



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Magnus Stivi

Masteroppgave

Et bilde av norskfaget

En kvalitativ undersøkelse av arbeidet med visuell
kompetanse i norskfaget i ungdomsskolen

A qualitative study of visual literacy in Norwegian
Lower Secondary School

Master i digital kommunikasjon og kultur

2SKDKOPP

2022

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

En av fordelene med å ta en mastergrad i voksen alder er at man har rukket å oppdage noen interesseområder man kanskje ikke kjente til tidligere. Med over ti års erfaring som norskfaglig lærer har jeg lært faget å kjenne som en viktig del av nordmenns allmenndannelse. Samtidig opplever jeg det som noe konservativt i sin form, og ofte vanskelig å tilpasse nye kulturelle trender. Som frilans fotograf har jeg lenge vært interessert i visuell kommunikasjon og analyse, og gjennom masterstudiet Digital kommunikasjon og kultur på Høgskolen i Innlandet fant jeg en mulighet for å flette disse to interesseområdene, norskfaget og foto, sammen til en problemstilling jeg er oppriktig nysgjerrig på. Jeg er glad for å sitte igjen med følelsen av at dette arbeidet har føltes mer givende enn krevende. Takk til informantene som har delt erfaringer og perspektiver. Takk for god veiledning fra Siri Wieberg Klausen, Håvard Vibeto og Brit Svoen. Takk til Ole Halvor for kjærkomne distraksjoner på Instagram når jeg trengte en pause fra arbeidet med oppgaven. Tusen takk til Lene for tålmodigheten - å skrive en masteroppgave med huset fullt av barn går ikke uten god hjelp og forståelse.

Kongsberg, september 2022

Magnus Stivi

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	6
Abstract	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og aktualitet	8
1.2 Formål og problemstilling	10
1.3 Metodisk fremgangsmåte	11
1.4 Teoretiske perspektiver	11
1.5 Avgrensing av oppgaven	11
1.6 Struktur	12
2 Begrepsavklaringer og empirisk kontekst	13
2.1 Innledning	13
2.1.1 Visual literacy – visuell kompetanse	13
2.2 Fagfornyelsen (LK20)	16
2.2.1 Kommunikasjons- eller kulturfag?	21
2.2.2 Sammensatt tekst	25
2.2.3 Digitale ferdigheter	26
3 Tidligere forskning	31
4 Teori	38
4.1 Innledning	38
4.2 Kress og van Leeuwen om literacy og multimodalitet	38
4.2.1 «Reading path»	40
4.2.2 Fra lingvistikk til semiotikk	41
4.2.3 Multimodal kommunikasjon	42
4.3 Eisner om kunstuttrykk i skolen	43

4.4	<i>Moderne digital bildepraksis – et utvalg supplerende teoretiske perspektiver</i>	46
5	Metode	49
5.1	<i>Innledning</i>	49
5.2	<i>Metodisk fremgangsmåte</i>	49
5.2.1	Kvalitativ metode	50
5.2.2	Det kvalitative intervjuet	50
5.2.3	Gjennomføring av intervjuer – etiske utfordringer.....	55
5.2.4	Om anonymisering av studiens informanter.....	56
5.2.5	Om observasjon – erfaringer og utfordringer	56
5.2.6	Bruk av observasjon – etiske utfordringer.....	58
5.3	<i>Innpass ved skolen og tilgang til informanter - refleksjoner</i>	58
5.3.1	Om portvakter.....	59
5.4	<i>Om metodetriangulering</i>	60
5.5	<i>Koding, kategorisering og tematisering av datamaterialet</i>	60
5.6	<i>Validitet og reliabilitet</i>	61
5.7	<i>Styrker og svakheter ved dette masterprosjektet</i>	65
6	Presentasjon av funn	67
6.1	<i>Innledning</i>	67
6.2	<i>Observasjon av undervisningsøkter</i>	67
6.2.1	1. undervisningsøkt - Skjult reklame	67
6.2.2	2. undervisningsøkt - Visuelle virkemidler	68
6.2.3	3. undervisningsøkt - Reklamefilm	69
6.3	<i>Individuelle semi-strukturerte dybdeintervjuer med elever</i>	70
6.3.1	Elevenes forhold til bilder	70
6.3.2	Bildets rolle i samfunnet.....	71
6.3.3	Bilder i norskfaget	72
6.3.4	Visuell kompetanse	73
6.4	<i>Individuelt semi-strukturert dybdeintervju med lærer</i>	74
6.4.1	Lærers forhold til bilder.....	74

6.4.2	Bildets rolle i norskfaget	75
6.4.3	Visuell kompetanse	78
6.5	<i>Semi-strukturerte gruppeintervjuer med elever</i>	80
6.5.1	Elevenes forhold til bilder	80
6.5.2	Photo-elicitation	80
7	Drøfting	82
7.1	<i>Innledning</i>	82
7.2	<i>Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse?</i>	82
7.3	<i>Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer?</i>	93
7.3.1	Elevenes visuelle kompetanse	93
7.3.2	Lærers visuelle kompetanse	101
8	Konklusjon	105
9	Litteraturliste	108
10	Vedlegg	117
10.1	<i>Vedlegg 1: Godkjenning NSD</i>	117
10.2	<i>Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring</i>	119
10.3	<i>Vedlegg 3a: Intervjuguide elever</i>	121
10.4	<i>Vedlegg 3b: Intervjuguide lærer</i>	123
10.5	<i>Vedlegg 4: Observasjonsskjema</i>	125
10.6	<i>Vedlegg 5: Bildeeksempel til photo-elicitation</i>	127
10.7	<i>Vedlegg 6: Søketablell for tidligere forskning</i>	128

Sammendrag

Dette er en mastergradsoppgave i digital kommunikasjon og kultur ved Høgskolen i Innlandet. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av norskfagets tilnærming til bilder og visuell kompetanse. Man ser at unge brukere søker mot digitale medier som tilrettelegger for visuell kommunikasjon. Formålet med oppgaven er å undersøke i hvilken grad norskfaget i ungdomsskolen (10. trinn) ivaretar muligheten for å trene elevene i *visuell kompetanse*.

Den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen er en kvalitativ studie av en norskklasse på 10. trinn i en offentlig ungdomsskole. I studien har jeg gjennomført kvalitative semi-strukturerte dybdeintervjuer med en norsklærer på 10. trinn og 11 av hennes elever. Elevene representerer begge kjønn. Jeg har også gjennomført kvalitative observasjoner av relevant norskundervisning i denne klassen, og en øvelse i photo-elicitation. Elevene ble intervjuet både individuelt og i grupper. Jeg vil argumentere for at metodene som er benyttet for å samle inn empiri til denne studien var godt egnet fordi de ga meg dybdeforståelse og økt innsikt i studiens tematikk. Funnene blir deretter drøftet opp mot Gunther Kress og Theo van Leeuwen sine teorier om visuelle og multimodale uttrykk hentet fra *Literacy in the New Media Age* (2003) og *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006). I tillegg benyttes Elliot W. Eisners teorier om av bruk av kunst og estetikk i skolen, hovedsakelig hentet fra *The Arts and the Creation of Mind* (2003) og *Reimagining Schools* (2005).

Sentrale funn i denne studien er at både lærer og elever oppgir å være usikre i møte med multimodale tekster, og at de enes om at det er behov for et større fokus på visuell kompetanse i norskfaget. Disse funnene samsvarer med både Eisner og Kress' perspektiver. Dersom man anser visuell kompetanse for å være en del av de digitale ferdighetene i norskfaget, så finner man dette nevnt i Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), men hovedsakelig i den generelle delen av læreplanen, og i mindre grad i de konkrete kompetansemålene. Dette kan medføre at arbeidet med å trene elevene i visuell kompetanse i norskfaget i ungdomsskolen ikke har blitt vektlagt av faglærer. Studien viser også at elevene mangler metodisk kompetanse og vokabular for å tolke visuelt innhold, dette til tross for denne generasjonens omfattende erfaring i bildedeling på digitale plattformer. Med de nye læreplanene (fagfornyelsen, LK20) finner man ikke det samme økte fokus på digitale ferdigheter i læreplanene i norskfaget som i mange andre fag, og fokuset på å trene elevene i visuell kompetanse som forlengelse av deres leseferdighet er i liten grad vektlagt.

Abstract

This is a master thesis on digital communication and culture at Inland Norway University of Applied Sciences. The thesis is a qualitative study of visual literacy in Norwegian in Lower Secondary School. Youths are drawn towards digital media based on visual content. The main purpose of this thesis is to survey to which degree the Norwegian subject in Lower Secondary School is equipped to educate the students in visual literacy.

The methodological approach of the thesis is qualitative study of a 10th grade Norwegian-class in a public school. In this study, I've conducted semi-structured in-depth interviews with a Norwegian teacher in the 10th grade and 11 of her students. The students are of both sexes. Also, I have conducted qualitative observations of relevant classroom activities, and an exercise in photo-elicitation. The students were interviewed both individually and in groups. I would argue that the methods which are used in this study were well suited because they gave me an in-depth understanding and nuanced perspectives of the topic. The data material has then been discussed in light of Gunther Kress and Theo van Leeuwen's theories regarding visual and multimodal content from *Literacy in the New Media Age* (2003) and *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006). In addition, I use Elliot W. Eisner's argumentation for increased focus on arts and aesthetics in education, mainly from *The Arts and the Creation of Mind* (2003) and *Reimagining Schools* (2005).

Findings show that both the teacher and the students admit to a feeling of incompetence regarding multimodality and especially visual content, and they agree on a need for an increased focus on visual literacy in Norwegian. These findings correspond with both Eisner and Kress. If one considers visual literacy to be a digital competence, then it is included in the Knowledge Promotion Reform (LK06), but mainly in the general part of the curriculum, and to a lesser extent, and not explicit, in the subjects' specific competence goals. This can lead to teachers considering it being less important when focusing on the exams. The study also shows that students mainly read images literally and lack methodological competence and vocabulary for interpreting visual content, despite this generations extensive experience in sharing visual content on social media. With curriculum renewal/The New Knowledge Promotion (Reform) (LK20) one does not find the same increased focus on digital competencies in the Norwegian curriculum as in many other subjects, and the focus on training students in visual literacy as an extension of their reading skills is largely overlooked.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

I et intervju med tidsskriftet FORM – landets eneste fagdidaktiske tidsskrift innen kunst-, design og håndverksfag, uttaler professor i tekstvitenskap ved UiO, Kjell Lars Berge, at visuell representasjon og kroppsliggjøringen av det skriftlige ikke er verdsatt i norsk skole. Han viser til hvordan læreplanen i engelskfaget på New Zealand opererer med *visuelt språk* som ett av tre hovedområder i faget. Innenfor emnet *visuelt språk* arbeider elevene med visuelle virkemidler, multimodale tekster og visuell retorikk både innen *static images* og *moving images* (Omtveit, 2017, første avsn.). Berge er opptatt av at norske utdanningsmyndigheter ikke ser ut til å vektlegge fokuset på betydningen av å trene elevene i visuelt språk på samme måte som man for eksempel finner dette vektlagt i læreplaner på New Zealand:

Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble det innført fem grunnleggende ferdigheter som skulle være gjeldende i alle fag: lesing, regning, skriving, muntlige og digitale ferdigheter. Berge var den gang med i definisjonsutviklingen av skriveferdigheten, og ønsket å inkludere det engelske begrepet *literacy*, som på norsk gjerne oversettes til skriftkyndighet. (Omtveit, 2017, tredje avsn.)

Berge utdyper videre viktigheten av *literacy*-begrepet på følgende måte i intervjuet:

I internasjonal sammenheng kalles den type kunnskap som har med kompetanse i skriving og lesing å gjøre for *literacy*. Begrepet er veldig bredt og det inkluderer også læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser, som for eksempel visuelle fremstillinger, sier Berge. (Omtveit, 2017, tredje avsn.)

Imidlertid ble den gang begrepet erstattet med uttrykket *competencies*, oversatt til grunnleggende ferdigheter, som ifølge Berge er problematisk fordi *ferdigheter*, eller *skills*, er et smalt begrep som handler om å for eksempel kunne skrive eller sykle. (Omtveit, 2017, tredje avsn.)

Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) utarbeidet Norge, som første land i Europa, en læreplan som inkluderte digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter (Søby, 2007, s. 57). Imidlertid har den digitale utviklingen og kulturen gjennomgått store endringer siden 2006. Smarttelefonen er i dag i større og større grad en essensiell del av alles hverdag (Statistisk sentralbyrå, 2020), og i kombinasjon med utviklingen innen sosiale medier er «relasjonene våre, og til og med vår opplevelse av virkeligheten, i dag er bygget opp i og rundt mediebruk og medieteknologi» (Couldry & Hepp, 2017, referert i Frantzen & Schofield,

2018, s. 158). Dagens barn utvikler tidlig digitale ferdigheter gjennom tilgang til smarttelefon og nettbrett (Guðmundsdóttir & Hardersen, 2011, s. 27), og McLuhans (1964) tidlige beskrivelse av medier som «The Extensions of Man» er mer aktuell enn noen gang. Imidlertid kan man stille spørsmål om hvorvidt barna også utvikler en forståelse for- og evne til kritisk forståelse av de visuelle inntrykkene de nå kontinuerlig eksponeres for. Både Liu (2014), Schwab (2016) og Siemens (2005) vektlegger hvordan mennesker i dagens samfunn er eksponert for en teknologisk utvikling som savner sidestykke sammenlignet med tidligere generasjoner. Alle disse tre teoretikerne er representanter for at undervisning i skolene i dag derfor må foregå på en helt annen måte enn tidligere og med andre pedagogiske virkemidler. I 2009 lanserte Richard Mayer *the multimedia principle*. Hans modell, som er et resultat av årelang forskning, forklarer hvordan mennesker lærer best når lærestoffet blir presentert gjennom en kombinasjon av både tekst/ord og bilder. Bilder i denne sammenhengen kan være både foto, animasjoner, video/film etc. (Mayer, 2009, s. 57). Ingvarsson (2016) hevder også at dagens skole må oppdatere arbeidsformene sine fra et bokbundet teoriparadigme til å arbeide multimodalt i undervisningen. Han sier det slik: «[...] man må ikke se digitale verktøy som et problem [...] utan som verktøy før bildning, gjennom å oppmuntra til kreative kombinasjoner av tekst, bild, lyd» (s. 61). Engebretsen (2013) påpeker at «I dag kan amatører så vel som profesjonelle produsere og distribuere avanserte visuelle uttrykk enkelt og billig» (s. 11), og Krumsvik (2013) viser til at «[...] ikke uten grunn omtales dagens unge som screenagers med en utpreget og intensivt visuell tilværelse» (Krumsvik, 2013, referert i Sæverot 2020, s. 137). Statistikk fra Medietilsynet (2020) viser følgende:

- 90 prosent av 9-18-åringene er på ett eller flere sosiale medier. Halvparten av norske niåringer bruker sosiale medier, og 65 prosent av tiåringene.
 - Nesten alle barn og unge i alderen 9-18 år bruker YouTube (95 %). Deretter følger Snapchat (80 %), TikTok (65 %) og Instagram (65 %). Omtrent halvparten 9 – 18-åringene bruker Facebook.
 - Én av tre 9-18-åringene som bruker Snapchat, TikTok eller Instagram sier at de deler en video på en av disse plattformene hver dag.
- (Medietilsynet, 2020, s. 2)

Disse tallene viser at de mest brukte digitale plattformene blant unge brukere er sosiale applikasjoner utviklet for kommunikasjon med hovedvekt på visuelt innhold. Imidlertid kan

man stille spørsmål om hvorvidt elever i dag gjennom den undervisningen de mottar i skolen, og da spesielt i norskfaget, utvikler en forståelse for- og evne til kritisk forståelse av de visuelle inntrykkene de nå kontinuerlig eksponeres for.

Fagfornyelsen i 2020 (LK20) hadde til hensikt å gi et læreplanverk som ville «forberede elevene på fremtiden», og fagene skulle få «mer relevant innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dagens beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene *å lese* og *å skrive* i norskfaget inkluderes også visuell kompetanse, men i begrenset grad. I læreplanen til norskfaget brukes begrepene *uttrykk* og *sammensatt tekst*, men det presiseres ikke spesifikt at elevene skal tillære seg visuell kompetanse i løpet av grunnskolen eller i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg vil argumentere for at dette er en mangel i dagens læreplan i norskfaget. For å kunne tolke og selv produsere multimodale tekster er visuell kompetanse nødvendig. Mølster argumenterte i 2012 for at læreplanene i den norske grunnskolen «[...] lærer barna våre opp til å forbli visuelle analfabeter» (2012, andre avsn.). Hun skriver videre om hvordan mediene, helt siden digital billedeling ble et tema i all hovedsak, «har fokusert på farene rundt private bilder i det offentlige.» Mølster mener imidlertid at «bilder ikke bare er farlige, vi må bare lære oss å forstå dem» (2012, femte avsn.). Jeg sier meg her enig med Mølster og jeg vil hevde at å arbeide med det visuelle språket er nødvendig for å styrke elevens evne til å kunne lese og tolke digital kommunikasjon i vår samtid. Det er også viktig å arbeide med å forstå visuelt språk for selv å være i stand til å forme visuelle uttrykk som samsvarer med det en ønsker å formidle.

1.2 Formål og problemstilling

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke på hvilke måter skoleverket, med særlig fokus på norskfaget i ungdomsskolen 10. trinn, tilpasser seg den økte bildebruken ved å bidra til å gi elevene økt kompetanse i bildespråk. Denne masteroppgavens overordnede problemstilling er dermed:

Hvordan ivaretas undervisningen i visuell kompetanse i norskfaget i en 10. klasse i norsk skole?

Denne problemstillingen brytes videre ned til følgende to delspørsmål:

1. Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse?
2. Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer?

1.3 Metodisk fremgangsmåte

Dette er en kvalitativ studie. I denne oppgaven ønsker jeg å belyse lærer og elevs beskrivelser, opplevelser, erfaringer og refleksjoner tilknyttet temaet visuell kompetanse i norskfaget på ungdomsskolen. Jeg har i denne studien fått innpass i en norskklasse på 10. trinn. Metodene som er benyttet er kvalitative intervjuer, både individuelle og i grupper av både norsklærer og 11 av hennes elever, en øvelse i photo-elicitation, og dessuten observasjon av elever og lærer i relevant norskfaglig undervisning. Informantene i studien ble rekruttert fra en ungdomsskole i en middels stor by i det sentrale østlandsområdet.

1.4 Teoretiske perspektiver

Det teoretiske hovedrammeverket i denne studien er hentet fra Gunther Kress og Theo van Leeuwens *Literacy in the New Media Age* (2003) og *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006). Jeg har også benyttet bidrag fra Elliot W. Eisner, hovedsakelig hentet fra *The Arts and the Creation of Mind* (2003) og *Reimagining Schools* (2005). I disse verkene presenteres det teorier og perspektiver som jeg mener er relevante og interessante for denne studien. Eisner har i løpet av en hel forskerkarriere studert bruk av kunst og visuelle virkemidler i skolen med det formål å utvikle barns kognitive evner, og Kress og van Leeuwen skriver om medieutvikling i samfunnet og det økende behovet for en mer multimodal kompetanse innen kommunikasjon.

1.5 Avgrensing av oppgaven

Oppgavens kapittel 7 konsentreres i all hovedsak om følgende to delspørsmål:

1. Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse?
2. Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer?

1.6 Struktur

Denne oppgaven er strukturert på følgende måte:

1. I kapittel 1 gir jeg en innføring i studiens formål og problemstilling. Det redegjøres også for sentrale begreper i oppgaven.
2. I kapittel 2 presenterer jeg studiens empiriske kontekst.
3. I kapittel 3 redegjør jeg for tidligere forskning på feltet.
4. I kapittel 4 presenterer jeg studiens teoretiske hoveddrammeverk.
5. I kapittel 5 beskriver jeg studiens metodiske fremgangsmåte. Metodekapittelet viser hvordan studien er gjennomført. Jeg forklarer de metodiske valgene som er tatt, og drøfter studien validitet og reliabilitet.
6. I kapittel 6 presenterer jeg hovedfunnene fra datainnsamling.
7. I kapittel 7 drøftes studiens hovedfunn i lys av relevant teori.
8. I kapittel 8 oppsummeres studiens hovedfunn, og jeg presenterer mine avsluttende betraktninger.

2 Begrepsavklaringer og empirisk kontekst

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for noen sentrale begreper i oppgaven, og dessuten gi en innføring i læreplanen i norskfaget utviklet gjennom Kunnskapsløftet (LK06), med hovedfokus på endringene som kom med fagfornyelsen (LK20), og særlig på delene som kan knyttes til visuell kompetanse.

2.1.1 *Visual literacy – visuell kompetanse*

Sentralt i denne studien er begrepet *visual literacy*, som kommer i forlengelse av begrepet *literacy*. En mye brukt definisjon på literacy fra UNESCO er som følger:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

I Norge argumenterer Østerud (2004) for at man må «forstå literacy som et sett av sosiale praksiser der skrifteknologien inngår sammen med det symbolsystemet den formidler. [...] Å være *literate* innebærer derfor å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert» (2004, s. 179).

Alonso (2018) redegjør for utviklingen av begrepet på denne måten: «*Visual literacy* er et konsept som er blitt utviklet og nyansert med endringer over tid, som for eksempel en økning i visuell teknologi og en utvikling i perspektivet på skriftkyndighet (literacy)» (2018, s. 2). Til norsk oversettes det gjerne til *visuell kompetanse* eller *estetisk kompetanse*. Erstad (2010) og Krumsvik (2011) forklarer at: «Grunnen til at kompetanse blir brukt i stedet for literacy er at det ikke finnes noen god oversettelse av literacybegrepet i de skandinaviske språkene, samtidig som at kompetansebegrepet har en mer holistisk mening på skandinavisk engelsk» (Frantzen & Schofield, 2018, s. 191). Jeg vil i denne oppgaven bruke den norske oversettelsen *visuell kompetanse*, med henvisning til Alonso sin definisjon av begrepet. Alonso (2018) definerer i sin doktoravhandling *Visualizing Visual Literacy* to ulike perspektiver på visuell kompetanse. Disse er følgende:

The multiplicity of meanings of visual literacy extends to many disciplines. However, it is possible to affirm that understandings of this concept typically fall within a range between two broad notions.

1) On the one hand, visual literacy is regarded as a set of skills or competencies for visual communication that can (and should) be taught formally in the classroom [...] According to this

perspective, it is possible for an individual to be “visually illiterate” if that person has not learned certain conventions for visual communication or learned a particular, preferred visual “grammar.”

2) Alternatively, visual literacy is framed as innately acquired: because it is informed by individual perception, personal experience, and socialization, it does not require explicit instruction. According to the latter perspective, any person who has the capacity to perceive visual information develops a visual literacy by assimilating such information through observation and experience. According to this model, “visual illiteracy” could only be a consequence of some degree of visual impediment, since every acquired token of visual data provides knowledge that could contribute to literacy. (Alonso, 2018, s. 3)

Alonso argumenterer dermed for at begrepet *visual literacy* har to hovedbetydninger: 1) Det kan anses som et sett med kompetanseregler som både kan og bør undervises i skolen, og 2) så kan det alternativt anses som en intuitiv, subjektiv forståelse som utvikles gjennom erfaring med å tolke bilder man er omgitt av i samfunnet på ulike vis. Det er disse to definisjonene jeg legger til grunn for bruk av begrepet i denne oppgaven.

Det er sentralt å merke seg at begrepet *visual literacy/visuell kompetanse* er nært tilknyttet *digital literacy* som inneholder mange av de samme kompetansereglene. Gilster (1997) beskriver begrepet slik: «Digital literacy er evnen til å forstå og bruke informasjon i forskjellige format fra et bredt utvalg av kilder. Når disse er presentert gjennom datamaskiner» (Gilster, 1997, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 190). Han viser videre til mulighetene og utfordringene ved digital informasjon på følgende måte: «Innhold på internett er ikke statisk. Derimot er det fullstendig interaktivt internett og forstås som en kombinasjon av alle de tradisjonelle former for medier og flere andre former som forandrer måten vi oppsøker informasjon på» (Gilster, 1997, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 190). Han foreslår derfor at «alle verdensborgere bør besitte digital literacy, evnen til å lese og skrive i digitale medier som imøtekommer nye krav forbundet med internettalderen» (Gilster, 1997, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 190). I denne oppgaven velger jeg å benytte begrepet *visual literacy/visuell kompetanse* gjennomgående, da jeg mener dette begrepet også dekker innholdet i begrepet *digital literacy*.

Hilmarsen og Arnseth (2017) anser dagens unges identitetsskaping på digitale plattformer som nært forbundet med *literacy*-begrepet. Deres forståelse og bruk av begrepet tar utgangspunkt i fremveksten av *New Literacy Studies* (NLS) og de bruker dette begrepet som en beskrivelse av: «[...] sosiale praksiser der symbolske redskaper og medieringsformer er involvert» (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 6). NLS-studier oppstod på 1980-tallet som en motstemme til den tradisjonelle tilnærmingen til literacy. Lesing og skriving var tidligere ansett som en mental aktivitet som foregikk i leserens eget hode, og burde studeres deretter.

Imidlertid så NLS-bevegelsen på literacy som et sosiokulturelt fenomen (Gee, 2015, s. 35). Literacy handler dermed om evnen til å delta i sosiale kontekster hvor det forekommer meningsfortolkning av tegn, og da som evner til å bruke tegn på relevante måter i relasjon til den foreliggende sosiale konteksten (Østerud & Skogseth 2008, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 6). Bruken av symboler og tegn, og vår tolkning av disse, blir slik en del av situerte sosiale praksiser i og med at vi tilskriver symboler mening som går utover dets leksikalske betydning (Lankshear & Knobel 2008, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 6). Hilmar og Arnseth (2017) beskriver sitt syn på følgende måte:

Aktivitetene på sosiale medier utgjør sosiale praksiser der man bruker seg selv i handlingen og kommuniserer mening gjennom bruk av symboler, både som produsent av uttrykk og som mottaker (Lankshear og Knobel 2006). Deltakelse krever både teknisk, sosial og kulturell kompetanse i å bruke og forstå medieuttrykk i en bestemt sosial sammenheng (Østerud & Skogseth 2008). Våre identiteter har betydning for vår deltakelse i sosiale medier, men vår deltakelse krever også ulike former for literacy. Som deltakere i literacypraksiser konstruerer vi samtidig bestemte roller og posisjoner. (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 7)

Hilmarsen og Arnseth viser hvordan NLS er i tråd med Kress' argumentasjon om å vurdere literacy ut ifra et semiotisk perspektiv (jf. Kress, 2003). De argumenterer sterkt for at den digitale kulturen dagens elever er en aktiv del av er det sentralt å kunne vurdere tegn og symboler på lik linje med verbalspråk, både i forbindelse med uttrykk og dessuten i vår selvrepresentasjon.

I valg av begrepet *kompetanse*, tar jeg utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon hentet fra overordnet del i læreplanverket til LK20, som skal utdype verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Der står følgende begrepsdefinisjon: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Røed (2015) stiller imidlertid spørsmålstegn ved kompetanseaspektet i møte med estetikk. Han knytter begrepet til en «riktig» og «profesjonell» erfaring med kunst, og et mål om å lære opp elever til å bli målbart vellykkede kulturkonsumenter. Han henviser til rasjonaliseringen av skolesystemet gjennom transnasjonale vurderingssystemer som PISA-testen (Røed, 2015, s. 7). Røed mener et ord som *kompetanse* ikke er beskrivende for den estetiske rasjonaliteten, fordi uttrykket betegner noe man *kan* eller *behersker* og dermed er intimt tilknyttet prestasjon.

Begrepet legger opp til veloppdragenhet og prestasjonsjag som går bort fra tenkningen som gjør kunsten verdifull. Konklusjonen er derfor å forkaste kompetansebegrepet knyttet til kunstfagene i skolen. Han mener det trengs et begrep om kunst i utdanningen som ikke er «teknisk og knyttet til prestasjon» (Røed, 2015, s. 7). Imidlertid er kompetansebegrepet «særlig fremtredende i en rekke internasjonale og nasjonale styringsdokumenter, læreplaner og rapporter, slik som Ludvigsen-utvalgets rapport om fornyelse av fag og kompetanse i *Fremtidens skole*» (NOU, 2015, s. 8, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 191), og er derfor et relevant begrep å bruke i denne sammenheng.

2.2 Fagfornyelsen (LK20)

Fagfornyelsen er prosjektittel på utviklingsarbeidet med nye læreplaner i Kunnskapsløftet (LK20). «Fornyelsen kommer som følge av Melding til Stortinget nr. 28 «Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.» I denne meldingen er det et gjennomgående fokus på samfunnsendringer, utvikling, og å tillegge barn og unge kunnskapen, ferdighetene og holdningene for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utdanningsdirektoratet begrunner behovet for nye læreplaner på følgende måte: «Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på områder som i dag er ukjent» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet beskriver fagfornyelsen (LK20) på følgende måte: «Gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er hele grunnopplæringen i norsk skole revidert. Reformen førte til endringer av skolens innhold, organisasjon og struktur med nye læreplaner for de fleste fag, omtalt som Fagfornyelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Med implementeringen av fagfornyelsen (LK20) viderefører Utdanningsdirektoratet *digitale ferdigheter* som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene i norsk skole skal trenes i, på lik linje med å kunne lese, skrive, regne og inneha muntlige språkferdigheter. Disse ferdighetene ble definert allerede med LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det argumenteres videre for at nevnte ferdigheter har «betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Strategien for fagfornyelsen ble lansert av Kunnskapsdepartementet i 2017. Her står det følgende om utvikling av *grunnleggende ferdigheter*:

Hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skal ligge fast. Læreplanene skal fortsatt ha kompetansemål, og elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal fremdeles stå sentralt i opplæringen. Samtidig skal fagfornyelsen gi gode skolefag med relevant innhold, og progresjonen i opplæringsløpet og sammenhengen mellom fag skal forbedres. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Ut ifra dette leser man en målsetting om å fornye læreplanene med relevant innhold, trolig med utgangspunkt i samfunnsendringer, uten å distansere seg fra retningslinjene som ble etablert gjennom Kunnskapsløftet (LK06) i for stor grad. Med implementeringen av fagfornyelsen (LK20) hadde Utdanningsdirektoratet mulighet til å utvikle grunnskoleutdanningen i samsvar med elevenes økte digitale praksis. Dette gjøres også i stor grad i fagene samfunnsfag, matematikk og naturfag. I fagfornyelsen (LK20) vektlegges nå digitale ferdigheter i større grad i disse tre fagene enn det som ble gjort i Kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2020; Klausen, 2020, s. 117). Læreplanene i disse fagene inneholder nå kompetansemål som innebærer å trene elevene i avanserte digitale ferdigheter som programmering, koding og algoritmisk tenkning gjennom kjernefagene matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020; Klausen, 2020, s. 117). Samfunnsfaget får også «[...] et spesielt ansvar for digitale ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Klausen, 2020, s. 117). Imidlertid finner man ikke samme økte fokus på digitale ferdigheter i læreplanene i norskfaget med innføringen av fagfornyelsen, og fokuset på å trene elevene i visuell kompetanse er i liten grad vektlagt. Dette fremkommer i følgende tabell:

Tabell 1: Kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn i fagfornyelsen (LK20)

Med innføringen av de nye læreplanene i LK20 er det følgende kompetansemål som beskrives for norskfaget på 10. trinn¹ (se under). Disse kompetansemålene innebærer at faglærer i norsk skal sørge for at elevene etter endt 10. trinn skal ha fått undervisning i- og kunnskap om disse temaene:

¹ Se den aktuelle læreplanen her: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Nr.	Formulering av kompetansemålet
1	lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.
2	sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.
3	beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa.
4	lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk.
5	utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer.
6	bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon.
7	bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer.
8	informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium.
9	skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål.
10	bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster.
11	uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter.
12	lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer.
13	forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag.
14	utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter.

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som oversikten over disse kompetansemålene viser (jf. Tabell 1) er det kun tre av de i alt fjorten kompetansemålene som vektlegger betydningen av å trene elevene i å lese og tolke bilder, det vil si å trene elevene i visuell kompetanse. De tre kompetansemålene som vektlegger dette er henholdsvis kompetansemål 6, 11 og 12. I disse kompetansemålene vektlegges blant annet følgende ferdigheter: «elevene skal kunne [...] utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon», «elevene skal kunne [...] uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» og «elevene skal kunne [...] lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Heller ikke i kompetansemålene for norskfaget 10. trinn i Kunnskapsløftet (LK06) vektlegges det å trene elevene i visuell kompetanse i nevneverdig grad. Tabell 2 viser dette:

Tabell 2: Kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn i Kunnskapsløftet (LK06)

I Kunnskapsløftet (LK06) er det følgende kompetansemål som beskrives for norskfaget på 10. trinn (se under). Disse kompetansemålene innebærer at faglærer i norsk skulle sørge for at elevene etter endt 10. trinn hadde fått undervisning i- og kunnskap om disse temaene:

Nr.	Formulering av kompetansemålet
1	uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon.
2	drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende.
3	delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film.
4	forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale.
5	lede og referere møter og diskusjoner.
6	vurdere egne og andres muntlige framføringer.
7	gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere.
8	lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri.
9	begrunne egne valg av litteratur og lesing med utgangspunkt i kunnskap om lesestrategier.
10	lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk.
11	formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon.
12	gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster.
13	uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk.
14	vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter.
15	vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.
16	bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid.
17	bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder.
18	bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster.
19	vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.
20	gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster.
21	presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar.
22	gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk.
23	presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema.
24	gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål.
25	forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag.
26	gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland.
27	forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk.

(Utdanningsdirektoratet, 2006/2013/2020)

Som Tabell 2 viser var antall kompetansemål vesentlig høyere for norskfaget i 10. trinn under Kunnskapsløftet (LK06) enn i den videreutviklede læreplanen gjennom fagfornyelsen (LK20). Imidlertid, som oversikten over viser, er det kun fire av de i alt 27 kompetansemålene som vektlegger betydningen av å trene elevene i å lese og tolke bilder på noe vis, det vil si å trene elevene i visuell kompetanse. De tre kompetansemålene som vektlegger dette er henholdsvis kompetansemål 3, 18, 19 og 27. I disse kompetansemålene vektlegges blant annet følgende ferdigheter: «eleven skal kunne [...] delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film», «eleven skal kunne [...] bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster», «eleven skal kunne [...] vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder» og «eleven skal kunne [...] forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013/2020). Som både Tabell 1 og Tabell 2 viser, vektlegges trening av elevenes visuelle kompetanse i noen form i norskfaget for 10. trinn i svært liten grad i både kompetansemålene i LK06 og i de nye kompetansemålene i LK20.

Som nevnt i kapittel 1² ble det med LK06 innført fem grunnleggende ferdigheter som skulle være gjeldende i alle fag. I dagens beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene *å lese* og *å skrive* i norskfaget inkluderes også visuell kompetanse, men i begrenset grad. I læreplanen til norskfaget brukes begrepene *uttrykk* og *sammensatt tekst*, men det presiseres ikke spesifikt at elevene skal tillære seg visuell kompetanse eller forståelse i løpet av grunnskolen eller i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg vil argumentere for at dette er en mangel ved dagens læreplaner i norskfaget. For å kunne tolke og selv produsere multimodale tekster er visuell kompetanse nødvendig. Mølster argumenterte i 2012 for at læreplanene i den norske grunnskolen «[...] lærer barna våre opp til å forbli visuelle analfabeter» (2012, andre avsn.). Hun skriver videre om hvordan mediene, helt siden digital bildedeling ble et tema i all hovedsak, «har fokusert på farene rundt private bilder i det offentlige.» Mølster mener

² Se s. 8

imidlertid at «bilder ikke bare er farlige, vi må bare lære oss å forstå dem» (2012, femte avsn.). Jeg sier meg her enig med Mølster og jeg vil hevde at å arbeide med det visuelle språket er nødvendig for å styrke elevens evne til å kunne lese og tolke digital kommunikasjon i vår samtid. Det er også viktig å arbeide med å forstå visuelt språk for selv å være i stand til å forme visuelle uttrykk som samsvarer med det en ønsker å formidle.

2.2.1 Kommunikasjons- eller kulturfag?

I forbindelse med utviklingen av de nye læreplanene besluttet Kunnskapsdepartementet hva som skulle være det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag, de såkalte *kjerneelementene*. I norskfaget er det utarbeidet følgende elementer:

- Tekst i kontekst
- Kritisk tilnærming til tekst
- Muntlig kommunikasjon
- Skriftlig tekstskaping
- Språket som system og mulighet
- Språklig mangfold

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 3)

Som del av begrunnelsen for utviklingen av kjerneelementene skriver Kunnskapsdepartementet følgende i en pressemelding: «Lærere og rektorer har i lengre tid gitt tilbakemeldinger om at dagens læreplaner har for mange temaer, og at de ikke får tid nok til å gå i dybden på det viktigste i fagene. Dette kan føre til for mye overfladisk læring i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 1). Som lærer selv har jeg deltatt i mange fagmøter hvor kollegiet har beklaget seg over dette, og særlig det delte fokuset mellom tekst i kulturhistorisk sammenheng og tekst som kommunikasjon.

Ifølge Smidt (2018) har det vært en bred enighet i faglærerkretser om at «kommunikasjon forutsetter en *kultur* for kommunikasjon, der det man sier og skriver, får mening fordi det tas på alvor, lyttes til og diskuteres» (2018, s. 106). Smidt trekker i den forbindelse frem to begreper som er relevante for hva norskfaget bør romme: *offentlighet* og *tekstkultur*. *Offentlighet* i norskfaget skal belyse innhold, mottakere og kontekst, og det refererer til norskplanen fra LK06 hvor norskfaget beskrives som «en arena hvor barn og unge får

anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Smidt, 2018, s. 107). Dette forutsetter, ifølge Smidt, en lærer som har kompetansen til å bygge opp en slik offentlighetskultur. *Tekstkultur* i norskfaget handler om det metaspråklige, altså tekst som prosessorientert arbeid som kan formes gjennom diskusjon og samarbeid (Smidt, 2018, 2019). I elementene som er utarbeidet for norskfaget ser man også et tydeligere fokus på tekst som kommunikasjon, og man kan få inntrykk av at den kulturhistoriske delen av faget er nedprioritert. Dette nevnes likevel ifølge teksten under kjerneelementene, hvor Kunnskapsdepartementet redegjør mer konkret for endringene i den nye læreplanen:

Elevene skal i større grad eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet i faget, særlig i de lavere trinnene. På videregående skolenivå skal elevene øve på akademisk skriving. Elevene skal gjøre dypdykk i språk- eller litteraturhistorie for å sette tema de arbeider med inn i en språklig og historisk sammenheng. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

I siste setning nevnes historisk perspektiv på språk og litteratur nærmest som en kontekstualisering av elevenes opplæring i tekstforståelse og kommunikasjon, og ut ifra «dypdykk» kan man tolke at det ikke lenger er nødvendig å redegjøre for hele språk- og litteraturhistorien, men anvende den mer ut ifra enkeltstående historiske teksteksempler.

Man kan altså lese disse nye kjerneelementene som et tiltak for å konkretisere norskfaget mer til et kommunikasjonsfag, og flere steder i utdypingen av de ulike kjerneelementene indikeres det også til en bevissthet rundt multimodal språklig praksis i digitale medier. Under kjerneelementet *Tekst i kontekst* står det følgende: «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Under kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* står det at elevene skal «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019), som riktignok ikke eksplisitt nevner visuell kommunikasjon, men som omhandler dømmekraft i kommunikasjon på digitale flater, hvor visuelle virkemidler spiller en sentral rolle. Under kjerneelementet *Skriftlig tekstskapning* står det mer eksplisitt at elevene skal kunne «kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kanskje mest interessante kjerneelementet for denne studien er imidlertid *Språket som system og mulighet* hvor det står at elevene skal kunne «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her krever Utdanningsdirektoratet at elevene skal få

opplæring i å beskrive estetiske sider ved språket, som må forstås dithen at de skal lære metoder og utvikle et vokabular for å kunne analysere visuelle sjangre ut fra et kommunikasjonsperspektiv. Dette er i tråd med forskningsfeltet innen tekst og diskurs, hvor det ifølge Engebretsen, er en voksende interesse for å studere hvordan for eksempel personlig fotografi inngår i interaksjonen mellom mennesker (2013, s. 133). Det harmoniserer også med unges perspektiv på, og bruk av, bilder, som ifølge Hilmarsen og Arnseth i all hovedsak har til hensikt å bli delt og sett av andre, og derfor vil ha et kommunikativt aspekt (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 3). Avslutningsvis er dette kjerneelementet relevant fordi det oppfordrer til å «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter», som er i tråd med elevenes digitale utforskning av ulike semiotiske ressurser på sosiale plattformer som for eksempel TikTok.

Smidt (2018) argumenterer for en *radikal estetikk*, som «bør gjennomsyre hele norskfaget» (s. 89). Han opplever at dagens skole reduserer kunst til de estetiske fagene og enkeltstående kulturopplevelser (2018, s. 89). Han mener i stedet at: «[...] skolen burde være et frirom for å prøve ut nye tanker og uttrykksformer i dialog både med tidligere tiders tanker og former og samtidens.» Smidts perspektiv harmoniserer dermed med Eisners, som presenteres i kapittel 4³. Smidt sier det slik:

I den radikale estetikken ligger altså et utdanningsideal der det aktive, spørrende, svarende og skapende er en vesentlig dimensjon: møtet med andres tanker og ytringer og mulighetene til aktivt å svare på nye måter. I et slikt perspektiv blir norskfaget langt mer enn et snevert språk- og kommunikasjonsfag. (Smidt, 2018, s. 89/90)

Smidt viser videre til hvordan norskfaget i stor grad handler om det Nicolaysen kaller *tilgangskompetanse* (Nicolaysen, 2005, referert i Smidt, 2018, s. 91). Dette begrepet innebærer å gi elevene: «[...] mulighet til å forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster» (2018, s. 91). Denne beskrivelsen er nært tilknyttet literacy-begrepet, som jeg redegjør for tidligere i kapittelet. For Smidt handler literacy om: «Å kunne handle med og gjennom språk og tekst fra ulike slag i ulike modaliteter og medier for ulike behov, og innebærer både «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» som står nedfelt i norskplanens formålstekst av 2013» (2018, s. 91). I denne sammenheng er det sentralt å merke seg at i 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg (Ludvigsen-utvalget) som

³ Se s. 43

skulle vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU, 2015, s. 7). I utvalgets beskrivelse av utredningsarbeidet skriver de følgende:

Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Dagens og morgendagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid. Enkeltmennesket og samfunnet er også stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling, og til hvordan vi skal skape en bærekraftig utvikling. (NOU, 2015, s. 8)

I sin kritikk av utvalgets utredning argumenterer Arnesen (2015) for at det estetiske perspektivet er blitt forbigått i det brede kompetansebegrepet utvalget legger til grunn i sin utredning, og han argumenterer for et økt fokus på estetisk kompetanse utover et fagspesifikt emne i de praktiske og estetiske fagene i skolen (2015, første avsn.). Arnesen argumenterer for følgende:

Basert på en forståelse om at flere og flere elementer av virkeligheten blir estetisk forankret, og troen på at denne utviklingen er økende, så vil omfanget og behovet for å håndtere den flom av estetiske inntrykk som elever og andre utsettes for i fremtiden, være sterkt økende. Det vil si at ethvert område som omfatter digitale yringer, bruksgjenstander, fysiske bygninger og utbygginger, moteindustri eller sågar også menneskekroppen, utsettes for form- og uttrykkskrav. Disse vil dagens elever, de fremtidige voksne, måtte lære seg å håndtere gjennom å utvikle det man kan kalle for en estetisk handlingskompetanse. (Arnesen, 2015, 21. avsn.)

Arnesen viser til den allmenne oppfatningen om at samfunnet i økende grad blir estetisk forankret, og påpeker derfor viktigheten av å utvikle det han kaller *estetisk handlingskompetanse*, altså evnen til å orientere seg ut ifra en visuell forståelse. «Å tolke et bilde krever ofte at man allerede innehar en viss forståelse for det bildet viser» (Messaris, 1994, s. 10). En person som ikke besitter noen form for kunnskap om et bilde, vil oppleve en distanse og ha mindre å si om motivet (Messaris, 1994, s. 10). Ifølge Chanlin (1999) avhenger effektiviteten av visuelle virkemidler i en læringsprosess av forkunnskapene elevene besitter (Lu, 2018, s. 18). Altså er det ikke nødvendigvis nok at lærer anvender visuelle virkemidler i undervisningen for å utvikle elevenes visuelle kompetanse. Virkemidlene må også kontekstualiseres.

2.2.2 *Sammensatt tekst*

Sammensatt tekst er et begrep som, ifølge Otnes (2012), først og fremst anvendes i læreplaner for norskfaget. Begrepet defineres på følgende måte i norskfaglig læreplan fra Kunnskapsløftet (2006) (LK06): «Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten» (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 61). Gjennom LK06 ble *det utvidede tekstbegrepet* løftet frem, og sammensatte tekster består av to eller flere tekstuttrykk, som kan være for eksempel bilde og lyd. Begrepet sammensatt tekst har vokst frem som en del av ønsket om et økt fokus på tekstarbeid i norskfaget som rommet mer enn det skriftlige (Rogne, 2008, s. 3) Til tross for å være omstridt for dets uklare definisjonsrammer sammenlignet med det mer presise *multimodal tekst*, er *sammensatt tekst* tatt videre inn i den norskfaglige læreplanen i LK20.

Modalitet og multimodalitet er sosialsemiotiske fagbegreper. På samme måte som sammensatt tekst kan multimodale tekster kombinere modaliteter som verbalspråk, bildespråk eller kroppsspråk. Enkelte modaliteter kan inneha en spesiell funksjon på grunn av sine egenskaper til å formidle noe eller på grunn av kulturelle normer. Dette kalles *funksjonell spesialisering* (Kress, 2003, s. 46). I skolen har for eksempel verbaltekst en funksjonell spesialisering ut fra tradisjonelt læringsarbeid mellom lærer og elever.

Alle funn i denne studien indikerer at fokuset på multimodalitet og visuelle uttrykk fremdeles i all hovedsak er tilknyttet, og som regel underordnet, verbaltekst gjennom paraplybegrepet *sammensatt tekst*, som fremdeles gjeldende i undervisning, lærebøker og i oppgavetekstene på eksamen.

Begrepet ble lansert i forbindelse med Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og utkonkurrerte begrepet *multimodale tekster* i de siste rundene i arbeidet med norskplanen. Grunnen var at Utdanningsdirektoratet ikke syntes multimodale tekster kommuniserte godt nok (Aase, 2007), kanskje fordi det virket «akademisk jålete». (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 60)

At sammensatt tekst er et «historie- og teoriløst begrep, utviklet for LK06, gir begrepet løsere rammer og mindre konkrete kriterier å forholde seg til enn *multimodal tekst*» (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 61). Likevel er det bragt videre inn i den norskfaglige læreplanen i LK20. At det dessuten er et begrep som hovedsakelig er tilknyttet norskfaget gjør det mindre allmennvennlig. Kapittel 5 i klassens norskfaglige lærebok, *Synopsis 8-10* (Fagbokforlaget, 2020), er viet sammensatte tekster, og innledes på følgende måte:

Sammensatte tekster er satt sammen av flere elementer - alt fra skrift og bilder til tale, film og annen lyd. Det spesielle med sammensatte tekster er nettopp at de *kombinerer* ulike uttrykksformer, eller *modaliteter*. Noen eksempler på sammensatte tekster er filmer, tegneserier, avisartikler og matoppskrifter. De inneholder alle ulike kombinasjoner av verbal tekst, bilder, illustrasjoner, tale og annen lyd. (Magnryd et al., 2020, s. 100)

Denne beskrivelsen har til hensikt å være introduserende og generell, men det er bemerkelsesverdig hvor tradisjonelle eksempler den bruker. Til tross for at boken er utgitt i 2020 så er det ingen digitale eksempler som nettsidedesign eller innhold på sosiale medier, men heller eksempler som forbindes med trykte medier, som tegneserie og matoppskrift. Ifølge Klafki (2011) er undervisning uten et dannelsesmål poenngløst. Han mener at læring med dannning som målsetting bør evalueres ut ifra følgende refleksjoner:

1. Om undervisningen har mening for eleven eller studenten i *nåtiden*,
2. og i studentens *fremtid*,
3. hvordan innholdet i undervisningen er strukturert,
4. i hvor stor grad eksemplene brukte undervisningen har verdi for studenten,
5. og hvordan de ulike ideene er presentert *pedagogisk*.

(Hohr, 2011; Hopmann, 2000; Klafki, 2011, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 156)

Så langt i dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan norskfaget gjennom fagfornyelsen har til hensikt å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter ut ifra et utvidet tekstbegrep, og hvordan dette presenteres i dag gjennom begrepet *sammensatt tekst*. Videre vil jeg redegjøre for skolens tilnærming til digitale ferdigheter hos elever, og hvorfor det må ses i sammenheng med elevenes visuelle kompetanse.

2.2.3 Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter beskrives av Utdanningsdirektoratet som å kunne «innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innunder EU er digitale ferdigheter «en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring, og i beskrivelsene vektlegges en «confident, critical and creative» bruk av IKT» (NOU 2013: 2, s. 99). Heller enn å etableres som et eget skolefag, defineres digital kompetanse både av EU og Norge som en *transversal*, eller tverrfaglig kompetanse som inngår i alle fag. De viser til hvordan den digitale utviklingen har endret premissene for lesing, skriving, regning og muntlige

uttrykksformer, og argumenterer derfor for at digitale ferdigheter vil være en naturlig del av grunnlaget for læring på tvers av fag. Utdanningsdirektoratet her i Norge viser dessuten til hvordan den digitale utviklingen vil gi muligheter for «nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder, men også stille økt krav til dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet så er *digitale ferdigheter* fremhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles på tvers av de ulike fagenes læreplaner. Spesifikt for norskfaget, beskrives digitale ferdigheter på følgende måte:

Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Her leser man en forventning om at elevene skal lære å utarbeide sammensatte tekster basert på flere modaliteter, og ut ifra en faglig forståelse for de ulike modalitetenes affordanser, og ikke minst ut ifra deres samspill. Hva som forventes i opplæringen av digitale ferdigheter utdypes gjennom følgende fem ferdighetsområder:

1. **Bruke og forstå** innebærer å kunne bruke og navigere på digitale ressurser i og utenfor nettverk og ivareta informasjons- og datasikkerhet. Digitale ressurser kan bl.a. være digitalt utstyr, programvare og digitale måleinstrumenter. Videre innebærer det å følge digitale formkrav for å understreke og formidle budskap ved bruk av effekter, bilder, lyd, illustrasjoner, tabeller, overskrifter og punkter.
2. **Finne og behandle** innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning. Informasjon fra digitale kilder kan være informasjon fra tekst, lyd, bilde, video, symboler, interaktive elementer eller rådata fra registreringer og observasjoner.
3. **Produsere og bearbeide** innebærer å være kreativ og skapende med bruk av digitale ressurser. Dette innebærer å lage digitale produkter ved hjelp av digitale ressurser, enten ved nyskaping eller videreutvikling og gjenbruk.
4. **Kommunisere og samhandle** innebærer å kunne bruke digitale ressurser for kommunikasjon og samhandling. Digital samhandling innebærer bruk av digitale

ressurser til planlegging, organisering og gjennomføring av læringsarbeid sammen med andre, for eksempel gjennom samskriving og deling.

5. **Utøve digital dømmekraft** innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Utdanningsdirektoratet viser flere steder spesifikt til ulike eksempler på visuell kommunikasjon, og indirekte vil hvert av disse fem ferdighetsområdene være avhengig av en grunnleggende visuell kompetanse. Ferdighetsområdene er videre strukturert etter fem nivåer for å illustrere en forventet progresjon fra tidlig grunnskoleopplæring til opplæring i videregående skole:

Tabell 3: Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet					
Ferdighets-områder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Bruke og forstå	Bruker enkel tekst- og bildeformatering og kjenner til noen digitale begreper. Lagrer arbeider på digitale ressurser og følger regler for å beskytte egen digital informasjon.	Endrer innstillinger for tekst og bilder og bruker digitale begreper. Navigerer på ulike digitale ressurser og følger regler for å beskytte digitalt utstyr og informasjon.	Bruker digitale formkrav i egne tekster Navigerer på digitale ressurser i nettverk og beskytter eget digitalt utstyr og informasjon.	Følger digitale formkrav tilpasset situasjon og formål. Velger egnede digitale ressurser og har strategier for å beskytte digitalt utstyr og informasjon.	Velger og bruker digitale ressurser ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Vurderer egen digital arbeidsprosess kritisk.
Finne og behandle	Gjør enkle søk for å finne informasjon i digitale kilder, og bruker informasjonen i egen læring. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Finner, lagrer og gjenfinner informasjon i digitale kilder og refererer til kildene.	Vurderer, organiserer og bruker informasjon fra digitale kilder hensiktsmessig og følger regler for opphavsrett.	Omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder og vurderer kildene kritisk.	Tolker og vurderer informasjon fra ulike digitale kilder kritisk og forvalter opphavsrett på egne fremstillinger.
Produsere og bearbeide	Lager enkle digitale produkter. Arbeider og eksperimenterer med tekst, illustrasjoner, bilder og lyd.	Lager digitale produkter med ulike medietyper. Følger instruksjoner i utforming av produkter	Lager digitale produkter som kombinerer ulike medietyper. Bruker digitale ressurser til å lage modeller av produkter.	Lager og vurderer digitale produkter som kombinerer ulike medietyper. Velger digitale ressurser til å designe og utforme produkter.	Vurderer eget produkt, arbeidsprosess og foreslår forbedringer.
Kommunisere og samhandle	Bruker enkle digitale ressurser i kommunikasjon og samhandling.	Bruker og deler digitale produkter i kommunikasjon og samhandling.	Tilpasser kommunikasjonsform til digital ressurs. Deltar i ulike digitale samhandlingsprosesser.	Velger digital ressurs for kommunikasjon ut fra formål og mottaker. Velger digital samhandlingsressurs ut fra arbeidsform.	Velger og vurderer digital ressurs for kommunikasjon ut fra ulike faglige behov. Fyller ulike roller i en digital samhandlingsprosess.
Utøve digital dømmekraft	Følger regler for digital samhandling og personvern på nett.	Følger regler for personvern og viser hensyn til andre på nett.	Opptre etisk og forsvarlig på nett, og bruker strategier for å unngå uønskete hendelser.	Viser evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier.	Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk

4

⁴ Skjerm bilde fra Utdanningsdirektoratet, 2021

Ut ifra denne oversikten kan man lese at samtlige av ferdighetsområdene har et brukerrettet fokus, og viser i liten grad en forventning om at elevene skal utvikle en mer analytisk forståelse av innholdet de eksponeres for, selv på de høyeste nivåene. Hovedsakelig handler forståelsen om å kunne forklare og begrunne egen praksis (Frantzen & Schofield, 2018, s. 151). Dette ser man tydeligere i Utdanningsdirektoratet beskrivelse av hvordan digitale ferdigheter skal utvikles:

Digitale ferdigheter utvikles gjennom å bruke digitale ressurser. Det innebærer å benytte digitale ressurser til å tilegne seg faglig kunnskap og til å uttrykke egen kompetanse. I dette ligger det også en økende grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale ressurser. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Her beskrives en induktiv, eller erfaringsbasert, læringsmetode, og det kan tolkes som at Utdanningsdirektoratet tenker at det holder å utstyre elevene med egnede digitale hjelpemidler, så vil de, i samarbeid med lærer, orientere seg frem til de forventede ferdighetene. Haugsbakk (2015) beskriver dette som en «redskapsforståelse som var typisk for industrisamfunnet» (Fritze et al., 2015, s. 51). Det undergraver i så fall fullstendig behovet for teoretisk forankring. Drotner (2001) mener at mediebruk kan fungere som viktige dannelsesverktøy ved å gi brukeren et «utenfrablikk» på seg selv, og på den måten oppøve refleksivitet. Hun understreker imidlertid at denne læringsmetoden krever veiledning dersom utenfrablikkene skal kunne utvikles til kompetanse eller danning (Drotner, 2001, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 152). Dersom man ser dette i sammenheng med Haugsbakk (2015) som mener de digitale ferdighetene blant elevene er «gjennomgående svært gode og i hovedsak høyere enn hos lærerne de møter på skolen» (Fritze et al., 2015, s. 50), så er det fare for at denne praktiske tilnærmingen til digitale ferdigheter vil føre til at elevene i deler av opplæringen blir overlatt til egen intuitive utforsking fordi lærer ikke har kompetansen til å veilede dem på en forsvarlig måte (Barry, 2013, s. 93).

Kompetansemålene er den delen av læreplanen som mange lærere opplever at har størst relevans for den faktiske undervisningen. Disse er eksplisitte beskrivelser av de ulike kompetansene læreren har som oppgave å sørge for at elevene lærer seg i løpet av skoleåret, og som eksamenssensor vurderer elevenes kompetanse ut ifra. Av relevante kompetansemål i norsk etter 10. trinn er det følgende to mål som direkte retter seg mot digitalt, multimodalt innhold:

- Eleven skal kunne utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon.
- Eleven skal kunne lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Dersom man tolker tekst-, språk- og sjangerbegrepet i utvidet forstand, er også følgende kompetansemål relevante:

- Eleven skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.
- Eleven skal kunne gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer.
- Eleven skal kunne informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium.
- Eleven skal kunne uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Det kan imidlertid virke som tekstbegrepet i denne sammenheng ikke er ment å tolkes i utvidet forstand, da man i ett av kompetansemålene anvender det mer eksplisitte begrepet *sammensatt tekst*, som drøftes tidligere i dette kapittelet⁵. I så fall vil det, til tross for at digitale ferdigheter fremmes som en grunnleggende ferdighet, kun være to kompetansemål viet til digitalt, multimodalt innhold når elevene avslutter sin tiårige grunnskoleutdanning. Med tanke på fokuset som tildeles digitale ferdigheter i den generelle delen av læreplanen, kan man argumentere for at det ikke følges opp i fagets kompetansemål, som er de konkrete holdepunktene lærere underviser ut ifra, og som eksamen vurderes etter.

⁵ Se s. 25

3 Tidligere forskning

Denne studien plasseres innenfor et forskningsfelt som omfatter temaene elevers bildeforståelse, bruk av bilder som pedagogisk virkemiddel i norskundervisning og ungdom og visuell kultur og kommunikasjon. For å kartlegge tidligere kunnskapsstatus knyttet til dette feltet har jeg foretatt systematiske søk etter fagfelleverderte studier i følgende databaser: Oria, Google Scholar, Eric, Idunn, NorArt, samt i den svenske databasen Libris og den danske databasen bibliotek.dk. I søkene har jeg brukt norsk, engelsk, svensk og dansk språk ut ifra hva som var best egnet i de ulike databasene.

Tabell 4: Søketablell for tidligere forskning

Database	Dato	Språk	Søk	Funn
Oria	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Veflen, J. E. (2017) Visuell kompetanse – En kvalitativ undersøkelse av unges bildepraksiser på Instagram. Lu, E. X. (2018) Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy
Idunn	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Rylander, E. (2014) Alla lärare är bildlärare?: En studie om lärare och bildanvändning i gymnasegemensamma ämnen
Google Scholar	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Sæverot, A.M. (2018) Hvordan kan bilder brukes i undervisning? Winje, G. (2014) Elevers lesing av bilder i RLE Bergman, S. (2019) Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder

Eric	28.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Rakes, G. C (1999) Teaching Visual Literacy in a Multimedia Age
NorArt	28.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	
Libris	28.11.21.	Svensk	«visuell kompetens»	
Bibliotek.dk	28.11.21.	Dansk		

Siden forskningen som presenteres i dette kapittelet bør være fagfelleverdert, begrenset jeg søker til å gjelde kun bidrag som var det. Imidlertid nevner jeg også en interessant masteroppgave i dette kapittelet. Dette er Erika Lus masteroppgave levert ved Universitet i Oslo i 2018: *Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy*.

Mine søk i de nevnte databaser resulterte i at jeg i all hovedsak fant studier knyttet til unges bildepraksis generelt eller bruk av digitale hjelpemidler i skole, men lite som knyttet *visuell kompetanse* og *bildepraksis* opp mot skole og undervisning. Gjennom flere søk i nevnte sentrale databaser har jeg funnet lite tidligere forskning på *bruk av bilder i undervisning*. Dette samsvarer med funnene til Sæverot og Ulvik (2018). De beskriver samme erfaring i sitt arbeid. Imidlertid finner jeg følgende fire studier svært interessante. Dette er studier som undersøker lignende tematikk som jeg fokuserer på i min studie i norsk kontekst. Disse studiene er:

- Sæverot, A. M. & Ulvik, M. (2018). *Hvordan kan bilder brukes i undervisning?*
- Lu, E. X. (2018) *Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy*
- Bergman, S. (2019) *Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder*
- Hilmarsen, H. V. & Arnseth, H. C. (2017) *Livet på Instagram. Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap*

Sæverot og Ulviks artikkel (2018) er publisert i *Journal for Research in Arts and Sports Education*, og studiens problemstilling er: «Hvordan kan lærere bruke bilder i undervisningen på videregående skole?» (Sæverot & Ulvik, 2018, s. 34). Sæverot og Ulvik skriver at til tross for at det finnes studier om multimodale tekster tilknyttet språkfag og bilder som historiske kilder i historiefaget, så er det lite forskning på bilder som selvstendige uttrykk i undervisning i språkfag (2018, s. 37). Sæverot og Ulvik sin studie bygger på intervju med tretten tredjeklasseelever i norsk i videregående skole (s. 38), og stiller tre 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?

(Sæverot & Ulvik, 2018, s. 38)

Alle disse tre forskningsspørsmålene er interessante for min oppgave. På første spørsmål svarer elevene at det blir brukt bilder i lærebøker og i digitale ressurser i noen grad i undervisningen (Sæverot & Ulvik, 2018, s. 40). Imidlertid skriver Sæverot og Ulvik at: «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» (2018, s. 40). Spesifikt for norskfaget trekker elevene frem reklameanalyse som et eksempel hvor visuelle virkemidler har en relevans, men generelt synes bilder i undervisning å inneha en illustrerende funksjon for annet innhold som formidles i norskfaget (Sæverot & Ulvik, 2018, s. 41).

Sæverot og Ulvik vektlegger videre:

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. (Sæverot & Ulvik, 2018, s. 41)

Studien viser imidlertid til noen positive innvirkninger visuelle virkemidler har i undervisningssammenheng. Sæverot og Ulvik argumenterer for hvordan bilder og illustrasjoner kan hjelpe elevene til å huske innholdet i teksten bedre, gi dem en dypere forståelse, og også levendegjøre tekster ved å appellere til elevers følelser, tanker og refleksjoner (2018, s. 41).

I en øvelse tilknyttet spørsmål to i Sæverot og Ulviks studie, som omhandler hvordan ungdom reflekterer over bilder, blir informantene bedt om å reflektere over et selvvalgt bilde. Øvelsen viser at flere av ungdommene var usikre når de skulle kommentere bildene. Sæverot og Ulvik analyserer dette funnet slik: «Det kan skyldes den konstruerte situasjonen, og at de var redde for å si noe galt, men det er også en mulighet at de ikke har opparbeidet et språk for å snakke om det visuelle» (2018, s. 41). De påpeker videre: «Hvis en ikke er vant til, ellers øves opp til, å snakke om bilder, kan en som mottaker få et begrenset vokabular når en skal forholde seg til bilder» (2018, s. 45). Som svar på hva pedagoger kan lære av elevers perspektiv på bilder mener Sæverot og Ulvik at det er tre forhold som peker seg ut:

1. Ungdommene forteller at bilder som regel anvendes som illustrasjoner til andre tema i undervisning.
2. Funnene viser at bilder kan brukes på måter som åpner for den subjektiverende bildefunksjonen, gjennom undring, kritikk og refleksjon.
3. Funnene fra øvelsen impliserer at elevene trenger et løft når det gjelder visuell kompetanse, særlig i form av språk, tolkningsapparat og et refleksjonsgrunnlag for mer abstrakte og krevende bilder.

(Sæverot & Ulvik, 2018, s. 48)

Lus masterstudie (2018) har tittelen *Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy: En kvalitativ studie av elevers fortolkning og diskusjon av bilder*. Lu tar utgangspunkt i faget samfunnskunnskap i videregående skole, og hun har forsket på hvilke potensielle muligheter bilder kan ha som undervisningsverktøy. Selv om en masteroppgave ikke er fagfelleurdert finner jeg denne oppgaven så interessant at jeg velger å vise til den. Lu har i sin studie benyttet seg av fokusgruppeintervjuer og metoden photo-elicitation for å undersøke problemstillingen «Hvordan fortolker og diskuterer to elevgrupper om bilder og hva slags potensiale kan bilder ha som muntlig undervisningsverktøy i samfunnsfag?» (2018, s. 3). Selv om hennes studie tar utgangspunkt i et annet skolefag enn norsk, inneholder den, etter min oppfatning, svært relevante perspektiver på bruk av bilder i skolen, unges visuelle kompetanse, og generell bildeteori. Lu argumenterer for at bilder i undervisning blant annet kan bidra til å motarbeide elevenes fordommer og stereotypiske perspektiver, og dessuten potensielt øker vokabularet sitt gjennom beskrivelse, diskusjon og samtale (2018, s. 71).

Bergman (2019) skriver i artikkelen *Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder* publisert i tidsskriftet *Form Akademiske* om hvordan den teknologiske utviklingen har endret bruken av bilder som medium i kunst, kultur og kommunikasjon, og hvordan dette fører til endringer knyttet til bruk og bearbeidelse av bilder (2019, s. 1). Dette bygger opp under argumentasjonen for betydningen og viktighetene av økt fokus på visuell kompetanse i norsk skole. Bergman beskriver innholdet i artikkelen sin på følgende måte:

Artikkelen tar utgangspunkt i utfordringer dagens lærere står overfor når de skal undervise morgendagens konsumenter og produsenter av visuelt materiale, og spør hva lærere må være klar over og ta hensyn til i sin undervisning, slik at elevene tilegner seg de verktøyene de trenger for å være informerte, kritiske og ansvarlige i sine handlinger. (Bergman, 2019, s. 1)

Artikkelen er skrevet med bakgrunn i fagfeltet kunst- og håndverksdidaktikk (Bergman, 2019, s. 2), som de fleste studiene jeg har funnet tilknyttet visuell kompetanse i skole er, og den vinkles dessuten mot delingskultur og opphavsrett når det gjelder bilder. Jeg vil likevel argumentere for at mange av spørsmålene som drøftes i Bergmans artikkel har overføringsverdi til min studie.

Hilmarsen og Arnseth (2017) har gjennom kvalitative forskningsintervjuer med et utvalg ungdommer på 14 år kommet frem til at de unges identitets- og kommunikasjonspraksiser på Instagram synliggjør en bred kommunikativ kompetanse på flere nivåer, både som produsenter og som mottakere av uttrykk (2017, s. 17). Hilmarsen og Arnseths forskningsprosjekt er konsentrert om unges bruk av bildedelingsplattformen Instagram, men jeg vil argumentere for at funnene har overføringsverdi også til andre sosiale medier hvor visuelle modaliteter har *den funksjonelle tyngden* (Kress, 2003), eller det primære informasjonsansvaret (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 63).

Ungdommene kan vurdere hvordan handlinger og bilder oppfattes av andre, de kan tolke og forstå regler og normer for sosialt samspill, de kan kommunisere gjennom bilder, kommentarer og likes, og i denne kommunikasjonen viser de forståelse for hva som er interessant for andre, om hvordan ting oppfattes av ulike venner eller følgere og om hva som er greit å dele. I tillegg viser de også framferdigheter og kompetanser knyttet til digital bildebehandling og bearbeidning. (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 17-18)

Hilmarsen og Arnseth påpeker avslutningsvis at ungdommene ikke nødvendigvis er bevisste selve identitetskonstruksjonen når de deler innhold. Praksisene virker å være del av en overordnet kommunikasjon blant venner og andre jevnaldrende (2017, s. 18). Praksisene deres på Instagram fremstår dermed som et «additional space for being» (Davies, 2012, s. 28, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 18). «Selvrepresentasjonen blir dessuten delvis et

produkt av de andre deltakernes respons, ettersom kommentarer og likes blir en del av identitetsuttrykket deres utad» (Boyd 2014, Walther mfl. 2008, Frantzen 2012, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 18).

Hilmarsen og Arnseth påpeker at Instagram fremstår som en arena hvor ungdommene forhandler, utøver og konstruerer identitet. Deres praksiser er tidkrevende og det ligger mye arbeid bak fremstillingene deres, da det ikke bare er å publisere et hvilket som helst bilde. Disse skal komponeres, redigeres, kontrolleres og tilpasses. Kommunikasjonspraksisen stiller dermed ungdommene overfor stadige vurderinger om hvem de anser seg selv som i relasjon til andre, hvordan de tror at andre oppfatter dem og videre hvordan de ønsker å bli oppfattet. Dette gjør at det gjensidige forholdet mellom identitet og literacy synliggjøres i selve deltakeraspektet (Giddens, 1991, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 19).

Ifølge Hilmarsen og Arnseth (2017) er literacy det som gjør unge brukere i stand til å være anerkjente deltakere i den sosiale samhandlingen. De fremstiller og konstruerer identitet ut ifra deres kommunikative kompetanser, eller literacy (s. 19). Motsatt påvirkes deres kompetente Instagram-bruk av hvem de er og hvordan de oppfattes. Identitet påvirker dermed hva bruken går ut på, deres måter å fremstille uttrykk på, samt deres lesing og tolking av andres bruk av symboler (s. 19). Instagram stiller unge overfor vurderinger om «hvem de er sammenlignet med andre, hvordan de tror andre oppfatter dem og hvordan de ønsker å bli oppfattet. I og gjennom sin praksis fremviser ungdommene en refleksivitet omkring hvem de er og hvordan de fremstår» (2017, s. 19). Hilmarsen og Arnseth sin studie viser hvordan «ungdom utvikler et refleksivt forhold til seg selv og sine identiteter, og identitet blir dermed et kontinuerlig prosjekt som involverer et betydelig arbeid og et komplekst sett av kompetanser, på tvers av deltakelse i og utenfor sosiale medier» (2017, s. 19).

Denne formen for digital identitetsskaping er relevant fordi den i stor grad baserer seg på en visuell praksis som ungdommene må tilegne seg gjennom intuitiv eksperimentering. At denne sosiale praksisen på digitale flater fungerer som et «additional space for being» støttes av Aalen og Iversen (2021), som oppgir at mange av de digitale handlingene de til enhver tid utfører, som å være tidlig ute med å trykke «liker» på alle bilder, svare umiddelbart på Snapchat eller markere venners bursdag ved å publisere en kollasj av bilder fra deres vennskap som begge er fornøyde med, er sentrale for å opprettholde sine sosiale relasjoner

(2021, 56). Med andre ord, disse nye formene for nonverbal kommunikasjon har betydning. Ungdommene lærer seg raskt konvensjonene for den digitale kulturen de tar del i, men som Hilmarsen og Arnseth påpeker så er de ikke nødvendigvis bevisste på identitetskonstruksjonen i egen praksis, og her har skolen mulighet til å spille en sentral rolle fremover.

Ut ifra disse fire nevnte arbeidene leser jeg, til tross for studienes ulike tilnærminger, en enighet blant disse forskerne og forfatterne at det er behov for økt fokus på visuell kompetanse i norsk grunnskoleopplæring. Sæverot og Ulviks studie (2018) er i særlig grad relevant for min problemstilling, og ligger til grunn for flere av spørsmålene jeg stiller i dybdeintervjuene. Jeg har lest denne studien med stor interesse og grundighet som bakgrunnsinformasjon for min egen studie, og flere av spørsmålene jeg stiller i dybdeintervjuene er inspirert av funnene i denne studien.

4 Teori

4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens teoretiske forankring, som inneholder perspektiver på bildet som en semiotisk ressurs, teorier rundt visuell kultur og kompetanse, skolens tilknytning til fagområdet, og dessuten perspektiver på digital danning. Følgende teoretiske perspektiver vil være relevante og vil bli benyttet til å drøfte denne studiens empiri og hovedfunn.

1) Det ene teoretiske perspektivet som vil være sentralt i denne studien er Gunther Kress' og Theo van Leeuwens teori om visuell kompetanse hentet fra *Literacy in the New Media Age* (2003) og *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006). Og 2) det andre teoretiske perspektivet som vil være sentralt i studien er Elliot W. Eisners teorier om estetisk fokus i skolen, hovedsakelig hentet fra *The Arts and the Creation of Mind* (2003) og *Reimagining Schools* (2005). Kress, van Leeuwen og Eisner er teoretikere som alle er opptatt av betydningen av visuell kultur og skolens ansvar for å øke elevenes kompetanse på dette området. Det er ut ifra deres tydelige fokus på betydningen av skolens rolle i denne sammenheng at valget landet på nettopp disse to teoretikerne, og selv om tekstene ikke er av nyere dato, så er de ansett for å være sentrale teoretiske perspektiver som jeg vil argumentere for at fremdeles har relevans for denne studien i dag. Kress, van Leeuwen og Eisner deler oppfatningen om at visuelle uttrykk og visuelle kommunikasjonsformer er underrepresentert i grunnutdanningen i de vestlige skolesystemene, og de redegjør alle for hvordan denne kompetansen tilfører noe nytt og relevant for dagens unge/elever, som ikke dekkes av skolens tradisjonelle tilnærming til verbaltekst.

4.2 Kress og van Leeuwen om literacy og multimodalitet

Kress og van Leeuwen (2006) peker på hvordan man i de tidligste skoleårene og i førskolen lærer barna å uttrykke seg gjennom illustrasjoner og andre visuelle uttrykk. Lærerne gir da den samme oppmerksomheten til de visuelle uttrykkene som til de skriftlige, og lærebøkene i de første skoleårene har et multimodalt uttrykk med jevn fordeling mellom tekst og bilde. Men etter de første skoleårene skifter fokuset gradvis til å hovedsakelig konsentrere seg om verbaltekst, og visuelle uttrykk blir redusert til representasjoner med en teknisk funksjon, for eksempel kart, diagrammer og historiske bilder (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16). Kress og

van Leeuwen argumenterer dermed for at lærerne på de høyere trinn i skolen har en tendens til å legge mindre vekt på de visuelle virkemidlene i elevarbeider, men fokuserer på det tekstlige. Dette står i sterk kontrast til utviklingen i samfunnet ellers, hvor man ser en økt bruk av visuelle virkemidler, enten det er i redaksjonell, kommersiell eller kulturell kommunikasjon (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16-17; Mayer, 2009, s. 57; Ingvarsson, 2016, s. 61). Endringen gjelder både for trykte og digitale medier, men den digitale overgangen spiller utvilsomt en sentral rolle. I *Literacy in the New Media Age* (2003) diskuterer Kress de kulturelle endringene som oppstår i overgangen fra bok til skjerm som rådende medieformat.

One might say the following with some confidence. Language-as-speech will remain the major mode of communication; language-as-writing will increasingly be displaced by image in many domains of public communication, though writing will remain the preferred mode of the political and cultural elites. (Kress, 2003, s. 1)

Han fremmer videre et behov for en ny teoretisk tilnærming til literacy, eller språkforståelse (2003, s. 35):

The world of communication is not standing still. The communicational world of children now in school is both utterly unremarkable to them and yet it looks entirely different to that which the school still imagines and for which it's still, hesitantly and ever more insecurely, attempts to prepare them. All of us already inhabit that new world. (Kress, 2003, s. 16)

Kress påpeker at siden tekst og tale ikke lenger kan anses som enerådende modalitet for kommunikasjon i vår tid, må man vurdere hvorvidt nye, alternative modaliteter bør anvendes på samme måte som tekst, og derfor kan analyseres ut ifra samme premisser (2003, s. 35).

Tønnesens (2002) perspektiv er også i tråd med Kress og van Leeuwens synspunkter:

«Tekster er i økende grad meningssskapende gjennom å kombinere ulike uttrykksmåter, semiotiske ressurser, eller *modaliteter*. Eksempler på det kan være tekst, tale, design, bilde og gestikulering. Kommunikasjon som skaper mening gjennom kombinasjoner av ulike tegnsystemer kalles *multimodal* kommunikasjon» (s. 226). Kress argumenterer for at mening oppstår ved at *affordansene* fra de ulike modalitetene kombineres til en større helhet. Med *affordanser* mener Kress at de ulike modalitetenes muligheter og begrensninger har tilknytning til begrepet *meningspotensiale*. Kress viser til hvordan tekst struktureres sekvensielt ut ifra tid, mens bilder struktureres simultant ut ifra rom, og derfor må leses ulikt (2003, s. 2, 19). Med det mener han at tekst blir meningsdannende gjennom kronologisk lesning, fra ord til setning til avsnitt til side. En helhetlig forståelse av innholdet tar derfor tid. Et bilde kan derimot leses umiddelbart på grunn av dets romlige struktur. Innholdet i et bilde

presenteres simultant, og det vil være individuelt hvilke elementer i motivet man merker seg først (2003, s. 19).

Kress hevder at som mottaker må man vurdere mulighetene og begrensningene til de ulike modalitetene ut ifra deres respektive affordanser, det gjelder også for tekst, og dersom kommunikasjonen er multimodal må man dessuten vurdere modalitetene i forhold til hverandre og på hvilket grunnlag budskapet er fordelt på tvers av de ulike modalitetene som er tatt i bruk, altså det multimodale samspillet eller *kohesjonen* (2003, s. 35). Dette perspektivet er i tråd med Barthes' (1977) begrepspar, *forankring* og *avløsning*, og dessuten van Leeuwens (2005) begreper *utviding* og *utdyping* (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 63). Kress argumenterer også for at når tekst inkluderes på skjerm, vil den i økende grad måtte formes ut ifra det større visuelle bildet. Dette er en uunngåelig utvikling, mener Kress, på grunn av skjermens potensiale og teknologien i nye medier (2003, s. 20). Kress illustrerer dermed i sitt teoretiske perspektiv hvordan de ulike modalitetene komplimenterer hverandre, og kan kombineres til en mer effektiv, kompleks kommunikasjon.

4.2.1 «Reading path»

I møte med økende bruk av multimodal kommunikasjon mener Kress at det også blir viktig å videreutvikle vår kompetanse som lesere. Han lanserer begrepet *reading path*, som betyr rekkefølgen teksten er strukturert ut ifra (2003, s. 3). Kress bruker her tekstbegrepet i utvidet forstand, altså at teksten er multimodal. Han argumenterer for at verbaltekst har en lineær struktur ut ifra syntaks. Dersom man som leser ønsker å hente mening ut av teksten, er man, som forklart i avsnittet over, nødt til å følge denne strukturen. I møte med bilder og annet visuelt innhold er en *reading path*, eller strukturell lesning, mer åpen. Man kan, i følge Kress, vurdere visse elementer i bildet som viktigere enn andre basert på avsender/fotografens komposisjon, men det finnes ikke en konvensjonell struktur på samme måte som i tekst (2003, s. 4). Imidlertid gir bilder en mer umiddelbar mening enn tekst, hvor mening skapes gradvis gjennom lesning. Som avsender skaper man, ved skriving, mening gjennom å sette ord sammen, mens med bilder organiserer man elementer som allerede innehar mening (2003, s. 4). Denne forskjellen illustrerer hvorfor tradisjonell lese- og skrivekyndighet basert på verbaltekst ikke uten videre er overførbart til multimodale tekster.

4.2.2 *Fra lingvistikk til semiotikk*

Kress (2003) argumenterer videre for at det teoretiske grunnlaget for literacy må endres fra å være lingvistisk til å bli semiotisk (s. 36). Begrepet semiotikk defineres på følgende vis: «Semiotikk er læren om hvordan vi kommuniserer og forstår verden gjennom tegn» (Kjeldsen, 2015, s. 264). Kress er i sitt forfatterskap opptatt av at: «Det er avgjørende å finne en teori som ikke ser på det språklige alene, men som kan vurdere andre modaliteter som tale, bilde, farge, 3D og musikk på lik linje» (2003, s. 36). I følge Kress må literacy først og fremst handle om meningsdanning, og modalitetene må vurderes sidestilt og ut ifra samme teoretiske grunnlag (2003, s. 36). Kress presiserte allerede i 2003 at det blir avgjørende å vurdere medieteknologi ut ifra deres ulike fasiliteter og design. Han skriver:

It is no longer responsible to let children experience school without basing schooling on an understanding of the shift from competent performance to design as the foundational fact of contemporary social and economic life (...) In multimodal communication, the concept of design is the *sine qua non* of informed, reflective, and productive practice. (Kress, 2003, s. 37)

Overgangen fra en lingvistisk til en semiotisk tilnærming til literacy betyr, ifølge Kress, en endring fra: «[...] å hovedsakelig fokusere på form innenfor én modalitet (tekst), som lingvistikken er tilknyttet, til å kunne fokusere på form og mening innenfor alle modaliteter» (2003, s. 40-41). I *Reading Images* (2006) presenterer Kress og van Leeuwen et *sosialsemiotisk* rammeverk for bildeanalyse. De skriver: «Sosialsemiotikk handler om å studere hvordan folk bruker språk til å skape mening i spesifikke kontekster» (Skrede, 2021, s. 13). Rammeverket til Kress og van Leeuwen fra 2006 er formet ut ifra følgende tre metafunksjoner: 1) *representativ*, 2) *interaktiv* og 3) *kompositorisk* mening (Kress & van Leeuwen, 2006, referert i Aiello & Parry, 2020, s. 28). Kress & van Leeuwen forklarer teorien sin på denne måten: Gjennom *representativ mening* søker man etter semiotiske tegn på fortellingen i bildet. Hvem er objektene og hvordan blir de fremstilt? Er det handling i bildet, og i hvilke omgivelser? Gjennom *interaktiv mening* vurderer man hvordan bildet kommuniserer med mottaker gjennom visuelle virkemidler som perspektiv, farger, utsnitt og lignende. Gjennom *kompositorisk mening* ser man på hvordan bildet er strukturert. Hvordan er de ulike semiotiske tegnene plassert i forhold til hverandre? Hvor ligger hovedfokus i bildet? Er det en balanse i motivet? (Aiello & Parry, 2020, s. 28). Man finner helt tydelig likheter mellom Kress og van Leeuwens rammeverk og Barthes denotasjon/konnotasjonsmodell (1964), men Kress og Leeuwens metode tar også hensyn til en rekke ulike teknikker som vil kunne etablere de ulike semiotiske meningsnivåene og som

derfor gjør den mer anvendelig i møte med ulike multimodale uttrykk (Aiello & Parry, 2020, s. 28).

4.2.3 Multimodal kommunikasjon

I et samfunn preget av moderne teknologi for informasjon og kommunikasjon vil valg av modalitet være en viktig faktor (Kress, 2003, s. 45). Det vil bli et spørsmål om hvilke karakteristikkene de ulike modalitetene består av, og hvilke muligheter og begrensninger de innehar. For eksempel, påpeker Kress, hvis tekst er best egnet til å kommunisere ut ifra tid, mens bilde er best egnet til å kommunisere ut ifra rom, vil det fremover være naturlig å velge mellom disse modalitetene ut ifra deres respektive styrker (2003, s. 46). Kress understreker videre at det dessuten vil være naturlig å videreutvikle kommunikasjon basert på ulike modaliteter. Kress mener det vil bli endringer i hvordan disse ulike modaliteter kombineres ut ifra de han kaller «functional load», altså hvor stor plass de ulike modalitetene får i forhold til hverandre (2003, s. 46). Et typisk eksempel på hva Kress mener med dette vil for eksempel være avisartikler, som historisk har et primært fokus på tekst, og hvor bildene tidligere har fungert som mindre viktige, visuelle virkemidler for å bryte opp teksten. Kress påpeker at man i vår tid ser en utvikling hvor bilder får større plass, og artikkelens tekstlengde kortes ned. Det samme kan sies om skolebøker, som Kress også bruker som eksempel i denne sammenhengen (2003, s. 46). Som nevnt tidligere i dette kapitlet argumenterer Kress for at det vil komme endringer i hvilken modalitet som vil være førende for strukturen i innholdet. Han mener at tradisjonelt, når bilder er anvendt i trykte medier, har det vært ut ifra tekstens oppbygning og struktur, men når tekst fremover skal inkluderes på skjerm, vil den i økende grad måtte formes ut ifra mottakers behov for visuelle bilder og design. Tekst vil dermed trolig bli redusert til et element i, og dermed formes ut ifra, den visuelle utformingen av det digitale innholdet på skjermen (Kress, 2003, s. 48). Kress utdyper sitt ståsted slik:

I do not wish to argue that the technological facility is leading the change, not at all. But the technological facility coincides with social, cultural, economic and political changes, all of which together are producing and pushing that change. (Kress, 2003, s. 49)

Kress understreker i dette sitatet at utviklingen han beskriver ikke alene er forårsaket av teknologiske endringer, men kommer som følge av en rekke samfunnsmessige endringer.

4.3 Eisner om kunstuttrykk i skolen

I boken *The Arts and the Creation of Mind* (2002) argumenterer Eisner for at barn og unge som en konsekvens av den digitale utviklingen, kanskje i enda større grad enn før, trenger opplæring i kunstneriske uttrykk. Jeg vil argumentere for at hans perspektiver på kunstnerisk opplæring har overføringsverdi til denne oppgavens tematikk, som er rettet mot visuelle uttrykksformer. I den sammenheng er det av betydning å nevne at også Sæverot og Ulvik (2018) sin studie som er nevnt i kapittel 3, anser Eisner som en sentral teoretiker innenfor feltet visuell kommunikasjon. Jeg vil hevde at Eisners perspektiver vil være relevante for hvilke fordeler og nytte dagens elever har gjennom å få trening visuell kompetanse. Et annet argument er at visuell kommunikasjonen på digitale medier ofte også fungerer som kunstneriske uttrykk, for eksempel gjennom selvrepresentasjon. Jeg vil dessuten påstå at nettopp visuell kommunikasjon, analyse og tolkning er relevant å hente inn i undervisningen i dagen skole, fordi det kan utfordre til elevenes refleksjonsevne.

The world that students now live in and that they will enter as adults is riddled with ambiguities, uncertainties, the need to exercise judgments in the absence of rule, and the press of the feelingful as a source of information for making difficult choices. (Eisner, 2002, s. xii)

Jeg vil i denne oppgaven oversette Eisners bruk av begrepet *arts* direkte til kunst, men jeg presiserer at jeg kun vil gjengi argumenter som jeg mener er allmenngyldige for visuelle uttrykk generelt. Eisner (2002) utdyper videre hva en slik opplæring vil kunne utvikle:

The arts have distinctive contributions to make. I count among them the development of the thinking skills in the context of an art form, the expression and communication of distinctive forms of meaning, meaning that only artistically crafted forms can convey, and the ability to undergo forms of experience that are at once moving and touching, experiences of consummatory nature, experiences that are treasured for their intrinsic value. (Eisner, 2002, s. xii)

Eisner påpeker at det er flere aspekter ved kunstopplæring som vil berike utdanning slik den er i dag. Kunstuttrykk lærer elevene å forstå at et spørsmål kan ha flere riktige svar, og at en problemstilling kan ha flere mulige løsninger (2002, s. 196). Han viser til hvordan «[...] grunnleggende elementer i tradisjonell skole er basert på rigide og ufravikelige rammer, som grammatikk og matematikk» (2002, s. 196). Han argumenterer derfor for at kunst kan lære elevene at deres egne perspektiver har en verdi, og at løsninger og svar ikke alltid trenger å være like. Han skriver følgende: «I kunstuttrykk er mangfold og variasjon sentrale verdier» (2002, s. 197).

Eisner hevder videre at kunst også kan bidra til å forstå kommunikasjon bedre ved demonstrere hvordan form har innvirkning på innhold. Han formulerer det slik: «Man har en tendens til å skille mellom form og innhold: *Hva* som blir sagt, og *hvordan* det blir sagt» (Eisner, 2002, s. 197). Eisner argumenterer for at dette skillet er kunstig. En sammenfattende tolkning av form og innhold er fundamentalt i tilnærmingen til kunst og dessuten etablert innenfor humaniora, og dette har overføringsverdi til all menneskelig kommunikasjon (2002, s. 197). Eisner vektlegger at i tilnærming til kunst fremmes også bruk av fantasi og kreativitet, noe som gjerne får lite oppmerksomhet i tradisjonell akademisk praksis. Eisner påpeker at man i skolen har en tendens til «å fremheve faktisk innhold, korrekthet, linearitet og konkretisering, og undervurdere mer kreative læringsprosesser som er karakteristiske for barnehage/førskolestadiet» (2002, s. 198). Han vektlegger sterkt betydningen av å la elevene få jobbe med kunstneriske uttrykk og tolkning gjennom hele skoleløpet:

Inviting students to use their imagination means inviting them to see things other than the way they are. And, of course, this is what scientists and artists do; they perceive what is, but imagine what might be, and then use their knowledge, their technical skills, and their sensibilities to pursue what they have imagined. (Eisner, 2002, s. 198)

Språk er ikke den eneste metoden for menneskelig forståelse, ifølge Eisner. Selv om det er avgjørende å kunne lese, skrive og regne, er det andre former for forståelse som ikke faller innunder disse ferdighetene. «We secure from images ideas and other forms of experience that elude discursive description» hevder han (Eisner, 2002, s. 204). Eisner uttrykker sitt ståsted på denne måten:

Ideas rendered in nondiscursive form or in a number need to be “read” to be experienced. The ability to read these forms constitutes a form of literacy that schools must develop if their content is to be accessed by students. The best way to ensure that students will leave school semiliterate is to deny them access to opportunities to acquire these literacies. The long-term result of such deprivation is a diminution of the varieties of life that students are able to lead. (Eisner, 2002, s. 204)

Eisner påpeker videre at man allerede har mange eksempler på visuelle kommunikasjonsformer som er anerkjent og benyttes jevnlig i utdanning, være seg kart, tabell, histogram, fotografi og illustrasjon.

It is important for teachers to recognize that nonlinguistic and nonquantitative forms of representation should be a part of the programs that they design and, when it is warranted, to provide students with the option of displaying what they have learned in a field through video, film, and literary forms and through other means that suit the interests and aptitudes of the students they teach. (Eisner, 2002, s. 205)

I dette sitatet oppsummerer Eisner hvorfor han mener kunstneriske uttrykk bør få større plass innenfor generell utdanning. Ett av hovedmålene med å skrive boken *The Arts and the Creation of Mind* (2002) var nettopp å avvise inntrykket av kunst som et intellektuelt lite krevende felt, og heller mer følelsesladet enn reflektert og i størres grad baseres på arbeid utført av hender enn av hode (Eisner, 2002, s. xi). Eisner viser til en metodisk tilnærming kalt *Discipline-Based Art Education* (DBAE) som også kan være en relevant tilnærming til å benytte visuelt innhold iblant annet norskundervisning. Denne metoden vil derfor benyttes i oppgavens kapittel 7. Eisners metode har fire delmål, disse er:

1. Metoden er ment for å lære elevene ferdigheter, og utvikle fantasien, for å kunne skape kunstneriske uttrykk.
 2. Metoden har som målsetting å hjelpe elevene til å vurdere og beskrive/drøfte de kunstneriske kvalitetene og virkemidlene i kunstuttrykkene de eksponeres for.
 3. Elevene skal ved bruk av metoden kunne sette kunstuttrykkene inn i en historisk og kulturell kontekst.
 4. Elevene skal ved bruk av metoden kunne stille spørsmål ved estetiske uttrykk og teori, og på den måten trekke tema inn i en større filosofisk samtale.
- (Eisner, 2002, s. 26/27)

Hovedideene bak *Discipline-Based Art Education* (DBAE) er opprinnelig utviklet av Jerome Bruner og er utgitt i boken *The Process of Education* (1960) (Eisner, 2002, s. 244).

Tilhengere av DBAE hevder at metoden gir en «[...] mer omfattende tilnærming til kunstutdanning, og at de fire delmålene er rettet mot grunnleggende møtepunkter mellom mennesket og kunstuttrykk; man skaper det, man betrakter det, man kontekstualiserer det, og man drøfter og diskuterer det» (Eisner, 2002, s. 27). Jeg vil argumentere for at målene i DBAE-metoden er relevante og overførbare til tematikken visuell kommunikasjon i dagens digitale samfunn. Metodens delmål skisserer ulike tolkningsnivåer som vil kunne utvide elevenes forståelse og kritiske tilnærming til visuelle uttrykk uansett sjanger og kontekst, og kan derfor være et verdifullt tilskudd til deres lese- og skrivekyndighet.

4.4 Moderne digital bildepraksis – et utvalg supplerende teoretiske perspektiver

Dagens digitale bildepraksis er sammensatt, og kan belyses ut ifra mange perspektiver. Det viser teoriene til både Kress (2003), van Leeuwen (2006) og Eisner (2002). Som redegjort for i dette kapittelet er det disse tre teoretikernes bidrag jeg vil benytte som studiens teoretiske hovedrammeverk. Imidlertid vil jeg i noen grad også supplere med noen andre relevante og aktuelle perspektiver knyttet til digital bildepraksis og som dermed er relevant for elevenes visuelle kompetanse.

«Det kommunikative aspektet må vurderes som minst like viktig som det estetiske i visuelle uttrykk» (Eriksson & Göthlund, 2004, referert i Lu, 2018, s. 8). Dette blir viktigere på grunn av unges økende bruk av visuelle virkemidler i sin kommunikasjon og digitale identitetsskaping. «Særlig blant de yngste er estetiske virkemidler viktige måter å uttrykke identitet og smak på» (Aalen & Iversen, 2021, s. 67). Gjennom utviklingen i Computer-Mediated Communication (CMC) mener Herring at det i 2004 oppstod en tredje fase hvor termen *Web 2.0* ble betegnende for den raske utviklingen i såkalt *brukergenerert innhold* (User-Generated Content eller UGC) (Hinton & Hjorth, 2013, s. 58) og deltagerkulturen som oppstod med sosiale plattformer (Herring, 2019, s. 25). Jenkins beskriver dette som en kollektiv intelligens (Jenkins, 2013, s. 16). Dagens digitale bildepraksis er blitt en essensiell del av denne kulturen.

Androutsopoulos etterlyste i 2006 et skifte i forskningsmessig fokus fra medieorientert til brukerorientert språkmønster (Bou-Franch & Blitvich, 2019, s. 4), da man i større grad kan se språktrender med utgangspunkt i brukerkulturer på sosiale nettverkstjenester, og at tjenestenes brukergrensesnitt endres deretter. Domestiseringsprosessen går altså begge veier. van House (2011) har forsket på menneskers bildepraksis i sosiale medier fra et STS-perspektiv (Science and Technology Studies). Hun forklarer den økende populariteten til personlig fotografering og bildedeling med at «mange teknologiske muligheter her smelter sammen med sosiale prosesser som er viktige og meningsfulle i menneskers daglige liv» (van House, 2011, referert i Engebretsen, 2013, s. 151). Hun har vært særlig opptatt av funksjonene bildedelingen fyller for den enkelte bruker, og har avdekket fire hovedgrupper av opplevde bildefunksjoner:

1. **Minne.** Brukerne ser på bildene sine som en form for minnelagring [...] Mens mange brukere selv snakker om å «fange de gode øyeblikkene», vil en mer konstruktivistisk tilnærming mene at bildene fungerer som elementer i en subjektiv konstruksjon av fortiden.
2. **Relasjonsbygging.** Brukerne oppfatter det som viktig hvem som deltar på bildene, hvem som ser det og kommenterer det, samt hva slags historier som kan fortelles med bildene som utgangspunkt. Van House mener at bildedeling representerer en særegen form for kommunikasjon, en «distansert nærhet» som setter brukerne i stand til å holde venner og familie orientert om eget liv uten å behøve å ta direkte kontakt.
3. **Selvrepresentasjon.** Brukerne oppgir at de er nøye med å velge ut bilder som både dem selv, venner, steder, eiendeler og aktiviteter på en mest mulig attraktiv måte. En av van House sine informanter beskriver sin venninnes bildestrøm som fremstillingen av «et omhyggelig kuratert liv».
4. **Ekspressivitet.** Det finnes lite forskning på estetikken i personlig fotografi, men mange av informantene til van House oppgir at det estetiske uttrykket i bildene er viktig for dem, at de ser med nye øyne på omverdenen når de bærer kamera, og ofte tenker at enkle dagligdags motiver kunne blitt et stilig fotografi.

(van House, 2011, referert i Engebretsen, 2013, s. 151)

To gjennomgående tendenser i disse funksjonene er: 1) det kommunikative og 2) det personlige. Utviklingen av sosiale medier har gjort identiteten til en sentral del av mediebildet. Å opprettholde et digitalt nærvær på ulike sosiale plattformer er for mange del av en normal hverdag. Brukere representerer seg ut ifra hvilke mottakergrupper som befinner seg på de ulike plattformene, men også ut ifra digitale konvensjoner for egen demografi (Aiello & Parry, 2020, s. 58). Flere forskere har vist hvordan delingen av bilder på sosiale medier motiveres ut ifra et ønske om å oppnå sosial anerkjennelse fra sitt publikum, samt å fremstå på en bestemt og ønskelig måte overfor disse. Dette innebærer blant annet at unge utelater detaljer som de tenker ikke underbygger ønsket versjon av seg selv (Boyd 2007; Zhao mfl. 2008; Manago mfl. 2008; Strano og Wattai 2010; Storsul 2011, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 5). Det finnes også forskere som mener at denne formen for visuell representasjon ikke kan læres, men utvikles gjennom induktiv utforskning.

Generally speaking, the activity of self-expression cannot be taught. Any application of an external standard, whether of technique or form, immediately induces inhibitions, and frustrates the whole aim.

The role of the teacher is that of attendant, guide, inspirer, psychic midwife. (Read & Lowenfeld, referert i Eisner, 2002, s. 32-33)

Et særlig interessant moment er at ungdom i all hovedsak er bevisste på at bilder som tas skal bli sett av andre. Dette kommunikative elementet påvirker, ifølge Medietilsynet, prosessen med å ta, bearbeide og dele bilder i sosiale medier. Betydningen av å motta tilbakemeldinger fra andre i de sosiale mediene øker betydelig i tenårene. Dette stiller ungdom overfor en rekke nye utfordringer knyttet til hvordan de utøver og forhandler identitet i og med at bilder fra hendelser i livene deres deles med et bredt spekter av personer man søker respons og bekreftelse fra (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 3). Det offentlige i digitale rom er vesentlig for de diskursive valgene unge brukere tar. Tagg og Seargeant (2016) viser til hvordan man kan vurdere kommunikasjon ut ifra tre ulike aspekter:

1. tenkte mottakere (avsenders målgruppe)
2. språklige hensyn (i forhold til avsender og plattform)

disse to elementene legger sammen grunnlaget for:

3. det translokale fellesskapet.

(Tagg & Seargeant, 2016, s. 162)

Boyd og Heer (2006) understreker at brukerprofiler på sosiale medier «ikke må regnes som statiske representasjoner, men som en digital forlengelse av dem selv som muliggjør kontinuerlig kommunikasjon med de andre brukerne av mediet.» Dette er arenaer hvor ungdom må «[...] write themselves into being» (Boyd og Heer 2006, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 5).

Kommunikasjon og samhandling i sosiale medier illustrerer på samme tid også de unges kompetanse og evne til å forstå sosiale normer og nettbaserte sosiale samspill. Deltakelsen i de sosiale mediene krever derfor både refleksjon over egen rolle i relasjon til andre, og en forståelse av hvordan kulturelle og sosiale kontekster strukturerer kommunikasjon og meningsdannelse i og gjennom sosiale medier. (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 5)

Her beskriver Hilmarsen og Arnseth hvordan unges digitale praksis i stor grad utvikles gjennom en intuitiv, erfaringsbasert forståelse av hva som er normal praksis, og kan dermed utvikle sin egen digitale identitet ut ifra hva de ser andre deler.

5 Metode

5.1 Innledning

Dette er en kvalitativ studie. Den utforsker hvordan norskfaget i ungdomsskolen forholder seg til den økte bruken av bilder som kommunikasjonsform i samfunnet. Det vil si den økte bruken av bilder, animasjoner og tegn i samfunnet (jf. Engebretsen, 2013, s. 11). Studiens hovedproblemstilling deles inn i følgende to delspørsmål:

1. Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse?
2. Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer?

I denne studien ønsker jeg å belyse elevers og lærers beskrivelser, opplevelser, erfaringer og refleksjoner tilknyttet temaet visuell kompetanse i norskfaget på ungdomsskolen. Jeg har i denne studien fått innpass i en norskklasser på 10. trinn. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer, både individuelle og i grupper av både norsklærer og 11 av hennes elever, en øvelse i photo-elicitation, og dessuten observasjon av elever og lærer i relevant norskfaglig undervisning. Videre i dette kapittelet vil jeg mer inngående redegjøre for metodene som jeg har benyttet i utforskningen av studiens problemstilling, og hvordan jeg ved bruke flere metodiske fremgangsmåter for å samle inn empiri tilknyttet problemstillingen har benyttet meg av det som betegnes som *metodetriangulering*.

5.2 Metodisk fremgangsmåte

Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er metodebegrepet «[...] læren om hvordan gode spørsmål kan vinkles og formuleres, og hvordan man bør gå frem for å samle inn informasjon for å tilegne seg mer og bedre kunnskap» (s. 43). Innenfor forskning skiller man tradisjonelt mellom kvantitative og kvalitative metoder. Grønmo (2004) forklarer skillet på denne måten:

Innenfor samfunnsvitenskapen skiller man tradisjonelt mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder. Kvalitative metoder betraktes som induktive, mens de kvantitative betraktes som deduktive. Kvalitativ og kvantitativ metode er egnet til å belyse ulike forskningsspørsmål. I kvantitativ forskning jobber forskeren med tall, mens det i kvalitativ forskning er det tekst som er det sentrale arbeidsmaterialet. (Grønmo, 2004, s. 74)

I arbeidet med å samle inn data til denne studien fremstod det som et naturlig valg og i all hovedsak benytte kvalitativ metode, da jeg vil påstå at bruk av kvalitativ tilnærming i størst

grad vil gi utdypende innsikt i informantenes refleksjoner og perspektiver som jeg som forsker ønsket forståelse for, både når det gjelder informantenes perspektiv på visuell kompetanse og skolens tilnærming til denne kompetansen.

5.2.1 Kvalitativ metode

Postholm og Jacobsen (2011) presenterer tre hovedformer for datainnsamlingsmetoder: 1) Observasjon, 2) intervju (individuellt og i gruppe), samt 3) spørreskjema. Ofte betegnes de to første som kvalitative metoder, og den siste som kvantitativ metode (s. 44). Repstad (2007) skriver følgende om observasjon og intervju som metode: «Om forskeren jobber med observasjon eller intervju så må innholdet nedtegnes. Derfor blir tekst ofte grunnlaget for analysen av materialet» (2007, s. 16-17). I kvalitative studier forskes det på kvalitetene eller egenskapene og karaktertrekkene ved fenomener. I min oppgave ønsket jeg å belyse lærere og elevers erfaringer, refleksjoner og opplevelser tilknyttet visuell kompetanse i norskfaget på 10. trinn på ungdomsskolen. Derfor har jeg i denne studien gjort en kvalitativ undersøkelse hvor jeg gjennomførte både *semi-strukturerte individuelle dybdeintervjuer* med lærer og elever, samt *semi-strukturerte gruppeintervjuer* med elevene. I gruppeintervjuene med elevene ble dessuten metoden *photo-elicitation*⁶ benyttet. I tillegg har jeg gjennomført *observasjon* av klasseromsundervisning. Observasjon ble benyttet for å få et innblikk i lærerens tilnærming til bruk av visuelle uttrykk og medier i norskundervisningen. Jeg vil redegjøre grundig for de ulike metodene jeg har benyttet i innsamlingen av empiri videre i dette kapittelet. Denne studien er begrenset til norskfaglig undervisning i en klasse på 10. trinn, hvor «Reklame» var tema for timene. Jeg fikk observere undervisningen tidsbundet til når den startet og når den ble avsluttet. Jeg utforsket med andre ord en reell undervisningssituasjon.

5.2.2 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet søker, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), å forstå verden sett fra intervjupersonen side. Målet med intervjuet er: «Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (s. 21). For å sikre at dialoger gir god informasjon, må intervjuene ifølge Postholm og Jacobsen (2011) tilpasses problemstillingen,

⁶ Metodebeskrivelse s. 53

og man må derfor ta noen valg (s. 62). 1) For det første hvem man skal intervju. I mitt tilfelle har jeg valgt informanter jeg mener innehar sentrale perspektiver på problemstillingen jeg vil utforske – nemlig elever i 10. trinn og læreren deres som også fungerte som klassens kontaktlærer. 2) For det andre må man ta et valg om man skal gjennomføre intervjuene individuelt eller i grupper eller foreta en kombinasjon. De to ulike intervjuformene har hver sine fordeler og ulemper. Postholm og Jacobsen beskriver dette slik:

Å gjennomføre individuelle intervjuer har den store fordelen at den som intervjues ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår overfor andre [...] Den sterkeste siden ved å gjennomføre intervjuer gruppevis er at man ikke bare får frem enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 64-65)

For å oppnå best perspektiv på elevers bildepraksis/kompetanse i visuell kommunikasjon i norskfaget i en ungdomsskole vil jeg argumentere for at det er fordelaktig å gjøre en kombinasjon av individuelle og gruppevis intervjuer av elever, da deres visuelle kompetanse både vil være individuell, men også kulturelt betinget, og at det individuelle og det kollektive perspektivet muligens kan variere noe. 3) For det tredje kan målgruppen være et større kollektiv, for eksempel en hel klasse eller en hel skole. Dette kan for eksempel i denne oppgavens tilfelle være relevant i undersøkelsen av elevenes opplevelse av en bestemt undervisningssituasjon (jf. Postholm & Jacobsen, 2011, s. 64). Postholm og Jacobsen skriver:

Når gruppene blir så store, er det nesten umulig å foreta en dialog med alle samtidig. Dermed må man enten gjennomføre flere individuelle intervjuer eller flere gruppeintervjuer. Hvordan man i slike tilfeller velger ut de som skal intervjues, eller hvordan gruppene skal settes sammen, vil være et viktig valg som har stor betydning for hva slags informasjon man vil få ut av dialogene. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 64)

Jeg vil nå redegjøre mer inngående for min fremgangsmåte for å samle empirien til studien.

5.2.2.1 Semi-strukturerte individuelle dybdeintervjuer med elever – erfaringer og utfordringer

Tjora (2017) redegjør for at man bør strukturere dybdeintervju ut ifra følgende tre faser: 1) Oppvarmingsspørsmål. Enkle, konkrete spørsmål om for eksempel personopplysninger og hverdagsligheter. 2) Refleksjonsspørsmål som danner kjernen i intervjuet. Informanten kan gå i dybden på ulike deler av forskningstema og 3) Avrundingspørsmål som er ment å normalisere situasjonen mellom partene. De kan for eksempel handle om prosessen videre i studien (s. 145-146). Denne strukturen har en oppbygning som varierer kravet til refleksjon fra informanten. Jeg forsøkte i de semi-strukturerte intervjuene jeg gjennomførte å følge Tjoras råd. Til studien utarbeidet jeg en intervjuguide med de hovedspørsmålene jeg ønsket å

stille deltagerne i datainnsamlingen. Jeg utarbeidet en intervjuguide for samtalen med elevene og en intervjuguide for samtalen med lærer⁷. Intervjuguidene er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁸. Fordelen med det semi-strukturerte intervjuet er at jeg som forsker hadde rom for å stille oppfølgingsspørsmål i løpet av samtalsgang der jeg opplevde at det var naturlig og relevant (Tjora, 2017, s. 146).

Jeg satte av god tid til hvert individuelle intervju og hvert gruppeintervju, og enkelte intervjuer varte over en time, avhengig av hvor mye eleven eller læreren hadde å si. Ifølge Tjora (2017) vil kvaliteten på semi-strukturerte dybdeintervjuer være avhengig av tilliten mellom meg som forsker og informantene (s. 116). Min bakgrunn som lærer kan ha bidratt positivt til dette i intervjusituasjonene med elevene, siden vi alle deler noen felles referanserammer og forståelse av skolekulturen. Fra mitt perspektiv opplevdes dette som en fordel. Imidlertid var min rolle i situasjonen å være forsker, i tillegg observerte jeg undervisning og intervjuet elever på ungdomstrinnet, som for meg er et ukjent område. Dette kan ha virket fremmedgjørende på informantene og svekket tilliten til meg. Det er umulig for meg å bedømme hvordan elevene opplevde meg i min rolle som forsker. Jeg er også klar over at i muntlige intervjuer mellom barn og voksne kan en asymmetrisk maktbalanse bidra til å påvirke hva barnet sier og svarer. De kan føle at de må imponere den voksne eller presentere det de tror er det riktige svaret. Elevene kan ha følt at jeg som voksen og fagperson har fasiten og latt seg lede av spørsmålsformuleringer eller tonefall jeg har brukt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg forsøkte imidlertid å gi informantene tid til å reflektere, og etterstrebet å føre samtalen ut ifra elevenes forståelse og nivå.

5.2.2.2 Semi-strukturerte gruppeintervjuer med elever – erfaringer og utfordringer

I min innsamling av empiri valgte jeg i tillegg å gjennomføre semi-strukturerte gruppeintervjuer med elevene i etterkant av de semi-strukturerte individuelle dybdeintervjuene. Dett gjorde jeg fordi gruppeintervjuer ifølge Tjora (2017) er en intervjuform som kan føre til økt trygghet for informantene (s. 123). Med tanke på at det i denne studien er unge elever som intervjues om et tema de kan synes er vanskelig, vurderte

⁷ Vedlegg 3a og 3b

⁸ Vedlegg 1

jeg gjennomføring av gruppeintervjuer som viktig. Gruppevis intervjusituasjon åpner dessuten for at elevene kan hjelpe hverandre med utfyllende svar og perspektiver, påpeker Postholm (2010, s. 73). Som generell regel bør fokusgrupper ha mellom seks og tolv deltagere. Antall deltagere bør være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, men lavt nok til at deltakerne føler seg trygge og ikke får prestasjonsangst for å si noe i gruppen (Tjora, 2017, s. 124). I noen grupper kan for eksempel en eller to elever dominere samtalen og ulempen med dette kan være at andre elever i gruppen vil underdane seg de dominerende elevenes meninger og trekke seg mer tilbake (Mercer & Littleton, 2007, s. 58). Jeg valgte å gjennomføre intervjuer med grupper på fire og fem elever tilfeldig fordelt, imidlertid opplevde jeg i begge situasjoner at flere av elevene av og til ble stille og passive, og overlot til de mer muntlig aktive elevene å svare på spørsmålene. Dette kunne trolig vært unngått ved å dele inn i mindre grupper.

Gruppeintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i samme intervjuguide som jeg benyttet i de individuelle intervjuene⁹, så elevene kjente flere av spørsmålene fra tidligere. Dette valgte jeg av pedagogiske hensyn, så elevene skulle føle økt trygghet for temaet. En utfordring jeg møtte på i løpet av gruppeintervjuene var at flere av elevene endret det de hadde svart i de individuelle intervjuene når de hørte hva de andre elevene svarte i gruppeintervjuene. Jeg forsøkte å løse dette ved å kutte ned på antall spørsmål hentet fra intervjuguiden, og valgte å heller stille flere oppfølgingsspørsmål, så gruppeintervjuene ble mer organiske og mindre planlagte enn de individuelle samtalen. Dette opplevde jeg fungerte noe bedre, men jeg måtte samtidig passe meg for å ikke stille for ledende oppfølgingsspørsmål i jakt på mer konkrete svar fra elevgruppene.

5.2.2.3 Photo-elicitation

Photo-elicitation er en kvalitativ forskningsmetode som er ment å forsterke intervjuer ved å inkludere eksempler i form av bilder eller andre visuelle hjelpemidler i datainnsamlingsprosessen. Bildene brukes i intervjusammenheng for å hjelpe informantene til å reflektere ut ifra noe, bidra til organisering og prioritering av tankene deres, og som utgangspunkt for fortellinger (Lauck et al., 2021, s. 1). Visuelle forskningsmetoder har

⁹ Vedlegg 3a

teoretisk sett spilt en liten rolle i samfunnsvitenskapelige studier, fordi disse hovedsakelig har vært språkbaserte, og bilders evne til å fremkalle «sannheten» er blitt stilt i tvil (Harper, 2002, s. 17, referert i Epstein et al., 2006, s. 2). Jeg valgte imidlertid å benytte photo-elicitation på følgende måte: Mot slutten av de semi-strukturerte gruppeintervjuene ble elevene presentert for en multimodal reklame for Gillette barberhøvler. Bildeeksempelet er hentet fra Skredes bok *Visuell kommunikasjon* (2021, s. 20). De to reklamebildene jeg viste elevene er helt tydelig rettet mot hver sin målgruppe. Ett reklamebilde er rettet mot menn og ett reklamebilde er rettet mot kvinner. Dette fremkommer både gjennom valg av skrifttyper (fonter), farger og form som virkemidler i bildene. Ifølge Tinkler (2015) kan photo-elicitation fungere stimulerende på intervjuer. Bilder kan bidra til en mer behagelig atmosfære ved å ta noe av fokuset vekk fra informanten. Det kan dessuten oppleves som et samarbeid mellom intervjuer og informant å diskutere ut ifra et visuelt motiv (Tinkler, 2015, andre avsn.). Bilder kan ofte stimulere mennesker til å snakke om hva de vet, tenker, har erfart, føler og husker (Tinkler, 2015, tredje avsn.).

Reklame anvender ofte ulike retoriske virkemidler for å nå et bredt publikum, derfor valgte jeg den sjangeren heller en for eksempel et bilde med kunstorientert motiv. Jeg valgte Gillette-reklamen fordi den spiller på kjønnsstereotyper, som jeg håpet ville engasjere elevene til muntlig aktivitet. I reklamen vises to ulike typer barberhøvler med modellnavnene *Mach3* og *Venus*. Elevene ble bedt om å diskutere de to høvlene med utgangspunkt i visuelle virkemidler. Å bruke bilder kan være ett av flere hjelpemidler for å sette en diskusjon i gang eller for å få informanten til å snakke (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 90). Så langt i gruppeintervjuet hadde elevene snakket ut ifra egne erfaringer, og ved å flytte fokus over på et konkret bilde som de skulle tolke oppnådde jeg økt muntlig aktivitet fra flere av de mer passive informantene. Likevel opplevde jeg ikke å få like mye ut av diskusjonen som håpet. Flere av elevene var usikre når de ble bedt om å reflektere rundt de to reklamebildene. Jeg hadde ingen forberedt intervjuguide tilknyttet photo-elicitation, så øvelsen var mer improvisert enn samtalen for øvrig. Noen forberedte spørsmål kunne kanskje hjulpet meg som intervjuer å veilede elevene bedre inn i reklamen. Ifølge Tinkler (2015) har forskere en tendens til å ikke få nok ut av photo-elicitation ved at de er overbærende i forhold til kompleksiteten i motivet (Tinkler, 2015, fjerde avsn.). Dette opplevde jeg også.

Det er viktig at forskeren innehar en realistisk forventning til informantenes forståelse, ellers står intervjuet i fare for å preges av for avanserte spørsmål (Tinkler, 2015, tredje avsn.). Selv om elevene intuitivt forstod det overordnede budskapet i reklamen, kan jeg ha overvurdert deres evne til å analysere virkemidlene. Det var uansett givende for undersøkelsen å se deres umiddelbare refleksjoner tilknyttet et visuelt innhold jeg hadde forberedt og planlagt samtalen ut ifra.

5.2.2.4 Semi-strukturerte individuelle dybdeintervjuer med lærer – erfaringer og utfordringer

Jeg valgte å gjennomføre flere semi-strukturerte dybdeintervjuer med læreren for norskklassen jeg fikk observere. Jeg intervjuet lærer umiddelbart etter hver undervisningsøkt. I alt fikk jeg observere tre undervisningsøkter. Flere av spørsmålene jeg stilte læreren var spesifikt tilknyttet observasjonen jeg hadde gjort. Til slutt gjennomførte jeg et lengre mer generelt intervju med utgangspunkt i en intervjuguide¹⁰. Ved å velge et semi-strukturert dybdeintervju, ga det lærer mulighet til å beskrive og reflektere fritt rundt de spørsmålene som var utgangspunktet for intervjuet. Ifølge Tjora (2017) kan en «[...] i større grad tolke meningen i svarene og komme i dybden på temaene for undersøkelsen når man benytter semi-strukturert intervjuguide» (s. 114). Tjora skriver videre: «Man vil tillate, og til og med fremelske, digresjoner fra informantens side, og dermed komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke nødvendigvis har tenkt ut på forhånd» (s. 114). Samtalene med lærer har trolig blitt preget av vår felles yrkesbakgrunn, og ville trolig ikke blitt like orientert rundt didaktiske metoder og klasseromspedagogikk dersom jeg ikke også hadde vært lærer. Dette anser jeg som positivt i denne sammenheng.

5.2.3 Gjennomføring av intervjuer – etiske utfordringer

Særlig i møte med unges bildepraksis/visuelle kompetanse ville det kunne oppstå scenarioer hvor det går en grense for hva som oppleves som privat for informantene. Den vil være ulik for hver enkelt elev, men det var tydelig at flere syntes det var vanskelig å beskrive hva slags bilder de selv tar med mobilene sine, og hva de ønsker å kommunisere med bildene. Tjora påpeker at: «Også i samfunnsforskning er det viktig å reflektere over mulig skade eller

¹⁰ Vedlegg 3b

ubehag for eksempel ved at følsomme temaer tas frem uten at intervjueren har en mulighet til å bidra til en terapeutisk bearbeiding av dette» (2017, s. 175). Veflen (2017) skriver dessuten at: «Ut ifra tidligere lignende forskningsprosjekter fremkommer det at det er vanskeligere å få unge mannlige informanter til å dele åpent» (s. 32). Denne erfaringen gjorde også jeg meg, med enkelte unntak. I all hovedsak opplevde jeg at jentene formidlet at de tok flest bilder og var mer aktive på bildedelingsplattformer, enn guttene. Jeg erfarte derfor at jentene hadde flere synspunkter å komme med når det gjaldt unge og deres bildepraksis.

5.2.4 Om anonymisering av studiens informanter

Anonymisering er en svært viktig del av de etiske retningslinjene for bruk av informanter (Tjora, 2017, s. 177), og samtlige elever fikk velge sitt eget alias som ble brukt gjennom hele intervjuet. Studien er for øvrig meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), det er godkjent¹¹ og følger deres forskningsetiske retningslinjer.

5.2.5 Om observasjon – erfaringer og utfordringer

For å få best mulig inntrykk av hvordan lærer benyttet bruk av bilder og visuelle medier i undervisningen i norskfaget valgte jeg også å observere relevante undervisningssituasjoner. Repstad (2007) skriver:

Observasjon er studiet av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner [...] Når det gjelder klasserommet så har observasjon den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, der spørreundersøkelser og dokumentanalyser ofte bare kan gi indirekte, annenhånds informasjon. (Repstad, 2007, s. 33)

Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at «En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at observasjonen har et fokus» (s. 50). «I forskningen bestemmes fokus av problemstillingen. For observasjoner vil problemstillingen vanligvis være knyttet til følgende spørsmål: «Hva skal vi se etter, og hvor skal vi se etter det?» (s. 50). Et nærliggende fokus i undervisningsobservasjon var denne sammenheng hvorvidt elevene så ut til å være interessert i bruken av bilder og visuelle medier som metode og/ eller læringsverktøy i undervisningen eller om elevene viste manglende engasjement i timene hvor disse virkemidlene ble benyttet som en del av undervisningen, og i så fall hvorfor? Rent overordnet

¹¹ Vedlegg 1

var jeg også nysgjerrig på å observere hvilken grad av visuell kompetanse som elevene gav uttrykk for i løpet av undervisningen.

Fangen (2015) beskriver observasjonsstudier slik: «Betegnelsen observasjonsstudier omfatter både *deltagende* og *ikke-deltagende observasjon*. I ikke-deltagende observasjon iakttar forskeren andre mennesker uten å delta selv i situasjonen som observeres» (fjerde avsn.). Jeg måtte altså få innpass i andres klasserom, og overvære en annen lærers undervisning fra sidelinjen. Det ga meg en distanse til undervisningsopplegget og dialogen mellom lærer og elever, og jeg fikk friheten til å konsentrere meg om datainnsamling og iakttagerrollen. Jeg er imidlertid klar over at min tilstedeværelse kunne påvirke situasjonen, og bidra til at informantene handlet annerledes enn de pleier, selv om de var godt informerte og forberedt på at jeg skulle komme. Fangen skriver: «Det å måtte utsettes for en forsker som sitter og noterer alt man foretar seg, er en såpass stressende opplevelse at man uvegerlig oppfører seg annerledes enn man ellers ville gjort» (2015, femte avsn.). Fangen mener derfor at «*forskereffekten* kan bli større gjennom en ren observatørrolle. Forsker/forskningseffekt betegner den påvirkningen forskeren og forskningsprosjektet har på de studerte» (femte avsn.). Det er en effekt som særlig diskuteres i forbindelse med observasjonsstudiers pålitelighet (Tjora, 2017, s. 258). Fangen (2015) påpeker videre at:

[...] en slik utvendig observatørrolle vil bygge på et problematisk menneskesyn, idet de man studerer blir til de fremmede «andre», som man ikke møter på likeverdig måte gjennom gjensidig kommunikasjon. De blir objekter for forskning, uten å tillates noen egen aktiv rolle i relasjon til forskeren og forskningen (femte avsn.).

Det finnes selvsagt også grader av ikke-deltagelse, en observatør i et klasserom vil for eksempel kunne variere en ren observatørrolle med litt uformell småprat med elevene og lærerne i friminuttet.

Siden jeg er norsklærer selv kunne jeg ha hatt mulighet til å innta en deltagende rolle som observatør, ved å bruke egne klasser i forskningen. Betegnelsen *deltagende observasjon* peker mer spesifikt på de handlingsprinsipper metoden bygger på: Forskeren skal nemlig på samme tid delta og observere i undervisningssituasjonen. Dette kan i seg selv by på særegne etiske utfordringer. Dersom forskeren blir for involvert som deltager kan han eller hun risikere at forskningen, og observasjonen, kommer for mye i bakgrunnen (Fangen, 2015, niende avsn.). Som lærer har man til enhver tid ansvaret for progresjonen i undervisningen – et ansvar som

krever at man er gjennomgående fokusert på det som skjer i klasserommet. Det vil derfor være krevende å samtidig notere observasjoner. Ved hjelp av lydopptaker vil man kunne fange opp dialogen til senere vurdering, men da har man allerede mistet noen viktige fordeler, som muligheten til å aktivt følge opp interessante funn umiddelbart. Ifølge Thagaard (2013) kan det være lettere å forstå deltagernes situasjon og gjøre gode observasjoner når man deler mange av de samme erfaringene som dem. Samtidig hevder hun at det er en utfordring å observere på denne måten (Thagaard, 2013, referert i Overland, 2016, s. 40).

Det er også etiske hensyn å vurdere ved bruk av egne klasser til observasjonsstudier. I egne klasser har man en relasjon til elevene sine. Forskeren må i slike studier vurdere om det er hensiktsmessig å la relasjonen mellom lærer/forsker og informant bli til en gjensidig forpliktende relasjon. En sammenblanding av lærer/forsker-informant-relasjon og vennskap kan gi gode data fordi man får tilgang til mer sensitiv informasjon på denne måten, samtidig kan det være problematisk dersom gjengivelse av informasjon man får tilgang til på denne måten oppleves som et tillitsbrudd (Fangen, 2015, ellefte avsn.).

5.2.6 Bruk av observasjon – etiske utfordringer

Siden man i observasjon opererer som mer eller mindre deltagende «gjest» i en sosial situasjon som man senere skal rapportere fra, er det visse etiske betraktninger å ta hensyn til, ifølge Tjora (2017, s. 78). Det var enkelte elever i klasseromssituasjon som ikke ønsket å være deltager i studien, og dermed måtte unnlates fra observasjonsnotatene. Derfor kunne jeg bare notere aktivitet fra elever og lærer som hadde samtykket til å delta i datainnsamlingen, men jeg opplevde ikke det som noen begrensning da det i all hovedsak var de frivillige i undersøkelsen som deltok muntlig i timen. To elever ønsket ikke å delta i observasjonene jeg skulle gjennomføre i undervisningen, imidlertid ønsket de å delta i intervju. I disse tilfellene måtte jeg se bort fra mitt førsteinntrykk basert på deres aktivitet i undervisningen når jeg gjennomførte intervjuet.

5.3 Innpass ved skolen og tilgang til informanter - refleksjoner

Etter å ha gjort meg disse ulike vurderingene og refleksjonene knyttet til fremgangsmåte for å samle inn empiri til min oppgave bestemte jeg meg for å gjennomføre datainnsamlingen ved én ungdomsskole, og derunder en bestemt klasse på 10. trinn. Å avgrense datainnsamlingen til en skole og en klasse ville gjøre det enklere å komme i kontakt med elever og lærere. Jeg

valgte dermed bort å forske på min egen klasse i all hovedsak for å kunne fokusere på observatørrollen, og i størst mulig grad unngå fordommer gjennom tidligere relasjoner til informantene. En utfordring ved å begrense seg til en klasse og en lærer er at dataene nødvendigvis blir mindre generaliserbare enn om jeg hadde studert flere klasser, imidlertid fikk jeg mulighet til å gjennomføre flere dybdeintervjuer med lærer, og dessuten både individuelle dybdeintervjuer og gruppeintervjuer med elevene, og på den måten også mulighet til å følge opp tematiske tråder mer inngående.

5.3.1 Om portvakter

Siden jeg valgte å orientere studien mot elever i ungdomstrinnet henvendte meg til en bekjent som jobber som språklærer i ungdomsskolen, ba om å bli satt i kontakt med en egnet norskfaglig lærer, og fikk fire navn som jeg ikke kjente fra før. Thaagaard (2010) understreker følgende: «I studier innenfor spesifikke miljøer kan det være strategisk å først etablere kontakter med personer som er sentrale i miljøet» (s. 67). Valget falt tilfeldig på den første læreren som svarte på henvendelsen, og vedkommende var positivt innstilt til å stille sin norskklasser i 10. trinn til disposisjon. Thaagaard (2010) påpeker at: «I studier som utføres innenfor formelle organisasjoner, er det vanligvis nødvendig med tillatelse fra ledelsen for å få innpass i organisasjonen» (s. 67). Derfor måtte prosjektet godkjennes av skolens rektor, samt kommunen, og til slutt kunne jeg sende ut et infoskriv til elevens foresatte for å innhente deres skriftlige samtykke. Både ledelsen ved den aktuelle skolen, samt kommunen, kalles i metodelitteraturen for portvakter, eller *gatekeepers* (Postholm, 2010, s. 144). Det vil si personer som har «myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et miljø eller en organisasjon» (Hammersley & Atkinson, 1996, referert i Thaagaard, 2010, s. 67). Portvaktene er viktig av flere grunner, påpeker Fangen (2006). De sikrer tilgang til informasjon og kan invitere forskeren med på møter eller sammenkomster (s. 63).

Da det var klart at jeg kunne få observere undervisning, samt intervjuer elever og lærer ved den aktuelle skolen, ble det avtalt at jeg skulle observere tre undervisningsøkter på 60 minutter over to uker. Øktene var tiltenkt/skulle ha fokus på temaet «Reklame», som norsklærerteamet på 10. trinn vurderte som det mest faglige relevante for min studie. Undervisningen var variert og bestod av blant annet tavleundervisning, klassesdiskusjon og gruppearbeid. Jeg vil beskrive innholdet i disse undervisningsøktene grundigere i kapittel 6.

5.4 Om metodetriangulering

Siden jeg i denne studien har brukt flere metodiske fremgangsmåter for å samle inn empiri tilknyttet problemstillingen, både individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, observasjoner og photo-elicitation, har jeg benyttet meg av det som i metodelitteraturen betegnes som *metodetriangulering*. Ifølge Creswell (1998) er det i kvalitativ forskning «[...] vanlig å bruke ulike kilder og metoder for å belyse tema som undersøkes, og triangulering benyttes som prosedyre for å sikre kvaliteten på datamateriale» (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 131). Man bruker altså metodetriangulering for å oppnå et bredere datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning. En av utfordringene ved å benytte metodetriangulering er at man står i fare for at datamengden blir for stor og prosjektet for tidkrevende. Repstad (2007) påpeker i tillegg at: «Å utfordre informantene med ulike metoder kan dessuten føre til en *aktørtretthet* med negative konsekvenser» (s. 29). Andersen (2013) argumenterer for at det ikke er noen garanti for at datatriangulering i studier gir bedre og mer pålitelige forskningsresultater. Han skriver: «Ufullstendig og mangelfull forståelse av det som studeres, kan skape misforståelser og systematiske feil slik at forskeren overser vesentlige sider ved et fenomen» (s. 157). Jeg vil likevel argumentere for at det er mer hensiktsmessig for denne studien å innhente data gjennom en sammensetting av flere metoder enn om jeg bare skulle benyttet meg av én.

5.5 Koding, kategorisering og tematisering av datamaterialet

I bearbeidelsen av datamaterialet transkriberte jeg alle forskningsintervjuer og observasjonsnotater. Notatene fra observasjonen prøvde jeg også å gjøre mer utførlige, og hentet dessuten inn informasjon fra presentasjonsmateriale og de aktuelle sidene i læreboken som var i bruk under observasjon. Som del av transkriberingen av forskningsintervjuene organiserte og kodet jeg datamaterialet i NVivo. Her tok jeg utgangspunkt i det Tjora (2012) kaller den stegvis-deduktive-induktive (SDI) strategien. I SDI-modellen opererer man kun med ett nivå av koder og holder fast ved en ren induktiv strategi for å kode materialet: «Målet med koding er tredelt: 1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, 2) å redusere materialets volum, men ikke minst 3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (s. 197). I kodingen tok jeg utgangspunkt i de overordnede temaer hentet fra intervjuguiden, og som jeg hadde som utgangspunkt for hver samtale: Dette var temaene: *Forhold til bilder, Bilder i skolen, Bilder i samfunnet, og Visuell kompetanse*. Under disse kategoriene laget jeg flere smalere og mer konkrete koder for perspektiver og argumenter som

gikk igjen i flere av forskningsintervjuene. Gjennom kodingsprosessen opplevde jeg at materialet ble mer oversiktlig, strukturert og lettere anvendelig videre i arbeidet.

5.6 Validitet og reliabilitet

I denne delen skal jeg redegjøre for begrepene *validitet* og *reliabilitet* i forbindelse med forskning, fordi de har relevans til de metodiske valgene som er tatt. Repstad (2007) skriver:

En viktig del av forskningsprosessen består i å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen man har utført [...] I forskning generelt har man lenge brukt begrepene validitet og reliabilitet som uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen. Validitet oversettes ofte med gyldighet og er et noe mer mangetydig begrep. Forskere forklarer ofte validitet med om vi faktisk har målt det vi ønsker å måle, eller litt mer generelt: Er det samsvar mellom våre forskningsspørsmål og de informasjonene vi faktisk gjør bruk av når vi trekker våre konklusjoner. (s. 134)

Berger og Luckmann (2000) argumenterer for at «[...] den sosiale virkeligheten i en klasse eller på en skole er i stadig utvikling og endring, slik at det som representerer virkelighet på et tidspunkt, godt kan være feil på et annet tidspunkt» (Berger & Luckmann 2000, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Særlig i møte med teori- og undervisningsmateriell knyttet til den digitale utviklingen vil dette være gjeldende. «Undervisning som opplevdes som relevant for elevgruppen for to år siden, vil ikke nødvendigvis speile virkeligheten til elevene i dag» (jf. Siemens, 2005; Liu, 2014; Schwab, 2016). Som forsker må man altså ta høyde for at de funnene man gjør kun er gjeldende innenfor en viss kontekst i en viss tidsperiode. Jeg har tidligere i dette kapittelet nevnt at i mitt valg om å konsentrere datainnsamlingen til en klasse og en lærer, så utfordrer jeg validiteten i funnene. I hvilken grad de har overføringsverdi bare til parallellklassen på samme skole er usikkert, imidlertid vil denne studien bidra til kunnskapsutvikling på feltet ved at det har blitt gjennomført en grundig studie av en klasse på 10. trinn.

Kvarv (2014) argumenterer for at: «Ingen tolkningsprosess begynner uten forutsetninger. Med andre ord nærmer tolkeren seg sitt materiale med en viss forforståelse» (s. 79). Ifølge Postholm (2010) nærmer kvalitative forskere seg sin forskning «[...] med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at de har med seg et sett av fordommer - antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder deres forskning» (Postholm, 2010, s. 33). Lægreid og Skorgen (2014) viser til at det først var «under Opplysningstiden at begrepet om fordommen (*vorurteil*) fikk den negative aksentueringen som vi er vant med. Med fordom menes i utgangspunktet en «forstands-dom» (*urteil*) som gjøres i forkant av den endelige prøvingen av alle saklig avgjørende moment» (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 120). Ut ifra

Opplysningstidens oppfatning finnes det «to hovedgrupper av fordommer: 1) Fordommer som skyldes autoritet og 2) fordommer som skyldes overilethet. I Opplysningstiden ønsket man å forstå overleveringen av kunnskap riktig og uten fordommer» (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 120). Ifølge Gadamer (2003) er dette en nærmest umulig tilnærming. «For-dommen må tolkes som en bedømmelse som går forut for og innvirker på annen bedømmelse, bestemmelse og forståelse. I denne betydning av ordet er all forståelse grunnet på for-dommer» (Gadamer, 2010, s. 307). I dagligtale er fordommen «noe negativt, noe som fordreier og forfalsker, men de færreste for-dommer er fordommer i denne forstand», mener Gadamer (2010, s. 307). Han argumenterte for å forkaste de negative og ta utgangspunkt i de positive, de såkalte *legitimerte for-dommene* (Lindseth, 1981, åttende avsn.). Likevel er ikke disse absolutt gyldige. De åpner for visse virkelighetsaspekter, men dekker samtidig aspekter. Å forstå handler altså om oppgjør med egne for-dommer. (Lindseth, 1981, åttende avsn.) Heidegger påpeker imidlertid at «en slik forforståelse ikke er utelukkende negativ, men også utgjør en positiv forutsetning for å tolke datamaterialet» (Heidegger, 2007, s. 65). Han utviklet en modell for denne tolkningsprosessen, som kalles *den hermeneutiske sirkel*, og som beskriver «[...] hvordan del og enhet må forstås med utgangspunkt i hverandre» (Kvarv, 2014, s. 73). Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Johannessen et al., 2010, s. 365).

Ifølge Creswell (1998) er forskeren «alltid med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut ifra sin egen referanseramme. Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datainnsamlingen han eller hun har samlet inn» (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 26). Dette innebærer at «studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør *aldri* kan være «verdifri» eller objektiv» (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 26-27). I forskning blir det derfor viktig å ta hensyn til validiteten, eller gyldigheten i våre fortolkninger av funn og resultater. Som norsklærer og dessuten med en personlig interesse for visuell kommunikasjon og uttrykk innrømmer jeg at jeg i utgangspunktet hadde jeg en klar oppfatning om denne studiens tema helt fra start, men den oppfatningen og for-dommen har jeg forsøkt å være bevisst, særlig i datainnsamlingen, så min forutforståelse ikke skulle prege spørsmålene i dybdeintervjuene. Jeg er klar over at dette er et ambisiøst mål og jeg antar også at det er menneskelig umulig å klare å gjennomføre en studie helt etter denne målsetningen. Imidlertid har jeg forsøkt etter

beste evne å holde meg så objektiv som mulig og lyttende når en elev eller lærer redegjorde for et perspektiv jeg ikke deler.

Et annet sentralt begrep innen metodelitteraturen er begrepet *validitet*. Validitet viser til hvorvidt en metode undersøker det den faktisk har som mål å undersøke, det vil si om dataene speiler de fenomenene eller variablene en søker svar på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Validitet omhandler studiens gyldighet, og vanligvis skiller man videre mellom *indre* og *ytre gyldighet* (Jacobsen, 2005). Indre gyldighet omhandler hvorvidt man har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning (Brewer, 2000). Slike utsagn kaller man for *kausale* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 127). Hvis man som forsker for eksempel ser at et undervisningsopplegg mottar positiv respons fra én klasse, men ikke i en annen klasse, kan man spekulere i hvorvidt det har årsak i formidlingsevnen til læreren som gjennomførte undervisningsopplegget, eller om det handler om nevnte lærers relasjon til elevgruppen? Man kan også spørre seg om det kan ha å gjøre med tidspunktet på dagen undervisningen foregikk? Det blir uansett usikre spekulasjoner som er vanskelige å finne belegg for, og man kan derfor ikke fastslå årsaken med sikkerhet. Den ytre gyldigheten omhandler hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som vi ikke har utforsket (Brewer & Hunter, 2006). Postholm og Jacobsen (2011) påpeker: «Dersom et undervisningsopplegg mottar positiv respons fra klassen, er det da mulig å påstå at det vil virke like godt på andre skoler, andre klassetrinn eller i andre kommuner?» (s. 128). I og med at jeg har gjennomført et kvalitativt studie av én klasse vil det være umulig å generalisere mine funn til å gjelde alle 10. trinn i hele Norge. Det denne studien imidlertid kan bidra med er dybdekunnskap om det man kan anta er en gjennomsnittlig norskklasse 10. trinn i den offentlige skolen her i landet.

Gadamer (2010) mener at all forståelse har «[...] en kontekstbasert forut-forståelse, og i første møte med en tekst, utarbeider man et for-utkast som stadig må revideres i lys av en videre utdyping av tekstens mening» (s. 304). En hermeneutisk tolkningsprosess av empiri handler om at «[...] når en leser noe, er det umulig å isolere de formeningene en hadde på forhånd om innholdet i teksten, men for å forstå budskapet, må man ikke hengi seg til egen forhåndsoppfatning, men lese hva som faktisk blir kommunisert» (Gadamer, 2010, s. 304). Fordommer kan på den måten brukes som en ressurs i tolkningen. Gadamer anser dermed ikke forskerens eventuelle fordommer som noe negativt, men beskriver fordommer som en

produktiv fordom (Gadamer, 1960, referert i Kvarv, 2014, s. 81). Gadamer beskriver sitt syn slik:

All forskning tar utgangspunkt i forskerens egne forutsetninger og samtid, og det er heller ikke ønskelig å oppnå fullstendig objektivitet i vitenskapelig forskning. Poenget er ikke å få en definitiv, objektiv definisjon på et saksområde, men heller å oppnå en innsikt og forståelse for samfunnet, historien, og oss selv. (Gadamer, 2010, s. 322)

Dette skillet mellom hermeneutikk og metode er senere blitt kritisert av blant annet Habermas, som mener Gadamer fremstiller mennesket som «altfor sammenvevet med tradisjon og kultur» (Kvarv, 2014, s. 81).

Reliabilitet blir gjerne oversatt til norsk med *pålitelighet*. Postholm og Jacobsen (2011) definerer pålitelighet slik: «Det handler om hvor presise og gode måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjonen vi har fått, og om vi har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler» (s. 129). Videre påpeker de at «[...] pålitelighet ikke er noe som kan garanteres 100%. Det eneste forskeren kan gjøre er å reflektere over hvilke problemer som kan være knyttet til forskningen» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Til tross for at jeg har lite erfaring med intervjusituasjon, så har jeg som lærer lang erfaring med elevsamtaler, og på grunn av denne erfaringen opplevde jeg intervjusituasjonene som kjente og hadde inntrykk av at de også opplevdes som trygt for elevene. At jeg var trygg i situasjonen tror jeg gjorde meg mindre selvbevisst, og dermed bedre rustet til å vurdere svarene jeg fikk umiddelbart, og styre intervjuet deretter. Merriam (2002) har formulert en del punkter som et utgangspunkt for refleksjon over forskningens pålitelighet. Dette er punkter som kan relateres til utviklingsarbeid i skolen. Disse punktene er:

- Hensikten med studien må være klart formulert.
- Hvor viktig er problemet?
- Er problemet eller temaet plassert i en teoretisk kontekst eller teoretisk rammeverk?
- Utvalgsriterier må presenteres.
- Måten datamaterialet er samlet inn, bearbeidet og analysert på, må beskrives.
- Er datamaterialet triangulert?
- Understøttes funnene av de presenterte dataene?
- Er implikasjoner for praksis diskutert?
- Er det foreslått temaer for videre forskning?
- Hvilke etiske prinsipper er diskutert?

(Merriam, 2002, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129)

Grønmo (2004) skriver at påliteligheten «[...] kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene» (s. 220). Imidlertid påpeker Grønmo at det «[...] i praksis ikke alltid er mulig å gjennomføre slike gjentatte innsamlinger av data om de samme fenomenene» (2004, s. 220), dels fordi «[...] mange samfunnsmessige fenomener er i stadig endring, og dels fordi en del undersøkelsesopplegg er for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte» (s. 220). Dette gjelder ikke minst ved innsamling av kvalitative data.

Postholm og Jacobsen (2011) understreker i denne sammenhengen følgende: «Metodisk er det et kvalitetskrav at det gis en beskrivelse av hvordan materialet ble samlet inn, og hvordan det ble bearbeidet og analysert. Disse beskrivelsene sikrer kvaliteten på den måten at forskerens tanker og handlinger blir synlige for tilhøreren eller leseren» (s. 130). Videre påpeker de: «En slik åpenhet for hvordan arbeidet har foregått, gjør det også mulig for andre å vurdere kvaliteten på arbeidet, og om det som rapporteres eller fortelles, oppleves som troverdig» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). I dette kapitlet har jeg derfor hatt som mål å presentere min metodiske fremgangsmåte så transparent som mulig.

5.7 Styrker og svakheter ved denne studien

I vurderingen av kvalitet innen kvalitativ forskning viser Tjora (2012) til følgende tre kriterier: *Pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* (s. 231). Disse kriteriene redegjøres indirekte for tidligere i dette kapitlet under begrepene validitet og reliabilitet, men i korte trekk så handler pålitelighet om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom studiens utforming og funn, og de spørsmål man søker svar på. Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2012, s. 231). Ifølge Tjora må man redegjøre for egen posisjon og engasjement i tematikken som studeres: «Det innebærer å forklare hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet eller hvordan forskerens egen kunnskap og erfaring brukes i en analyse og diskusjon av resultatene» (2012, s. 235). Med min bakgrunn som norsklærer og dessuten utøvende fotograf må jeg vurdere hvorvidt disse rollene påvirker påliteligheten i

forskningsprosjektet. Jeg vil imidlertid argumentere for at disse rollene gir meg en bedre forståelse for temaet, som kan bidra til en økt gyldighet i datainnsamling.

Når det gjelder generaliserbarhet vil det alltid være en grad av subjektivitet tilknyttet kvalitativ forskning, og jamfør Gadamer og Heideggers ståsted er jeg klar over at mine funn aldri vil være fullstendig objektive på grunn av den forforståelsen jeg har med meg inn i temaet jeg undersøker. Likevel mener jeg at en tolkning av den empirien jeg gjør i denne studien vil kunne bidra med kunnskap om fenomenet som studeres, og ha verdi for videre forskning. «All innsamling av data, også den som foregår gjennom observasjon, må avgrenses ut ifra *rom og tid*» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 51). Hvorvidt en undersøkelse av elevers visuelle kompetanse basert på observasjon av en klasse og intervju med elleve elever og en lærer innenfor et tidsrom på fire uker kan gi grunnlag for generalisering er usannsynlig, men som nevnt over, så håper jeg den kan peke på noen trender og funn som andre studier kan bruke som utgangspunkt og bygge videre på. Ved å knytte datainnsamlingen til én lærer og hennes klasse, koblet opp mot et bestemt faglig tema satt til et bestemt tidsrom, fikk jeg ikke anledning til å kvalitetssikre dette gjennom å for eksempel å sammenligne med en annen klasse på samme trinn. Det er uansett avgjørende at «tolkningen av data baserer seg på en visshet om at empiriske data i seg selv ikke kan være en enkel speiling av virkeligheten» (jf. Tjora, 2012, s. 251). Thagaard (2003) understreker også at: «Hvem og hva som er observert og intervjuet, samt innenfor hvilket tidsrom, vil i stor grad påvirke informasjonens overførbarhet» (Thagaard, 2003, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). I min forskning har jeg forsøkt å sikre dette ved å observere tre ulike undervisningsøkter, gjennomført intervjuer med elleve elever av begge kjønn både individuelt og i grupper, og dessuten diskutert med lærer hvorvidt tendensene som er observert stemmer med hennes kjennskap til elevgruppen. Tjora (2012) understreker at: «Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille» (s. 232). Tjora viser til hvordan dette oppnås gjennom «[...] å forholde seg til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema» (s. 234). Dette er en praksis jeg har fulgt i denne studien. Man kan innvende at dette kravet gjør forskningen konservativ, men det er nettopp for «[...] å opprettholde høy kvalitet at forskningen er og blir konservativ; kunnskap utvikles i meget små skritt» (Tjora, 2012, s. 234). Forhåpentligvis vil arbeidet bak denne oppgaven kunne brukes i videre studier.

6 Presentasjon av funn

6.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere det empiriske materialet jeg har samlet gjennom observasjon av undervisning, og kvalitative intervjuer med lærer og elever - både individuelle og i grupper. Målet med datainnsamlingen har vært å bedre forstå unges forhold til bilder, deres perspektiv på visuell kompetanse og hvordan de opplever undervisning i visuelle uttrykk i norskfaget. Jeg har fulgt en klasse på 10. trinn gjennom tre undervisningsøkter med «Reklame» som tema, som ifølge lærer inneholder et særlig fokus på bilder og film. Undertema for de tre øktene var: 1) *skjult reklame*, 2) *visuelle virkemidler* og 3) *reklamefilm*. Jeg vil gjengi de sentrale delene av datainnsamlingen som jeg mener bidrar til oppgavens mål om å besvare studiens problemstilling. Det betyr at deler av undervisningsøktene som jeg mener er mindre relevante i denne sammenheng er utelatt. Jeg gjennomførte umiddelbare intervjuer med lærer etter hver undervisningstime, og har inkludert deler av disse samtalene i observasjonsbeskrivelsene. Elevintervjuene ble gjennomført over en to ukers periode i etterkant av observasjonene.

6.2 Observasjon av undervisningsøkter

6.2.1 1. undervisningsøkt - Skjult reklame

Tema for første time jeg fikk observere var skjult reklame. I løpet av timen skulle elevene også få en innføring i Markedsføringsloven. Lærer underviste i et tema som var nytt for elevene, og brukte derfor hyppige eksempler, hovedsakelig visuelle som for eksempel filmklipp hentet fra YouTube og skjermbilder fra Instagram. Elevene fremsto som interesserte, og virket å forstå og fange opp skjult reklame i ulike kontekster, også i mer tekstuelle eksempler som handlet om innholdsmarkedsføring hentet fra Aftenposten og Dagbladet. Klassen diskuterte viktigheten av å merke betalt reklame på ulike flater opp mot Markedsføringsloven. Lærer strukturerte timen godt, og hadde en gjennomtenkt balanse mellom ulike undervisningsformer og aktiviteter. De begynte med å se et filmklipp av et rekordforsøk på verdens høyeste fallskjermhopp, sponset av energidrikken Redbull. Elevene forstår at gjennom ønsket om å se rekordforsøket blir de eksponert for reklame gjennom hyppig merking med Redbulls logo. Gjennom en PowerPoint-presentasjon viste lærer til ulike andre eksempler på skjult reklame, for eksempel et Instagram-innlegg hvor en kjent influenser

viser frem et Adidas-antrekk. Deretter ble de satt til å diskutere følgende spørsmål i par: Hvorfor er det viktig å merke reklame? Her diskuterte elevene ivrig, og mange rakk opp hånden. I en skriftlig oppgave mot slutten av timen skulle de skille mellom produkter de personlig ville og ikke ville reklamert for utfra etiske hensyn. Elevene var i denne økten engasjerte, muntlig aktive, og virket å forstå temaet intuitivt.

I intervjuet etter endt undervisning beskrev lærer den hyppige bruken av visuelle eksempler i denne undervisningsøkten som et «forsøk på å krydre det faglige innholdet». Det er både for elevenes skyld og for hennes egen. Hun fortalte også at en multimodal presentasjon hjelper henne å assosiere, å formidle friere til eleven. Lærer gav også uttrykk for at hun mener at en presentasjon med kun tekst vil føre til større grad av direkte avlesing fra hennes side. Hun påpeker dessuten at det å benytte multimodale presentasjoner i undervisningen erfaringsvis utgjør en stor forskjell for å nå frem til elever med dysleksi. Hun fortalte at hun ikke opplever at visuelle virkemidler som filmeksempler eller lignende bremser opp informasjonsflyten i det teoretiske innholdet hun skal gjennom i timene, men at det heller tilfører en positiv, pedagogisk variasjon i undervisningen. Dette tror hun imidlertid at andre, kanskje eldre, lærere kan se annerledes på grunn av mer konservative holdninger overfor digitale metoder.

6.2.2 2. undervisningsøkt - Visuelle virkemidler

I neste undervisningstime jeg fikk observere var temaet visuelle virkemidler, og lærer brukte mange av de samme metodene som i forrige time. Hun presenterte ulike eksempler som klassen skal diskutere ut ifra, men denne gangen var klassen stillere, og elevene virket mer usikre. Lærer tok i denne timen utgangspunkt i begrepet sammensatt tekst, som også er brukt i læreboken *Synopsis* (Magnryd et. al, 2020) (kapittelnavn «Hva kjennetegner sammensatte tekster?»). Elevene fikk beskjed om å lese en innføringstekst i denne læreboka som omhandlet sammensatte tekster og visuelle virkemidler, og som redegjør for kontraster, farger, symboler, synsvinkel, blikkfang, det gylne snitt og balanse i bildet på en grunnleggende og lettfattelig måte (vis her til referanse). Elevene hadde ikke fått opplæring disse virkemidlene i tidligere undervisning, og lærer fortalte i intervju etter timen at også hun synes direkte analyse av visuelle virkemidler er vanskelig. Videre i undervisningen skulle elevene bruke disse virkemidlene som lærer hadde gjennomgått i timen i øvelser de fikk utdelt hvor de skulle utøve muntlig reklameanalyse. Elevene var detaljorienterte når de gjennomførte reklameanalysene, men gav kun en denotativ analyse (jf. Barthes, 1964/1994). En

bildeanalyse på det denotative nivået vil si at elevene kun beskriver det de konkret ser i et bilde (jf. Barthes, 1964/1994). Imidlertid observerte jeg at elevene virket usikre når de skulle gjennomføre denne øvelsen. Flere av elevene virket også usikre når de gjennomførte denne øvelsen og det framkom tydelig at de ikke hadde trening eller erfaring i å gjennomføre denne type øvelser. Barthes (1964) beskriver også i sin bildeanalyse ett nivå til, nemlig det konnotative nivået. På dette nivået i bildeanalysen skal elevene vurdere både symbolikk eller dypere budskap i et bilde. I henhold til mine observasjoner var det tydelig at elevene også var usikre når de skulle analysere ett bilde på dette nivået. I etterkant av disse øvelsene uttrykte lærer i intervju at elevenes usikkerhet i både å analysere et bilde på det denotative og det konnotative nivået kan være en effekt av hennes egen usikkerhet i møte med et tema (les: bildeanalyse) hun selv aldri har fått opplæring i sin lærerutdanning. Imidlertid legger hun til at hun allikevel hadde forventet mer muntlig aktivitet i denne øvelsen.

6.2.3 3. undervisningsøkt - Reklamefilm

I siste time jeg observerte undervisningen var reklamefilm temaet. Læreren startet timen med å spørre elevene hvilke visuelle virkemidler elevene husker fra forrige time, og de var flinke til å gjengi de ulike virkemidlene, til tross for at de i forrige time fremstod som usikre når de skulle anvende dem i bildeanalyse. I løpet av denne økten så klassen fem reklamefilmer som spilte på ulike virkemidler mens de underveis noterte på et analyseskjema som inneholdt følgende punkter:

- Målgruppe
- Produkt
- Reklametype (holdning/produkt/propaganda)
- Modaliteter
- Virkemidler
- Appellformer
- Påvirkning

Samlet fremstår dette som mye informasjon å notere ned, og elevene viste i denne undervisningsøkten en forholdsvis overfladisk lesning av hver reklamefilm. Det kunne vært interessant å se hvorvidt de hadde evnet å komme dypere inn i reklameanalyse ved å kun fokusere på ett eller to av punktene, men lærer hadde et stramt program og det forståelig at målsettingen for undervisningen ble å søke en bred sjangerforståelse. Etter timen diskuterte

jeg med lærer den tydelige forskjellen på elevenes møte med reklamefilm sammenlignet med observasjonene fra forrige økt når elevene analyserte bilder og sammensatt tekster. I denne økten som omhandler reklamefilm virket elevene å inneha en mer intuitiv forståelse, var mer selvsikre og erfarne i møte med levende bilder og et medie som spiller på dramaturgi og narrativ. Deres tolkning av reklamefilmene var ikke nødvendigvis dypere enn i forrige økt som omhandlet bildeanalyse, men elevene fremstod mindre usikre og vurderte mange av de samme visuelle virkemidlene i reklamefilmene, som de nølte ved i forrige, time raskere. Lærer mente at elevene opplevde å få innblikk i en større helhet i reklamefilmene, mens de i møte med et stillbilde i større grad måtte tolke seg til en kontekst. Lærer gav uttrykk for at dette kunne handle om at elevene hadde mer praktisk erfaring i å intuitivt analysere og tolke reklamefilm enn å tolke stillfoto på det denotative og konnotative nivået (jf. Barthes, 1964/1994). Dagens ungdom er vant til å se film, ofte av kortere format tilpasset YouTube, og de gir inntrykk av å vurdere reklamefilmene i undervisningen ut ifra handlingsforløp, på samme måte som med underholdningsfilm. Dagens elever tar seg trolig ikke tid til å stoppe opp og vurdere stillbilder lenge nok til å få samme erfaringsbaserte selvsikkerhet til å tolke disse, til tross for at de eksponeres for store mengder stillbilder daglig.

6.3 Individuelle semi-strukturerte dybdeintervjuer med elever

I de individuelle dybdeintervjuene jeg gjennomførte med de elleve elevene i denne klassen på 10. trinn, tok jeg utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide. Den var utformet etter ønske om å få inntrykk av elevenes grunnleggende forhold til, kompetanse og kunnskap om bilder – både egne bilder og andres bilder de eksponeres for, deres oppfatning av bildets rolle i norskfaget, og til slutt deres forståelse av visuell kompetanse og perspektiv på egen kompetanse. I løpet av datainnsamlingen gjennomførte jeg elleve individuelle semi-strukturerte dybdeintervjuer med elever fra samme klasse som den jeg hadde observert, hvorav syv av elevene var jenter og fire gutter.

6.3.1 Elevenes forhold til bilder

Få av elevene gir i intervjuene uttrykk for at de har et bevisst forhold til bilder, til tross for at samtlige medgir at de både tar egne bilder og oppsøker andres. En elev sier det slik: *«Jeg tar jo bilder av meg selv hver dag [...] På Snapchat da, så sender jeg bilder av meg selv til vennene mine.»* Et flertall av elevene oppgir at de sjelden tar bilder, men oppgir likevel at de er aktive brukere av bildedelingstjenesten Instagram, Snapchat og TikTok – dette er sosiale

plattformer for bilde/filmdeling hvor de daglig blir eksponert for andres bilder. En annen informant forteller: *«Jeg bruker ikke mye tid på å se på bilder generelt, for det er ikke så spesielt for meg. Jeg drar ikke på museum og så videre, men jeg ser mye på bilder gjennom sosiale medier. For det meste på Snapchat.»* Til tross for at flere av elevene jeg intervjuet nedvurderer eget forhold til bilder, så oppgir også mange at de liker bilder og har et positivt forhold til bilder. Dette funnet kan være et tegn på beskjedenhet om egen kunnskap om bilder fra elevene si side, eller svarene kan være et uttrykk for at de vurderer sin egen aktivitet på sosiale medier uten å knytte den til kunnskap om bildeanalyse eller visuell kompetanse.

Til tross for at samtlige elever oppgir at de er brukere av sosiale medier basert på bildedeling, er det bare en som sier at hun deler bilder selv. De fleste forteller at de er passive brukere som bruker plattformene til å se på andres bilder. Men siden de oppgir at det er få av vennene deres som deler bilder via disse flatene, blir de hovedsakelig eksponert for innhold fra profesjonelle avsendere som de også følger. Dette vil si kjendiser og ulike merkevarer. Samtlige elever oppgir at de vurderer bildene på sosiale medier mer eller mindre ukritisk, og dersom de lar seg merke med noe så er det noe helt åpenbart, som for eksempel fine farger i bildet eller et pent motiv. De fleste elevene sier at de foretrekker innhold som formidler positivitet, for eksempel bilder av sol og varme, velstand og flere oppgir at liker å se at folk er glade. Når det gjelder egne bilder så sier de fleste også at dersom de deler et bilde de selv har tatt er det i forbindelse med ferieopplevelser eller merkedager som 17. mai, julaften eller lignende. Det vil si dager man pynter seg og er i sosiale lag. I slike sammenhenger forteller elevene at de kan de være opptatt av å ta fine bilder, men i stedet for å vurdere visuelle virkemidler som komposisjon, lys, bakgrunn og forgrunn, forteller de fleste at de heller tar mange bilder og håper at noen skal bli gode. Ellers oppgir elevene at de hovedsakelig tar bilder for egen del, av kjæledyr, natur, venner og selvportretter. De skiller dessuten tydelig på bilder som publiseres på Instagram og bilder som deles med kun enkeltpersoner på Snapchat. En elev sier det slik: *«Instagram er mer fine bilder på en måte. Da bryr man seg mer om hvordan bildene ser ut. På Snapchat tar man bare et bilde og sender til en venn, du trenger ikke å bry deg hvordan man ser ut.»*

6.3.2 Bildets rolle i samfunnet

På spørsmål om hvordan elevene opplever bildets rolle i dagens samfunn svarer et flertall av elevene at det synes de er vanskelig å svare på. Derfor prøvde jeg å sette dette spørsmålet i

sammenheng med tekst; nærmere bestemt om de hadde inntrykk av at bilder har fått en større rolle i dagens samfunn, og i så fall på hvilke områder. Flere svarte at reklame både i form av stillfoto og reklamefilm finnes på alle de sosiale mediene de er medlemmer av. Alle elevene svarte også at reklamebilder nok påvirker dem ubevisst. Elevene viser i intervjuene kunnskap om hvordan et bilde kan påvirke dem og andre retorisk. I intervjuene etter de ulike undervisningsøktene jeg fikk observere kan man merke hvordan elevene henter frem elementer fra undervisningen de har gjennomgått når de blir usikre på et spørsmål jeg som forsker stiller om bildeanalyse. Flere elever beskriver bildets funksjon som at det bidrar til å «vise» oss hva som skjer i verden, og at bilder hjelper mottaker «å se for seg det en tekst handler om». En elev sier også at hun opplever at bilder tydeliggjør budskapet i en tekst, og flere mener at bilder fanger oppmerksomheten i større grad enn ren tekst. En elev uttrykker det slik: «Jeg vet ikke, jeg synes bare det er mer lettvisst å se på et bilde enn å lese liksom [...] Det går litt kjappere da. Hvert fall for meg.»

6.3.3 Bilder i norskfaget

På spørsmål om elevene opplever at det har vært et fokus på visuell kompetanse i norskfaget gjennom deres tid i ungdomsskolen svarer samtlige elever benektende. Ut ifra hva de kan huske er bilder og film/videoklipp benyttet kun noen få ganger i undervisningen i norskfaget. Elevene nevner for eksempel at enkelte filmatiseringer av litteratur (to elever nevner bilder fra Harry Potter-filmer), visuelle virkemidler i PowerPoint-presentasjoner, og dessuten noe bruk av multimodale tekster som reklame eller tegneserie har blitt benyttet sporadisk. To elever mener dessuten å huske at de har lært noe om bilder og bildeforståelse i 8. klasse, da som del av undervisning i temaet sammensatt tekst. På spørsmål om hvorvidt de anser norskfaget i ungdomsskolen for å være et kommunikasjonsfag som fokuserer på språk, tekst og kommunikasjon, eller et kulturfag som fokuserer på norsk kulturhistorie, så svarer samtlige at de opplever det som et kommunikasjonsfag, og at kulturdelen i større grad kommer innenfor samfunnsfag. Syv av elevene svarer at de ønsker å lære mer om bilder og visuell kompetanse i norskfaget. Noen forklarer det med at de tror det ville gjøre faget mer spennende, andre med at de tror de ville ha bruk for økt kunnskap om bilder og bildeanalyse. En elev sier at han husker innhold bedre ved hjelp av visuelle virkemidler. To av de som oppgir at de *ikke* ønsker mer fokus på visuell kompetanse forklarer det med at de synes det er vanskelig å analysere bilder, og foretrekker «tradisjonelle» oppgaver de forstår og har erfaring med fra før. En elev sier det slik: «Jeg liker bedre sånn logisk og vanlig og bare rett fram svar på oppgaver

likksom. Det er jo kjedelig, men jeg føler jeg lærer mest av det. Men det er jo kanskje fordi vi ikke har hatt så mye bilder.» Flertallet av elevene som er intervjuet forteller at de mangler kunnskap om bildeanalyse og at norskfaget opp igjennom årene ikke har fokusert på dette som tema.

6.3.4 Visuell kompetanse

Når elevene blir oppfordret til å beskrive sin egen visuelle kompetanse svarer åtte av elleve elever at de anser den for å være svak. Jeg forklarer i forkant begrepet visuell kompetanse for dem som «deres umiddelbare forståelse, og evnen til å lese budskap ut av et bilde». Flere av elevene sier at de ikke stopper ved et bilde på sosiale medier i forsøk på å forstå det. En elev sier at hun synes det er vanskelig å sette ord på ting hun ser i bilder. En elev sier det slik: «Hvis det er en treningsinfluenser som har lagt ut en treningsøkt, så skjønner jeg at det er en treningsøkt, men hvis det er noen som har lagt ut et bilde foran Eiffel-tårnet så skjønner jeg ikke om de ønsker å formidle: «Se på meg, jeg er foran Eiffel-tårnet», eller om de legger det ut på grunn av landskapet.» To elever sier at de sjelden tenker over hva de ser i bilder. Flere fremstiller det som at de til vanlig er passive mottakere av visuelt innhold, altså ikke vurderer innholdet i det de ser, til tross for at alle sammen aktivt oppsøker og anvender visuell kommunikasjon daglig. Tre elever tror de kan ha nytte av å lære mer om bilder og visuell kompetanse, men de kan ikke svare på hva de trenger kompetansen til. På spørsmål om hvor de tror de har lært seg den visuelle kompetansen de har er det store sprik i svarene. Flere tror den kommer fra bruk av sosiale medier, en tror dessuten at andre visuelle medier som TV og internett har bidratt, en svarer «bare av meg selv». En svarer «i hvert fall ikke fra skolen», mens to andre svarer at det nok er fra norskfaget. To elever oppgir at de har lært om visuell kompetanse hjemmefra, og det er fordi de har et familiemedlem som er fotograf eller er flink til å ta bilder. Det er altså ingen indikasjon på at visuell kompetanse (og dermed kritisk forståelse av sosiale medier) er et fokusområde i hjemmet. Samtlige elever svarer at det anser visuell kompetanse for å være en *digital ferdighet*, som er uthevet som en grunnleggende ferdighet i læreplanen.

Syv av elleve elever tror generelt det er stor variasjon i elevers visuelle forståelse og kompetanse, og begrunner det med at noen bruker sosiale medier mer enn andre. De tror altså at man får økt, erfaringsbasert kompetanse gjennom eksponering. På spørsmål om de tror det er stor forskjell på elevers og læreres visuelle kompetanse er elevgruppen mer splittet. Flere

av elevene påpeker at siden de har vokst opp med digitale medier som smarttelefon og iPad, så har de sannsynligvis en bedre forståelse av det visuelle innholdet enn lærerne. En elev sier: *«Jeg tror vi forstår litt mer «nyere» bilder, lærerne er litt «gamle». Hvis det for eksempel er en meme¹², så forstår ikke lærerne det fordi det er komplisert humor. Men de fleste elevene forstår de bildene.»* Flere elever oppgir at de ikke tror lærer er kompetent til å lære dem noe om bilder, siden det ikke er en del av lærerutdanningen. Andre tror lærere har en høyere kompetanse fordi de har levd lenger enn dem. En elev tror lærerens kunnskap om bilder er mer teoretisk. En elev tror at elever ser flere bilder gjennom sosiale medier enn lærere, men siden elever ikke bruker tid på å analysere bildene de ser, og bare «ser på bildene» mener han at den erfaringen ikke har like stor verdi som teoretisk kunnskap om bildeanalyse.

6.4 Individuelt semi-strukturert dybdeintervju med lærer

Læreren som intervjues i denne studien er en kvinne på 27 år med mastergrad i utdanningsvitenskap og faglig fordypning i både norsk og samfunnsfag. Hennes unge alder gjør at hun ikke nødvendigvis alltid er representativ for resten av lærerstanden i norsk skole, men hun oppgir i løpet av intervjuet at det faglige samarbeidet i norskseksjonen på skolen fungerer godt. Lærerteamet hun er en del av er forholdsvis homogent. Det er et flertall av kvinner, og den eldste faglæreren i norsk er 40 år.

6.4.1 Lærers forhold til bilder

Læreren som intervjues i denne studien forteller at hun alltid har vært glad i å ta bilder, og vurderte å søke mediefaglig linje etter ungdomsskolen. Tidligere brukte hun mest systemkamera, men etter at mobilkamera er blitt et fullverdig alternativ bruker hun mest det. Hun har fremdeles et speilreflekskamera, men det blir til at hun heller henter frem telefonen da den alltid er lettere tilgjengelig. Som mottaker ser hun ofte bilder, og er bruker av Instagram, Snapchat og Facebook, i tillegg til visuelt innhold fra internett generelt. På Snapchat sender og mottar hun bilder daglig. Hun publiserer sjelden eget innhold på mer offentlige plattformer som Instagram og Facebook, men hun ser mye på andres innhold, og en del av innholdet hun er mottaker av har dermed et kommersielt budskap. Hun forteller at hun

¹² Begrepsavklaring s. 97

for eksempel har noen venner som er influensere. Men hovedsakelig er innholdet hun følger personlige bilder som deles av familie og venner og bekjente.

I likhet med elevene oppgir hun å foretrekke visuelt innhold på sosiale medier som uttrykker en form for positivitet, og hun mener det påvirker henne til å aktivt trykke på liker-ikonet. Det kan være innhold som gjør henne glad, eller noe hun ser opp til eller ønsker seg. Hun tror også at hennes nye rolle som mor har påvirket perspektivet hennes på hva som er greit å dele i sosiale medier og ikke. Hun har blitt litt paranoid etter historier om deling av barnebilder og deler ikke bilder av sønnen sin. Hun tenker dessuten at barn ikke skal vokse opp og bli flau over bilder som er delt av dem mens de var små. Hun har også prøvd å rydde opp og fjerne gamle bilder av seg selv fra Facebook. Hun er opptatt av å ikke dele uriktig informasjon, og deler derfor sjelden politiske budskap og annet innhold som kan «trende» på sosiale medier, dersom hun ikke føler at hun har nok kunnskap til å stå inne for det.

Læreren oppgir å ta mange bilder daglig, ofte mange tagninger av samme motiv.

Hovedsakelig er bildene for henne selv eller de sendes til familie og nære venner. Hun forteller at mange av bildene hun har lagret på telefonen er skjermbilder av innhold hun tenker hun kan få bruk for, for eksempel matoppskrifter hun vil prøve eller reklame (video og/eller stillbilder) som hun kan bruke i undervisning. Hun forteller at dette er visuelle inntrykk som hun fanger opp og lagrer, men som oftest kun blir liggende på telefonens bildearkiv. Hun mener bilder og visuelle virkemidler har en ekstremt sentral posisjon i dagens samfunn, og at det ikke er nok offentlig fokus på hvor viktig de visuelle virkemidlene og inntrykkene har blitt for dagens mennesker, spesielt de unge. Hun viser også selv til hvordan alle alltid «er på skjerm» og dermed blir eksponert for visuelt innhold.

6.4.2 Bildets rolle i norskfaget

Læreren tror derfor at norsk skole henger ganske langt etter i forhold til hva man skulle forvente når det gjelder å bevisstgjøre elevene på bildeanalyse og visuelle virkemidler – altså å trene elevene i visuell kompetanse. Hun opplever at både undervisning, læreplan og lærebøker i norskfaget er for tradisjonelle, og at det ikke er like mye fokus på multimodale tekster som det burde vært. På den annen side mener hun det vil være en vanskelig dragkamp mellom hvilket innhold som bør inn og hva som eventuelt må ut i dagens lærebøker. Hun sier at fagseksjonen i norskfaget ved skolen kan være bevisst på dette i perioder, ofte i forbindelse

med temaer som er knyttet opp mot visuell kommunikasjon, som for eksempel reklame. Men så skal man undervise i et nytt tema hvor fokuset på det visuelle ikke er like relevant, og da forsvinner det litt igjen. Hun gir imidlertid uttrykk for at hun mener det ville være mulig å inkludere visuelle virkemidler i undervisningen i norskfaget på et mer generelt grunnlag. Av andre temaer i faget som inneholder bruk av bilder og visuelle virkemidler nevner hun bildeanalyse som er en del av kompetansemålene på 8. trinn, som også to av elevene har trukket frem i intervjuene. På 8. trinn forteller læreren at de som regel bruker tre-fire uker på temaet. Undervisningen avsluttes med at elevene skal analysere et kjent fotografi. De tar da som regel utgangspunkt i eldre, ikoniske bilder, som for eksempel «Napalmjenta»¹³. Læreren forteller videre at så vidt hun husker er det ingen fokus på visuelle virkemidler på 9. trinn, og hun forteller at i all hovedsak konsentrerer de seg på dette trinnet om tekstsjangre og skriveferdigheter i norsk. Likevel forteller hun at til tross for lite fokus på visuelle virkemidler og bilder opplever hun at undervisningen i bildeanalyse på 8. trinn for mange elever har en positiv effekt:

«Jeg vet jo at mange elever lærer mye bedre av visuell støtte. Spesielt dem som har utfordringer med språk. Sånn som i samfunnsfag så har vi brukt en lærerbok som heter Cosmos, og den har veldig store bilder, og det er mange som sier at det hjelper dem med å forstå. Men så er det jo sånn at igjen de jeg jobba med tidligere, de har ikke vært spesielt opptatt av det. Studiet mitt har ikke vært opptatt av det. Da krever det veldig mye av meg, at jeg må ville det, for at jeg skal klare å vri om den metoden jeg har lært meg selv.»

Læreren forteller også at hun opplever at det har vært en utvikling i fokuset på visuell kompetanse mens hun har jobbet som lærer i norskfaget. Hun har inntrykk av at forlagene har et større fokus på multimodale tekster som reklame, tegneserie og lignende i nyere læreverk, men hun påpeker at hun opplever at det er et problem at fagseksjonen i norsk ved skolen sjelden har mulighet til å delta på kurs eller faglige foredrag. I tillegg påpeker hun at siden få lærere har hatt visuelle virkemidler som del av sin lærerutdanning, tror hun mange er nølende til å bevege seg utenfor komfortsonen i egen undervisning. Denne usikkerheten nevner hun også for sin egen: *«Jeg merker ved meg selv at når jeg skal ha for eksempel dette tema her da [visuelle virkemidler], så er det ikke det jeg er mest flinkest i. Så jeg bruker jo mye mer tid på å planlegge en sånn time enn å planlegge skriveoppgave eller en periode der vi skal jobbe med skrivning, fordi det har jeg hatt veldig mye om.»* Hun synes generelt de får lite faglig påfyll og hun opplever at skolens ledelse ikke legger til rette for at de skal videreutvikle seg

¹³ <https://worldtimetodays.com/napalm-girl-photo-from-the-vietnam-war-turns-50/>

som faglærere. Det er heller ingen fokus på å kurse norsklærere i visuell kompetanse fra skoleledelsens side. Hun tror at eksamensnemda vil kunne spille en avgjørende rolle i å utvikle et økt fokus på multimodalitet og visuell kompetanse i norskfaget på grunn av deres definisjonsmakt ut ifra hvilke tema de velger å innlemme i eksamensoppgavene. Det kan anses å være bakvendt at eksamen skal definere den faglige kompetansen, men som følge av for åpne faglige retningslinjer i læreplanen mener hun det er sannsynlig at lærerne i enda større grad vil se til tidligere eksamensoppgaver for å orientere seg.

På spørsmål om hun anser norskfaget i ungdomsskolen for å være et *kommunikasjonsfag* eller et *kulturfag* svarer hun at det i utgangspunktet er litt av begge deler. Hun tror at man tradisjonelt har ansett norsk for å være et dannelsesfag hvor man lærer om nasjonal kultur og historie, men ut ifra nye læreverk og i sin egen undervisningspraksis anser hun det nå for å være mer et beredskapsfag som fokuserer på funksjonelle kompetanser som kommunikasjon, språk, argumentasjon, retorikk, tekststruktur og lignende.

Et begrep som ofte trekkes frem i forbindelse med fagfornyelsen (LK20) er *digitale ferdigheter*. Begrepet defineres av Utdanningsdirektoratet på følgende måte¹⁴:

Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

På spørsmål om hun anser visuell kompetanse som en del av digitale ferdigheter svarer hun slik: «*Det er jo stort sett der vi møter bilder i dag [...] Det er jo stort sett på nett, og da tenker jeg bildetolkning er i enda større grad en digital ferdighet, og kildekritikk biten blir jo og enda viktigere å knytte inn mot det visuelle etter hvert. Mens nå har det vært veldig mye fokus på kildekritisk til tekst, men nå må vi jo faktisk begynne å se på kildekritikk i bilder og.*» Hun argumenterer videre for at siden visuell kommunikasjon er en stor del av innholdet på digitale plattformer er det viktig å etablere en kompetanse hos elevene knyttet til dette. Hun peker på bildetolkning og digital kildekritikk som sentrale begreper i denne sammenhengen. Hun mener derfor at det er viktig å utvikle et økt fokus på visuell kompetanse i norskfaget

¹⁴ Begrepsavklaring s. 26

fremover, og hun er redd fagfornyelsens nye læreplaner i norskfaget (se tabell 1 og tabell 2 i kapittel 2) er utdatert allerede før den trådte i kraft fordi de digitale endringene skjer så raskt i vår tid (jf. Schwab, 2016; Liu 2014; Siemens, 2005).

En effektiv måte å fremme fokuset på visuell kompetanse på tror hun er gjennom utforming av eksamensoppgavene etter 10. trinn. På spørsmål om ikke det er en bakvendt måte å fremme fokus på visuell kompetanse på, og at det heller bør innlemmes som et konkret kompetansemål først i læreplanene i norskfaget for 10. trinn, svarer hun at slik hun kjenner norsk skole så tror hun det lite sannsynlig at det vil innføres et slikt kompetansemål i faget med det aller første. Hun tolker debatten rundt hva som skal løftes frem og trekkes ut og hvilke tema som skal vektlegges i mindre grad i norskfaget som full av «generelle verdibegreper og lite konkret». Hun uttrykker at basert på hennes erfaring er den mest effektive måten å få lærere til å oppdatere seg på visuell kompetanse gjennom at tematikken kan bli sentral i eksamensoppgaver som gis for 10. trinn.

Når det gjelder elevenes interesse og engasjement i undervisningen hennes i norskfaget opplever hun at den øker ved bruk av visuelle eksempler, særlig ved bruk av film og filmklipp. Hun har inntrykk av at elevene synes norskfaget er gammeldags, tradisjonelt og kjedelig, hun mener ikke at det alltid skal være underholdende for dem heller, men hjelper på å holde på elevenes oppmerksomhet å variere undervisningen gjennom bruk av film og visuelle uttrykk.

6.4.3 Visuell kompetanse

På spørsmål om hvordan læreren opplever elevenes visuelle kompetanse, svarer hun at hun opplever hun den som høy rent teknisk. Hun har inntrykk av at elevene er flinke til å ta bilder og lage film, og at de har mye kunnskap når det gjelder det rent praktiske ved teknologien. På den annen side opplever hun at elevene mangler en del forståelse tilknyttet bildeanalyse og visuelle virkemidler. Hun påpeker at hennes erfaring tilsier at elevene virker å være lite bevisste på budskapet i et bilde og hva som ligger bak valgene som er tatt i utformingen av uttrykket i et bilde. Hun tror elevene har tanker om hvordan ulike bildesjangre skal utformes og se ut, uten å nødvendigvis forstå hvorfor det skal være slik eller hvilke virkemidler som ligger til grunn for en spesifikk bildesjanger.

Læreren opplever heller ikke at den tilegnede visuelle kompetansen til elevene kommer fra skolen eller fra foreldre, men heller at den er utviklet fra erfaring med sosiale medier, noe hun synes er skummelt. Hun uttrykker: *«Jeg tror ikke det [opplæring i å forstå bilder] har skjedd i skolen [...] og det er det som er ganske skummelt, at det skjer egentlig fritt vilt på nett.»* Hun formidler videre at hun er redd det digitale generasjonsgapet gjør lærere, og i enda større grad foreldre, uegnet til å oppdra barna i dagens digitale ferdigheter. Imidlertid mener hun at visuell kompetanse, på lik linje med tekstuell kompetanse, kan tillæres på et teoretisk nivå gjennom skoleundervisning. Når det gjelder elevenes *digitale identitet*, så tror hun de i stor grad former den selv ut ifra tilfældigheter og trender de kommer over. Hun sier det slik: *«Jeg tror ikke det er sånn at hvis vi hadde spurt foreldrene nå, ja hvor har din unge tilegnet seg digital kompetanse, så tror jeg ikke de hadde klart å svare på det. Tror de hadde sagt at nei det har de sikkert funnet ut av sjøl. Litt på skolen, litt sjøl, de må jo være på det digitale for å henge med.»*

Læreren mener også at det kan være store gap mellom elevens og lærers visuelle kompetanse. Selv er hun bare tolv år eldre enn elevene sine, og er selv oppvokst med sosiale medier. Men selv om hun vet at hun følger flere av de samme profilene på sosiale medier som elevene sine, så tror hun at de tolker innholdet og bildene som deles ulikt. Imidlertid påpeker hun at dette ikke nødvendigvis skyldes ulikt nivå når det gjelder visuell kompetanse, men at det like gjerne kan skyldes forskjell i modenhet og erfaring. Hun viser for eksempel til problemstillingen som omhandler kroppspress i sosiale medier som et eksempel hvor erfaring og modning vil ha en verdi. Fordi hun er eldre enn elevene sine, vil hun sannsynligvis være tryggere på seg selv og egen kropp, og derfor ikke like utsatt for den type negativ påvirkning som ulike bilder i sosiale medier kan medføre. Hun tror dessuten, i møte med innhold fra influensere, at det har noe å si at hun er et voksent menneske med en mer ferdig utviklet identitet og selvbylde, mens elevene hennes kan vurdere livene til disse influenserne som et slags fremtidsideal for hvem de selv ønsker å bli. Det gir muligens henne en større distanse til påvirkningen i innholdet og bildene som disse influenserne deler. På spørsmål om hun tror det er store variasjoner i elevenes visuelle kompetanse svarer hun at det sannsynligvis er det. Det kan være på grunn av modenhetsnivå hos den enkelte elev, men også ut ifra den enkeltes elevs erfaring med bruk av sosiale medier. Hun tror jenter kan være mer reflekterte i så henseende, men at jentene også kan la seg lettere påvirke av innhold på sosiale medier enn gutter på samme alder. Læreren synes uansett det er vanskelig å få et riktig inntrykk av hva

elevene forstår og tenker fordi de gjerne former sine synspunkter i timene etter hva hun som lærer har sagt eller ment i løpet av undervisningen.

6.5 Semi-strukturerte gruppeintervjuer med elever

I gruppeintervjuene ble de elleve elevene som hadde deltatt i individuelle intervjuer tilfeldig delt inn i to grupper på fem og seks elever. Jeg tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden som de kjente fra de individuelle intervjuene, men fulgte ofte opp med oppfølgingsspørsmål ut ifra hva slags svar jeg hadde fått fra elevene i de individuelle intervjuene i forrige runde.

6.5.1 Elevenes forhold til bilder

Elevene trekker frem sosiale medier som en sentral arena hvor de både ser- og blir disponert for ulikt bildeinnhold. En elev sier at: «*Man skjønner på en måte bilder uten å lese det, sånn som man må med tekst*». Flere av elevene peker dessuten på bilder som et hjelpemiddel for å bevare minner. Dessuten deler de bilder på Snapchat for å kommunisere med venner. En elev sier han ikke er interessert i å se på bilder overhodet, men er likevel bruker av Snapchat og Instagram fordi alle andre er det. Flere av elevene avfeier dessuten bildene de tar særlig på Snapchat som «bare tull». På spørsmål om hva som skiller et bilde man kan dele på Snapchat fra et bilde man kan dele på Instagram, sier de at de er usikre på nøyaktig hva som skiller det, men at det utvilsomt er en forskjell, og alle oppgir å ha sett bilder delt av andre på Instagram som de mener hadde passet bedre på Snapchat. Alle elevene sier at de tror norsklærere trenger mer utdanning for å kunne undervise i bilder og i visuell kompetanse. Elevene sier at de opplever at lærere og elever sitter på ulike kompetanser. Med det mener de at elevene innehar en større forståelse for bilder i sosiale medier, mens lærere bedre forstår reklame og «*den type bilder*».

6.5.2 Photo-elicitation

I siste del av gruppeintervjuet viste jeg de to gruppene to ulike reklamebilder¹⁵ for Gillette barberhøvler, og ba elevene beskrive hva de så og hvordan de tolket reklamen. Reklamen presenterer to ulike barberhøvel-modeller, «Venus» og «Mach3». De to ulike høvlene retter seg mot ulike brukergrupper. I denne øvelsen opplevde jeg at elevene begynte å kommentere

¹⁵ Vedlegg 5

umiddelbart på reklamebildene. De kommenterte umiddelbart at den ene barberhøvelen var for kvinner og den andre for menn. Når jeg ba dem utdype hvorfor de tror det, så svarer en elev følgende: *«Jeg tror det har noe med skriften og fargene, og selve designet på høvelen. Men jeg tror også for den er litt mer rolig den til høyre, den for damer, vannaktig og avslappet, og mer svart bakgrunn og sånn på den til venstre.»* Han beskriver fremstillingen av Venus som «roligere og mer avslappet», men når jeg utfordrer ved å spørre hvorfor bildet forbindes med noe mer feminint, så blir elevene usikre og vet ikke. Det er mulig at kjønnsstereotyper oppleves som et tabubelagt tema, for selv om elevene raskt vet hvilken høvel som er ment for hvilken målgruppe, er de nølende når de skal forklare hvorfor. En elev sier at: *«Det er vel bare sånn verden er, på en måte. Vi har noen tanker om hvordan kjønnene skal være, og forskjellen på dem.»*

I den andre gruppen kommer de også raskt frem til samme konklusjon, men elevene sier også der at de synes det er vanskelig å svare på hvordan man forstår at de to bildene henvender seg til de ulike kjønnene. En elev sier: *«Jeg synes det egentlig er litt sånn teit at det er forskjell på en måte. På menn og kvinner sånn. Den for menn er sånn woow, skikkelig stor og sterk, og maskuline farger på en måte. Også den kvinnelige er sånn, hva skal man si? [...] Den ser litt sånn søt og uskyldig ut, lysere, mild, det høres teit ut, men litt sånn dreamy på en måte.»* Til slutt spør jeg om disse adjektivene som elevene bruker for å beskrive forskjellen på de to bildene beskriver det maskuline og det feminine generelt. Elevene svarer at det kanskje gjør det, men at det er dumt at det skal være sånn, *«for kvinner kan jo også være tøffe»*. I løpet av datainnsamlingen fikk jeg inntrykk av elevene i denne norskfagsklassen på 10. trinn er interesserte i visuell kommunikasjon, men mitt inntrykk som forsker er at elevene leser bilder ut ifra en intuitiv forståelse, og sjelden vurderer hvorvidt motiver har skjulte budskap.

I dette kapittelet har jeg redegjort for det jeg mener er de sentrale funnene hentet fra datainnsamlingen i denne studien. Jeg har strukturert kapittelet etter hvilke funn som kom frem ved hjelp av de ulike metodene som er tatt i bruk i denne studiens empiriinnsamling. I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene i lys av det teoretiske grunnlaget som er presentert i denne oppgavens kapittel 4, og med utgangspunkt i studiens problemstilling.

7 Drøfting

7.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som jeg redegjør for i kapittel 6 opp mot de teoretiske bidragene jeg presenterer i kapittel 4. Oppgavens overordnede problemstilling er for ordens skyld: «Hvordan ivaretas undervisningen i visuell kompetanse i norskfaget i en 10. klasse i norsk skole?» Denne problemstillingen brytes i dette kapittelet ned til følgende to delspørsmål: 1) Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse? Og 2) Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer? Jeg vil videre drøfte funnene ut ifra de to delspørsmålene.

7.2 Hvordan opplever elever og lærer i 10. trinn norskfagets vektlegging av, og mulighet for å trene elevene i, visuell kompetanse?

Både lærer og samtlige elever oppgir i undersøkelsen at de synes det er lite fokus på multimodalitet og elevenes visuelle kompetanse i norskfaget på ungdomsskolen. Læreren mener at både undervisning, læreplan og lærebøker i norskfaget er for tradisjonelle, og at det ikke er et godt nok fokus på multimodale tekster som det burde vært. I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av norskfaget i forbindelse med fagfornyelsen står det følgende om fagets grunnleggende fokusområder, og hvordan endringene i læreplanen er ment å legge til rette for disse:

Norskfaget skal fortsatt være både et språkfag og et kulturfag. Det vil si at faget skal bidra til at elevene blir trygge språkbrukere, og at de får innsikt i den rike og mangfoldige kulturarven i Norge. Faget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter og for opplæringen i å kunne lese og skrive [...] For å legge til rette for at lærer og elever bruker mer tid på sentrale deler av faget, er antall kompetansemål redusert, og mål som har vært overlesset, er strammet inn. Læreplanen legger opp til et tydeligere komparativt perspektiv på arbeid med språk og tekst. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

I sitatet kan formuleringen «et tydeligere komparativt perspektiv» tolkes som at det er opp til læreren å definere rammene for undervisningen tilknyttet språk og tekst, og i forlengelse av dette, i hvilken grad elevene får opplæring i visuell kompetanse. I så fall vil det kunne føre til store variasjoner i elevenes opplæring basert på lærers faglige særkompetanse og interesseområder. Lærerinformanten oppgir at hun kjenner på denne faglige usikkerheten. Når hun skal undervise i visuell kompetanse bruker hun mer tid på å forberede timen enn hun normalt gjør. Dette til tross for at hun er en ung, nyutdannet lærer, som trolig stiller med bedre forutsetninger for å møte elevene på dette tema enn mange eldre kolleger. Imidlertid har lærer

et overordnet ansvar for å forberede elevene til eksamen, så man kan risikere at det blir eksamensnemda som legger til grunn hvorvidt visuell kompetanse i større grad skal innlemmes i norskfaget ut ifra de tematiske oppgavene de utformer. Lærerinformaten oppgir også at hun tror eksamensoppgavene vil kunne spille en avgjørende rolle i å utvikle et økt fokus på multimodalitet og visuell kompetanse. Ut ifra hennes erfaring er den mest effektive måten å få faglærere til å oppdatere seg på visuell kompetanse ved at tematikken fremmes i eksamensoppgaver som gis for 10. trinn.

Ut ifra det innledende sitatet fra Utdanningsdirektoratet vil jeg også peke på at norskfaget tillegges et særskilt ansvar for å utvikle elevenes «lese- og skriveferdigheter», men at kompetanse innenfor andre modaliteter ikke vektlegges i samme grad. Det kan argumenteres for at samfunnsfag, som nevnt i kapittel 2¹⁶, har blitt tildelt et «særskilt ansvar for digitalt medborgerskap» (Engen et al., 2021, s. 107), som blant annet inkluderer å kunne «finne, behandle, og navigere i digitale kilder, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, referert i Engen et al., 2021, s. 107). Her kan man, ut ifra kildebegrepet, tolke det til at det utelukkende gjelder tilnærming til digital informasjon og kildekritikk, men videre presiseres det at det også inkluderer å kunne «kommunisere, samarbeide og skape digitale produkter og om å følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, referert i Engen et al., 2021, s. 107). Her presenteres helt andre ferdigheter som tidligere ikke har vært inkludert i samfunnsfag, og det er tydelige tegn på at læreplanene i de ulike samfunnsfagene har blitt oppdaterte i henhold til samfunnets teknologiske utvikling. Jeg finner ikke, slik Tabell 1 og 2¹⁷ viser, det samme fokuset på oppdatering i læreplanen for norskfaget i 10. trinn i henhold til språklig utvikling som følge av den teknologiske utviklingen. Ser man på kompetansemålene for 10. trinn i samfunnsfag finner man kun ett mål som har direkte tilknytning til digital kommunikasjon: «Eleven skal kunne utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er utvilsomt et relevant kompetansemål for samfunnsfag, fordi det omhandler det offentlige

¹⁶ Se s. 17

¹⁷ Se s. 18/19

ordskiftet og hvordan den nye digitale offentligheten preger samfunnsstrukturene. Imidlertid er det lite i ordlyden som peker på det språkfaglige aspektet i digital kommunikasjon, og derfor tolker jeg det som at det ikke er ment at denne kompetansen skal utvikles i samfunnsfag. Lærerinformanten påpeker at siden visuell kommunikasjon er en sentral del av innholdet på digitale plattformer er det viktig å etablere en kompetanse hos elevene knyttet til dette. Hun mener derfor at det er viktig å utvikle et økt fokus på visuell kompetanse i norskfaget fremover, og sier hun er redd fagfornyelsens nye læreplan for norskfaget er utdatert allerede før den trådte i kraft. Samtidig tenker jeg at det her ligger til rette for aktuelle, tverrfaglige prosjektmuligheter mellom norsk og samfunnsfag, som også er fremmet som et fokusområde i fagfornyelsen.

Når begrepet *multimodal tekst* ble valgt bort til fordel for *sammensatt tekst* (Omtveit, 2017, andre-tredje avsn.) så valgte Utdanningsdirektoratet en enklere, mer lettfattelig tilnærming til et fagområde som jeg vil påstå er blitt viktigere og viktigere lære seg å forstå mer inngående. Man kan argumentere for at en grunnleggende forståelse for sammensatte tekster, basert på innføringen i klassens lærebok *Synopsis 8-10* (Fagbokforlaget, 2020), har meningsverdi for eleven både i nåtid og fremtid, men jeg vil imidlertid innvende at det ville styrket meningsverdien å anvende mer komplekse eksempler som speiler problemstillingene elevene møter i sin digitale praksis. Dette understøttes også av Klafki i fjerde punkt¹⁸ i sine refleksjoner over læring med danning («i hvor stor grad eksemplene som er brukt i undervisningen har verdi for studenten») (Hohr, 2011; Hopmann, 2000; Klafki, 2011, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 156). Innledningsteksten i læreboken er karakteristisk for hele kapittelet, eksemplene som brukes for å demonstrere visuelle virkemidler er enkle illustrasjoner av dyr og strekmennesker, og i beste fall en reklame eller en filmplakat. Selv om disse eksemplene er lettfattelige og effektive som introduksjon til en teori som elevene synes er utfordrende, så er det samtidig et tema som er nært tilknyttet digitale medier, og en kompetanse elevene trenger å forstå i sammenheng med sin egen digitale praksis. Schofield (2018) hevder at dersom digital kompetanse «reduseres til et lettfattelig sett med ferdigheter eller kunnskaper unnlater skolen å ta en rolle i de mer overordnede, komplekse og etiske sidene ved den digitale kulturen» (Frantzen & Schofield, 2018, s. 158). Det samme ansvaret

¹⁸ Se s. 26

må kunne tilskrives forlagene i utformingen av lærebøker, og i dette tilfellet presenteres sammensatte tekster ut ifra så tradisjonelle og elementære eksempler at jeg tror det kan skape en distanse til elevene, og forlaget utnytter ikke muligheten til å: 1) gjøre et faglig tema mer interessant for elevgruppen, 2) møte læreplanens krav om utvikling av digitale ferdigheter, og 3) bevisstgjøre elevene på sin egen bildepraksis. På samme måte som eksamensnemnda, mener jeg at forlagene også har en mulighet til å prege i hvilken grad digitale ferdigheter, som visuell kompetanse, inkluderes i undervisningen. Mange nyutdannede og uerfarne lærere knytter trolig utformingen av terminplanen etter hvordan læreboken er lagt opp, og de fleste lærere er takknemlige for oppdaterte og relevante undervisningsopplegg som vil engasjere elevgruppen. Et motargument kan være at ved å relatere innholdet i læreboken til digitale medier står man i fare for at de raskere blir irrelevante på grunn av den raske utviklingen. Dette kan bli enklere fremover i og med at flere forlag nå utarbeider digitale læringsplattformer som gjør det enklere å oppdatere og aktualisere det faglige innholdet.

Lærerne i grunnskolen har i dag et stort ansvar ut ifra hvorvidt de benytter seg av nye medier og ny teknologi i sin undervisning. Eisner (2006) hevder at bevisstheten vår er begrenset av- og priggitt de verktøyene vi bruker, og at det derfor er behov for en større bredde i representasjonsformene i undervisningen for å utvikle elevenes bevissthet. Han sier det slik: «To use new tools and new forms of representation enables us to look for different things and ask new questions» (s. 199). I undervisningen jeg observerte var det aktiv bruk av digitale hjelpemidler som iPad, Apple TV og multimodale PowerPoint-presentasjoner. Lærer baserte store deler av undervisningen på visuelle og multimodale eksempler i form av filmklipp og bildeeksempler. Elevene jeg intervjuet oppgir imidlertid at det er uvanlig, og at de synes det er lite fokus på bilder og visuelle eksempler i norskundervisningen generelt. Lærer underbygger dette inntrykket når hun i dybdeintervjuet forteller at det ikke er like godt fokus på multimodale tekster som hun synes det burde være. Hun forteller at fagseksjonen hun er en del av kan være bevisste på å bruke multimodale tekster i undervisningen i perioder, ofte knyttet opp mot relevante temaer og kompetansemål i læreplanen, som i undervisningen jeg observerte, men så forsvinner fokuset på multimodalitet når de går over til et nytt tema eller sjangre som ikke har visuelle virkemidler som primære funksjon.

I datainnsamlingen observerte jeg en undervisningsøkt som omhandlet temaet *skjult reklame*¹⁹, som jeg opplevde som et godt eksempel på innholdsrettet digital undervisning med fokus på visuelle virkemidler. I løpet av økten gjennomgikk lærer viktigheten av å merke betalt reklame opp mot Markedsføringsloven, og hun knyttet lovverket til ulike multimodale eksempler på skjult reklame hentet fra profiler på sosiale medier som elevene er kjent med, og presenterte etiske problemstillinger rundt ulike, kjente merkevarer. Deretter skulle elevene diskutere selvstendig med hverandre ut ifra egne, erfaringsbaserte perspektiver på etiske hensyn i forbindelse med produktplassering og skjult reklame. Elevene var engasjerte og muntlig aktive gjennom hele økten. I intervjuet etter undervisningsøkten sa lærer at hun kunne se på elevene at de fikk faglig utfordring, til tross for at de visuelle eksemplene og problemstillingene hun hadde presentert var kjente. Lærers erfaring stemmer her med Eisners tankegods om at: «Bilder som representasjonsform kan åpne for å forstå verden på en annen måte enn gjennom verbalspråket» (Eisner, 2006; Kjeldsen, 2015). Undervisningsopplegget mener jeg er et godt eksempel på hvordan bilder og visuelle virkemidler kan presenteres på en måte som oppleves relevant for elevene, og få dem til å vurdere multimodalt innhold ut ifra et kritisk perspektiv, noe de trolig ikke ville gjort dersom de så det samme innholdet utenfor skoletiden. Imidlertid krever det en lærer som er faglig trygg, og som dessuten har god nok innsikt til å hente eksempler fra den digitale kulturen som elevene tilhører.

I intervju med lærer forteller hun at norskseksjonen på deres skole forsøker å kvalitetssikre bredden i faget ved å utarbeide all undervisning gjennom samarbeid, og på den måten sikre at elevene kommer til avsluttende eksamen med noenlunde samme utgangspunkt. Dette er imidlertid på eget initiativ fra fagseksjonen, og gjelder altså kun den konkrete skolen, så man vil utvilsomt se store forskjeller fra skole til skole. Den faglige friheten som Utdanningsdirektoratet nå åpner for, legger bedre til rette for *dybdelæring*, som innebærer at «elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2017), men man må vurdere ut ifra hvilke hensyn lærerne velger hvilke fagområder som skal innlemmes, og hvilke som utelates. Det er naturlig å tenke at lærere foretrekker å undervise i fagområdene de er utdannet i, og dermed er mest komfortable med (Barry, 2013, s. 94), noe lærerinformanten også påpekte for egen del. Den samme

¹⁹ Utfyllende redegjørelse s. 67

problemstillingen påpeker Kress & van Leeuwen allerede i 2006. De finner at lærerne på de høyere trinn i skolen har en tendens til å legge mindre vekt på de visuelle virkemidlene i elevarbeider, men fokuserer på det tekstlige. Dette står i sterk kontrast til utviklingen i samfunnet ellers, hvor man ser en økt bruk av visuelle virkemidler, enten det er i redaksjonell, kommersiell eller kulturell kommunikasjon (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16-17; Mayer, 2009, s. 57; Ingvarsson, 2016, s. 61). Om funnet fra denne studien kan generaliseres til andre norsklæreres undervisningspraksis kan i så fall nyetablerte fagkompetanser som digitale ferdigheter og visuell kompetanse stå i fare for å nedprioriteres fordi mange lærere ikke hadde disse temaene som en del av sin faglige utdanning, og derfor ikke føler seg kompetente nok til å undervise i det. Lærerne kan også oppleve, eller ha inntrykk av, at elevene kan mer enn dem selv om temaet og derfor ikke har behov for videre oppfølging. Ifølge Røkenes (2018) har lærerutdanningen «[...] sammenlignet med den teknologiske utviklingen i den norske skolen, i flere år blitt kritisert fra flere hold for å ha vært bakpå i den teknologiske utviklingen og integreringen av IKT i undervisningen» (jf. Frantzen & Schofield, 2018, s. 196). IKT-bruken i lærerutdanningen er blitt beskrevet som det Tyner (1998) kaller *tool literacy*: «verktøyorientert og hvor IKT-integreringen har foregått på svært ulikt vis hos de forskjellige institusjonene» (Hetland & Solum, 2008, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 196). *DigiGLU*-prosjektet gjennomført ved NTNU i perioden 2013/2014 finner følgende: «[...] de skriftlige og muntlige modalitetene dominerer i arbeidskravene og i bacheloroppgavene til lærerstudentene, og at det er få innslag av eller lite bevissthet rundt bruken av andre modaliteter, slik som bildet, lyd, video, animasjoner og lignende» (Tønnesen & Kvåle, 2016, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 196). Ifølge lærerinformanten er det ut ifra hennes erfaring heller ingen fokus på oppdatert faglig innhold fra skolens ledelse, gjennom for eksempel kurs eller foredrag. Det er i det hele tatt lite faglig påfyll, og hun opplever at skolens ledelse ikke legger til rette for at de skal videreutvikle seg som faglærere.

Kress og van Leeuwen (2006) mener de finnes to typer visuell kompetanse: 1) den «gamle» typen visuell kompetanse som utvikles gjennom bruk av bilder som komplimenterende virkemiddel til tekst, eksempelvis i lærebok eller i en digital presentasjon. I disse eksemplene har det visuelle ofte en teknisk funksjon, som eksempelvis et kart, et diagram eller et historisk fotografi. 2) Så finnes den «nye» typen visuell kompetanse som utvikles gjennom multimodal kommunikasjon hvor det visuelle og det skriftlige er likestilt, og det visuelle får et utvidet spillerom til å for eksempel spille på symbolikk (s. 23-30). Når lærerinformanten bruker

visuelle virkemidler i undervisning som ikke handler spesifikt om sammensatte tekster/multimodale tekster, så er det, ifølge henne selv, som regel bilder og illustrasjoner for å friske opp PowerPoint-presentasjonene (jf. Mayer, 2009, s. 57), og av og til en filmatisering av relevant skjønnlitteratur, men da først og fremst for å variere undervisningen, heller enn å diskutere de filmatiske virkemidlene. Hun har erfaring med at mange elever lærer bedre ved hjelp av visuell støtte, det bekreftes også i flere av elevintervjuene. Dette stemmer også med Mayer sine funn. I 2009 lanserte Mayer *the multimedia principle*. Hans modell, som er et resultat av årelang forskning, forklarer hvordan mennesker lærer best når lærestoffet blir presentert gjennom en kombinasjon av både tekst/ord og bilder. Bilder i denne sammenhengen kan være både foto, animasjoner, video/film etc. (Mayer, 2009, s. 57). Lærer forteller dessuten at visuelle virkemidler hjelper henne å assosiere og snakke friere i undervisningen. Likevel er det i all hovedsak snakk om bildeeksempler som kun underbygger eller illustrerer det tekstbaserte innholdet i presentasjonen, altså det Kress og van Leeuwen (2006) mener utvikler en gammel form for visuell kompetanse (s. 23-30). Både elever og lærer oppgir i intervjuene at denne pedagogiske tilnærmingen til multimodale uttrykk ikke oppleves som en effektiv undervisning i visuell kompetanse, og derfor vil jeg videre redegjøre for noen perspektiver på tilnærming til multimodal kommunikasjon hvor det visuelle og det skriftlige er likestilt, og derfor er bedre egnet for å utvikle den «nye» typen kompetanse (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 23-30).

Kress (2003) mener, i likhet med lærerinformanten, at undervisningen i skolen i dag må strekke seg lenger for å videreutvikle elevenes kompetanse som multimodale lesere (s. 3). Han mener det teoretiske grunnlaget for literacy, eller tekstforståelse, ikke lenger kan være lingvistisk. Det er ikke lenger holdbart å undervise elevene til å fokusere på form innenfor én modalitet, som lingvistikken er tilknyttet. De må lære å kunne se form og mening innenfor alle modaliteter (Kress, 2003, s. 40-41). Tradisjonell *semiotikk* er, som beskrevet i kapittel 4²⁰, «læren om hvordan vi kommuniserer og forstår verden gjennom tegn» (Kjeldsen, 2015, s. 264). Kress (2003) argumenterer for at «det er avgjørende å finne en teori som ikke ser på det språklige alene, men som kan vurdere andre modaliteter som tale, bilde, farge, 3D og musikk på lik linje» (s. 36). Han mener det blir avgjørende å vurdere ulike medier fremover, ut ifra

²⁰ Se s. 41

deres ulike fasiliteter og design, og at undervisningen i språkfag i skolen må baseres på en semiotisk tilnærming. Gjennom Kunnskapsløftet (2006) ble det for første gang utviklet en læreplan som eksplisitt åpner for et semiotisk utvidet tekstbegrep i norskfaget (Løvland, 2007, s. 10). Men det kan diskuteres i hvor stor grad begrepet har endret utviklingen av elevenes evne til å tolke bilder og andre visuelle medier. Samtlige av elevinformantene i denne studien oppgir at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring i bildeanalyse, og flertallet anser egen visuelle kompetanse for å være mangelfull. Læreren slutter seg til dette perspektivet, men opplever at elevene imidlertid sitter på en høyere visuell kompetanse i møte med praktiske oppgaver tilknyttet foto og film. Dette kan tyde på at elevene selv tilegner seg kompetansen gjennom praktisk utøvelse, men at det ikke nødvendigvis utvikler forståelsen for visuelle virkemidler og kommunikasjon.

Hodge og Kress (1988) viser til hvordan man i tradisjonell semiotikk antok at tekstuelle meninger var fastlåst og måtte dekodes ved hjelp av et nøytralt dekodingsystem. Gjennom nyere *sosialsemiotisk* tilnærming er man ikke like kategorisk, men tar heller utgangspunkt i at man som regel ikke vet hva avsender har tenkt, ei heller hva mottaker vil kunne utlede av representasjonen (Hodge & Kress, 1988, s. 12, referert i Skrede, 2021, s. 18). Meningen vil derfor heller ikke nødvendigvis være lik for alle, men ifølge Skrede vil det «innen spesifikke situasjoner og kulturer som oftest være fellestrekk i hvordan vi leser og tolker semiotiske uttrykk» (2021, s. 19). Van Leeuwen (2005) skriver: «Social semiotics is a form of enquiry. It does not offer readymade answers. It offers ideas for formulating questions and ways of searching answers» (s. 1). Med dette mener han at man gjennom sosialsemiotisk tolkning ikke kan lene seg på noen rigide regler eller rammer for analyse, og dermed ikke kan forvente å finne noen gitt fasit knyttet til tolkning av bildet. En slik flertydighet kan være utfordrende for elevene, men kanskje også viktigere nå enn tidligere. Stilt ovenfor en friere tolkning av den utvidede teksten vil elevene lære at deres perspektiv har en verdi, at ikke alle tolkninger har en fasit, og de vil trolig oppnå økt selvstendighet i sin refleksive lesekyndighet (jf. Eisner, 2002).

The world that students now live in and that they will enter as adults is riddled with ambiguities, uncertainties, the need to exercise judgments in the absence of rule, and the press of the feelingful as a source of information for making difficult choices. (Eisner, 2002, s. xii)

Utfordringen i å tolke bilder ut ifra en lingvistisk forståelse oppstår, som nevnt i kapittel 4²¹, fordi man i skriftlig tekst er vant til å tolke ut ifra forfatters lineære struktur, men i møte med visuelt innhold er ikke den lineære tilnærmingen mulig. Strukturen er mer åpen, hvilket trolig bidrar til å gjøre den metodiske tilnærmingen mer komplisert for elevene. Imidlertid peker flere av elevinformantene på bildets evne til å utvise en umiddelbar mening som dets viktigste appell, og er trolig en sentral grunn til at mange unge søker innhold basert på visuelle virkemidler heller enn tekstbaserte. Utfordringen ligger i at flertallet av elevene synes å være vant til å vurdere bildene kun ut ifra deres førsteinntrykk. Satt på spissen kan dette sammenlignes med å vurdere innholdet og budskapet i en skriftlig tekst ut ifra overskriften. Fordelen til verbaltekst er at man ut ifra lineær struktur kan se at det er mer informasjon videre i teksten, mens i møte med et bilde er det lettere for elevene å mistolke det umiddelbare inntrykket som det totale innholdet.

Eisner (2002) understreker viktigheten av å påvirke elevenes forestillingsevne i møte med visuelt innhold. Denne evnen kan trigges gjennom fantasiøvelser hvor elevene skal forestille seg å være den som har komponert bildet (2002, s. 52). I sin presentasjon av metoden *Discipline-Based Art Education* (DBAE), viser Eisner (2002) hvordan denne metoden åpner ytterligere perspektiver på bruk av visuelt innhold i undervisningen (s. 26-27). DBAE formes ut ifra fire ulike delmål, som vist i kapittel 4²². Eisner mener at en økt forestillingsevne og sensibilitet i møte med visuelt innhold vil kunne hjelpe elevene å i større grad utforske og anvende det visuelle innholdets affordanser i egne uttrykk og multimodale kommunikasjon, og dessuten bedre forstå og vurdere intensjonen og budskapet i andres. Han påpeker at «[...] å kunne se ut ifra et estetisk perspektiv er en kognitiv evne man ikke skal ta for gitt, og må anses som en kompetanse som krever evnen til å fokusere på de formmessige og ekspressive kvalitetene i uttrykket, og ikke bare de funksjonelle» (2002, s. 26). Metafunksjonene vil fungere som en verktøykasse for å tolke og vurdere visuelle uttrykk, og på samme tid bidra til en økt bevissthet rundt elevenes egen bildepraksis. Man vil lettere oppnå denne kompetansen, mener Eisner, ved «[...] å saktne persepsjonsprosessen, så man har tid til å inspisere og sette pris på de visuelle virkemidlene i uttrykket» (2002, s. 26). En utfordring med dette kan være

²¹ Se s. 40

²² Se s. 45

at sosiale mediers brukergrensesnitt er utviklet ut ifra kvaliteter som bevegelse og innholdsmengde, og vil i sin natur påvirke elevene til å aktivt søke nytt innhold heller enn å saktne persepsjonsprosessen. Instagram er for eksempel bygget som en uendelig strøm av visuelt innhold hvor man enkelt «scroller» seg fra ett bilde til neste, og er i liten grad tilrettelagt for en inngående persepsjon av hvert bilde.

I undervisningen jeg observerte var det interessant å merke seg at elevene var mest engasjerte og muntlig aktive i møte med etiske problemstillinger tilknyttet reklame. Det var i det hele tatt innunder det fjerde delmålet i Eisners DBAE-modell at læreren la mest fokus i undervisningsøktene sine. Delmålet til behovet for lære elevene å kunne knytte det visuelle uttrykket opp mot større filosofiske spørsmål (2002, s. 27). Læreren utfordret klassen med åpne, etiske problemstillinger tilknyttet ulike multimodale eksempler som Instagram-innlegg og reklamefilmer, i håp om å stimulere frem en mer kritisk holdning til innholdet elevene eksponeres for, og med det kunne vurdere innholdet ut ifra etiske hensyn, ikke bare fra et personlig perspektiv, men også som et utvidet samfunnsfenomen. Det kom tydelig frem i elevenes aktivitet og engasjement i timene at de syntes det var interessant og engasjerende å reflektere rundt spørsmålene. I min undersøkelse viser imidlertid elevinformantene lav forståelse for bilders samfunnsmessige relevans. De peker på bruk av bilder i tradisjonelle sjangre som aviser og reklame, men det er ingen som synes å koble den økte bildedelingspraksisen på sosiale medier, som de selv er en del av, til samfunnet ellers. Min tolkning er at de tenker på «samfunnet» som den fysiske verden, og at deres digitale praksis er noe adskilt fra dette. Dette vil jeg argumentere for er skremmende fordi det åpner for en mulig konsekvenstenking hvor digitale handlinger ikke får reelle følger, på lik linje som i dataspill. Derfor mener jeg at undervisning i nettopp dette delmålet er særlig viktig, og at lærere utfordrer elevene sine med åpne refleksjonsspørsmål knyttet til visuelle uttrykk. DBAE-modellen har siden 1990-tallet, ifølge Eisner, vært den ledende teoretiske modellen for tilnærming til kunst, herunder visuelle kunstuttrykk, i det amerikanske skolesystemet. Eisner påpeker at tilhengere av modellen oppgir at de fire delmålene er «[...] rettet mot grunnleggende møtepunkter mellom mennesket og kunstuttrykk; man skaper det, man betrakter det, man kontekstualiserer det, og man drøfter og diskuterer det» (Eisner, 2002, s. 27). Jeg vil argumentere for at prinsippene i DBAE-modellen bør vektlegges i større grad enn i dag i undervisningen i norskfaget generelt, jamfør dagens læreplaner i norskfaget i LK20.

Avslutningsvis vil jeg kort drøfte vurderingsaspektet ved tilnærmingen til visuell kompetanse i norskfaget, da vurderingspraksis er en sentral del av det norske skolesystemet. Det er imidlertid interessant å merke seg at mange lærere er kritiske til å se visuelle uttrykk som målbare produkter som kan vurderes ut ifra et karaktersystem (Eisner, 2002, s. 179). Eisner argumenterer likevel for viktigheten av vurderingsaspektet også ved elevenes kunstneriske produkter, og anser det som et paradoks å ha til hensikt å lære bort noe, uten å vurdere læringseffekten i etterkant (2002, s. 179). Han viser til hvordan vurdering kan være mer enn den endelige karakteren på et fullført arbeid. I undervisningen jeg observerte praktiserte læreren muntlige underveisvurderinger fra time til time. Hun stilte åpne spørsmål om forrige tema, den muntlige aktiviteten til elevene i klasserommet ble notert ned og fikk betydning for sluttvurderingen. Det samme kan man gjøre underveis i en kunstnerisk arbeidsprosess gjennom for eksempel observasjon, veiledningssamtaler og refleksjonsnotat.

En annen etablert vurderingsform som ikke baseres på målbare resultater er *kunstkritikken*, som ifølge Eisner ikke trenger å ha en negativ vinkling, men heller bør ha som målsetting «[...] å overføre de elementene kritikeren henter ut av kunstverket til en tekst som kan fungere opplysende for mottaker» (2005, s. 49). Eisner bruker begrepet *connoisseurship*, som i skolesammenheng i stor grad handler om evne til persepsjon, altså oppfatningsevnen. I møte med kunstneriske uttrykk krever en slik *connoisseurship* en lærer som en kompetent på en rekke aspekter ved kunstfaget, jamfør de fire delmålene innenfor *Disipline-Based Art Education* (DBAE-modellen), som jeg redegjør for tidligere i dette kapitlet. Kunstkritikken som vurdering kan også være en lærerik tilnærming for elevene, både som mottakere, men også gjennom hverandrevurdering. Utdanningsdirektoratet beskriver hverandrevurdering på følgende måte i sitt rundskriv for individuell vurdering (2021):

- I underveisvurderingen i fag skal elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater
- a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
 - b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
 - c. få vite hva de mestrer
 - d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

(Utdanningsdirektoratet, 2021)

Eisner oppsummerer med at det sentrale hensynet i all vurdering handler om forholdet mellom hva som er blitt formidlet i klasserommet og hva eleven har tilegnet seg av kunnskap,

og at det kan vurderes gjennom en rekke ulike praksiser som ikke alltid trenger å resultere i en karakter (2002, s. 190). Jeg vil argumentere for at det er pedagogiske fordeler ved å vurdere elevene ut ifra en skriftlig eller muntlig redegjørelse uten en oppsummerende og forenklet tallkarakter, som reduserer alle nyanser i elevarbeidet til et satt kvalitetsnivå. Det er etter min mening slik lærere i norskfaget bør vurdere elevenes visuelle kompetanse.

7.3 Hva slags visuell kompetanse innehar elever og lærer?

7.3.1 Elevenes visuelle kompetanse

Som nevnt tidligere i oppgaven²³ bruker jeg elevenes digitale ferdigheter som ramme for deres visuelle kompetanse blant annet fordi samtlige av elevene jeg intervjuet i datainnsamlingen oppga sosiale medier og andre digitale plattformer som deres primærkilde til visuelt innhold, og fordi ingen heller oppga andre kilder uten at jeg påpekte det. Digital praksis vil selvfølgelig romme mye utover visuell kompetanse, men elevene oppgir selv i samtlige intervjuer at de for egen del anser sin visuelle kompetanse for å være direkte tilknyttet digital praksis. Setter man dette i sammenheng med at unge i økende grad foretrekker sosiale plattformer basert på visuelt innhold (Medietilsynet, 2020, fjerde avsn.), så kan man argumentere for at de to kompetansene har tilknytning for elevenes del.

Kommunikasjon og samhandling i sosiale medier illustrerer på samme tid også de unges kompetanse og evne til å forstå sosiale normer og nettbaserte sosiale samspill. Deltakelsen i de sosiale mediene krever derfor både refleksjon over egen rolle i relasjon til andre, og en forståelse av hvordan kulturelle og sosiale kontekster strukturerer kommunikasjon og meningsdannelse i og gjennom sosiale medier. (Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 5)

Frantzen og Schofield (2018) viser til tre trekk som eksempler på hvordan den digitale mediekulturen utfordrer og beriker oss, og dermed synliggjør hvilke ferdigheter, kunnskaper og kompetanser som blir viktig i fremtidens danning (2018, s. 145). Disse tre trekkene er: 1) Den digitale utviklingen har endret *den offentlige diskursen* på grunnleggende måter. 2) *Identitet og selvoppfatning* settes på spill i møte med digitale og sosiale medier og 3) *Medierte opplevelser* påvirker vår selvforståelse og verdensforståelse (Frantzen & Schofield, 2018, s. 145/146). Ved å belyse disse tre trekkene ønsker Schofield å poengtere at den digitale kulturen bidrar til at vi endrer måten vi kommuniserer på, og hvordan vi forstår verden rundt

²³ Se s. 26

oss. Hilmarsen og Arnseth redegjør hvordan unge brukeres digitale praksis utvikles ut fra en intuitiv, erfaringsbasert forståelse av hva som er normal praksis, og kan dermed utvikle sin egen digitale identitet ut ifra hva de ser andre deler. Haugsbakks sitat²⁴ om elevenes høye digitale kompetanse underbygges delvis av læreren jeg intervjuet, som har inntrykk av at elevene også innehar en høy visuell kompetanse rent teknisk. Hun synes de er flinke til å ta bilder og lage film, og har mye kunnskap om det praktiske, men at de likevel mangler en del forståelse for teoretisk tilnærming i form av bildeanalyse og visuelle virkemidler. Hun har inntrykk av at de er lite bevisste på budskap og hva som ligger bak valgene som er tatt i utformingen av det visuelle uttrykket, til tross for deres aktive bruk av bilder i kommunikasjon. Dette bekrefter også elevene selv i sine intervjuer, hvor mange oppgir at de ikke bruker tid på å tolke budskap i bilder, og er vant til at bilder brukes illustrerende (jf. Hilmarsen & Arnseth, 2017). Dette funnet trekkes også frem i lignende studier gjennomført av Sæverot og Ulvik (2018) og Winje (2014). Flere av elevinformantene oppgir i intervjuet at de ikke er kjent med analytisk tilnærming til bilder overhodet, og to elever oppgir at de ikke forstår behovet for å lære det heller. Dette fremmer to poenger: 1) At det, til tross for deres aktive forhold til bilder og visuelt innhold gjennom sosiale medier, kun er gjennom undervisning i skolen at de lærer den mer analytiske tilnærmingen og forståelsen for hva bilder kan inneholde og kommunisere. Og 2) at elevene ikke nødvendigvis er bevisste hvordan visuelt innhold på sosiale medier påvirker dem, enten det er følelsesmessig, holdningsmessig eller kommersielt. Mitt inntrykk er at flere av elevene som ble intervjuet tenker på bilder som rene illustrasjoner, og at deres oppfatning av en bildeanalyse består i å for eksempel kunne peke ut et tre, et vann og et fjell, og dermed beskrive bildet som et landskapsmotiv. Dette eksempelet er spissformulert, og ikke hentet fra virkeligheten, men den beskrivende tilnærmingen til bilder ble bekreftet fra flertallet av elevene i dybdeintervjuene, og ikke minst demonstrert gjennom øvelsen i photo-elicitation²⁵, hvor de, selv i gruppesamarbeid, var tydelig usikre så fort de ble bedt om å tolke reklamebildene.

Teknologi påvirker alle aspekter av vår hverdag og har endret måten vi lærer, kommuniserer, underholder oss, finner informasjon og tilegner oss kunnskap. Disse endringene er og vil i tiden fremover bli mer synlige på alle nivåer i utdanningssystemet [...] I dag er det mer viktig enn noensinne at barn og unge ikke bare er passive konsumenter av produkter, tjenester og informasjon. Opplæringsens rolle er blant annet å danne elever som er i stand til å identifisere troverdig informasjon, sitere kilder, beskytte egne åndsverk, ta i bruk etiske verdier og holdninger i kommunikasjon og samhandling,

²⁴ Referert på s. 29

²⁵ Metodebeskrivelse s. 53

produsere egne digitale ressurser og utvikle et reflektert forhold til egne og andres handlinger, kulturelle forskjeller, verdier og rettigheter. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Beskrivelsen av elevene som «passive konsumenter» er særlig viktig i dette avsnittet, da mange av elevene i dybdeintervjuene fremstiller seg selv som nettopp *passive*. Schofield (2018) påpeker at begrepet *digital danning* blir sentralt med fremveksten av ny teknologi. Han skriver:

Om man setter som premiss at skolen skal bidra til at barn og unge mestrer de utfordringene og mulighetene i den digitale kulturen som fremtidens sannsynligvis vil preges av, ser jeg det slik at verken ferdigheter, kunnskaper eller kompetanse i seg selv er tilstrekkelige begreper. Det er behov for et begrep som favner bredt og helhetlig, og som innebefatter evne og vilje til å mestre eget liv. Dette inkluderer også bevissthet om etikk og det å ta ansvar for en «bedre verden». *Digital danning* kan være et slikt begrep. (Frantzen & Schofield, 2018, s. 150)

I følge Qvortrup (2004) handler dannelse om evnen til «[...] å reflektere over ferdigheter og kompetanse og til å treffe valg» (Qvortrup, 2004, referert i Fritze et al., 2015, s. 51).

Elevinformantene oppgir å ikke reflektere over innholdet i de visuelle uttrykkene de ser, til tross for at samtlige aktivt oppsøker visuelt innhold og anvender visuell kommunikasjon daglig. Kress (2003), van Leeuwen (2006) og Eisner (2006) deler også alle den oppfatningen om at visuelle uttrykk og visuelle kommunikasjonsformer er underrepresentert i grunnutdanningen i de vestlige skolesystemene, og de redegjør alle for hvordan denne kompetansen tilfører noe nytt og relevant for dagens unge/elever, som ikke dekkes av skolens tradisjonelle tilnærming til verbaltekst. En person som ikke besitter noen form for kunnskap om et bilde, altså visuell kompetanse, vil oppleve en distanse og ha mindre å si om motivet. «Å tolke et bilde krever ofte at man allerede innehar en viss forståelse for det bildet viser» (Messaris, 1994, s. 10). Aalen og Iversen (2021) viser til hvordan sosiale medier kan sies å dekke følgende fire behov: 1) informasjon, 2) underholdning og tidsfordriv, 3) fellesskap og sosial interaksjon, og 4) personlig identitet (2021, s. 43). Dette stemmer godt overens med dataene fra elevintervjuene, der et flertall av elevene oppgir at de ser på bilder og visuelt innhold i sosiale medier som underholdning og tidsfordriv. Elevene oppgir å ikke ha et bevisst forhold til bildene og videoene de eksponeres for, altså at de ikke tenker så mye over hva bildene fremstiller. Flere av elevene oppgir i intervjuet at de ikke forstår hvorfor de trenger å lære å analysere bildene de ser på Instagram. To elever sier at de ville foretrekke at skolen ikke tar en større del i unges bildedeling, fordi de oppgir at de liker det umiddelbare og ukompliserte i sin tilnærming til innholdet uten innblanding fra skolen. Det er kun en av elevene i undersøkelsen som oppgir å dele bilder selv, og de fleste av elevene forteller at det er sjelden de ser bilder som er delt av folk de faktisk kjenner. Dette tyder på at en stor del av

det visuelle innholdet de eksponeres for på sosiale medier er delt av mer profesjonelle brukere, som har et mer bevisst forhold til innholdet de deler, og ikke minst til sin egen identitetsbygging.

I Kress og van Leeuwens sosialsemiotiske rammeverk for visuell analyse, som er presentert i kapittel 4²⁶, forsøker de å imøtekomme utfordringen med å tolke bilder med en åpen struktur ved å etablere tre metafunksjoner: 1) *representativ*, 2) *interaktiv* og 3) *kompositorisk* mening (Kress & van Leeuwen, 2006, referert i Aiello & Parry, 2020, s. 28). Denne modellen innebærer at man først søker bildets *representative mening*, det vil si å se etter semiotiske tegn på fortellingen i bildet. Dette oppgir de fleste elevene i dybdeintervjuene at de er vant til i møte med visuelle uttrykk. Når man skal se etter representativ mening som mottaker spør man seg hvem eller hva som er objektene i motivet, og hvordan de blir fremstilt. Er det handling i bildet, og i hvilke omgivelser utspiller i så fall handlingen seg? Elevene oppgir i intervjuene å registrere disse elementene intuitivt, heller enn å aktivt oppsøke eller stille spørsmålstegn ved dem. I intervjuene brukte jeg begrepene *aktiv* og *passiv* tilnærming til det visuelle uttrykket, hvor det å stille spørsmål til innholdet i bildet vil betegnes som en aktiv tilnærming. Her vil jeg kort hente inn et annet relevant begrep som er nevnt tidligere i oppgaven, nemlig: *Kritisk refleksjon* (jf. Fritze et al., 2015, s. 49). Begrepet kritisk refleksjon anvendes også av Utdanningsdirektoratet (2018) i utformingen av fagfornyelsen. Ifølge Reynolds (1998) er kritisk refleksjon «[...] evnen til å identifisere og stille spørsmål ved det som blir «tatt for gitt» i samfunnet» (Frantzen & Schofield, 2018, s. 155). Dette sitatet setter fingeren på det kanskje tydeligste funnet i intervjuene med elevene i min undersøkelse. Elevene stiller ikke aktivt spørsmål til bildene de eksponeres for. Tvert imot, dersom de opplever å få en reaksjon på innholdet i bildet; positiv eller negativ, så deler de det heller videre i sosiale medier og bidrar dermed til at innholdet spres. Her opplever læreren jeg intervjuet at hun skiller seg fra sine elever, ved at hun i langt større grad tar avstand fra innhold hun reagerer negativt på. Dette tror hun, som beskrevet tidligere i dette kapittelet, kommer fra større modning enn elevene sine på grunn av alderen sin.

²⁶ Se s. 41

I Eisners modell for *Discipline-Based Art Education* (DBAE),²⁷ tar tredje delmål sikte på å lære elevene å vurdere visuelle uttrykk ut ifra en historisk og kulturell kontekst, ikke ulik tilnærmingen norskfaget allerede har til skjønnlitterære tekster. Denne kompetansen er ment å hjelpe elevene til å oppfatte forholdet mellom den samfunnsmessige konteksten uttrykket er skapt i og uttrykkets innhold og formmessige virkemidler (Eisner, 2002, s. 27), og vil på den måten styrke elevenes forutsetning for å forstå uttrykkets representative mening. Særlig med tanke på i hvor stor grad dagens unge bruker visuelle uttrykk som kommunikasjon, tror jeg at dette er et sentralt behov for økt forståelse, og kanskje også en kompetanse såkalte *digital natives* tvinges til å utvikle gjennom sin digitale tilstedeværelse. Gjenbruk av uttrykk i digitale sjangre er en etablert praksis innenfor mange modaliteter, eksempelvis gjennom remiksing av tidligere utgitt musikk, eller parodiske filmklipp som man kan finne på YouTube (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 68). Her blir Jenkins' tre begreper for å beskrive den nye mediekulturen relevante; *media convergence*, *participatory culture* og *collective intelligence*. Sosiale medier er for eksempel basert på *participatory culture*, eller *deltagerkultur*, som ifølge Jenkins (2009) handler om at innhold i større grad preges av aktiv deltagelse fra publikum, som fører til at mediernes produsenter og konsumenter blir mer diffuse (Jenkins, 2006, s. 3). Sosiale medier er priggitt aktiv brukerdeltagelse for å holde seg aktuelle. Innholdet skapes av brukerne, og som følge av det oppstår nye digitale sjangre. Et relevant eksempel å trekke frem i forbindelse med denne oppgaven er mimetiske bilder, eller *memer*. Memer er multimodale uttrykk som baserer seg på kombinasjonen av ulike semiotiske ressurser, ofte et visuelt uttrykk i kombinasjon med skriftlig tekst. Denne sjangeren har utviklet seg via plattformer basert på brukerutviklet innhold, som på sosiale medier og via internettforum som Reddit. Memer forbindes ofte med humoristiske budskap, og kan på et overfladisk nivå oppfattes som digitale vitser. Karlsson (2019) definerer et mem ut ifra følgende fem kriterier:

- Memes are a way to identify social groups that a person psychologically identifies oneself with.
- Memes are a way to share values for individuals and/or communities.
- A meme has spreadability and people are sharing the meme, so it becomes viral.
- Memes are recognisable and based on what is happening in the world.

²⁷ Se s. 45

- A meme is often based on an image with text that gives context to the meme.
(Karlsson, 2019, s. 4)

For denne studien er det fjerde kriteriet Karlsson nevner særlig interessant. At budskapet i et mem er avhengig av at konteksten gjenkjennelig for mottaker. Et sentralt sjangertrekk ved mem er, ifølge Karlsson, at de må være overførbare og kunne gjentas (2019, s. 22). Memer er blitt en anvendelig sjanger i den digitale gjenbrukspraksisen som er særlig populær blant yngre brukere. De kombinerer ofte ulike populærkulturelle referanser til nye, selvstendige (ofte humoristiske) budskap, og for å forstå budskapet er mottaker altså nødt til å kjenne til de ulike referansene. Gilje (2012) peker på hvordan denne praksisen, ofte kalt *remiksing*, synliggjør hvordan alle kulturelle uttrykk bygger på noe som har vært tidligere (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 68). Det er denne historiske forståelsen jeg tror elevene til en viss grad besitter gjennom sin digitale delingspraksis. Flere av elevinformantene trekker frem memer som eksempel på visuelle sjangre de er opptatt av og aktivt deler. Læreren viser også til at hun etterstreber å bruke populærkulturelle referanser som visuelle eksempler i sine digitale presentasjoner.

Videre i Kress og van Leeuwens (2006) sosialsemiotiske rammeverk for visuell analyse er neste begrep; *Interaktiv mening*. Dette begrepet omhandler hvordan man vurderer at det visuelle uttrykket kommuniserer med mottaker gjennom visuelle virkemidler som perspektiv, farger, utsnitt og lignende (Kress & van Leeuwen, 2006, referert i Aiello & Parry, 2020, s. 28). Dette kommunikative aspektet, og hvordan det visuelle uttrykket påvirker de som er mottakere, synes ut ifra min datainnsamling å være mer ukjent for elevene. I undervisningsøkten som omhandlet skjult reklame viser elevene forståelse for viktigheten av å merke betalte reklameinnlegg, men hovedsakelig ut ifra bildeeksempler med enkel bruk av merkevarer, som for eksempel en influencer som drikker av en Farris-flaske. I dybdeintervjuene er det ingen av elevene som gir inntrykk av å ha reflektert over hvordan man påvirkes av visuelt innhold som ikke er betalt reklame, eller at influenseren i et bildemotiv selv kan defineres som en merkevare.

I Kress og van Leeuwens (2006) sosialsemiotiske rammeverk for visuell analyse operere de med et tredje begrep: *Kompositorisk mening*. Dette begrepet omhandler hvordan man ser på hvordan det visuelle uttrykket er strukturert. Her kommer de formalestetiske vurderingene inn. Hvordan er de ulike semiotiske tegnene plassert i forhold til hverandre? Hvor ligger

hovedfokus i bildet? Er det en balanse i motivet? Dette er elementer som jeg observerte elevene fikk opplæring i undervisningsøkten som omhandlet visuelle virkemidler. I undervisningsøkten om visuelle virkemidler satte lærer elevene til å diskutere ulike multimodale reklamer ut ifra virkemidler som kontraster, farger, symboler, synsvinkel, blikkfang, det gylne snitt og balanse i bildene. Etter en grunnleggende innføring i de ulike virkemidlene evnet elevene å peke på de enkleste virkemidlene, som kontrast og fargebruk, men elevene unngikk de mer avanserte virkemidlene, som for eksempel symbolbruk. Som nevnt i kapittel 6²⁸ er elevene tydelig usikre, og mindre muntlig aktive i økten som omhandlet virkemidler i bilder, og lærer måtte ta ansvar for drive dialogen fremover blant elevene. Personlig hadde jeg en forventning om at elevene skulle ha opparbeidet seg en kompetanse til å tolke visuelle virkemidler i bilder gjennom praktisk erfaring. Imidlertid svarer et flertall av elevene i intervjuene at de som regel ikke er opptatt av kvaliteten på bildene de tar, så sant bildene ikke er ment å deles med andre. Elevene forteller at de heller tar bilder for å dokumentere minner. Samtidig fremkommer det i mange av samtalene med elevene at de i denne sammenhengen de kun tenker på bildene som lagres på mobiltelefonen, og at de ikke medregner for eksempel bildene de tar og deler via Snapchat. Bildene, eller «snappene» de deler med andre, kan det virke som elevene vurderer som lite visuelt interessante eller gjennomtenkte og derfor nærmest ikke anser som et *bilde* (jf. Hilmarsen & Arnseth, 2017). Dette funnet er særlig interessant med tanke på omfanget av delingspraksisen på sosiale medier i vår tid. Eisner (2002) mener at økt kompetanse i møte med visuell kunst vil kunne bidra til å forstå kommunikasjon bedre ved demonstrere hvordan form har innvirkning på innhold. Eisner (2002) argumenterer for at mennesker har en tendens til å skille mellom *hva* som blir sagt, og *hvordan* det blir sagt (s. 197). Dette er kommet særlig tydelig frem på Snapchat, hvor forholdet mellom det visuelle og det tekstuelle innholdet spiller en sentral rolle i kommunikasjonen.

Når elevene snakker om bilder som deles på sosiale medier, oppgir de fleste at det betyr å publisere bildene på plattformer som Instagram og VSCO. De oppgir da at de er opptatt av at bildene skal holde en høy estetisk standard. De oppgir også at de som regel deler bilder i forbindelse med spesielle anledninger som ferieturer, merkedager og lignende. Jeg tolker det

²⁸ Se s. 68

slik at det er to grunner til dette: 1) De føler trolig et press på å ha en viss digital tilstedeværelse, og dermed ha noen bilder som representerer deres digitale identitet ute på sosiale medier. Det tryggeste vil da være å dele bilder som faller innenfor konvensjonelle motiver, altså at de ikke bryter med bildene de ser at andre deler. Dette støtter også flere av elevene ved å beskrive bildene de deler som «helt vanlige». 2) Samtidig oppgir både lærer og flertallet av elevene i dybdeintervjuene at de foretrekker bilder som uttrykker *positivitet*. Ut ifra deres beskrivelse forstår jeg denne betegnelsen som bilder som uttrykker det Aalen og Iversen kaller «solskinshistorier» (2021, s. 63), altså noe mottaker opplever som ukomplisert, og som dessuten fremstiller en problemfri fasade. Dette er en side av unges bildedeling som er blitt problematisert, og knyttet opp mot utfordringer som for eksempel psykisk helse, men det vil jeg ikke gå videre inn på i denne oppgaven. Ifølge Aalen og Iversen (2021) er solskinnshistorier normal praksis, og selv om det til en viss grad er åpent for å dele mer personlig og intimt innhold på sosiale medier, vil det ikke ha den samme effekten som å dele personlig innhold med noen ansikt til ansikt, verken for avsender eller mottaker (s. 63). Aalen og Iversen peker dessuten på hvordan innhold som krever en respons setter mottaker i et slags dilemma, fordi det ikke er så enkelt å kommunisere trøst eller støtte på sosiale medier (2021, s. 63). Derfor er motiver fra sydenferier, champagnefrokoster i bunad på 17. mai, og familieportretter foran juletreet, eksempler elevene selv oppgir, enkle og trygge å dele og like. Flere av elevene forteller også at de i slike situasjoner gjerne setter av tid til fotografering så man er sikker på å få fine bilder, men i stedet for å vurdere visuelle virkemidler som komposisjon, lys og bakgrunn i forkant, sier de fleste at de heller tar mange bilder og håper at noen skal bli gode. Dette er en metode som overlater resultatet til flaks i stedet for ferdighet, og som trolig er grunnen til at de, til tross for sin praktiske erfaring, ikke har en opparbeidet forståelse for *kompositorisk mening*, som også inngår i det å inneha visuell kompetanse. Kress og van Leeuwens tre nevnte metafunksjoner (2006) er likevel ikke ansett for å være nyanserte nok til å vurdere visuelt innhold ut ifra et sosiosemiotisk perspektiv. I sosiosemiotisk analyse har man derfor ytterligere fire aspekter å vurdere ut ifra, som tar for seg *materialitet*, *bruksområde*, *stil* og *kontekst* som påvirker bildets meningsinnhold (Kress & van Leeuwen, 2006, referert i Aiello & Parry, 2020, s. 28). Dette er hensyn elevene til en viss grad er vant til å ta i sin bildepraksis, for eksempel gjennom å vurdere hvorvidt et bilde skal deles i Snapchat eller publiseres på Instagram. Imidlertid vil jeg, ut fra denne studiens funn, argumentere for at det er nødvendig å inkorporere økt fokus på disse fire aspektene i undervisningen i norskfaget i 10. trinn. Hensikten med dette rammeverket (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, referert i

Aiello & Parry, 2020, s. 28) er å tilby en metodisk huskeliste å vurdere visuelt innhold ut ifra, og dermed kunne innarbeide en aktiv, analytisk tilnærming til motivet, i stedet for å vurdere det passivt og ukritisk.

Elevene kan påstå at de har et avslappet og uproblematisk forhold til sosiale medier, men forskning viser at aktivitet på sosiale medier også genererer en rekke negative følelser, såkalt *digitalt stress* (Aalen & Iversen, 2021, s. 99). Det har lite å si at de ikke deler bilder selv, man påvirkes fremdeles av *sosial sammenligning*. «Sosial sammenligningsteori har slått fast at mennesker mer eller mindre bevisst har en hang til å vurdere seg selv ved å sammenligne seg med noen de kjenner eller kjenner til» (Aalen & Iversen, 2021, s. 99). En studie av barn i aldersgruppen 10-14 år viser at «ved å se at andre barn får flere likerklikk enn dem selv, fikk det dem til å føles seg ignorert og ekskludert» (Aalen & Iversen, 2021, s. 100). Det er heller ikke så enkelt å bare å ta avstand. En av elevene i undersøkelsen oppgir at selv om han ikke har noen interesse for verken å dele egne bilder eller å se andres, så er han bruker på Instagram og Snapchat fordi «alle andre er der». Aalen og Iversen (2021) skriver at for de fleste er det i dag et urealistisk alternativ å avstå fra sosiale medier (2021, s. 125). Dette viser at digital bildedeling ikke er en praksis unge kan velger å ta del i ut ifra interesse, men heller en sosial forpliktelse som man må forholde seg til. Det er etter min mening ett av de viktigste argumentene for et økt fokus på multimodale tekster og visuell kompetanse i grunnutdanningen i norskfaget. Jamfør Kress og van Leeuwens (2006) begrep nr. 2): Den «nye» formen for visuell kompetanse som utvikles gjennom multimodal kommunikasjon hvor det visuelle og det skriftlige er likestilt, og det visuelle får et utvidet spillerom til å for eksempel spille på symbolikk (s. 23-30).

7.3.2 Lærers visuelle kompetanse

Eisner (2002) understreker viktigheten av lærers tekniske kompetanse i utøvende undervisning. Han skriver: «Dersom man skal veilede elever i å skape visuell kommunikasjon gjennom eksempelvis foto og film, er man nødt til å ha kompetansen til å veilede dem i alt fra komposisjon til redigering og klipp» (Eisner, 2002, s. 53). Som Eisner her påpeker åpner dette for en rekke nye kompetanser som lærere er nødt til å sette seg inn i. Kvåle og Rambø (2015) finner at lærerstudenters bruk av IKT viser at de skal gjennom bruk av blogg i norskfaglig undervisning i barnehagelærerutdanningen:

Til tross for de multimodale mulighetene som ligger i bloggmediet, uttrykte forskerne at verbalspråket var den dominerende semiotiske ressursen, og at lærerstudentene i liten grad benyttet seg av andre ressurser slik som bilder, lenker og dialogfunksjonen i bloggen. (Frantzen & Schofield, 2018, s. 198)

Det er nettopp denne tendensen Kress er opptatt av når han påpeker at siden tekst og tale ikke lenger kan anses som enerådende modalitet for kommunikasjon i vår tid, må man vurdere hvorvidt nye, alternative modaliteter bør anvendes på samme måte som tekst, og derfor kan analyseres ut ifra samme premisser (2003, s. 35). Han skriver:

The world of communication is not standing still. The communicational world of children now in school is both utterly unremarkable to them and yet it looks entirely different to that which the school still imagines and for which it's still, hesitantly and ever more insecurely, attempts to prepare them. All of us already inhabit that new world. (Kress, 2003, s. 16)

I vurderingssammenheng har multimodale innleveringsoppgaver som film og podkast lenge vært normalt i norskfaget i grunnskolen, og undervisningen jeg observerte skulle resultere i en større, praktisk oppgave hvor elevene skulle planlegge og produsere sin egen reklamefilm basert på det teoretiske grunnlaget fra undervisningen. Dette til tross for at læreren oppgir å ikke ha den faglige kompetansen til å vurdere film. Som lærer selv vet jeg at dette er helt normal praksis, og man vurderer som regel da med hovedvekt på innhold, og legger mindre vekt på form. Læreren forteller at man gjerne inkluderer den type oppgaver for å skape variasjon i undervisningen, og dessuten for å møte kravet om økt fokus på multimodalitet og digitale ferdigheter i læreplanen. Likevel kan det sette lærer i en vanskelig situasjon dersom elevene utfordrer lærers vurdering. Nome (2011) argumenterer for at skolen bør unngå å la seg forme av den digitale ungdomskulturen, da det kan føre til en *avhierarkisering*, altså at den risikerer å viske ut skillene mellom lærer og elev, og utfordrer lærerens status som faglig autoritet (2011, s. 76). I dybdeintervjuene oppgir de fleste elevene at de tror det er en forskjell mellom deres visuelle kompetanse og lærerne deres. De tror det handler om ulik bildepraksis og at de kan ha en større forståelse fordi de har oppvokst med bildedelingsplattformer som Snapchat og Instagram, mens for mange lærere så er dette fremmed. To elever tror at læreren kan ha en bedre analytisk forståelse for bilder, men at deres forståelse er mer erfaringsbasert og intuitiv. En elev mener at dersom lærere skal ha noen forutsetning for å lære elevene visuell kompetanse må de få opplæring i det først. Her er det tydelig at eleven ikke har noen forventning om at læreren skal ha en utdanning som inkluderer visuell kompetanse.

Til tross for manglende utdanning i visuell kompetanse viser læreren både i undervisning og i intervjuene at hun er tydelig mer reflektert i møte med digitalt innhold enn sine elever, og i

undervisningen om reklamefilm stiller hun åpne, retoriske spørsmål til klassen som er ment å få dem til å reflektere rundt alt fra virkemidler til etiske hensyn. Her er lærers undervisning i tråd med Eisners tanker om å benytte visuelle virkemidler i undervisningen. Eisner hevder, som nevnt tidligere i oppgaven, at bevisstheten vår er begrenset av- og prisgitt de verktøyene vi bruker, og at det derfor er behov for en større bredde i representasjonsformene i undervisningen for å utvikle elevenes bevissthet.

I dybdeintervjuet tilskriver lærer sin egen visuelle kompetanse og forståelse generell modning på grunn av sin alder, og ikke nødvendigvis erfaringsbasert kunnskap. Utfordringen med modningsbasert kompetanse i dette tilfellet er at vi vet at de mest aktive brukerne på sosiale plattformer basert på bildedeling er ungdom i aldersgruppen 13-18 år (Medietilsynet, 2020, fjerde avsn.). Denne utviklingen kan dessuten bidra til å skape et generasjonsgap/digitalt skille fordi de voksne med tiden får en økt distanse til yngre brukeres digitale praksis som vil være i konstant utvikling. Denne fremmedgjøringen i kombinasjon med et mer «modent» perspektiv kan føre til en manglende forståelse for neste generasjon og deres digitale kultur. Slik jeg ser det vil skolen kunne ha en positiv innvirkning på dette ved å etablere et teoretisk rammeverk for multimodal kommunikasjon og kompetanse, som forhåpentligvis kan holde seg gjeldende på tvers av generasjoner. Dette har også Utdanningsdirektoratet tenkt på og i 2017 lanserte de «Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)»:

Senter for IKT i utdanningen introduserte i 2012 begrepet "profesjonsfaglig digital kompetanse" (PfdK) i forbindelse med innspill til ny rammeplan for lærerutdanningene. Dette så senteret som viktig for å synliggjøre den sentrale rollen lærerprofesjonen spiller for å realisere digitalisering i skolen og utvikling av digitalt kompetente elever. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Dette rammeverket som skal ligge til grunn for læreres digitale kompetanseheving er ment til å styrke lærernes forutsetninger for å håndtere krevende og komplekse utfordringene de vil møte i yrket» (Utdanningsdirektoratet, 2021, fjerde avsn.). «Et stadig mer komplekst samfunn fører til en mer kompleks skole som har behov for lærere med mange former for kunnskap. De femårige lærerutdanningene viktige bidrag for å rigge profesjonen for fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2021, andre avsn.). At samfunnet er mer komplekst og i raskere endring påpekes flere steder (jf. Siemens, 2005; Liu, 2014; Schwab, 2016). Også i fagfornyelsen (LK20), ofte i forbindelse med utvikling av elevenes digitale ferdigheter. Derfor stilles det også tydelige, sentrale krav til lærerne om digitale ferdigheter:

En rekke nasjonale styrings- og referansedokumenter stiller til dels klare forventninger til lærere og lærerutdanninger på dette feltet [...] Læreplanen forutsetter at lærere tar i bruk digitale verktøy i undervisningen, samt bidrar til å utvikle elevenes digitale ferdigheter i fag. Siden alle elever skal gis mulighet til å utvikle grunnleggende ferdigheter i løpet av grunnopplæringen, må også studenter som begynner på lærerutdanningene ha med seg grunnleggende digitale ferdigheter til å kunne blant annet tilegne seg, bearbeide og produsere informasjon i digitalt format, samt kommunisere på nettet og anvende digital dømmekraft. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Her presiseres det en forventning om at lærerne skal inneha kompetansen til å anvende og ikke minst veilede elevene i utviklingen av deres digitale forståelse. Men vil et krav om fullført mastergrad hjelpe lærerne i denne utviklingen innenfor et felt som vil fortsette å være i rask endring? Eller vil det være mer hensiktsmessig å styrke rutinemessige krav om profesjonsfaglig digital utvikling i form av kurs, foredrag og lignende faglig påfyll? Begge tilnærminger har fordeler og ulemper. Ved å innføre profesjonsfaglig digital utvikling i ordinær lærerutdanning vil man kunne etablere noen allmenne, teoretiske tilnærminger i møte med for eksempel digitalt, multimodalt innhold som vil bevare sin gyldighet gjennom ulike digitale trender. Samtidig er det viktig for lærer å forstå unges digitale praksis, og derfor er oppdatert kunnskap om nye digitale fenomener også viktig. Her vil foredrag og kompetansehevingskurs spille en sentral rolle. Altså er en kombinasjon av begge tilnærminger fordelaktig for at lærere skal inneha den digitale kompetansen som er nødvendig.

Dersom fremtidens lærere skal kunne utvikle elevenes digitale kompetanse i tråd med de forpliktende føringene og kravene som stilles, må profesjonsfaglig digital kompetanse sees på som en integrert del av lærerkompetansen og lærerprofesjonen, og i tillegges vekt i lærerutdanningen. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Ifølge læreren jeg intervjuet er det likevel lite oppmuntring eller tilrettelegging for digital kompetanseutvikling fra skoleledelsens side, og lærerne får verken midler eller avsatt arbeidstid til den type initiativ. Læreren har inntrykk av at disse begrensningene er ut ifra økonomiske hensyn.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å besvare studiens hovedproblemstilling, som er «Hvordan ivaretas undervisningen i visuell kompetanse i norskfaget i en 10. klasse i norsk skole?», gjennom å redegjøre for hvordan elever og lærer i 10. trinn på en norsk ungdomsskole opplever den norskfaglige tilnærmingen til visuell kompetanse som del av fagets målsetting om å gjøre elevene til «trygge språkbrukere» (Utdanningsdirektoratet, 2019), hvilke forutsetninger de har for å trene elevene i denne kompetansen, og dessuten hvilken grad de allerede innehar en visuell kompetanse og hvor den stammer fra. Funnene fra datainnsamlingen er drøftet opp mot perspektiver hentet fra sentrale teoretikere på det faglige krysningsfeltet mellom visuell kompetanse og utdanning.

8 Konklusjon

I denne mastergradsoppgaven har jeg forsøkt å belyse et forhold mellom unges økende visuelle praksis i digitale medier og hvorvidt norskfaget i grunnskolen tilrettelegger for trening av elevenes visuelle kompetanse. Ut ifra problemstillingen: «Hvordan ivaretas undervisningen i visuell kompetanse i norskfaget i en 10. klasse i norsk skole?» har jeg redegjort for skolens tilnærming til visuell kompetanse gjennom fagfornyelsen (LK20) ved å drøfte relevante tekstutdrag hentet fra både den generelle delen av læreplanen og den fagspesifikke delen for norskfaget på 10. trinn. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie av hvordan en lærer i norskfaget og et utvalg elever på 10. trinn i ungdomsskolen opplever fagets vektlegging av visuell kompetanse, samt hvordan lærer ser på mulighetene for å veilede elevene sine i denne kompetansen gjennom sin undervisning. I denne drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i relevant teori hentet fra Kress, van Leeuwen og Eisner, som alle har utviklet perspektiver på multimodalitet, visuell kompetanse og digitale medier i skolen.

Med implementeringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble Norge første land i Europa med en læreplan som inkluderte digitale ferdigheter (Søby, 2007, s. 57). Digitale ferdigheter ble inkludert i kompetansemålene i alle fag på alle nivåer, og i ettertid kan man se en tydelig intensjon om å tilpasse grunnutdanningen til den nye digitale kulturen. Mitt inntrykk er imidlertid at satsingen hovedsakelig er tilknyttet det Tyner (1998) kaller *tool literacy*, altså praktiske ferdigheter tilknyttet digitale hjelpemidler, mens *literacy of representation*, altså forståelsen for hvordan ulike medier skaper mening og innhold (Tyner, 1998, referert i Frantzen & Schofield, 2018, s. 190) i stor grad er oversett i skolen. Med andre ord holder det å utstyre elevene med egnede digitale hjelpemidler, så vil de, i samarbeid med lærer, orientere seg intuitivt frem til de forventede ferdighetene. Ifølge Alonso (2018) kan man tolke literacybegrepet som: 1) et sett med kompetanseregler som bør undervises i skolen, eller så kan det alternativt anses som 2) en intuitiv, subjektiv forståelse som utvikles gjennom erfaring (Alonso, 2018, s. 4). I denne oppgaven har jeg forsøkt å argumentere for viktigheten av det førstnevnte. Mine funn i denne studien tyder på at det er denne kompetansen elevene får lite av i norskfaget på 10. trinn. For mens skolen eksperimenterer med bruk av iPad, opererer elevene i en såkalt «additional space for being» (Davies, 2012, s. 28, referert i Hilmarsen & Arnseth, 2017, s. 18), som må kunne beskrives som en allestedsnærværende, digital kultur som i stor grad er skjult for voksne. En kultur hvor de selv definerer de sosiale normene, og

hvor alt innhold kan lagres og deles. I denne kulturen orienterer elevene seg ut ifra det Alonso (2018) beskriver som en intuitiv, subjektiv forståelse som utvikles gjennom erfaring (s. 4). Gjennom den sosiale praksisen de gjør seg som brukere av ulike sosiale medier utvikler de egne, digitale identiteter, i stor grad basert på visuelle fremstillinger. Til tross for at de sender og mottar et stort antall bilder hver dag oppfatter elevene jeg har intervjuet denne praksisen som uviktig for andre enn dem selv. De betrakter denne praksisen som underholdende tidsfordriv. Imidlertid oppstår også en *kultur* for kommunikasjonen, der «[...] det man sier og skriver, får mening fordi det tas på alvor, lyttes til og diskuteres» (Smidt, 2018, s. 106). Denne responsbaserte kulturen er helt sentral for de sosiale mediene elevene anvender, og identitetskonstruksjon er en stor del av den digitale praksisen. Følelsen av å bli sett og andres respons i form av kommentarer og likerklikk preger det digitale identitetsuttrykket deres. Å ikke se viktigheten av denne praksisen vitner om en uutviklet bevissthet rundt egen praksis og tilhørende digitale kultur, og jeg vil argumentere for at deres intuitive, erfaringsbaserte forståelse begrenser seg til en liten del av et større bilde.

Gjennom fagfornyelsen ønsket Kunnskapsdepartementet å sette fokus på «[...] samfunnsendringer, utvikling og å tillegge barn og unge kunnskapen, ferdighetene og holdningene for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Reformen var betimelig med tanke på hvordan digitale nyvinninger som smarttelefonen og sosiale medier har ført til samfunnsmessige paradigmeskifter siden Kunnskapsløftet i 2006 (jf. Siemens, 2005; Liu, 2014; Schwab, 2016). Derfor var det overraskende at fagfornyelsen (LK20) ikke følger opp den digitale satsingen fra LK06 i tilnærmingen til multimodale tekster i den norskfaglige læreplanen. Fagfornyelsen (LK20) preges først og fremst av fokuset på *dybdeløring* som «innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2017/2020). Dette er i tråd med den faglige kompetanseutviklingen jeg etterlyser i denne studien, men hjelper likevel lite når multimodalitet og visuell kommunikasjon som fagområde fremdeles ikke fremmes i særlig grad i den norskfaglige læreplanen. Dybdeløring krever dessuten en lærer som er faglig kompetent nok til å veilede elevene i en gradvis bevisstgjøring av et tema over tid, og vil derfor kreve mer av lærerutdanningen, som til nå har hatt en konservativ tilnærming til digitale ferdigheter og multimodale uttrykk. Jeg vil argumentere for at både Utdanningsdirektoratet, lærerutdanningsinstitusjonene og forlagene i fremtiden i langt større

grad går sammen om å finne nye overordnede tilnærminger i møte med nye digitale plattformer og trender.

Gjennom denne studien fremkommer det at norskseksjonen ved informantskolen ikke tillegger visuell kompetanse og multimodalitet mye oppmerksomhet. Både lærer og elever oppgir at det begrenser seg til tradisjonelle metoder som bruk av bilder i PowerPoint-presentasjoner og visning av en og annen film som har tematisk tilknytning til emnet de jobber med. Både lærer og elever gir uttrykk for at disse uttrykkene ikke blir diskutert ut ifra visuelle virkemidler i særlig grad i undervisningen. Denne studiens funn viser at dette skyldes mangel på lærerkompetanse om visuelle medier, mangel på et etablert teoretisk rammeverk som aktivt benyttes i undervisningen for å trene elever i visuell kompetanse og bruk av en lærebok i norskfaget hvor både teori og eksempler fremdeles i stor grad er basert på trykte medier. Denne studiens funn tyder også på at *sammensatt tekst* er et samlebegrep hvor man underviser elevene i all hovedsak i samspelet mellom tekst og bilde ut ifra eksempler hvor verbalteksten har *den funksjonelle tyngden* (jf. Kress, 2003). Schofield (2018) advarer imidlertid mot å redusere digitale ferdigheter til et «lettfattelig sett med ferdigheter eller kunnskaper», da skolen så unnlater å spille en rolle i «de mer overordnede, komplekse og etiske sidene ved den digitale kulturen» (2018, s. 158). Studiens funn viser at både lærer og elever opplever at de er usikre i tilnærming til visuelt innhold. Elevene oppgir at et manglende vokabular for å kunne diskutere visuelle virkemidler bidrar til at de ikke har et bevisst forhold til å vurdere bilder, heller ikke i sin personlige, digitale praksis. I likhet med elevene understreker også lærer et ønske om økt fokus på visuell kompetanse i skolen, men siden hun mangler utdanning på dette fagområdet gjør det henne nølende til å veilede elevene i å opparbeide et språk, et tolkningsapparat og et refleksjonsgrunnlag knyttet til tematikken som per i dag ikke er innført i læreplanen.

På bakgrunn av disse funnene vil jeg argumentere for viktigheten av økt fokus på visuell kompetanse i norskfaget i grunnutdanningen. Selv om funnene i denne studien ikke er generaliserbare kan de forhåpentligvis anvendes som et utgangspunkt for videre forskning på feltet. Jeg vil avslutningsvis hevde at visuell kompetanse kvalifiserer for deltakelse i demokratiske prosesser, og for vår rolle som brukere av digital kultur i fremtiden, og er grunnleggende for forståelsen av informasjonssamfunnet.

9 Litteraturliste

- Aalen, I. & Iversen, M. H. (2021). *Sosiale medier*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Adams, R. (1994). *Why People Photograph*. New York: Aperture Foundation Inc.
- Aiello, G. & Parry, K. (2020). *Visual Communication. Understanding Images in Media Culture*. London: SAGE Publications Inc.
- Alonso, E. J. P. (2018). *Visualizing Visual Literacy*. Vancouver: The University of British Columbia.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnesen, J. (2015). Den estetiske skolen i fremtiden. *Bedre skole* (3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/>
- Bale, K. (2009). *Estetikk: En innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Barry, A. L. (2013). Content integration through the eyes of novice and experienced teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 93–106.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays*. Oslo: Pax forlag.
- Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet. Tanker om fotografiet*. Oslo: Pax forlag.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books Ltd.
- Bergman, S. (2019). *Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder*. Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education. USA, Boulder: Paradigm Publishers*.
- Bjelland, N. R, Bolstad, J. A, Magnryd, V. F, Selboe, M, Jetne, Ø. (2020) *Synopsis. Handbok*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Massachusetts: MIT.
- Borgersen, T. & Ellingsen, H. (2004). *Flytende bilder. Bildet i skriftkulturen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bou-Franch, P. & Blitvich, P. G.-C. (Red.). (2019). *Analyzing digital discourse: New insights and future directions*. Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1990). *Photography. A Middle-brow Art*. Cambridge: Polity Press.
- Brewer, M. B. (2000). Research design and issues of validity. *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge University Press.
- Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research*. SAGE Publications Inc.
- Bugos, E., Frasso, R., FitzGerald, E., True, G., Adachi-Mejia, A., Cannuscio, C. (2014). *Practical Guidance and Ethical Considerations for Studies Using Photo-Elicitation*

- Interviews*. National Center for Biotechnology Information.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4215569/> (2.4.2022)
- Chanlin, L (1999). Gender differences and the need for visual control. *International journal of instructional media* 26(3), 329-335.
- Cutler, C. & Røynealand, U. (Red.) (2018). *Multilingual youth practices in computer mediated communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, E. L. (Red.) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, G. (2002). *Blikk for bilder: Om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. Oxon: Routledge.
- Elmholdt, C. (2006). Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviewet. *Tidsskrift for kvalitativ metodeutvikling* (41), 70-80.
- Engebretsen, M. (2013). *Visuelle samtaler. Anvendelser av fotografi og grafikk i nye digitale kontekster*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, O, Gould, K, Kruke, B, Lindøe, P, Olsen, K. & Olsen, O. (2021). *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): *Using Photos to Elicit Children's Perspectives*. International Journal of Qualitative Methods. University of Alberta.
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Forskningsetisk bibliotek.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/> (3.5.2021)
- Forsman M. (2016). Selfies som visuelt småprat. *Nordicom information medie- og kommunikasjonsforskning i Norden* (2).
- Frantzen, V. & Schofield, D. (Red.) (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y. T. (Red.) (2015). *Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gee, J. P. (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Gentikow, B (Red.) (2009). *Mediebruk: Medievitenskap 3*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Grondin, J. (2014). *Do Gadamer and Ricoeur Have the Same Understanding of Hermeneutics?* Toronto University Press.
- https://www.academia.edu/12777397/Do_Gadamer_and_Ricoeur_have_the_same_understanding_of_hermeneutics (10.1.22)
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Guðmundsdóttir G. B. & Hardersen B. (2011). *Småbarns digitale univers. 0-6 åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden*. Senter for IKT i utdanningen.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Bokklubben.
- Herring, S. C. (2019). The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. I P. Bou-Franch & P. G.-C. Blitvich (Red.) *Analyzing Digital Discourse. New Insights and Future Directions* 23-68. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hilmarsen, H. V., Arnseth, H. C. (2017). Livet på Instagram. Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap. *Norsk tidsskrift for ungdomsforskning* (01).
- Hinton, S. & Hjorth, L. (2013). *Understanding social media*. Los Angeles: SAGE Publications Inc
- Hirsch, R. (2017). *Seizing the Light. A Social & Aesthetic History of Photography* (3. utg.). London: Routledge.
- Håvarstein, M. & Ohlmann, C. (2014). *Å bade i bilder – fortelling og analyse*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Ingvarsson, J. (2016). Digital epistemologi och tidigmoderna tankeformer: Mot en pedagogik för 2000-talets humaniora. *Edda*, 103(1), 49-62.
- <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2016-01-05> (2.4.2022)
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Jenkins, H. (2013). What constitutes meaningful participation? *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnsen, G. (2006). *Intervjuet - en forskningsamtale i møtet mellom mennesker*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (Red.) (2006). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. 118-131. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsson, A. (2019). *The Rise and Demise of a Meme. A study on what a meme is and why people are spreading them*. Umeå Universitet.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Klausen, S. W. (2020). *Fra kritt til programmering. En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Strategi for fagfornyelsen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf> (3.5.2021)
- Kunnskapsdepartementet (2015). Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1> (3.5.2021)
- Kunnskapsdepartementet (2018). Pressemelding nr. 132-18.
<https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-nordland/dokument-fmno/barnehage-og-opplaring-dok/grunnskole-og-videregaende-opplaring/132---18-pm-forny-er-innholdet-i-skolen.pdf> (5.5.2022)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Larsen, J. & Sandby, M. (2013). *Digital snaps: The new face of photography*. New York: Tauris.
- Larsen, P. (2004). *Album. Fotografiske motiver*. Oslo: Spartacus forlag.
- Lauck, S. B, Oliffe, J. L, Stephenson, A, Adhami, N. (2021). Can you picture it? Photo elicitation in qualitative cardiovascular health research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*
- Lee, C. (2017). *Multilingualism online*. London: Routledge.
- Leeuwen, T. V. & Jewitt, C. (2001). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Inc.
- Leeuwen, T. V. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Piirainen-Marsh, A., Nikula, T., & Peuronen, S. (2011). *Young people's translocal new media uses: A multiperspective analysis of language choice and heteroglossia*. *Journal of Computer-Mediated Communication*.
- Lindseth, A. (1981). Et stadig oppgjør med våre for-dommer. *Dyade* 81(4). Oslo: Acem International School of Meditation.
https://dyade.no/tidsskrift/dyade_1981_04_filosofiske_fordommer_moete_med_hans_georg_gadamer/et_stadig_oppgjoer_med_vaare_for_dommer (10.1.22.)
- Liu, A. (2014a). *The Laws of Cools: Knowledge work and the culture of information*. The University of Chicago: Press Books.
- Liu, A. (2014b). *Theses on the Epistemology of the Digital: Advice For the Cambridge Centre for Digital Knowledge*. Alan Lius nettside. <http://liu.english.ucsb.edu/theses-on-the-epistemology-of-the-digital-page/>
- Lu, E. X. (2018). *Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy: En kvalitativ studie av elevers fortolkning og diskusjon av bilder*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.) (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Løvland, A. (2006) *Sammensette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Norsklæreren* (2), Landslaget for norskundervisning.
- Magnryd, V. F, Selboe, M, Jetne, Ø, Bjelland, N. & Bolstad, J. A. (2020) *Synopsis. Norsk 8-10..* Oslo: Fagbokforlaget.

- Matre, S, Solheim, R, Otnes, H. (Red.) (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- MchLuhan, M. (1997). *Mennesket og media*. Oslo: Pax forlag.
- Medietilsynet (2020). Barn og medier 2020. *Om sosiale medier og skadelig innhold på nett. Delrapport 1, 11. februar 2020.*
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
(2.4.2022)
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Learning to think together – and alone. *Dialogue and the Development of children's thinking: a sociocultural approach*. 29- 54. London: Routledge.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind and reality*. Boulder, San Francisco, Oxford: Press Inc.
- Moses, L. (2015). *The role(s) of image for young bilinguals reading multimodal informational texts. Language and Literacy*, 17(3), 82–99.
- Mølster, E. L. (2012). *Er vi visuelle analfabeter?* Aftenposten 3.9.12. Oslo: Schibsted.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/op8BW/er-vi-visuelle-analfabeter>
(27.4.22)
- Nome, D. (2011). Skolen, mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(01), 70–78.
- NOU 2013: 2. (2013). *Hindre for digital verdiskaping*. Kommunal- og distriktsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-2/id711002/?ch=8> (5.5.2022)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=kompetanse> (5.5.2022)
- Omtveit, B. (2017). *Slår et slag for estetisk kvalitet*. FORM, 14-15. Oslo: Kunst og design i skolen.
- Otnes, H. (Red.) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Overland, J. A. (2016). *Del det du har og bruk det du får. En kvalitativ undersøkelse om bruk av nettbrett i vurdering for læring*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Petroni, S. (2019). How Social Media Shape Identities and Discourses in Professional Digital Settings. I P. Bou-Franch & P. G.-C. Blitvich (Red.). *Analyzing Digital Discourse. New Insights and Future Directions*, 251-281. Cham: Palgrave Macmillan.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Potter, J & Wetherell, M. (1995). *Discourse Analysis. I: Rethinking methods in Psychology*. London: SAGE Publications Inc.
- Prytz, Ø. (2013). *Litteratur i digitale omgivelser*. Kulturrådet.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rettberg, J. W. (2014). *Seeing Ourselves Through Technology How We Use Selfies, Blogs, and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Palgrave Macmillan UK.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action, and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapeleg tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røed, K. (2015). Hva er estetisk kompetanse? *Kunstløftet* (6), 6-7. Schibsted Trykk.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Geneve: World Economic Forum.
- Selander, S & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – I et multimodalt perspektiv*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age*. Routledge.
- Shore, S. (2007). *The Nature of Photographs* (2. utg.). London: Phaidon Press Ltd.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 02(1), 3-10.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu.com
- Skrede, J. (2021). *Visuell kommunikasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sontag, S. (2004). *Om fotografi*. Oslo: Pax forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Bruk av smarttelefon og sikkerhet tilknyttet denne, etter kjønn, alder, statistikkvariabel og år*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12344/tableViewLayout1/> (3.2.2022)

- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups: Theory and practice*. SAGE Publications Inc.
- Sæverot, A. M. (2020). *Bilde og pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sæverot, A. M. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 34-49. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Søby, M. (2007). *Digitalt kunnskapsløft? Digital kompetanse*. 57-60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tagg, C., & Seargeant, P. (2014). *The language of social media: Identity and community on the internet*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tinkler, P. (2015). *Talking about Photos: How does photo-elicitation work and how can we use it productively in research?* IIQM The Qualitative Research Blog.
<https://iiqm.wordpress.com/2015/05/13/talking-about-photos-how-does-photo-elicitation-work-and-how-can-we-use-it-productively-in-research-by-dr-penny-tinkler/>
(14.11.2021)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnesson, J. L. (Red.) (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97(6), 418–428.
- UNESCO (2004) *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: UNESCO
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2019). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/> (3.5.2021)
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2020). *Kompetansemål og vurdering*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
(5.5.2022)
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2021). *Kompetanse i fagene*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/> (3.5.2021)
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2021). *Om overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/> (3.5.2021)

- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2021). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. (12.4.2022)
- Utdanningsforbundet (2021). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*.
<https://www.uddanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/> (5.5.2022)
- Veflen, J. E. (2017). *Visuell kompetanse. En kvalitativ undersøkelse av unges bildepraksiser på Instagram*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Velsand, M. (Red.) (2020). *Barn og medier 2020*. Medietilsynet.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
(4.4.2022)
- Vettenranta, S. & Frantzen, V. (Red.) (2012). *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 341–351.
- Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M., Siljan H. H. (Red.) (2019). *101 digitale grep. En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications Inc.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Godkjenning NSD

10.04.2022, 19:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

749543

Prosjekttittel

Masterprosjekt i digital kommunikasjon og kultur v. HINN

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Siri Wieberg Klausen, siri.klausen@inn.no, tlf: 45913063

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Magnus Stivi, m@mstivi.com, tlf: 99257515

Prosjektperiode

17.08.2020 - 15.05.2022

Vurdering (1)

09.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 9.6.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For deltakere som ikke er fylt 15 år, innhentes også samtykker fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

10.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Visuell kompetanse – en kvalitativ studie av norskfagets forhold til bilder som semiotisk modus»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan skoleverket forholder seg til den økte bruken av bilder som kommunikasjonsform i samfunnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Et kvalitativt forskningsprosjekt i norskundervisning på ungdomsskolenivå for å undersøke hvorvidt skoleverket forholder seg til den økte bruken av bilder som semiotisk modus, og om fagfornyelsen møter behovet for å lære bildespråket og utvikling i visuell kompetanse

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Magnus Stivi er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norskklærer Ingrid Bergset-Leite har sagt seg villig til å bidra som forskningsobjekt, og har dessuten stilt sin norskklasse til disposisjon. Derfor sendes denne henvendelsen til alle tilknyttet nevnte klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet vil bestå i en kombinasjon av ulike kvalitative metoder. Intervju av faglærer og et utvalg av klassens elever, både individuelt og i grupper. Dessuten vil det forekomme klasseromsobservasjon av relevant undervisning. I observasjonene vil det kun tas notater knyttet til de elevene hvor foreldrene har samtykket til deltagelse i studien og jeg vil utelate å notere i de situasjonene hvor det evt. deltar elever som ikke har samtykket. Følgende informasjon vil være relevant for prosjektet, og bli dokumentert:

Intervju:

- Muntlig aktivitet/muntlige svar på spørsmål som stilles fra intervjuer/forsker.

Observasjon:

- Muntlig aktivitet i klasserommet fra både lærer og elever. Men altså ikke i de situasjonene hvor det deltar elever som ikke har samtykket.
- Lærers undervisningsopplegg.
- Lærers didaktiske og pedagogiske metoder som benyttes i undervisningen.
- Elevens engasjement i undervisningen, og evt. mangel på engasjement.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Skole og samtlige informanter vil anonymiseres. Kun student Magnus Stivi ha tilgang til personopplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Når prosjektet ferdigstilles slettes dessuten lydopptak.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Magnus Stivi, tlf: 99257515 / Siri Wieberg Klausen, tlf: 45913063
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, tlf: 61287483

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Magnus Stivi
(Student)

Siri Wieberg Klausen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i klasseromsobservasjon.
- å delta i intervjubasert forskning.
- ...

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.3 Vedlegg 3a: Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE

Om prosjektet:

En kvalitativ studie av lærere og elevers beskrivelser, erfaringer og refleksjoner tilknyttet visuell kompetanse i norskfaget på ungdomsskolen, hvorvidt visuell kompetanse er oversatt i norske læreplaner, og ungdom dermed i stor grad blir overlatt til å utvikle denne kompetansen på egenhånd.

Bakgrunnsinformasjon om informant:

- Alder?
- Kjønn?
- Faglig bakgrunn?

1. Basisforståelse/grunnleggende kunnskap

- a. Beskriv ditt forhold til bilder.
- b. Hvor blir du hovedsakelig eksponert for andres bilder?
- c. Hva ser du etter i et godt bilde?
- d. Hvordan vil du beskrive bildets posisjon i samfunnet?

2. Bruk av bilder og visuelle virkemidler / grunnleggende individuell bruk

- a. Hvordan vil du beskrive dine egne bilder?
- b. Hvem tar du bilder for?
- c. Hvilke faktorer vurderer du før du tar et bilde?

3. Bildets rolle i norskfaget

- a. Hvordan vil du som elev beskrive fokuset på visuell kommunikasjon i undervisningen du mottar i norskfaget på ungdomsskolen?
- b. I hvilken grad blir du introdusert for sjangre som inkluderer visualitet i norskfaglig undervisning?
- c. Hvordan opplever du utviklingen i fokus på visuell kompetanse i norskfaget gjennom ditt skoleløp hittil?
- d. Vil du karakterisere norskfaget i ungdomsskolen som et kommunikasjonsfag eller et kulturfag?
- e. Kan visuell kompetanse defineres som en digital ferdighet?
- f. Hvordan synes du at visuell kompetanse burde utvikles i norskundervisningen i årene fremover?

4. Elevenes forhold til bilder

- a. Hvordan vil du beskrive din etablerte visuelle kompetanse?
- b. Hvordan tror du den er tilegnet?
- c. Hvordan opplever du undervisning tilknyttet bilder og bildeforståelse?
- d. Tror du det er store gap mellom læreres og elevers bildeforståelse og visuelle kompetanse? I så fall på hvilke områder?
- e. Tror du det er store variasjoner i elevers bildeforståelse og visuelle kompetanse? I så fall på hvilke områder?

10.4 Vedlegg 3b: Intervjuguide lærer

INTERVJUGUIDE

Om prosjektet:

En kvalitativ studie av lærere og elevers beskrivelser, erfaringer og refleksjoner tilknyttet visuell kompetanse i norskfaget på ungdomsskolen, hvorvidt visuell kompetanse er oversatt i norske læreplaner, og ungdom dermed i stor grad blir overlatt til å utvikle denne kompetansen på egenhånd.

Bakgrunnsinformasjon om informant:

- Alder?
- Kjønn?
- Faglig bakgrunn?

5. Basisforståelse/grunnleggende kunnskap

- a. Beskriv ditt forhold til bilder.
- b. Hvor blir du hovedsakelig eksponert for andres bilder?
- c. Hva ser du etter i et godt bilde?
- d. Hvordan vil du beskrive bildets posisjon i samfunnet?

6. Bruk av bilder og visuelle virkemidler / grunnleggende individuell bruk

- a. Hvordan vil du beskrive dine egne bilder?
- b. Hvem tar du bilder for?
- c. Hvilke faktorer vurderer du før du tar et bilde?

7. Bildets rolle i norskfaget

- a. Hvordan vil du som lærer beskrive fokuset på visuell kommunikasjon i undervisningen du gjennomfører i norskfaget på ungdomsskolen?
- b. I hvilken grad bruker du sjangre som inkluderer visualitet i undervisningen din?
- c. Hvordan opplever du utviklingen i fokus på visuell kompetanse i norskfaget i løpet av årene du har praktisert som lærer?
- d. På hvilken måte påvirker pedagogisk ledelse ditt fokus på visuell kompetanse i undervisningen?
- e. Vil du karakterisere norskfaget i ungdomsskolen som et kommunikasjonsfag eller et kulturfag?
- f. Hvilken rolle spiller visuell kompetanse og multimodale uttrykk i norskeksamen etter 10. trinn?

- g. Hvordan deler og utvikler dere lærere kunnskap om visuell kompetanse og multimodalitet i digital kommunikasjon? Finnes det en delingskultur her på skolen?
- h. Er det uenighet mellom faglærere hvorvidt sosiale medier og andre digitale sjangre som inkluderer visuelle virkemidler skal være en del av norskfaget?
- i. Kan visuell kompetanse defineres som en digital ferdighet?
- j. Hvordan tenker du at visuell kompetanse vil utvikles i norskundervisningen i årene fremover?

8. Elevenes forhold til bilder

- a. Hvordan vil du beskrive elevenes etablerte visuelle kompetanse?
- b. Hvordan tror du den er tilegnet?
- c. Hvordan opplever du elevenes interesse for undervisning tilknyttet bilder og bildeforståelse?
- d. Tror du det er store gap mellom læreres og elevers bildeforståelse og visuelle kompetanse? I så fall på hvilke områder?
- e. Tror du det er store variasjoner i elevers bildeforståelse og visuelle kompetanse? I så fall på hvilke områder?

10.5 Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Masterprosjekt for Magnus Stivi

Hvilke læringsmål er utgangspunkt for undervisningsøkta?	Skriv her
Hvordan presenteres/begrunnes læringsmål ved oppstart?	Skriv her
Hva er undervisningsøktas faglige innhold?	Skriv her
Hvilke læremidler benyttes?	Skriv her
Hvilke undervisningsmetoder benyttes?	Skriv her
Hvilke elevaktiviteter benyttes?	Skriv her
Hvordan foregår undervisvurdering og tilpasning av undervisningen?	Skriv her:
Undervisningens struktur	
Hvor mange sekvenser inneholder undervisningsøkta?	Skriv her
Beskriv tidsbruk og innhold i hver sekvens	Skriv her
Hvordan foregår overganger mellom sekvensene?	Skriv her

Masterprosjekt for Magnus Stivi

STRUKTURERINGSSKJEMA FOR OBSERVASJON AV UNDERVISNING

Formaliteter		
Student: Magnus Stivi	Kort beskrivelse av undervisningsrommet: Skriv her	
Dato: Skriv her		
Antall elever: Skriv her		
Klokkeslett (fra-til): Skriv her		
Antall lærere/fagarbeidere: 1	Annen relevant informasjon: Skriv her	
Trinn/ utdanningsprogram: 10. trinn		
Fag: Norsk		
Klasseledelse	Hva sier/gjør læreren?	Hvordan responderer elevene?
Hvordan starter undervisningsøkta?	Skriv her	Skriv her
Hvordan bruker læreren språk, kroppsspråk, blick og stemme?	Skriv her	Skriv her
Hvilke regler og rutiner praktiseres?	Skriv her	Skriv her
Hvordan avsluttes undervisningsøkta?	Skriv her	Skriv her
Undervisningens hva og hvordan		

<p>Hvilke tanker gjør du deg om:</p> <ul style="list-style-type: none">• Formalitetene: Klassestrinn, antall elever, antall voksne, organisering av undervisningsrommet, annen relevant informasjon• Klasseledelsen: Oppstart, regler og rutiner, lærerens språk, kroppsspråk, blikk og stemme, avslutning• Undervisningens hva og hvordan: Faglig innhold, læremidler, undervisningsmetoder, elevaktivitet• Undervisningens struktur: Forholdet mellom antall sekvenser, innhold og tidsbruk• Undervisningsvurdering: Hvordan og hva som skal vurderes og hvordan lærer gir læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene• Er det noe annet du ønsker å drøfte i veiledningssamtalen?	<p>Skriv her:</p>
--	-------------------

10.6 Vedlegg 5: Bildeeksempel til photo-elicitation



29

²⁹ <https://wildforcvs.com/2020/11/05/venus-or-gillette-mach-razors-2-99-each-2-2/>
(15.03.22.)

10.7 Vedlegg 6: Søketablell for tidligere forskning

Database	Dato	Språk	Søk	Funn
Oria	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Veflen, J. E. (2017) Visuell kompetanse – En kvalitativ undersøkelse av unges bildepraksiser på Instagram. Lu, E. X. (2018) Et bilde sier mer enn tusen ord – Bilder som muntlig undervisningsverktøy
Idunn	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Rylander, E. (2014) Alla lärare är bildlärare?: En studie om lärare och bildanvändning i gymnasegemensamma ämnen
Google Scholar	25.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Sæverot, A.M. (2018) Hvordan kan bilder brukes i undervisning? Winje, G. (2014) Elevers lesing av bilder i RLE Bergman, S. (2019) Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder
Eric	28.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	Rakes, G. C (1999) Teaching Visual Literacy in a Multimedia Age
NorArt	28.11.21.	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«bruk av bilder i undervisning», «elevers visuelle kompetanse», «bildebruk i norskfaget», «sammensatt tekst», «elevers semiotiske forståelse», «visual literacy», «visuell kompetens»	
Libris	28.11.21.	Svensk	«visuell kompetens»	
Bibliotek.dk	28.11.21.	Dansk		