ønsker å være frigjort fra familien, tvert imot *er* han i familien og bruker den som trygghet og ramme i livet. En tolkning kunne vært at familien blir ekstra sentral for innvandrere før de er integrert i andre samfunnsinstitusjoner. Imidlertid viser dataene at også de som er født og oppvokst i Norge gir lignende signaler om drømmer og håp etter et familiefellesskap. Et eksempel er Albert som valgte å snakke om Rembrandts kjente maleri *Nattevakten* som henger i Reijkmuseum i Amsterdam, et bilde han er svært glad i. Albert forteller om sitt møte med det verdenskjente maleriet:

Det betyr veldig mye for meg fordi at moren min og søsteren min har snakket veldig mye om det i ganske lang tid. De er veldig begeistret over det. Og for en stund siden da, jeg tror det var i fjor, at vi reiste til Amsterdam da, til det museet, og at jeg endelig fikk se det med mine egne øyne. Og det er en veldig storslagen opplevelse da, siden det er kjempestort. [...] Og jeg bare syns det var en helt fantastisk opplevelse å se det med egne øyne. Og så er jeg jo veldig interessert i kunst fra før da. Det er vel det jeg prøver å utdanne meg i, noe kreativt, som har med maling eller... i hvert fall digital kunst da. Så det var litt av det, litt av grunnen til at jeg er så glad i det bildet (Albert).

Vi ser at Albert er begeistret over selve bildet, *Nattevakten*. Årsaken har å gjøre med moren og søsteren hans. Det er de som har fått han interessert i *Nattevakten*. De har snakket mye om nettopp dette bildet med ham. Det er familien som har hatt stor betydning for hans valg av interesser og utdanningsretning. Ifølge hans egne fortellinger har ikke familien på noen som helst måte presset på i en viss utdanningsretning. Familien og deres valg har snarere vært til inspirasjon for hans egne valg om utdanning og yrke. Familiens betydning kommer kanskje enda klarere til uttrykk gjennom Karstens refleksjoner:

Ja, det bildet det er da familiebildet vi tok i sammenheng med min farfar sin 60-årsdag, der vi da samlet hele familien [...] Med minner om familie. Jeg tenker at familie må du ha kontakt med og sånn der. Familie er viktig. Det ikke så veldig mange som tar seg tid til å besøke for eksempel besteforeldre og sånt. Jeg tenker at familien er såpass viktig at det er ofte jeg er oppom på besøk til dem. [...] Jeg kommer for eksempel opp til de etter skoletid eller noe sånt. Så spiser vi noe lunsj og sitter og snakker. [...] Så var det ikke så lenge siden, da hjalp han meg med et skoleprosjekt, som gikk ut på min oldefar, som levde under andre verdenskrig (Karsten).

Heller ikke for Albert og Karsten representerer familien noe fraværende. Det er et tilstedeværende felleskap. Også for de norskfødte er familien svært viktig, så når Bauman påpeker at «borte er de fleste stabile og godt rotfaste orienteringspunktene som bar bud om et sosialt miljø mer varig, mer trygt og mer pålitelig enn den enkeltes egen levetid» (2000, s. 84) og han regner inn familien blant disse forsvunne orienteringspunktene «forholdene virker dessuten ikke særlig stødigere innenfor hjemmets fire vegger enn ute i gatene» (ibid, s. 83), er det en påstand som ikke finner særlig støtte i vårt datamateriale. I fortellingene vi har redegjort er familien nettopp et rotfast orienteringspunkt.

Ungdom, slik den framstår i empirien vår, preges ikke bare lite av individualiseringstesen i betydningen frigjøring fra familien, men den preges mye av dennes antitese. Nærmere bestemt er det avgjørende for flere informanter å knytte seg til familien som et kollektivt prosjekt. At familien igjen er viktig kjenner vi også igjen fra store ungdomsstudier i Norge (Øia & Vestel, 2014; Bakken, 2016). Videre finnes det også internasjonal litteratur som direkte har diskutert familiens betydning i ungdommens liv. I en studie av finske ungdommer kom det fram at ungdommene brukte mer tid hjemme og at fellesmåltider hadde blitt viktigere. Gode familierelasjoner var viktig for ungdommene og de satte pris på å ha et varmt og åpent forhold til foreldrene. Familien og foreldrene tilbyr sikkerhet og mulighet for tilbaketrekning også ved bare å være tilgjengelig dersom det var ønskelig (Turtiainen m. fl., 2007, s. 489-491). Et godt familieliv var avgjørende for at ungdommene skulle ha det bra. Sarah Irwin argumenterer også for at familiens betydning er «extremely important» for britiske ungdommer (Irwin, 2009, s. 351). Ved å ta utgangspunkt i hvordan ungdommene erfarer familielivet viser hun hvor viktig familiens «emotional support» er for å lykkes i livet. Familiens støtte er avgjørende for akademisk motivasjon, og klassebakgrunn styrer hvilke forventninger de har til utdanning (Irwin, 2009). Både finske og britiske

ungdommer viser hvor viktig familien er for å ha det godt med seg selv og for lykkes med andre ikke-familiære aktiviteter (skole, jobb osv.). Dette er ungdommen selv klar over. Kanskje enda tydeligere er Wyn m. fl. (2012) i deres arbeid om australske ungdommer. De viser at ungdommene er sterkt forankret i familiefellesskapet. Ungdommene er opptatt av familiemedlemmenes helse og velvære (happiness), og forskerne viser hvordan familiemedlemmene er gjensidig avhengig av hverandre gjennom følelsesmessige, fysiske, psykiske og åndelige relasjonelle fellesskap (Wyn m. fl., 2012, s. 15). Familien er også avgjørende for å forme ungdommen sosiale og politiske bevissthet. Det kommer fram av studien at ungdommen ikke bare inngår i et gjensidig avhengighetsforhold med resten av sin familie, men at den også er klar over hvor viktig dette er. De empiriske dataene våre støtter opp under dette funnet.

Også informantene vi har presentert viser innsikt i betydningen familien har for deres velvære og deres valg (også innen utdanning). Deres refleksivitet vender seg mot familien som kollektiv. Wyn m. fl. går imidlertid lengre i sine tolkninger. Ikke bare er det slik at familien som institusjon er viktig i det senmoderne samfunnet, men selve ideen om løsrivelse – at ungdom er i en overgangsfase – hvor de skal frigjøre seg fra familien til et uavhengig og selvstendig liv, blir av Wyn og hennes kolleger problematisert. Det er slik at «transitions are clearly very important», og mange av de australske ungdommene er opptatt av dette og betydning av utdanning. Men disse «transitions are supported and mediated through the experiences of family life and young people's own accounts recognize inter-dependence, mutual support and sharing common goals» (Wyn m. fl., 2012, s. 19). De utenlandske studiene understreker den store betydningen av gjensidig avhengighet innen familien. Det er vanskelig ikke å se de fortellingene vi kort har gjort rede for om familiær emosjonell støtte, utdanningsinspirasjon og besteforeldres hjelp til skoleprosjekt, som norske eksempler på dette fenomenet. Informantenes utsagn kan ikke tolkes som et savn etter familieinstitusjonen som har gått i oppløsning i senmoderniteten, eller som en institusjon man refleksivt er tvunget til å frigjøre seg fra. Fortellingene bør tolkes som en refleksiv tilknytning til familien som institusjon, og at ungdommen har innsikt i familiens betydning for dem på mange områder i livet.

Felleskap og flukt

Også andre fellesskap enn familien har betydning. Allerede på 1980-tallet snakket forskere om en ungdomsmasse uten opprør (Grue, 1987). En kan skille mellom pro- og protestkulturer. Prokulturer vektlegger politisk korrekte og samfunnsmessige normer og verdier. Det kan for eksempel være fokus på gode idrettsprestasjoner eller gode skoleprestasjoner. Protestkulturer, derimot, utfordrer samfunnets normer og verdier og vil typisk være kulturer som aksepterer og fremmer rus og vold (Heggen & Øia, 2005, s. 116). I følge norsk ungdomsforskning representerer ungdom i dag hovedsakelig prokulturer. Det er i all hovedsak en «snill» ungdomsgruppe som reflekterer og etterlever samfunnets verdier (Tylden, 2016). Våre funn antyder samme tendens og informantenes fortellinger viser et behov for tilhørighet, ønsker om å bli akseptert og høre til, uten at prestasjoner blir målt.

Anne tok med seg et bilde der hun var relativt ung, mens hun spilte fotballkamp i et annet land. Faren hennes var fotballtrener og var med på å starte opp jentefotball i dette landet. Hun forteller:

Jeg har vært i xxx et par ganger, så dette var første gangen. Det var i [...], så jeg var 11 år. De jeg spilte på lag med og spilte mot der, var vel 4 år eldre enn meg. Så når jeg kom ut på den banen, så var det bare menn på tribunen, det var stappfullt. Og alle reiste seg og jublet for jeg var så liten og lav, og jeg var så annerledes enn de andre. Så det var veldig spesielt (Anne).

Foreldrene har tatt henne med på reise fra Norge til et fremmed land og latt henne delta i en fotballkamp. Hun fortsatte å spille fotball opp gjennom oppveksten og ungdomstiden. Hun spilte fotball på et høyt nivå da hun ble skadet og måtte ta en pause. Fotballen har allikevel en svært sentral rolle i livet hennes liv. Hun fortsetter:

Det er jo sånn at jeg husker alt. Det betyr jo på en måte mye, for da husker jeg hvordan det var å være der, og alle inntrykkene jeg fikk. Samtidig så valgte jeg et bilde der jeg spiller fotball, for jeg spiller fotball. Men så har jeg vært skadet i to år, så jeg har ikke spilt fotball på veldig lenge. Så da betyr det litt ekstra mye (Anne).

Å prestere godt i idrett vitner om at utøveren har god helse, jobber målrettet og er utholdende. Det gir prestisje og sosial status i ungdomsmiljøer (Tylden, 2016). Dette kan

således knyttes til den delen av individualiseringstesen som omhandler hva ungdommen er frigjort til. En slik tolkning vil kunne innebære at i Annes selvrefleksive prosjekt er helse, kropp og selvkontroll viktig. En annen og kanskje like rimelig tolkning er Annes deltakelse i fotball handler om et behov for tilhørighet og fellesskap, og at det kanskje er viktigere for henne enn det er å trene og prestere. I intervjuet med Henrik kommer dette enda tydeligere fram. Han snakker eksplisitt om tilhørighet til gruppen av fotballsupportere. Også Kari, som er personlig kristen, uttrykker tydelig hvordan hun forsøker å knytte seg til et religiøst fellesskap.

Ungdommene er frigjort til et nyliberalt samfunn hvor de som enkeltindivider er tvunget til å måtte prestere på mange arenaer. Det er også ganske lite kontroversielt at de institusjonelle rammene er uklare og at manglende prestasjoner også blir individualisert (Brown, 2016). Vendingen mot fellesskapet i supporterklubber og i religiøse grupper kan ses som et forsøk på å holde prestasjonssamfunnet de er frigitt til på avstand. De virker som de ønsker å knytte seg til fellesskap der prestasjoner betyr mindre enn tilhørighet. Samme tolkning kan legges til grunn i møte med bildene og fortellingene til Louise og Stian. I Louises tilfelle, gis vi en historie knyttet til et bilde av en strand i solnedgang. Hun forteller om landet hennes foreldre flyttet fra og om hvordan det er å reise dit på ferie. Hennes fortelling handler eksplisitt om en lengsel etter familiens røtter, men samtidig om en type flukt fra det hun synes er en stressende hverdag. Hun forteller «[...] at det er så mye, her, så er det veldig mye stress og du er nødt til å jobbe og alt skole og sånne ting [...]». Bildet drar henne inn i en annen, romantisert verden, som ifølge henne selv gir henne en ro og indre fred, noe hun synes å mangle i hverdagen. Louise forteller at bilder får henne til å drømme seg inn i en romantisert verden. Dette fremstår som en flukt bort fra hverdagens stress, forventninger og prestasjonspress. Hun antyder i stor grad en maktesløshet og manglende tro på at hun kan gjøre en forskjell.

Et annet eksempel på en informant som på en paradoksal måte representerer et behov for å slippe å være i endring er Stian. Han tok med seg flere bilder til intervjuet. Ved første inntrykk kan man ane en frihets- og utreisetrang hos den unge mannen. Han viste nemlig bilder fra ulike steder i verden; Eiffeltårnet i Paris, Mount Everest og New York. Dette var steder han ville besøke i løpet av livet, forteller informanten oss først. Deretter presenteres en personlig fortelling om et minne han hadde fra barndommen hvor han var i Paris med sin far og stemor. Han var den gang for liten til å se utover kanten øverst i Eiffeltårnet og ville derfor gjenta denne reisen dit slik at han fikk gjort akkurat det. Han

ville også kjøpe den blå fuglen som han ikke fikk kjøpe av en gateselger ved foten av Eiffeltårnet. Det var snakk om en ufullendt reise som han ønsket å gjenta. Ikke minst hadde han medbrakt bilder av ulike byer fordi han selv har hatt sin oppvekst i byen og opplever en trygghet ved byens mange mennesker, både når det gjelder lukt, lyder og liv. Han sa blant annet følgende:

«Jeg er jo vokst opp i by og jeg er veldig glad i byen. Jeg kunne aldri bodd noe annet sted enn i en by. [...] jeg vet hvordan det er å alltid ha hatt gaten som på en måte sted å leke på og sånne ting, da. [...] ja, jeg liker alt med det [bylivet] egentlig. Det samler folk...».
(Stian)

Om bildet av Mount Everest fremhever han tidløsheten og det uforanderlige:

«Og så noe med fjell er den tidløsheten som de har da. At fjell har jo alltid vært. Selv om du ikke kjenner igjen et fjell, så vet du at fjell har alltid vært der. De kommer alltid til å være. Eller, de blir jo mindre og mindre med årene. Noen blir større, men de er stort sett de samme. De vokser ikke så mye. [...] De forandrer seg ikke. [...] Ja, jeg liker ikke forandringer egentlig». (Stian)

Vi merker oss at Stian «opplever en trygghet ved byens mange mennesker», at han «liker alt med det [bylivet] egentlig. Det samler folk...» og at han ikke liker «forandringer egentlig». Stian presiserer at han ikke liker forandringer og det er således fornuftsstridig å tolke dette annerledes enn at bildene og fortellingene viser et ønske om stabilitet, til tross for at reise kan oppfattes som noe ustabil. Vårt materiale tyder her ikke på at det er frihet fra felleskap og fasthet rammer disse ungdommene ønsker. En bedre tolkning synes å være at de vil frigjøre fra de individuelle krav til prestasjoner og vellykkethet.

Individualiseringstesens dobbelthet - frigjøring fra og frigjøring til

Våre funn peker på at familien har stor betydning for ungdommer. Disse funnene har støtte i Wyn m.fl. sin forskning, som nettopp hevder at familiens betydning for ungdom snarere øker enn minker.

We note that making an argument about the increasing significance of families that draws on the individualization thesis of fragmenting institutional and traditional structures in late modernity may seem to be a contradiction (2012, s. 4).

De argumenterer for Beck's tese om individualisering ikke bare handler om at «individuals are 'freed' from institutional and traditional ties», men at individualiseringsprosessene også påtvinger den enkelte flere byråkratiske og institusjonelle ordninger (Wyn m. fl., 2012, s. 4). Vi mener at vi ved å splitte individualiseringstesen til BBG i en del som omhandler de sosiale institusjonene som ungdommen frigjøres fra og skiller det fra de institusjonelle rammene som ungdommen frigjøres til, langt på vei oppløser denne kontradiksjonen og tilfører diskusjonen et viktig analytisk nivå. Vår analyse antyder at ungdommene nok er frigjort til et nyliberalt individualistisk samfunn, men funnene tyder også på at de for å klare seg i dette samfunnet har et større behov for å knytte seg tettere til familie og andre fellesskap, ikke frigjøre seg fra dem. Vi mener å kunne se i våre data et økende behov for ungdom til å være forankret til et fellesskap for å kunne håndtere det samfunnet de er tvunget til å være frigjort til.

Tilknytning og fellesskapsrefleksivitet som forutsetning for selvrefleksivitet og frigjøring?

Den konvensjonelle stereotypien av en ungdom for et par tiår siden framstilte ungdom som selvopptatt, selvrealiseringsugne, narsissistiske og planla et liv i rampelyset (Lasch, 1982). I den moderate varianten (som vi har vektlagt her) var ungdommen tvunget til individualisering og selvrefleksivitet i det de var frigjort til å velge livspartnere, bosted, parti, utdanning, klær, seksualitet osv. Beck (1992) og Giddens (1991; 1994). I Norge kunne Marianne Gullestad (1996) gjennom en studie av ulike klasser og generasjoner rapportere om at den yngste generasjon var mest opptatt av seg selv og sine egne drømmer. Det er ikke denne formen for frigjøring til et samfunn med rom for selvrealisering som preger informantene i vårt materiale. De er selvrefleksive og bevisst mulighetene og ansvaret som pålegges enkeltindividet. Men kanskje må vi tolke funnene slik at denne frigjøringskulturens krav til prestasjoner og individuell suksess allerede er internalisert i dagens ungdomsgenerasjon. Eksterne ytre krav (for eksempel statens krav om å prestere i skolen, «ansvar for egen læring») har blitt omgjort til individuelle interne krav, og – en type governmentalitet – er internalisert som

individuelle ønsker eller krav til seg selv (Foucault, [1997](#)). Kanskje er dette noe de har lært seg å akseptere, og at de derfor er mindre opptatt av kravene om å ta ansvar for hele seg og derfor bare i liten grad eksplisitt distanserer seg fra kravene til utseende og intellektuelle prestasjoner. Når Øia og Vestel oppsummer og diskuterer funnene fra Ung i Oslo ([1996](#), [2006](#), [2012](#)), og hevder at tidligere tiders oppfattelse av ungdomstiden som en opprørsk og opposisjonell fase må vike til fordel for en ungdomsgenerasjon som står i en «ny, mer «positiv» og dialogisk relasjon» til eldre generasjoner (Øia & Vestel, [2014](#)), kan det tyde på at disse samfunnskravene (ofte også foreldres krav) har blitt deres egne.

Hvis vi godtar disse funnene og at hverdagen til mange vestlige ungdommer er preget av konkurranse og rivalisering (Vetlesen, [2009](#)), lever dagens ungdom i et prestasjonssamfunn med større press for å ha et bra utseende, riktige klær og mange og nære venner. Dette presset er ikke lenger noe ungdommen så lett kan ta seg fri fra – det er dette de er frigjort til – og presset blir ytterligere intensivert siden de alltid kan være pålogget sosiale medier som konstant minner om disse kravene. I tillegg har forventninger om gode skoleprestasjoner økt. Mangfoldet av fag har blitt ofret til fordel for drilling av bestemte ferdigheter. Disse endringene i skolen har blitt gjennomført samtidig som det er i ferd med å etablere seg en massiv kultur for kartlegging, måling og evaluering (Skarpenes & Nilsen, [2014](#)). Presset på den enkelte er derfor stort og det er naturlig at mange opplever det som massivt. I de verste tilfeller fører det til depresjoner og andre psykiske lidelser. Denne situasjonen kan godt beskrives som risikofylt (Beck, [1992](#)), urolig og flytende (Bauman, [2000](#)), og refleksiviteten knyttet til dette ser ut til å ha blitt «common sense», det er noe de tar gitt. De vet at de er tvunget til selvrefleksivitet.

Individualiseringstenen ble oppfattet slik at subjektet måtte løsrive seg fra tradisjonelle institusjoner som familie for å bli frigjort til selvrefleksive individ. En slik tolkning ligger også tett på den tesen slik den er utlagt av Beck og Giddens. Ved å dele tesen i en «frigjøring fra del» og en «frigjøring til del» har vi forsøkt å vise at det virker å være viktig for ungdomsgenerasjonen at de er forankret i familien gjennom nærhet og gjensidighet, og videre, at denne tilknytningen er en nødvendig betingelse for at den skal kunne være frigjort og individualisert. Tilknytningstenen antyder en generasjon som har stor innsikt i betydningen av familien og andre felleskap for at den skal fungere på andre arenaer. Generasjonen synes å være tvunget til felleskapsrefleksivitet like mye som selvrefleksivitet.

Biografi

Ane Malene Sæverot er PhD.-stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Forsker innenfor temaene (1) bildeteori; (2) ungdom og eksistensielle forhold og (3) pedagogisk teori og praksis.

Ove Skarpenes er professor i sosiologi ved Universitetet i Agder. Forsker særlig innenfor tre temaer: (1) **kultursosiologi og klassesosiologi**; (2) utdanningspolitikk og -reformer og skolefag og (3) vitenskapsteoretiske og kunnskaps sosiologiske problemstillinger.

Referanser

Aakvaag, G.C. (2013). Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til? Hentet 22.09.17 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hva-skal-dagens-ungebruke-stemmeretten-til-7295510.html#.Ui2SM-OTsVc>

Atkinson, W. (2010). *Class, individualization and late modernity: In search of the reflexive worker*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Bakken, A. (2016). Ungdata 2016. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/16. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.

Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bauman, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. London: Sage.

Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. USA, Boulder: Paradigm Publishers.

Bingham, C. & Biesta, G. (2010). *Jaques Rancière. Education, truth, emancipation*. London, New York: Continuum.

Bourdieu, P. 1999. *Moteld. Texter mot nyliberalismens utbredning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Brannen, J. & Nilsen, A. (2005). Individualisation, Choice and Structure: A Discussion of Current Trends in Sociological Analysis. *The Sociological Review*, 53(3), 412–427.

Brown, W. (2016). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone books.

Foucault, M. (1997). *Ethics. Subjectivity and truth*. New York: New Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1994). *Intimitetens forandring: seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. København: Reitzel Forlag.

Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.

Grue, L. (1987). *Ungdom uten opprør? En rapport om attenåringers aktiviteter og holdninger*. Oslo: STUI.

Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, M. N. & Engelstad, F. (2010). Samfunnsklasser og eliter. II. Frønes & L. Kjølsvold (red.), *Det norske samfunn* (s. 191-213). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Harvey, D. (2005). *Den nye imperialismen*. Oslo: Oktober.

Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.

Helseth, H. (2012). *Generasjon sex*. Oslo: Manifest.

Irwin, S. (2009). Family contexts, norms and young people's orientations: researching diversity. *Journal of Youth Studies*, 12(4), 337-354.

Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. Hentet fra <http://www.udir.no/contentassets/478ff813bbdd4a6298f9a9ea646c48e3/pisa-2012-norske-resultater.pdf>

Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen.

Lasch, C. (1982). *Den narcissistiske kultur*. Oslo: Pax.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67(5), 747-776.

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. & Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf

Madsen, O.J. (2014). «Det er innovert vi må gå» En kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, A.C.E. (2016). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonale i barnehagen*. P.h.d.-avhandling i sosiologi, Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder.

Rancière, J. (2009a). *The future of the image*. London/ New York: Verso.

Rancière, J. (2009b). *The emancipated spectator*. London/ New York: Verso.

Rancière, J. (2011). *The politics of aesthetics*. London/ New York: Continuum.

Reegård, K. & Rogstad, J. (red.). (2016). *De frafalne: om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
- Seljestad, L.O. (2003). «Frisatt eller forankra?». *Sosiolog-nytt*, 28 (2), s. 7-18.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York/ London: W. W. Norton & Company.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A.C.E. (2014). 'Making up pupils'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(06), 424-439.
- Skarpenes, O. & Sæverot, A.M. (2018). Symmetry and equality – bringing Rancière into the classroom. In *Contemporary Issues in Early Childhood*. Sage (in press).
- Standing, G. (2014). *Prekariatet: den nye farlige klassen*. Oslo: Res publica.
- Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.). (2015). *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, A.M. & Ulvik, M. (til vurdering). *Bruk av bilder i undervisning*.
- Turtiainen, P., Karvonen, S. & Rahkonen, O. (2007). All in the Family? The Structure and Meaning of Family Life among Young People. *Journal of Youth Studies*, 10(4), 477-493.
- Tylden, H. (2016). *Statshierarkier blant ungdom i Norge* (Master oppgave, Institutt for sosiologi og sosialt arbeid), Universitetet i Agder.
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2010). When an image becomes sacred. Photo elicitation using images of holy books. *Visual Studies*, 25(2), 149-161.
- Vetlesen, A. J. (2009). Fellesskap i individualismens tidsalder I H. E. Nafstad & R.M. Blakar (red.). *Fellesskap og individualisme* (s. 19-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.

Wyn, J., Lantz, S. & Harris, A. (2012). Beyond the 'transitions' metaphor Family relations and young people in late modernity. *Journal of Sociology*, 48(1), 3-22.

Øia, T. (1998). Generasjonskløfta som ble borte: ungdom, innvandrere og kultur. Hentet 22.09.17 fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/b1d645c9cb8c333cd41848f84e486ff2.nbdigital?lang=no#4>

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forvant. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(1), 99-133.

Footnotes

¹Denne artikkelen er en del av en doktorgradsavhandling knyttet til bilders pedagogiske betydning for ungdom og består av tre ulike perspektiv: 1. bilders eksistensielle betydning for ungdom (Sæverot, [2015](#)), 2. bruk av bilder som metodisk virkemiddel for å få fram ungdoms selvpresentasjoner (denne artikkelen) og 3. den pedagogiske bruken av bilder i undervisning (Sæverot & Ulvik, [til vurdering](#)).

²Så vidt vi vet er det ingen som har brukt begrepet tilknytningstese i denne sammenheng tidligere.

³En slik symmetri kan ikke gjelde i alle undervisningssituasjoner, det vil ikke Rancière heller mene, men det kan fungere som utgangspunkt i noen viktige pedagogiske situasjoner hvor elevene skal gis en mulighet til å vise hva de står for politisk, religiøst, moralsk, estetisk osv. I en annen artikkel omtaler vi dette som epistemologisk symmetrisk ideal (Skarpenes & Sæverot, [2018](#)).

Artikkel 3

Sæverot, A. M., & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal For Research In Arts And Sports Education*, 2(3), 34-49. doi:10.23865/jased.v2.1231

Hvordan kan bilder brukes i undervisning?

Ane Malene Sæverot* og Marit Ulvik

Universitetet i Bergen

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilken kunnskap ungdommers refleksjoner og fortellinger om bilder kan gi oss i en undervisningssammenheng. Den overordnede problemstillingen er: *Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisning for elever i videregående skole?* Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av *photo elicitation* og intervju med elever i videregående skole. Dataene er deretter analysert tematisk ved bruk av tre pedagogiske analysekategorier: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Funn viser blant annet at elevene velger illustrerende bilder som er knyttet til noe de allerede vet. Tendensen er at ungdommene velger noe de har kjennskap til, forstår seg på og er opptatt av. Bilder som utfordrer velges vekk. Et annet funn er at flere av informantene synes å ha et begrenset vokabular for å snakke om bilder på en fortolkende og selvstendig måte. Totalt sett gir funnene et innblikk i ungdoms og elevers forhold til bilder og hvordan de opplever at bilder blir brukt i skolen. Det er særlig tre forhold som peker seg ut. For det første forteller ungdommene at bilder ofte anvendes som illustrasjoner i undervisningen. For det andre viser flere av funnene at bilder kan brukes på måter som åpner for den subjektiverende bildefunksjonen, gjennom undring, kritikk og refleksjon. For det tredje viser det seg implisitt i funnene at pedagoger kan styrke elevenes visuelle kompetanse slik at de kan opparbeide et språk, tolkningsapparat og et refleksjonsgrunnlag for abstrakte og mer krevende visuelle uttrykk.

Nøkkelord: *Bildepedagogikk; ungdom; videregående skole; subjektivering*

Abstract

The purpose of this study is to investigate what kind of knowledge young people's reflections and narratives about images can offer with regard to teaching. The overall issue or problem is thus: *How can educators make use of images in teaching pupils in upper secondary school?* The data is collected by way of photo elicitation and interviews with pupils from upper secondary school in Norway. The data is then analyzed thematically using three educational categories: qualification, socialization and subjectification. Findings show, *inter alia*, that pupils choose illustrative images that are connected to something they already know. The tendency is that pupils choose something they know, understand, and have an interest in. Images that challenge the pupils are not chosen. Another finding is that several of the informants seem to have a limited vocabulary when it comes to talking about images in an interpretative and independent manner. In sum, the findings provide an insight into pupils' relationships with images and how they feel that images are being used in school. Three particular issues are visible. First, the young people tell us that images are often used as illustrations in teaching situations. Secondly, several of the findings show that images can be used in ways that make room for subjectification, through wonder, criticism, and reflection. Thirdly, the findings imply that the educators could strengthen the pupils' visual competence so as to develop tools for abstract and more demanding visual expressions.

Keywords: *Pedagogy of image; youth; upper secondary school; photo elicitation; subjectification*

*Korrespondanse: Ane Malene Sæverot, NLA Høgskolen, Pb 74 Sandviken, 5812 Bergen.
Epost: Ane.Saeverot@NLA.no

Innledning

Mediene rapporterer at ungdom overstimuleres ved å være konstant pålogget digitale medier der bilder og andre visuelle uttrykk utgjør en sentral komponent. Ikke uten grunn omtales dagens unge som screenagers med en utpreget og intensivert visuell tilværelse (Krumsvik, [2013](#); Nome, [2011](#)). Dette står i kontrast til den plass bilder har fått i fagplanene for fellesfagene i videregående skole (LK06). Begrepet bilde blir bare nevnt et fåtall ganger, for eksempel i forbindelse med sammensatte tekster i norsk eller som kilder som skal tolkes og reflekteres over i religion og historie. Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot ungdoms interaksjon med bilder og hvordan elever i videregående skole opplever at bilder som selvstendig uttrykk blir benyttet i undervisning. Mens elevstemmen ofte er fraværende i utdanningsforskning (Kane & Chimwayange, [2014](#)), ville vi gjennom fortolkende analyse av intervju med elever undersøke temaet sett fra deres perspektiv. Målet med studien er å få en forståelse for ungdoms forhold til bilder og for hva bilder kan tilføre i undervisningssammenheng. Artikkelenes problemstilling er: *Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisning for elever i videregående skole?*

Artikkelen starter med en introduksjon til bildebruk i undervisning ut fra teori og tidligere forskning. Deretter presenteres og diskuteres det empiriske materialet i lys av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forteller ungdom om bilder som brukes i undervisning?
2. Hvordan reflekterer ungdom over ulike bilder?
3. Hva kan vi som pedagoger lære av elevperspektivet på bilder?

Bilder er her forstått som fysiske og digitale bilder (tegninger, malerier og fotografier) og ikke språklige og indre bilder.

Hvorfor bruke bilder?

Å bruke bilder i formidling er ikke nytt. På 1600-tallet brukte for eksempel [Comenius](#) bilder i sitt verk *Orbis sensualis pictus* (Den sansbare verden i bilder), ut fra en idé om at elevene skulle forstå verden gjennom bilder. Lærebøker i skolen i dag bærer fortsatt preg av den samme idéen. Dagens situasjon er likevel særegen fordi den visuelle kommunikasjonen er så overveldende. Den digitale utviklingen har gjort det lettere å både ta, vise og bruke bilder.

Vår tilnærming til bildebruk i undervisning er inspirert av Eisner (2006), Klafki (2001) og Biesta (2014). Eisner argumenterer for at bilder tilfører noe annet enn en skreven tekst og at ulike uttrykk kompletterer hverandre. Han hevder at vår bevissthet er begrenset av de verktøy og metoder vi bruker. Derfor bør ulike representasjonsformer ha plass i undervisningen slik at elevenes bevissthet ikke blir redusert. Østergaard (2013) konkretiserer dette enda tydeligere når han refererer til danseren Isadora Duncan som skal ha sagt følgende: «Dersom jeg kunne si hva det betyr, hadde jeg ikke behov å danse det» (s. 15). Østergaards poeng, i likhet med Eisners, er at undervisning bør åpne for mer åpne og flertydige uttrykksmidler. Ord er ikke nok. Hver representasjonsform har noe særegent ved seg og kan ikke erstattes av andre former, eller som Eisner hevder: «... to use new tools and new forms of representation enables us to look for different things and to ask new questions» (2006, s. 199). Bilder har sitt unike språk som åpner for å se og forstå verden på helt særegne måter (Boehm, 2004). Det skyldes blant annet at bilder åpner for andre tolkninger enn ord (Kress & Leeuwen, 2006). En skriftlig tekst krever gjerne at leseren følger forfatterens logikk, mens et bilde også kan kommunisere det vi ikke har ord for (Kress, 2006). Mens skrift er organisert i sekvenser strukturert ut fra tid, kan bilder formidle en romlig dimensjon. I dag finnes uttrykksmåter som ikke har et tydelig skille mellom skriftlig tekst og bilder. På skjerm er det bildets logikk som råder, og multimodale tekster kan i likhet med bilder ha ulike inngangspunkt. Samtidig kan bilder noen ganger være underordnet teksten (ibid.). Enhver mening er imidlertid relatert til et samfunn og deres kultur, og ulike uttrykksmåter har sine muligheter og begrensninger. Visuelt språk kan derfor ikke forstås som et universelt språk, siden bilder også er kulturelt betinget. Dette underbygges av Kress og Leeuwen (2006): «Visual language is not [...] transparent and universally understood; it is culturally specific» (s. 4). Bilder ble for eksempel tolket og forstått annerledes i middelalderen enn det gjøres i dag. I den vestlige kulturen leser man fra venstre til høyre og fra topp til bunn, noe som vil ha betydning for hva man kan anse som viktigst i et bilde. Men også innen samme kultur vil det være flere kulturelle grupperinger. Personlige erfaringer og minner betyr også mye for de assosiasjoner en får i møte med et bilde.

I likhet med Eisner (2006) hevder Kjeldsen (2015) at nettopp bilder tilbyr en annen epistemologisk forståelse enn ord og dermed har en selvstendig verdi. Bilder er flertydige og rike på informasjon. Gjennom alle sine detaljer kan de gi et levende og umiddelbart inntrykk som er vanskelig å formidle med ord, og som taler til følelser. Bilder viser ofte til noe konkret, men er også en yttring. Dermed har bilder et potensial til å forene det generelle og det spesifikke, det rasjonelle og det emosjonelle. Å forstå bilder kan både handle om å avkode dem semantisk, men også å sanse dem på en umiddelbar og estetisk måte. Bilder kan derfor,

slik vi tolker Kjeldsen, bidra til å involvere både intellekt og følelser. Samtidig understreker han at mens bilder noen ganger er å foretrekke, kan ord andre ganger være det mest hensiktsmessige.

Bildets funksjoner

Biesta (2014) er opptatt av undervisningens formål, beskrevet som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Alle tre funksjonene er viktige og bør derfor inngå i undervisning. Også norsk skole har et sammensatt formål. Elevene skal ikke bare kvalifiseres for eksamen og yrkesliv, men også for livet som helhet. Dette kan beskrives som skolens danningsmål, et mål som også finner støtte i opplæringsloven (§1.1). Klafki (2001) har pekt på at det er en kognitiv forståelse for dannelse som dominerer i moderne utdanning og argumenterer for et mer helhetlig perspektiv som involverer hele mennesket. Da kan nettopp bilde som representasjonsform bidra til å utvide elevenes bevissthetshorisont og åpne for alternative måter å forstå verden på (Kress, 2006; Ulvik, 2013).

Biesta skriver om skolens overordnede mål. Vi har valgt å bruke hans begrepsapparat for å reflektere over hvordan bruk av bilder i undervisningen kan bidra til denne mer helhetlige målsettingen. Kvalifisering handler om å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og forståelse mennesker trenger for å kunne delta i et samfunn. En vanlig oppfatning er at dette er skolens fremste mål. Bilder brukt på en slik måte kan for eksempel være et kart, en graf eller et mønster, men det kan samtidig også være et maleri som eksempel på hva som kjennetegner en bestemt stilperiode. Det er avhengig av situasjonen og siktemålet til læreren. Bildet illustrerer noe, formidler et bestemt budskap eller gjengir nøyaktig hvordan noe ser ut. Bildet er kvalifiserende på den måten at det skal formidle et budskap som er kjent på forhånd. Den sosialiserende funksjonen handler om hvordan vi gjennom utdanning blir medlemmer og får del i sosiale, kulturelle og politiske ordninger. Bilder brukt på denne måten finner vi for eksempel i sosiale medier hvor bilder blir en måte å kommunisere med hverandre på. Antall likes på bildene kan vitne om hvor populær eleven er i forhold til andre eller hvor på den sosiale rangstigen man står. Bildene kan også gi et innblikk i hvilke sosiale settinger du ønsker å assosiere deg med (Sæverot & Skarpenes, 2017). Når Biesta snakker om at utdanningen har en subjektiverende funksjon, handler det om elevenes frigjøringsprosess og at utdanning skal bidra til at mennesker utvikles til å være ansvarlige og moralske på selvstendige vilkår (Biesta, 2014). Dette kan ikke mennesker tvinges til. Derfor må det gis rom for en subjektiv tilegnelse av kunnskap. Vi finner mye av dette igjen i det som blir omtalt

som skolens danningsoppdrag. Når bilder blir brukt på denne måten, vil bildene være med på å gi den enkelte et personlig eller følelsesmessig engasjement som kanskje leder til en personlig erkjennelse og erfaring gjennom refleksjon (Sæverot, 2015). Det samme bildet kan slik sett ha ulike funksjoner.

Tidligere forskning

Søk i sentrale databaser viser at det er lite forskning på bruk av bilder som selvstendige uttrykk i undervisning knyttet til ungdom. Vi fant studier knyttet til multimodale tekster både på papir og digitalt, og til bilder som kildemateriale. Fag som gikk igjen, var språkfag (multimodale tekster) og historie (bilder som kilder) (Cohen, 2012; Fallace, 2007; Gutiérrez, 2015). Bilder kan også brukes til å inkludere tospråklige barn med begrensede språkkunnskaper (Moses, 2015). En utfordring da er læreres manglende kunnskap om bilder (ibid.). I en av studiene diskuteres hvordan elever tolker poesi multimodalt og der bilder brukes for å uttrykke elevenes tolkninger av litterære tekster (McVee, 2008). Mens bilder i de fleste studiene er noe elevene utsettes for, understreker en studie fra høyere utdanning at hvis studenter bare presenteres for bilder andre har valgt, for eksempel knyttet til PowerPoint, kan det bli en passiv erfaring for dem (Whitley, 2013). Når det gjelder læreres kompetanse, finner Barry (2013) at erfaringer med bilder fra lærerutdanning har innflytelse på læreres forståelse og bruk av bilder i egen undervisning. En norsk studie undersøker hvordan elever på grunnskolens 5. og 8. trinn leser bilder i RLE-faget (Winje, 2014). Bildene leses i sammenheng med andre modaliteter og har ofte en utdypende eller utvidende funksjon. Bildene synes stort sett å skulle illustrere verbalteksten. Når elevene fikk lese bildene og samtidig var mindre avhengige av andre modaliteter, samt at de fikk kombinere fagkunnskap med personlig kunnskap, ble de mer engasjerte.

Oppsummert viser tidligere forskning at bilder kan inkludere elever med begrensede språkkunnskaper og tilby en annen forståelse enn den verbale ytringen kan bidra med. Bilder spiller imidlertid ofte en underordnet rolle og brukes først og fremst illustrerende og med relativt lite aktivitet fra elevenes side. Enkelte studier antyder at læreres bildeforståelse kan synes mangelfull.

En studie av ungdoms bildebruk

Bakgrunn

Studien er en del av en større studie med ungdom, bilder og pedagogikk som tema. Tidligere publikasjoner har hatt fokus på bildets eksistensielle betydning for ungdom (Sæverot, [2015](#)) og på bilder brukt som metodisk virkemiddel i selvpresentasjon (Sæverot & Skarpenes, [2017](#)). Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot hvordan ungdom forholder seg til bilder og mot bilders plass i undervisningssammenheng. Studien bygger på intervju med 13 tredjeklasseelever på videregående skole og er motivert ut fra et ønske om at ungdommenes perspektiv kan lære oss mer om hvordan bilder kan brukes pedagogisk.

Intervjupersoner

Vi ønsket et bredt spekter av elever. Det ble derfor sendt forespørsel til fem forskjellige skoler med ulike programfag (realfag, språk, samfunnsfag, idrett og formgiving). Lærere på de ulike skolene opprettet så kontakt med de elevene som sa seg villige til å bli intervjuet. Vi inkluderte de som meldte seg, og utvalget kan dermed karakteriseres som et bekvemmelighetsutvalg (Creswell, [2012](#)). I tillegg til at intervjupersonene kom fra ulike skoler og hadde ulike fag, hadde de også ulikt kjønn og ulik etnisk bakgrunn. Intervjuene ble gjennomført på de ulike skolene og varte fra 20–50 minutter. Intervjupersonene er over 18 år og er anonymiserte gjennom fiktive navn og ved at spesielle kjennetegn er endret eller fjernet. Prosjektet er godkjent av NSD.

Semi-strukturerte intervju

Vi benyttet semi-strukturerte intervju med mulighet for oppfølgingsspørsmål (Kvale, [2002](#)), men er innforstått med at det kan være vanskelig å dele erfaringer med bilder gjennom ord. Det er ikke nødvendigvis alt ved en estetisk opplevelse som lar seg uttrykke verbalt (Eisner, [2006](#)). Derfor ble det også aktivt brukt fysiske bilder underveis i intervjuene. I den første delen av intervjuet skulle intervjupersonene fortelle mest mulig fritt om et bilde de selv hadde tatt med og som var viktig for dem. Denne delen av intervjuet er ikke en del av grunnlaget for denne artikkelen, men bidro til å skape en fortrolig stemning i resten av samtalen.

I den andre delen av intervjuet spurte vi først elevene om deres omgang med bilder hjemme og i sosiale medier for å få et lite inntrykk av deres forhold til bilder utenfor skolen. Deretter spurte vi om hvordan de opplevde bilder i undervisningen, både med hensyn til lærerens bruk, bildepresentasjoner i lærebøker og læringsressurser samt egen bruk av bilder i skolearbeid. Gjennom hele intervjuet ble elevene oppfordret til å *fortelle* mest mulig, fordi fortellingen mer enn spørsmål/svar kan gi rom for den subjektive erfaringen og gi tilgang til mer enn intervjueren ville kommet på å spørre om.

I siste delen av intervjuet ble elevene presentert for 20 ulike bilder som var valgt ut av intervjueren. Utvalget bestod av et bredt utvalg bildesjangre, som reklame, maleri, kunstfotografi og dokumentarbilde. Ved å la elevene se på og snakke om disse bildene, fikk vi et inntrykk av hvordan de oppfattet, tolket og ga bildene mening. Samtidig er vi klar over at en kunstig intervjusituasjon ikke nødvendigvis fanger opp elevenes evne til å lese bilder.

Photo elicitation

Hovedargumentet for å benytte bilder i intervjuet var at vi ønsket å undersøke hvordan *elevene tenker og reflekterer over bilder og bilders betydning i hverdagen og undervisningssammenheng*. I lys av dette var det helt nødvendig å ha bildene der fysisk for at det skulle være en situasjon som var troverdig og konkret for elevene. Slik kunne vi få deres umiddelbare respons og assosiasjoner på de aktuelle bildene (Banks, 2007; Harper, 2002). Det er flere fordeler ved å bruke bilder i intervjusituasjonen. Harper (2002) beskriver «photo elicitation» som en metode som bruker bilder på forskjellige måter inn i et forskningsintervju. Forskjellen på å bruke bilder og tekst i stedet for ord alene, er at vi responderer ulikt på disse to ulike symbolformene. Bilder vekker en dypere del av menneskets bevissthet og frembringer på den måten mer informasjon, men også en annen form for informasjon enn man kan få frem med ord alene (ibid., s.13). Banks (2007) fremhever «photo elicitation» som en velegnet metode «to invoke comments, memory and discussion in the course of a semi-structured interview» (s. 65). Banks påpeker også at bilder i en intervjuetting kan gjøre stemningen mer avslappet ved at både intervjuperson og intervjuer har en «nøytral» tredjepart, altså bildet, å forholde seg til. Det er samtidig enkelte etiske overveielser man må gjøre seg ved å benytte «photo elicitation» i intervju. Dette gjelder både i utvelgelse av bilder man viser frem og selve intervjusituasjonen. Siden bilder appellerer umiddelbart og gjerne til en dypere del av menneskers bevissthet, kan man risikere å vise bilder som intervjupersonene kobler til eventuelle kriser i deres liv og dermed vekke vonde følelser til live. Dette fordrer at

man som forsker må trå varsomt og sørge for at intervjupersonen også kan bli fulgt opp i etterkant hvis noe slikt skulle inntreffe (Banks, 2007; Harper, 2002).

Analyse

Alle intervjuene ble transkribert. Deretter ble datamaterialet lest gjentatte ganger før det ble strukturert ut fra de tre delene i intervjuet. Hver del ble så analysert tematisk. Ulike tema, emner og mønster ble identifisert, samtidig som vi forsøkte å komme dypere inn i materialet ved en fortolkende analyse, som beskrives som forskerens beste forsøk på å skape mening i dataene (Hatch, 2002). Det innebar at materialet ble tolket helhetlig og intuitivt i en veksling mellom helhet og deler (Gadamer, 2004/1975), mellom teori og empiri. I prosessen skiftet forskerne seg i mellom på å jobbe individuelt og sammen. Førsteforfatter gjennomførte intervjuene, men tolkningen skjedde i en moderasjonsprosess mellom forfatterne.

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

I det følgende skal vi presentere og diskutere sentrale funn knyttet til de tre forskningsspørsmålene.

Hvordan opplever ungdom at bilder brukes i undervisningen?

Selv om bilder utgjør en viktig og selvfølgelig del av ungdommenes liv, uttaler flere at de egentlig ikke har reflektert så mye over bruk av bilder før intervjusituasjonen. Vårt inntrykk er at elevene har et likegyldig forhold til bilder de omgir seg med eller utsettes for. Bilder de selv har valgt eller produsert, har de et eierforhold til og tenker gjennom hvordan de bruker, mens bilder som ikke «treffer» der og da, brukes det lite tid på å oppleves, leses eller avkodes. Når det gjelder bilder i undervisningen, svarer de fleste at det blir brukt bilder i lærebøker og i digitale ressurser. Gry sier: «[d]et er ikke så mye bildebruk. Det er jo bilder i bøkene da, lesebøkene, men i undervisningen så blir det ikke brukt mye bilder». Bilder synes ikke å spille en sentral rolle på skolen. Når lærere bruker bilder, er det ofte knyttet til PowerPoint-presentasjoner. Albert utdyper: «[...] i norskundervisning har vi lite undervisning som fokuserer på et spesielt bilde. Der er bilder bare noe som er på siden av en PowerPoint eller noe sånt». Han får støtte fra Henrik, som sier: «Bare ett og annet bilde på en PowerPoint. Men vi går ikke noe dypere inn i dem». Bilder i skolesammenheng oppfattes som noe som *bare er*

der og som andre har funnet frem for dem. Elevene opplever ikke at det bildene skal illustrere, blir tematisert.

Lærebøkene og andre undervisningsressurser har også stor visuell makt med hensyn til valg av bilder. Heller ikke disse bildene blir ifølge elevene brukt aktivt i undervisningen. Når bestemte fag trekkes frem, er det særlig norsk og historie som nevnes. I norsk viser elever for eksempel til reklameanalyse, og i historie henviser de til at de ser bilder av hvordan det var før i tiden. Noen fag utgjør unntak. «Men jeg har formgiving, så det sier seg selv at der driver vi mye med bilder», sier Albert. Samtidig viser det seg at det også i dette faget er andre enn eleven som velger ut bildene som diskuteres. Albert uttrykker at bilder har «[...] mer sånn pynt enn funksjon» over seg. Stian går på medielinje, og der inngår bilder som en sentral komponent. Han forteller om lærerne sine: «De bruker mye bilder istedenfor ord». Dette er det eneste eksempelet i våre funn hvor bilder synes å ha en selvstendig rolle. Gjennom medielinjen har Stian blitt interessert i fotografering og tar også egne bilder, både privat og i skolesammenheng.

Bilder brukes i undervisning, men synes i stor grad å ha det Winje (2014) beskriver som en illustrerende funksjon. Bildene synes, både i Winjes og i våre funn, å stå fjernt fra elevenes livsverden, ute av stand til å aktivere personlige erfaringer og kunnskap – som igjen står i kontrast til bildene elevene valgte til den første delen av intervjuet. Bilder i undervisning synes å ha en allerede bestemt funksjon og blir brukt som noe som skal underbygge et gitt innhold. Denne måten å bruke bilder på er legitim og kan kobles til skolens kvalifiserende funksjon. Det er bestemte ferdighets- og kunnskapsmål skolen skal innfri. Men bilder er flertydige og kan også oppfattes på en subjektiv måte. Bilder som representasjonsform kan åpne for å forstå verden på en annen måte enn gjennom verbalspråket (Eisner, 2006; Kjeldsen, 2015). Ut fra vårt datamateriale ser denne muligheten ikke ut til å bli benyttet i særlig grad i skolesammenheng. Dermed blir ikke bilders potensiale til å utfordre og skape noe nytt utnyttet.

Privat produserer ungdom bilder og uttrykker seg i stor grad gjennom bilder på sosiale medier, noe som kan kobles til den sosialiserende funksjon. På skolen, derimot, fremstår intervjupersonene først og fremst som konsumenter av bilder andre har valgt. Likevel kommer flere inn på fordeler ved å bruke bilder. «Selv er jeg et mer visuelt menneske», sier Peter, «jeg husker mer hvis jeg ser ting og hvordan det gjøres på bilder». Kari synes det er for lite bilder i skolen, og ville gjerne hatt bilder som et avbrekk til teksten: «Hvis de (bildene) skal være i undervisningen, så synes jeg de burde tilføre noe». Silje på sin side uttrykker:

«Det blir på en måte mye sterkere når du får se det og ikke bare høre om det». Våre funn viser at det er særlig bilders evne til å tale til følelsene som understrekes, her illustrert gjennom Maria: «Et bilde gir meg gjerne mer, og jeg får sterkere følelser når jeg ser et bilde enn når jeg ser en tekst som jeg leser, eller jeg hører noen som snakker». Dette går inn under bildets subjektiverende funksjon, da det er tale om noe mer personlig og individuelt.

Oppsummert kan bildebruk i undervisning hjelpe på hukommelsen, gi en dypere forståelse, eller også live opp tekster, inngå i sosiale medier samt appellere til følelser, tanker og refleksjoner. Det er bilders illustrerende funksjon som synes å stå sentralt i skolen (underbygge et gitt innhold, kvalifisere). Bildene har en legitim, men begrenset funksjon. Likevel forteller elever at bilder kan ha betydning utover det illustrerende ved å appellere til følelser.

Hvordan reflekterer ungdom over ulike bilder?

I den siste delen av intervjuet undersøkte vi hvordan intervjupersonene reflekterte over ulike bilder. Refleksjon handler i denne sammenheng om mer enn beskrivelser av eller løsrevne assosiasjoner til bildet. Det handler om å sette seg selv inn i et dialogisk forhold til bildet og slik kunne gi mening til det. Dette kan skje når det skapes en uro som utfordrer det eleven tidligere har tenkt og der eleven stiller seg åpen og søkende for ny innsikt (Nerland, 2006).

Intervjupersonene ble bedt om å velge ett eller flere bilder de hadde lyst til å snakke om. Samtidig som det varierte hvilke bilder ungdommene ville snakke om, var det også store variasjoner i hvordan den enkelte snakket om de ulike bildekategoriene. Flere var usikre når de skulle kommentere bildene. Det kan selvsagt skyldes den konstruerte situasjonen, at de var usikre på intervjueren eller var redde for å si noe som var «feil». En annen mulighet kan være at de ikke har opparbeidet et språk for å snakke om det visuelle. De fleste intervjupersonene valgte dokumentarbilder først, mens kunstbilder var noe de hoppet over eller helst ikke ville snakke om. Kunstbilder ble av flere oppfattet som uforståelige.



Bilde 1. Napalmjenta (1972).

Henrik valgte å starte med det berømte dokumentarbildet fra Vietnamkrigen: piken som løper naken mens huden smelter som følge av Napalmbombene som traff landsbyen hun bodde i. Han sier:

Jeg tror det er i en bok vi har i media faktisk. Men der har de fikset litt på bildet. De har satt inn noe annet enn det som var på bildet. For dette er litt ekkelt å se. Hun som løper naken ser ganske redd ut [...] Du synes veldig synd på de, og tenker på hvor mange som egentlig lider sånn. [...] Ja, du får på en måte lyst til å hjelpe! Men det er ikke så veldig enkelt.

Henrik er tydelig berørt av bildet som synes å oppfordre ham til å ville hjelpe. Bildet kan dermed oppfattes å ha en funksjon når det gjelder subjektivering, i og med at bildet utfordrer mottakeren til å ta ansvar eller svare for seg på et selvstendig og subjektivt grunnlag (jf. Biesta, 2014).

Også Louise velger dokumentarbilder. Hun og familien kommer fra et land i Afrika, men hun er vokst opp i Norge. Et av bildene hun velger, er av et utsultet barn fra Afrika:

[J]eg vet at det skjer, men jeg vil [...] bare vekk fra det. Jeg synes synd på sånne unger, kanskje jeg òg kunne ha vært i den situasjonen de var i, og på en måte vil jeg hjelpe. Å se

sånne bilder, du bare føler det på en måte. Du ser liksom realitetene, samtidig så vil du ikke se det.

Louise har valgt et bilde som vekker moralske kategorier som ønske om å hjelpe, empati, omsorg og lignende. Et annet bilde Louise velger, viser Utøya, der massedrapene fant sted 22. juli 2011. Bildet berører henne sterkt fordi hun var i Oslo denne dagen og opplevde på kroppen frykten og kaoset som oppstod da bomben smalt i Regjeringskvartalet. Hun sier:

Når jeg ser bilder, sånne bilder som det der, føler du det på en måte i magen. Jeg glemmer ingenting fra den dagen. Jeg kan til og med [...] fortelle deg hver eneste detalj av det som skjedde. Og til vanlig så kan jeg ikke fortelle deg hva jeg gjorde for en time siden.

Her har Louise valgt et bilde som kan føles i magen og som hun knytter til en konkret egenerfart hendelse. Med andre ord vekker bildet følelser umiddelbart; hun kjenner på redselen hun følte den dagen, og det går implisitt frem at hun føler medlidenhet og medynk med ofrene og de etterlatte. Det betyr at begge bildene som Louise reflekterte over, kan knyttes til subjektiveringsfunksjonen.

Mer generelt viser intervjuene at intervjupersonene først og fremst velger bilder som de har kjennskap til, som de forstår seg på og som ligger nær opp til det de er opptatt av. Ikke overraskende er det lettere å snakke om noe som de alt har et forhold til – ikke minst i intervjusituasjonen. Men selv om de fleste valgte dokumentarbilder, var det likevel enkelte som også ønsket å snakke om alle typer bilder, deriblant bilder knyttet til kunst. Louise, for eksempel, prøvde å kommentere et bestemt kunstbilde (Mikkel McAlindens fotografi nr. 4 i serie om pokerspill):

Det der gir jo ikke mening. Jeg skjønte det ikke. Jeg skjønte ikke helt kortene. Hva, spiller de poker eller? Jeg skjønte ikke ... Jeg skjønte ikke bildet, det bare ga ikke mening for meg.

Hun gir umiddelbart opp forsøket på å gi bildet mening og inntar en passiv posisjon. Åpenbart er det noe ved bildet som har fanget oppmerksomheten, men det virker som om hun ikke helt tør å begi seg ut på en tolkning eller mangler et språk for å snakke om bildet. Hvis en knytter denne situasjonen til undervisning, kan en tenke seg at en lærer kunne ha hjulpet Louise på gli og støttet henne i tolkningen av et, for henne, krevende uttrykk.

Albert, derimot, som har valgt formgivingsfag, uttrykker seg gjennom flere ord og viser en aktiv måte å gå inn i tolkningsprosessen på. Det første kunstbildet han valgte ut, var Caravaggios maleri *Judith halshogger Holofernes* (1598–99).



Bilde 2. Judith halshogger Holofernes (1598–99).

Om dette bildet sier han følgende:

Caravaggio, ja. Veldig interessant bilde egentlig. Det var jo i barokken man begynte å fokusere mer på følelser i maleri. Og det viser jo en del følelser. Kanskje ikke de riktige følelsene, men ... Jeg har sansen for maleteknikken fra barokken. Veldig mye kontrast i forhold til bakgrunn og ... det er veldig sterke farger, synes jeg, siden malerne i barokken hadde bak seg all den kunnskapen som ble opparbeidet under renessansen. Så de hadde mange flere maleteknikker og retningslinjer de kunne følge. Så jeg synes det er veldig stilig.

Albert er innovert alt fra kunstneres malerstil, formalestetiske virkemidler, stilhistoriske trekk ved kunstepoken og hans egne personlige preferanser med hensyn til maleteknikken. Denne intervjupersonen skiller seg ut som spesielt kunstinteressert. Han viser til god kunnskap og

selvstendighet når det gjelder vurdering av kunst. Vi får også vite at Albert har kunstnere i familien som han har snakket mye med om både kunst og bilder.

Eksempelene kan gi en pekepinn som er vesentlig i vår sammenheng. Hvis en ikke er vant til, eller øves opp til, å snakke om bilder, kan en som mottaker få et begrenset vokabular når en skal forholde seg til bilder. Funnene i datamaterialet i sin helhet viser at elevene viser størst usikkerhet når det gjelder å snakke om kunstbilder. Årsaken kan være at nettopp kunstbilder ofte krever mer av betrakteren, i den forstand at det trengs relativt mye bakgrunnskunnskap, og en må bruke mer tid på å tolke bildet og gi bildet mening. Innhold, symboler, budskap eller lignende kan dessuten være mer skjult i en god del kunstbilder, sammenlignet med for eksempel dokumentarbilder. De fleste vi snakket med brukte få ord omkring kunstbildene og ordla seg på en lite fortolkende og analyserende måte.

Vi ser at elevene velger illustrerende bilder som underbygger noe de allerede vet. De velger noe de har kjennskap til, forstår seg på og er opptatt av. Bilder som utfordrer, velges vekk. Det kan se ut til at flere har et begrenset vokabular for å snakke om bilder på en fortolkende og subjektiverende måte.

Hva kan vi som pedagoger lære av elevperspektivet på bilder?

Funnene gir oss innblikk i elevs forhold til bilder og hvordan de opplever at bilder blir brukt i skolen. Dette gir oss et visst grunnlag for å svare på spørsmålet om hva vi som pedagoger kan lære av elevperspektivet. I denne sammenheng er det særlig tre forhold som peker seg ut. For det første forteller ungdommene at bilder ofte anvendes som illustrasjoner i undervisningen. For det andre viser flere av funnene i undersøkelsen at bilder kan brukes på måter som åpner for den subjektiverende bildefunksjonen, gjennom undring, kritikk og refleksjon. For det tredje impliserer funnene at elevene trenger et løft når det gjelder visuell kompetanse.

Mer enn illustrerende bruk av bilder i undervisningen?

Mens elevene på fritiden forholder seg aktivt til bilder, åpner ikke skolens undervisning for en slik aktiv bruk av bilder. Dette underbygges av flere av elevene, blant annet av Henrik når han påpeker at undervisningen bare bruker «ett og annet bilde på en PowerPoint. Men vi går ikke noe dypere inn i dem». Det kan virke som elever opplever at bilder i

undervisningssammenheng har karakter av å være noe som farer forbi uten større betydning. Dette betyr ikke nødvendigvis at læreren ikke har gjort en nøye utvelgelse av bilder i forkant (det har vi ikke undersøkt i denne studien), men at elevene ikke opplever at bilder har en sentral plass, er utgangspunkt for refleksjon eller gjenstand for diskusjon. Bilder synes først og fremst å bli brukt illustrerende, eller «mer sånn pynt enn funksjon» (Albert), mens den subjektiverende og dannende funksjonen bilder kan ha, ikke blir utnyttet. Når elevene vi snakket med ble presentert for bilder andre hadde valgt ut, fremsto de som passive mottakere av bilder som i liten grad ble koblet til deres livsverden eller ble brukt som utgangspunkt for undring. Likevel uttrykte elevene at bilder hadde en positiv betydning, ikke minst på det følelsesmessige plan, eller som Silje uttrykte det: «Det blir på en måte mye sterkere når du får se det og ikke bare høre om det».

På bakgrunn av våre funn vil vi hevde at hvis elevene selv får velge ut bilder, kan det skape en annen inngang til undervisningen enn hvis bare læreren velger ut bilder. Ta for eksempel Louise sin refleksjon om bildet som var koblet til Utøya: «Jeg kan til og med [...] fortelle deg hver eneste detalj av det som skjedde. Og til vanlig så kan jeg ikke fortelle deg hva jeg gjorde for en time siden». Bildet som her kommenteres av Louise, har langt mer enn en illustrerende eller pyntende funksjon, slik flere av elevene har beskrevet bildebruk i undervisning. Derimot er bildet knyttet til noe dypt tragisk, men samtidig til noe som betyr noe på det helt grunnleggende menneskelige planet. Ved hjelp av slike bilder kan elevene, som Louises refleksjon åpner for, sitte igjen med detaljer som går utover det skriftlige og verbale språket.

Noen ganger kan også det å uttrykke seg gjennom bilder være mer relevant enn å bruke tekst – ikke minst i en flerkulturell skole med språkbarrierer. For eksempel uttrykte Peter at «jeg husker mer hvis jeg ser ting», mens Maria sa at et «bilde gir meg gjerne mer, og jeg får sterkere følelser når jeg ser et bilde enn når jeg ser en tekst som jeg leser, eller jeg hører noen som snakker». Poenget er ikke bare at noen elever er mer visuelt anlagte enn andre elever, men også at bildespråket i seg selv er noe man kan forstå og erkjenne uavhengig av hva slags talespråk man bruker. Derfor kan det tenkes at bildespråket i enkelte situasjoner kan gjøre det enklere for en del elever å komme til forståelse og erkjennelse enn det tekst- og talespråk kan gjøre. Louise underbygger dette i sin refleksjon over et bilde av et utsultet barn fra Afrika: «Å se sånne bilder, du bare føler det på en måte». Samtidig må en ikke se bort fra utfordringer med bruk av bilder i en flerkulturell skole. Selv om vi ikke har undersøkt dette forholdet, kan det tenkes at en av disse utfordringene kan skyldes religion, hvor for eksempel islam, kristendom og jødedom har svært ulike tradisjoner når det gjelder bruk av bilder.

Intervjupersonene forteller videre om lite bruk av bilder. «Det er ikke så mye bildebruk. Det er jo bilder i bøkene da, lesebøkene, men i undervisningen så blir det ikke brukt mye bilder» (Gry). Og når bilder først brukes i undervisning, tilfører de ikke noe. Kari er for eksempel av den klare oppfatning om at bilder i undervisning «burde tilføre noe». En mer bevisst bruk vil bedre kunne utnytte det potensialet som ligger i bilder. Dette kan underbygges med hjelp av Freire (1973), som viser til pedagogisk bruk av bilder i møte med elever som ikke kunne tilegne seg kunnskap gjennom skriftlig tekst. Freire forsøkte å knytte bilder til mottakernes livssituasjon og på den måte bidra til selverkjennelse. Dette samsvarer med våre funn der bilder åpner for elevenes selverkjennelse knyttet til deres livssituasjon. Likevel finner en noe ved Freires bruk av bilder som en bør være kritisk til. Lewis (2011) viser for eksempel at Freire hadde valgt ut bildene på forhånd med et allerede bestemt formål for øye, nemlig å skape en bestemt forandring hos elevene. Slik blir elevene passive mottakere av noe som allerede er bestemt. Elevperspektivene på bilder i vår studie samsvarer i stor grad med Freires hovedprinsipp om at den enkelte elevs livsverden bør aktiveres i en undervisningssituasjon. Utsagn som bilder er «noe som er på siden av en PowerPoint eller noe sånt» (Albert), et «bilde gir meg gjerne mer» (Maria), bilder «burde tilføre noe» (Kari) impliserer at bilder i undervisning bør «treffe» elevene. Derfor bør det være en kobling mellom elevenes livsverden og de bildene de blir presentert for. Men et viktig poeng som viser seg i vår undersøkelse, og som samsvarer med Lewis' (2011) kritikk av Freire (1973), er følgende: Vi som pedagoger bør ikke være på jakt etter et allerede bestemt meningsinnhold i bildene, men bør snarere gi rom for meningen elevene tillegger bildene. Dette samsvarer også med Biestas (2014) teori om subjektivering som ikke kan bestemmes på forhånd. Det betyr at ett og samme bilde må tilpasses den enkelte elevs livssituasjon og åpne for at hver og en elev kan få uttrykke sine følelser og tanker om bildet.

Behov for visuell kompetanse

Å møte bilder på en undrende, kritisk og reflekterende måte i undervisningen kan synes nødvendig i dagens situasjon med falske nyheter og ulovlig deling av private bilder. Dette åpner for behovet for utvikling av visuell kompetanse. Dessuten snakket elevene i studien lettest om bilder de knyttet noe gjenkjennelig til og der det konkrete innholdet var forståelig, som for eksempel når Henrik kommenterte det berømte fotografiet «Napalmjenta». Hvis elevene er vant til at bilder brukes illustrerende, vil det være uvant å skulle forholde seg til bilder som er mer abstrakte, for eksempel kunstbilder. Louise er et godt eksempel på dette der hun på resignerende vis sier: «Jeg skjønnte ikke bildet, det bare ga ikke mening for meg»

(Mikkel McAlindens fotografi nr. 4 i serie om pokerspill). Det innebærer at når læreren planlegger bruk av bilder i undervisningen, bør læreren være klar over at ulike bilder virker forskjellig. Som sagt viser våre funn at dokumentarbilder er lettere å snakke om og reflektere rundt enn enkelte kunstbilder, ved at det ofte er konkrete avbildninger av noe som har skjedd. Til tross for dette funnet vil vi ikke gå så langt som å si at vi som pedagoger *ikke* bør benytte kunstbilder i undervisning. Funnene kan også tolkes dithen at vi som pedagoger bør legge til rette for at kunstbilder ofte trenger mer tid og rom for undring og ulike meninger og oppfattelser. Samtidig bør elevene kanskje forberedes på kunstbilder og bli støttet i tolkningsprosessen, uten at de skal ledes til en fasit.

På samme måte som elevene i Winjes (2014) studie, «leste» heller ikke våre intervjupersoner bildene ikonografisk – med mening og innhold. Derimot opplevde de særlig kunstbildene som mer eller mindre meningsløse (jf. Louises ovennevnte resignasjon overfor et kunstbilde). I forlengelsen av dette viser funnene i datamaterialet at de fleste intervjupersonene forholdt seg i stor grad til hva de konkret ser på bildet (jf. Henriks kommentarer til «Napalmjenta» og Louises kommentarer til bildet av det utsultede barnet fra Afrika). Det betyr at det er den illustrerende delen av bildet som er den mest nærliggende, noe som kanskje kan forklare at de fleste valgte å snakke om dokumentarbilder. Utover dette bør det påpekes at bilder kan forstås både som et språk og en hendelse. Derfor kan bilder dekodes både semiotisk (som språk) og ved å sanse dem på en umiddelbar og estetisk måte (Kjeldsen, 2015). Når elever er vant til at bilder fungerer bekræftende og ikke gir rom for personlig tilnærming (Winje, 2014), vil bilder som ikke umiddelbart lar seg avkode miste mening. Dette kan være én forklaring på at intervjupersonene opplevde kunstbildene som uforståelige. Hvis elevene skal få større utbytte av bilder, trenger de visuell kompetanse som kan være til hjelp i tolkningsprosesser av bilde generelt, samt ha rom for å undre seg og å knytte bildene til personlig kunnskap – som en del av en subjektiveringsprosess. I en hverdag med overflod av visuelle inntrykk, kan en økt visuell kompetanse bidra i elevers dannelsingsprosess. Da kan mengden av bilder og visuelle inntrykk måtte begrenses i undervisningen nettopp for å finne rom og tid til fordypning og kritisk refleksjon.

I sum

Alt i alt sitter vi igjen med tre forhold når det gjelder spørsmålet om hva vi som pedagoger kan lære av elevperspektivet på bilder. For det første forteller funnene at bilder i undervisning bør brukes som noe mer enn bare illustrasjon på noe. For det andre viser funnene at bilder i

undervisning kan åpne for elevenes undring, refleksjon og kritiske blikk, det vil si bildets subjektiveringsfunksjon. Det tredje forholdet, som kun viser seg implisitt i elevperspektivene på bilder, er at vi som pedagoger kan styrke elevenes visuelle kompetanse slik at de kan opparbeide et språk, tolkningsapparat og et refleksjonsgrunnlag for kunstbilder og andre typer bilder som kan være mer abstrakte og krevende å si noe om enn dokumentarbilder og andre mer konkrete former for bilder.

Forfatterbio

Ane Malene Sæverot

er ph.d.-stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun er ansatt på NLA Høyskolen. Her underviser hun i pedagogikk, kunst og håndverk. Hun er medlem av forskergruppen Kunstfaglig utviklingsarbeid (NLA) og Oppbyggelige eksempler (NLA) og eksternt medlem av forskningsgruppen Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk (UiB). Hun forsker innenfor temaene (1) bildeteori og estetikk, (2) ungdom, (3) pedagogisk teori og praksis og (4) kunstfaglig utviklingsarbeid. ane.saeverot@nla.no

Marit Ulvik

er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun er leder for forskningsgruppen Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk, som er opptatt av menneskers læring, utvikling og dannelse innenfor skole og høyere utdanning. Hun har lang erfaring fra grunnskolen, og forskningen er nær knyttet til praksisfeltet. marit.ulvik@uib.no

Referanser

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.

Barry, A. L. (2013). Content integration through the eyes of novice and experienced teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 93–106.

Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.

Boehm, G. (2004). Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. I C. Maar & H. Burda (Red.), *Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder* (s. 28–43). Köln [Cologne]: Dumont.

- Cohen, M. T. (2012). Strengthening science vocabulary through the use of imagery interventions with college students. *Creative Education*, 3(07), 1251–1258.
- Comenius, J. A. (1970). *Orbis sensualium pictus [1659]*. Menston: Scolar Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Eisner, E. W. (2006). *Reimagining Schools. The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Fallace, T. D., Biscoe, A. D. & Perry, J. L. (2007). Second graders thinking historically: Theory into practice. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 44–53.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. (2004/1975). *Truth and method*. London, New York: Continuum.
- Gutiérrez, K. G. C., Puello, M. N. & Galvis, L. A. P. (2015). Using Pictures Series Technique to Enhance Narrative Writing among Ninth Grade Students at Institución Educativa Simón Araujo. *English Language Teaching*, 8(5), 45–71.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.
- Caravaggio, M. (1598–99). *Judith halshogger Holofernes [Bilde]*. Hentet fra https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravaggio_Judith_Beheading_Holofernes.jpg (merket for gjenbruk)
- Kane, R. G. & Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52–77.
- Kjeldsen, J. E. (2015). The rhetoric of thick representation: How pictures render the importance and strength of an argument salient. *Argumentation*, 29, 197–215.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kress, G. (2006). Multimodality, literacy, representation, design, media affordance. Paper presented at at European Conference on Educational Research, Geneva, Sept.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.

- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2013). IKT i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 521–551). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewis, T. E. (2011). The future of the image in critical pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 30(1), 37–51.
- McVee, M. B., Bailey, N. M. & Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry: Spiderman meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 112–143.
- Moses, L. (2015). The role(s) of image for young bilinguals reading multimodal informational texts. *Language and Literacy*, 17(3), 82–99.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk pedagogik*, 26(1), 48–60.
- Nome, D. (2011). Skolen, mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(01), 70–78.
- Opplæringsloven. (2008). Nedlastet 20.04.2017 fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>
- Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, A. M. og Skarpenes O. (2017). Familien og fellesskapets betydning for skoleelevers selvpresentasjoner. Fra en individualiseringstese til en fellesskapstese. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–17.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418–428.
- Ut, N./AP Photo (1972). *Napalmjenta* [Bilde]. Hentet fra https://www.google.com/search?q=napalm+girl&as_st=v&hl=en&tbs=sur:fc&tbm=isch&source=lns&sa=X&ved=0ahUKEwjJtp7vyarbAhUBiSwKHyoZC-UQpwUIHg&biw=1097&bih=534&dpr=1.75#imgsrc=yOtOAbKJUUpkKM:&spf=1527585156307 (merket for gjenbruk)
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK 06). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 341–351.

Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: berøringer med verden, *Bedre Skole*, 4, 10–15.

Appendiks

- 1) Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)**
- 2) Brev til videregående skoler vedrørende intervjupersoner**
- 3) Intervjuguide**
- 4) Bildegalleri**

1) Godkjenning fra NSD



Ane Malene Sæverot
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 05.04.2017

Vår ref: 52445 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52445 *Bilders pedagogiske potensial*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ane Malene Sæverot*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Formålet med prosjektet er å undersøke bilders pedagogiske betydning for ungdom og består av tre ulike perspektiver knyttet til ungdom og bilder:

- 1) bildets eksistensielle betydning for ungdom,
- 2) bruken av bilder som metodisk virkemiddel for å få fram fortellinger om det som er viktig i ungdommenes liv,
- 3) den pedagogiske bruken av bilder i undervisningsinstitusjonen.

På den måten knyttes bildenes personlige viktighet (eksistens), bilder som metodikk (forløser av narrativer) og bilder som læringspotensial for ungdom (didaktikk) sammen i en pedagogisk helhet som rammer inn avhandlingens tematikk.

Ifølge prosjektmeldingen er datamaterialet allerede innhentet. Forsker har forklart at det i utgangspunktet ikke var forskers hensikt å innhente personidentifiserbare opplysninger. Underveis i enkelte av intervjuene har det imidlertid fremkommet bakgrunnsopplysninger som indirekte kan identifisere den enkelte. Behandlingen av personopplysninger er derfor meldt til personvernombudet i ettertid.

Utvalget ble informert muntlig om prosjektet og samtykket til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget ha mottatt informasjon om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

I den grad det er innhentet personidentifiserende opplysninger vil det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 a).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det er benyttet transkriberingsassistenter i forbindelse med prosjektet. Dersom disse ikke er ansatt ved behandlingsansvarlig institusjon, forutsettes det at det er inngått skriftlig avtale mellom Universitetet i Bergen og transkriberingsassistentene om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vi gjør oppmerksom på at også transkriberingsassistentene må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer.

2) Brev til videregående skoler vedrørende intervjupersoner

Ane Malene Sæverot

Phd-stipendiat ved avd. for lærerutdanning,

Institutt for pedagogikk, UiB

Ane.saverot@psych.uib.no

Tlf: 92436308

Bergen 09.12.13

xxx videregående skole

Vedr. intervjupersoner til undersøkelse i Phd-prosjekt

Jeg henvender meg til deg i forbindelse med mitt Phd-prosjekt, hvor jeg skal intervju til sammen 16 ungdom i den videregående skole. Temaet for intervjuene er ungdoms visuelle erfaringer og bilders betydning i deres hverdag. Jeg trenger hjelp av deg til å komme i kontakt med elever som kan tenke seg å delta. Så spørsmålet mitt er om du kan hjelpe meg med å finne 5-6 elever som har lyst til å snakke med meg?

Jeg ser for meg at jeg i første omgang komme og snakke med elevene som er villige til å delta, samt forberede dem på intervjuet. Intervjumateriale vil være anonymisert og vil ikke inneholde personidentifiserende opplysninger. Intervjupersonene vil bli godt informert om prosjektet og intervjuene vil bli gjennomført enkeltvis og vare i ca. 30-45 minutter i et av skolens grupperom (hvis det kan la seg gjøre?). Elevene vil få en påskjønnelse som takk for hjelpen.

Utvalgelse av intervjupersoner er tenkt gjort på følgende bakgrunn:

Intervjupersonene skal være fylt 18 år.

Intervjupersonene bør være fra klasser med ulik fagsammensetning, f.eks. studiespesialiserende med formgivingsfag, idrett, språkfag, samfunnsfag, økonomi og realfag.

Det bør være, så fremt mulig, likt fordelt på kjønn og gjerne noen med minoritetsbakgrunn.

Kort om prosjektet:

Dette prosjektet har som siktemål å undersøke betydningen av bilder i ungdoms hverdag. Det tar for seg nødvendigheten av å utforske bilde som pedagogisk fenomen, hvor bilde fremstår som et mulig potensial for pedagogisk danning. I den teoretiske diskusjonen utvikles blant annet frihet som et pedagogisk begrep, samt hvilke konsekvenser dette frihetsbegrepet kan ha for dagens unge mennesker. Den empiriske delen, som består av 16 intervjuer med ungdom

på videregående skole skal struktureres tematisk og blir videre problematisert og diskutert i lys av dannelsesbegrepet. Ut fra resultatene i den empiriske undersøkelse diskuteres det hvordan pedagogisk praksis kan utfolde seg med hensyn til ungdoms visuelle hverdag. Dette arbeidet skal presenteres i artikkelform publisert nasjonale og internasjonale tidsskrift.

Veiledere på prosjektet er:

Hovedveileder: 1. amanuensis Ove Skarpenes, Universitetet i Agder

Kontaktinformasjon: Ove.Skarpenes@uia.no, 97043368

Biveileder: 1. amanuensis Marit Ulvik, Universitetet i Bergen

Kontaktinformasjon: Marit.Ulvik@iuh.uib.no, 55 58 47 69

Biveileder: 1. amanuensis Glenn Egil Torgersen, Forsvarets Høyskole

Kontaktinformasjon: ikt-pedagogikk@halden.net

Med vennlig hilsen

Ane Malene Sæverot

3) Intervjuguide

Jeg skal nå først si litt om tema for samtalen, forklare hva intervjuet skal brukes til å informere om taushetsplikt og anonymitet. Denne samtalen skal handle om bilder og din visuelle hverdag. Intensjonen med denne samtalen er at jeg ønsker å bli kjent med dine opplevelser, erfaringer og refleksjoner i møte med bilder som du omgir deg med i hverdagen. Intervjuet er et av 16 intervju som tar sikte på å gi et innblikk i ungdoms forhold til bilder. Denne undersøkelsen skal være grunnlaget og utgangspunktet for to artikler. Jeg vil opplyse om at jeg har full taushetsplikt og vil sørge for at din anonymitet ivaretas når intervjuet blir videre behandlet og analysert. Jeg vil be om at du fyller ut dette skjemaet som går på generell info om din bakgrunn samt noen standardiserte spørsmål som du skal svare på underveis. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet og vil gjerne ha ditt samtykke i forhold til det.

SPØRSMÅL

Du har etter oppfordring fra meg tatt med deg et bilde som har betydning for deg på en eller annen måte. Kan du fortelle litt om det bilde?

Hvordan følelse får du i kroppen når du ser på dette bilde?

Hva betyr bildet for deg i hverdagen?

Kan du beskrive bildet? Hva slags bilde er det?

Hvilke deler av livet, din hverdag knytter dette bildet seg til? Hadde det betydning i en spesiell livssituasjon, fase i livet osv.

Oppfatter du bildet positivt eller negativt?

Hva er det med bildet som fanget din interesse? Hvorfor har du tatt med deg akkurat dette bilde?

På hva slags måte påvirker det bilde deg? Påvirker det din væremåte på noen som helst måte eller dine handlinger?

I hvilke situasjoner bruker du bilder i hverdagen?

Hjemme.

Har du bilder hengende rommet ditt?

Hva slags bilder er det?

Hva slags bilder henger hjemme hos dere?

Skolen.

Bruker du mye bilder i skolesammenheng?

Synes du undervisningen er lagt opp visuelt?

Er undervisningen preget av bilder?

Snakker dere omkring bildene med læreren?

Jobb.

Bruker du bilder aktivt i jobb sammenheng? Hvordan?

Fritid.

Er fritiden din preget av bilder? På hvilken måte?

Deler du dine visuelle erfaringer med noen?

Hvordan og **hvor** deler du dine opplevelser/erfaringer omkring bilder du har sett som har gjort inntrykk? (facebook, blogg, middagsbordet, fritidsaktiviteter, sosiale sammenkomster)

Hvem diskuterer og samtaler du med om slike estetiske opplevelser? (venner, foreldre, kjæresten, søsken, læreren osv.)

Evt hvorfor ikke?

Hva slags bilder legger du ut på sosiale medier? Gi et eksempel.

Tar du bilde av deg selv, for eksempel for å legge ut på facebook?

Hva legger du vekt på når du legger ut et bilde av deg selv på facebook?

Har du lagt ut bilder av venner, familie, kjæreste, lærer, evt. Andre?

Tenker du grundig igjennom før du legger ut bilder?

Hvordan vurderer du hva som er greit å legge ut?

I hvilke sammenhenger lager eller tar du bilder selv?

Hvor (digitale medier, kulturskole, klasserom/ skole, offentlig rom)?

Hva (tegner, maler, collage, foto).

Hvordan går du frem i den type skapende arbeid?

Tenker du på de som skal motta dette bildet når du lager det?

Hva tenker du om hva disse kan bety for andre?

Hva vektlegger du når du skal lage et bilde?

Diskuterer eller snakker du med andre om bilder du har laget/ tatt? Hvem? Hvor?

Når mener du bilder er viktigst, for eksempel når du skal utrykke følelser, fagstoff, sterke meninger (evt. Alle)?

Hva gjør et bilde betydningsfullt for deg?

I hvilken sammenheng er det naturlig for deg å snakke om bilder som har gjort inntrykk på deg?

Du ser her ulike bilder. Velg ut et av dem og forsøk å si noe om hvordan du umiddelbart opplever det?

Kan du beskrive det?

Hvorfor velger du akkurat dette bildet? Hva er det første som slår deg når du ser dette bildet?

Hva er det i det bildet som fanger din interesse?

Private bilder

Kunstabilder

Dokumentarbilder

Reklamebilder

Har du tenkt på eller reflektert over dette eller disse spørsmålene tidligere?

4) Bildegalleri

Bilde 1

Ut, N./AP Photo (1972). *Napalmjenta* [Bilde]. Hentet fra

[https://www.google.com/search?q=napalm+girl&as_st=y&hl=en&tbs=sur:fc&tbm=isch&source=Int&sa=X&ved=0ahUKEwjJtp7vyarbAhUBiSwKHyoZC-](https://www.google.com/search?q=napalm+girl&as_st=y&hl=en&tbs=sur:fc&tbm=isch&source=Int&sa=X&ved=0ahUKEwjJtp7vyarbAhUBiSwKHyoZC-UQpwUIHg&biw=1097&bih=534&dpr=1.75#imgrc=yOtOAbKJUUpkKM:&spf=1527585156307)

[UQpwUIHg&biw=1097&bih=534&dpr=1.75#imgrc=yOtOAbKJUUpkKM:&spf=1527585156307](https://www.google.com/search?q=napalm+girl&as_st=y&hl=en&tbs=sur:fc&tbm=isch&source=Int&sa=X&ved=0ahUKEwjJtp7vyarbAhUBiSwKHyoZC-UQpwUIHg&biw=1097&bih=534&dpr=1.75#imgrc=yOtOAbKJUUpkKM:&spf=1527585156307) (merket for gjenbruk)



Bilde 2

Carter, K. (1993). *The vulture and the little girl/The struggling girl* [bilde]. (Pulitzer-prisen 1994). Hentet fra https://en.wikipedia.org/wiki/The_vulture_and_the_little_girl (merket for gjenbruk, «fair use»)



Bilde 3

Hoepker, T. (2001). *A group of New Yorkers chatting in the sun in a park in Brooklyn 9/11* [bilde]. Hentet fra <https://www.theguardian.com/commentisfree/2011/sep/02/911-photo-thomas-hoepker-meaning>



Bilde 4

Drew, R./NTB Scanpix (2001). *The falling man* [bilde]. (Pulitzer-prisen 2002)

Hentet fra <https://www.kk.no/meninger/dette-er-det-mest-kjente-bildet-ingen-har-sett/67745043>



Bilde 5

Ellingsen, T. (2011). *Årets bilde 2011: Statsminister Jens Stoltenberg omfavner Eskil Pedersen etter terrorangrepet på Utøya 22. juli 2011* [bilde]. Hentet fra

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yQ4qe/stoltenberg-om-aarets-bilde-jeg-husker-at-det-var-vondt-aa-se-eskil>



Bilde 6

Hammarstöm, N. (2011). *Utøya* [bilde]. Hentet fra <http://niclashammarstrom.com/stories/utoya/>
(gjengitt med tillatelse fra fotograf)



Bilde 7

Fotograf ukjent. *Polar bear* [bilde]. Hentet fra <https://www.dailymail.co.uk/news/article-557374/The-REAL-inconvenient-truth-Zealotry-global-warming-damage-Earth-far-climate-change.html>



Bilde 8

Fotograf ukjent. *Anorektisk modell* [bilde]. Hentet fra

<https://no.pinterest.com/pin/350295677241220415/>



Bilde 9

Raphael, S. (1509-1511). *School of Athens* [bilde]. Room of the Segnatura, Vatican Palace, Rome. Hentet fra

<http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/stanze-di-raffaello/stanza-della-segnatura/scuola-di-atene.html> (merket for gjenbruk)



Bilde 10

da Vinci, L. (1503-1507). *Mona Lisa (La Gioconda)* [bilde]. Olje på poppeltre, 77 cm x 53 cm. Musée de Louvre, Paris. Hentet fra

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Mona_Lisa (merket for gjenbruk)



Bilde 11

Caravaggio, M. (1594-1596). *Narcissus* [bilde]. Olje på lerret, 110 x 92 cm. Galleria Nazionale d'Arte Anitca, Rome. Hentet fra <https://www.wga.hu/html/c/caravagg/03/21narcis.html> (merket for gjenbruk)



Bilde 12

Caravaggio, M. (1599–1602). *Judith halshogger Holofernes* [bilde]. Olje på lerret, 145cm x 195 cm. Galleria Nazionale d'Arte Antica, Rome. Hentet fra https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravaggio_Judith_Beheading_Holofernes.jpg (merket for gjenbruk)



Bildet 13

Caravaggio, M. (1599-1600). *Matteus kallelse* [bilde]. Oljemaling på lerret, 322 x 340 cm, San Luigi de Francesi, Roma. Hentet fra https://no.wikipedia.org/wiki/Matteus%27_kallelse (merket for gjenbruk)



Bilde 14

Hopper, E. (1952). *Morning sun* [bilde]. Olje på lerret, 28 1/8 x 40 1/8 in. Columbus Museum of Art, Ohio. Hentet fra <https://www.wikiart.org/en/edward-hopper/morning-sun> (merket for gjenbruk, «fair use»)



Bilde 15

Hopper, E. (1947). *Summer Evening* [bilde]. Olje på lerret. Privat eie. Hentet fra <https://www.wikiart.org/en/edward-hopper/summer-evening> (merket for gjenbruk, «fair use»)



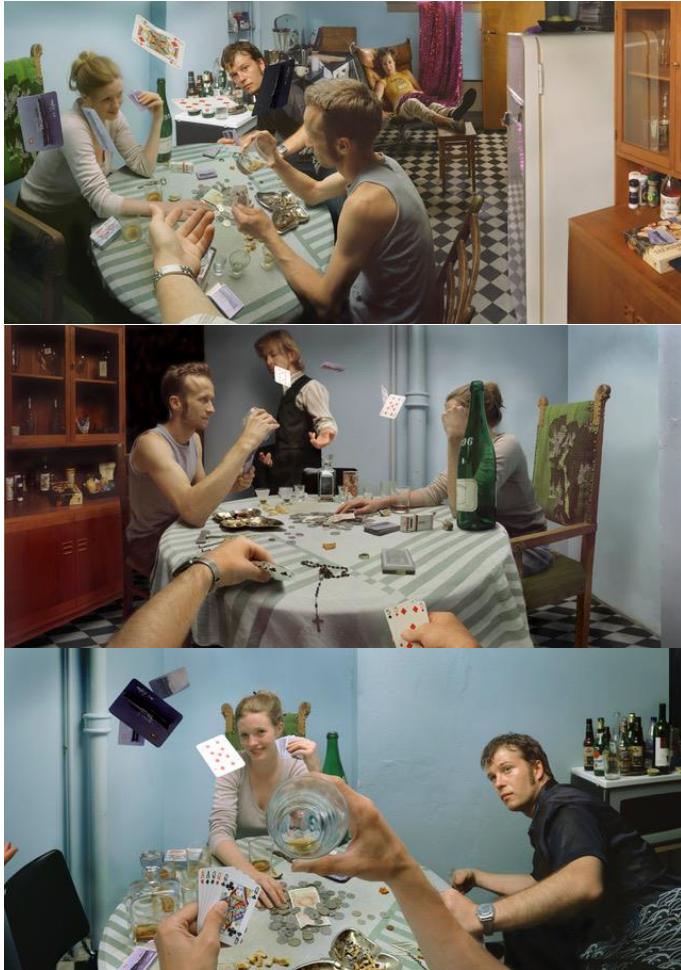
Bilde 16

Rothko, M. (1953). *No. 61 (Rust and Blue) [Brown Blue, Brown on Blue]*[bilde]. Oil on canvas, 292.74 x 233.68 x 4.45 cm. The Panza Collection, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles. Hentet fra <https://www.moca.org/collection/work/no-61-rust-and-blue-brown-blue-brown-on-blue> (merket for gjenbruk)



Bilde 17

McAlinden, M. (1999). *Endgame*, 111 x 234 cm [bilde]. (Gjengitt med tillatelse fra kunstneren)





Bilde 18

McAlinden, M. (2000). *The Evil Cottage*, 180 x 323 cm [bilde]. (Gjengitt med tillatelse fra kunstneren)



Bilde 19

Lufthansa. *My God. France is so cheap these days* [bilde]. Hentet fra https://www.google.no/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F268175352784658509%2F&psig=AOvVaw3kNVx9Td4DO00WuzHkiJ5s&ust=1582032273401000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCMD5_N_X2OocFQAAAAAdAAAAABAI (Merket for gjenbruk)



The advertisement features a parody of the Mona Lisa painting. The Mona Lisa is depicted with a vibrant pink feather boa around her neck. In the top right corner, there is a dark blue box with white text that reads "Europe return from 99€". The text "My God, France is so cheap these days." is overlaid in large white font across the lower half of the painting. At the top, the URL "puromarketing.com" is visible. The bottom of the advertisement contains the Lufthansa logo and slogan "There's no better way to fly." along with the text "A STAR ALLIANCE MEMBER".

puromarketing.com

Europe
return from
99€

**My God, France is
so cheap these days.**

www.lufthansa.com

There's no better way to fly. **Lufthansa**
A STAR ALLIANCE MEMBER

Bilde 20

McDonald's (18.02.2020) *McDonald's reklame* [bilde]. Hentet fra URL:

<https://ndla.no/subjects/subject:1/topic:1:171906/topic:1:166872/resource:1:166986> (Merket for gjenbruk)



Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen

1980	Allen, Hugh M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (<i>Lagopus L. Lagopus</i>).
1981	Myhrer, Trond, Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982	Svebak, Sven, Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
1983	Myhre, Grete, Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, Rolf, Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, Ragnar J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
1984	Kolstad, Arnulf, Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, Tor, Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985	Hellesnes, Tore, Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, Wenche, Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
1986	Hagtvet, Knut A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, Finn K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
1987	Aarø, Leif E., Dr. philos.	Health behaviour and sosioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, Kjell, Dr. philos.	Arbeidsløyse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, Jon C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, Fred, Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, Bjørn, Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
1988	Kaufmann, Astrid, Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

- Mykletun, Reidar J., Dr. philos. Teacher stress: personality, work-load and health.
- Havik, Odd E., Dr. philos. After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
- 1989** Bråten, Stein, Dr. philos. Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
- Wold, Bente, Dr. psychol. Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
- 1990** Flaten, Magne A., Dr. psychol. The role of habituation and learning in reflex modification.
- 1991** Alsaker, Françoise D., Dr. philos. Global negative self-evaluations in early adolescence.
- Kraft, Pål, Dr. philos. AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
- Endresen, Inger M., Dr. philos. Psychoimmunological stress markers in working life.
- Faleide, Asbjørn O., Dr. philos. Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
- 1992** Dalen, Knut, Dr. philos. Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
- Bø, Inge B., Dr. philos. Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
- Nivison, Mary E., Dr. philos. The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
- Torgersen, Anne M., Dr. philos. Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
- 1993** Larsen, Svein, Dr. philos. Cultural background and problem drinking.
- Nordhus, Inger Hilde, Dr. philos. Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
- Thuen, Frode, Dr. psychol. Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
- Solheim, Ragnar, Dr. philos. Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
- Johnsen, Bjørn Helge, Dr. psychol. Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
- 1994** Tønnessen, Finn E., Dr. philos. The etiology of Dyslexia.
- Kvale, Gerd, Dr. psychol. Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.

- Asbjørnsen, Arve E.,
Dr. psychol. Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
- Bru, Edvin, Dr. philos. The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospital staff.
- Braathen, Eli T., Dr. psychol. Prediction of excellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
- Johannessen, Birte F.,
Dr. philos. Det flytende kjønnnet. Om lederskap, politikk og identitet.
- 1995** Sam, David L., Dr. psychol. Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
- Bjaalid, Inger-Kristin, Dr. philos. Component processes in word recognition.
- Martinsen, Øyvind, Dr. philos. Cognitive style and insight.
- Nordby, Helge, Dr. philos. Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
- Raaheim, Arild, Dr. philos. Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
- Seltzer, Wencke J., Dr. philos. Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
- Brun, Wibecke, Dr. philos. Subjective conceptions of uncertainty and risk.
- Aas, Henrik N., Dr. psychol. Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
- Bjørkly, Stål, Dr. psychol. Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
- 1996** Anderssen, Norman,
Dr. psychol. Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
- Sandal, Gro Mjeldheim,
Dr. psychol. Coping in extreme environments: The role of personality.
- Strumse, Einar, Dr. philos. The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
- Hestad, Knut, Dr. philos. Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
- Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos. Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
- Sandvik, B. Gunnhild,
Dr. philos. Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
- Lie, Gro Therese, Dr. psychol. The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
- Øygard, Lisbet, Dr. philos. Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
- Stormark, Kjell Morten,
Dr. psychol. Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.

	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
1997	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
1998	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
V	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
H	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
1999	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
V	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.

H	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
2000 V	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
H	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
2001 V	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
H	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinneres kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
2002 V	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.

	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.
	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
H	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
2003 V	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
H	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
2004 V	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.

	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.
	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportspersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
2004	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
H	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
2005	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
V	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
2005	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
H	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
2006	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teorihistorisk framstilling.
V		

	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
2006	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
H	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
2007	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
V	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints

	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work
	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
2007	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
H	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
2008	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
V	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
2008	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
H	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
2009 V	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
2009 H	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen
2010	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
V	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevod	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
H	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
2011	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
V	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoterautens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

2011 H	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale	
2012 V	Rones, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.	

2012 H	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnsmessig beskyttelse	
2013 V	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.	

	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses
	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
2013	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
H	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
2014	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
V	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientagresjon og forklaringer på nedgang i voldsrate ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.

	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
2014	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
H	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrereforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
2015	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
V	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
2015	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
H	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
2016	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
V	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
2016	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
H	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glambek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
	Doran, Rouven	Eco-friendly travelling: The relevance of perceived norms and social comparison
2017	Katisi, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana
V		

	Jamaludin, Nor Lelawati Binti	The “why” and “how” of International Students’ Ambassadorship Roles in International Education
	Berthelsen, Mona	Effects of shift work and psychological and social work factors on mental distress. Studies of onshore/offshore workers and nurses in Norway.
	Krane, Vibeke	Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting
	Søvik, Margaret Ljosnes	Evaluating the implementation of the Empowering Coaching™ program in Norway
	Tonheim, Milfrid	A troublesome transition: Social reintegration of girl soldiers returning ‘home’
	Senneseth, Mette	Improving social network support for partners facing spousal cancer while caring for minors. A randomized controlled trial.
	Urke, Helga Bjørnøy	Child health and child care of very young children in Bolivia, Colombia and Peru.
	Bakhturidze, George	Public Participation in Tobacco Control Policy-making in Georgia
	Fismen, Anne-Siri	Adolescent eating habits. Trends and socio-economic status.
2017 H	Hagatun, Susanne	Internet-based cognitive-behavioural therapy for insomnia. A randomised controlled trial in Norway.
	Eichele, Heike	Electrophysiological Correlates of Performance Monitoring in Children with Tourette Syndrome. A developmental perspective.
	Risan, Ulf Patrick	Accommodating trauma in police interviews. An exploration of rapport in investigative interviews of traumatized victims.
	Sandhåland, Hilde	Safety on board offshore vessels: A study of shipboard factors and situation awareness
	Blågestad, Tone Fidje	Less pain – better sleep and mood? Interrelatedness of pain, sleep and mood in total hip arthroplasty patients
	Kronstad, Morten	Frå skulebenk til deadlines. Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap
	Vedaa, Øystein	Shift work: The importance of sufficient time for rest between shifts.
	Steine, Iris Mulders	Predictors of symptoms outcomes among adult survivors of sexual abuse: The role of abuse characteristics, cumulative childhood maltreatment, genetic variants, and perceived social support.
	Høgheim, Sigve	Making math interesting: An experimental study of interventions to encourage interest in mathematics

2018 V	Brevik, Erlend Joramo	Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Beyond the Core Symptoms of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
	Erevik, Eilin Kristine	User-generated alcohol-related content on social media: Determinants and relation to offline alcohol use
	Hagen, Egon	Cognitive and psychological functioning in patients with substance use disorder; from initial assessment to one-year recovery
	Adólfssdóttir, Steinunn	Subcomponents of executive functions: Effects of age and brain maturations
	Brattabø, Ingfrid Vaksdal	Detection of child maltreatment, the role of dental health personnel – A national cross-sectional study among public dental health personnel in Norway
	Fylkesnes, Marte Knag	Frykt, forhandlinger og deltakelse. Ungdommer og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn i møte med den norske barnevernstjenesten.
	Stiegler, Jan Reidar	Processing emotions in emotion-focused therapy. Exploring the impact of the two-chair dialogue intervention.
	Egelandsdal, Kjetil	Clickers and Formative Feedback at University Lectures. Exploring students and teachers' reception and use of feedback from clicker interventions.
	Torjussen, Lars Petter Storm	Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault. <i>Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus.</i>
Selvik, Sabreen	A childhood at refuges. Children with multiple relocations at refuges for abused women.	
2018 H	Leino, Tony Mathias	Structural game characteristics, game features, financial outcomes and gambling behaviour
	Raknes, Solfrid	Anxious Adolescents: Prevalence, Correlates, and Preventive Cognitive Behavioural Interventions
	Morken, Katharina Teresa Enehaug	Mentalization-based treatment of female patients with severe personality disorder and substance use disorder
	Braatveit, Kirsten Johanne	Intellectual disability among in-patients with substance use disorders
	Barua, Padmaja	Unequal Interdependencies: Exploring Power and Agency in Domestic Work Relations in Contemporary India
	Darkwah, Ernest	Caring for "parentless" children. An exploration of work-related experiences of caregivers in children's homes in Ghana.
	Valdersnes, Kjersti Bergheim	Safety Climate perceptions in High Reliability Organizations – the role of Psychological Capital

2019 V	Kongsgården, Petter	Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer. En undersøkelse av læreres vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer og implikasjoner på elevenes medvirkning i egen læringsprosess.
	Vikene, Kjetil	Complexity in Rhythm and Parkinson's disease: Cognitive and Neuronal Correlates
	Heradstveit, Ove	Alcohol- and drug use among adolescents. School-related problems, childhood mental health problems, and psychiatric diagnoses.
	Riise, Eili Nygard	Concentrated exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder in adolescents: the Bergen 4-day treatment
	Vik, Alexandra	Imaging the Aging Brain: From Morphometry to Functional Connectivity
	Krossbakken, Elfrid	Personal and Contextual Factors Influencing Gaming Behaviour. Risk Factors and Prevention of Video Game Addiction.
	Solholm, Roar	Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker
	Baldomir, Andrea Margarita	Children at Risk and Mothering Networks in Buenos Aires, Argentina: Analyses of Socialization and Law-Abiding Practices in Public Early Childhood Intervention.
	Samuelsson, Martin Per	Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices.
Visted, Endre	Emotion regulation difficulties. The role in onset, maintenance and recurrence of major depressive disorder.	
2019 H	Nordmo, Morten	Sleep and naval performance. The impact of personality and leadership.
	Sveinsdottir, Vigdis	Supported Employment and preventing Early Disability (SEED)
	Dwyer, Gerard Eric	New approaches to the use of magnetic resonance spectroscopy for investigating the pathophysiology of auditory-verbal hallucinations
	Synnevåg, Ellen Strøm	Planning for Public Health. Balancing top-down and bottom-up approaches in Norwegian municipalities.
	Kvinge, Øystein Røsseland	Presentation in teacher education. A study of student teachers' transformation and representation of subject content using semiotic technology.
	Thorsen, Anders Lillevik	The emotional brain in obsessive-compulsive disorder
	Eldal, Kari	Sikkerhetsnettet som tek imot om eg fell – men som også kan fange meg. Korleis erfarer menneske med psykiske lidningar ei innlegging i psykisk helsevern? Eit samarbeidsbasert forskingsprosjekt mellom forskarar og brukarar.

	Svendsen, Julie Lillebostad	Self-compassion - Relationship with mindfulness, emotional stress symptoms and psychophysiological flexibility
2020	Albæk, Ane Ugland	Walking children through a minefield. Qualitative studies of professionals' experiences addressing abuse in child interviews.
V	Ludvigsen, Kristine	Creating Spaces for Formative Feedback in Lectures. Understanding how use of educational technology can support formative assessment in lectures in higher education.
	Hansen, Hege	Tidlig intervensjon og recoveryprosesser ved førsteepisode psykose. En kvalitativ utforskning av ulike perspektiver.
	Nilsen, Sondre Aasen	After the Divorce: Academic Achievement, Mental Health, and Health Complaints in Adolescence. Heterogeneous associations by parental education, family structure, and siblings.



Graphic design: Kommunikasjonsevidlingen, UiB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230866993 (print)

9788230848852 (PDF)