

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

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

© 2018 A. M. Sæverot & M. Ulvik. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/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: A. M. Sæverot & M. Ulvik. «Hvordan kan bilder brukes i undervisning?». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2(4), 2018, pp. 34–49. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1231>

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*

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. Artikkelen 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 behøvd 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 ytring. 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 dannelsesformål, et mål som også finner støtte i opplæringsloven (§1.1). Klafki (2001) har pekt på at det er en kognitiv forståelse for danning 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 bevissthets-horisont 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 dannelsesoppdrag. 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; Fal-lace, 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 (real FAG, 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 syns 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 skjønnte det ikke. Jeg skjønnte ikke helt kortene. Hva, spiller de poker eller? Jeg skjønnte ikke ... Jeg skjønnte 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, syns 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 syns det er veldig stilig.

Albert er innom alt fra kunstners 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.

Eksemplene 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 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 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 Power-Point 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 elevens 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 ekstern 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 danning 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.lovdatabank.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=y&hl=en&tbs=sur:fc&tbn=isch&source=ln&sa=X&ved=0ahUKEwjtp7vyyarbAhUBiSwKHyoZC-UQpwUIHg&biw=1097&bih=534&dpr=1.75#imgrc=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.