



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4807>

**Hilde Hovland Honerud**

Førsteamanuensis  
USN Handelshøyskolen  
Universitetet i Sørøst-Norge  
honerud@usn.no

**Jon Hovland Honerud**

Førsteamanuensis  
USN Handelshøyskolen  
Universitetet i Sørøst-Norge  
jho@usn.no

# Å forme et kreativt blikk

## Fotografi i samspill mellom teknisk ferdighet og bildeforståelse

### **SAMMENDRAG**

*Artikkelen omhandler hva det vil si å lære seg å ta gode bilder, og bruker dette som utgangspunkt for å diskutere forholdet mellom meningsskaping og kunnskaps- og ferdighetstillegning. Vi tar utgangspunkt i forholdet mellom fotografi som teknikk og som bildeforståelse, forholdet mellom bilder og samfunn, og hvordan disse relasjonene har endret seg i nyere tid. Med tanke på lærerens rolle diskuterer vi forholdet mellom kunst og undervisning, samt mellom lærerens didaktiske og fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter. I artikkelen presenterer vi stegene i en undervisningspraksis som er ment å skape samspill mellom bildeforståelse og teknikk, og vi bruker dette som utgangspunkt for å diskutere spillet mellom meningsskaping og kunnskaps- og ferdighetstillegning, samt hvilke forutsetninger som må være til stede i undervisningen.*

### **Nøkkelord:**

Fotografi, høyere utdanning, didaktikk, meningsskaping

### **INNLEDNING**

Hvordan kan vi lære studenter i høyere utdanning å ta gode bilder? I dag kan alle ta bilder og dele dem umiddelbart. Man trykker på knappen, får lyset automatisk tilpasset, og kanskje et filter også. Bildene kan deles, kan kommenteres, sees opp mot andre bilder og etterlignes. Dette sier noe om kompleksiteten i sammenhenger der bilder brukes og forstås. Det å fotografere og bruke bilder berører kompetanser som kan være relevant i mange typer høyere utdanning. Å ta gode bilder kan omfatte alt fra samspill med omgivelser, valg av motiv og komposisjon, teknisk innsikt i fotografering, utvelgning av bilder og ferdigstilling, til forståelse for hvordan de ulike valgene henger sammen med hva bildet kommuniserer. Ved å bringe sammen fotografi som teknisk forståelse og fotografi som bildeforståelse, noe som innbefatter øvinger i teknikk kombinert med øving i bildeforståelse og blikk for det visuelle, kan vi oppnå synergier i læringsprosessen som gjør at studenter lærer å ta gode bilder.

Ettersom artikkelen tar utgangspunkt i fotografi, bruker vi begrepene å fotografere og å ta bilder synonymt. I norsk språk er det vanlig å skille mellom fotografi som et framkalt bilde, og bilde som en

videre definert gjengivelse, men i denne teksten bruker vi bilde mer som engelske still image som i større grad peker mot noe fotografisk. Vi bruker derfor stort sett begrepet bilde om resultatet av prosessen, men noen ganger fotografi i sammenhenger der det er mer presist. Der bilde peker mot noe annet enn fotografi er dette presisert. Vi bruker uttrykket å bruke bilder om det å vise fram bilder for en betrakter eller et publikum.

Det å fotografere er på samme tid stabilt og i endring. Vi lever i tiden for det allestedsnærværende fotografiet (Hand, 2012). Det er ikke så rart, det er raskere og enklere enn noensinne å ta og dele bilder på sosiale medier der bilder ikke bare illustrerer, men brukes for å skape opplevelse av nærhet og privatliv, og uttrykk for identitet (Farkas & Bene, 2021). Vi er også blitt vant til at bilder er misvisende, og manipulasjoner av bilder blir sett som et stort og økende problem (Brandtzaeg et al., 2018). Mange har også argumentert for at digital fotografering er fundamentalt annerledes enn analog (May, 2019). Teknologien er ny, men teknikken og forståelsen bak å ta bilder er ganske lik analogt fotografi. Digital fotografering gjør først og fremst selve fotograferingen enklere, og man trenger mindre kunnskap for å lære av egen praksis fordi resultatet vises umiddelbart. Hvis vi derimot ser på hvordan bilder blir brukt i dag, så har dette forandret seg fra tidligere. Dermed har også vår forståelse av fotografier endret seg.

Artikkelen bygger på førsteforfatterens bakgrunn og erfaringer med undervisning i fotografi, parallelt med en karriere som samtidskunstner. Artikkelen er et produkt av begge artikkelforfatterne slik at vi bruker i all hovedsak vi, med unntak av konkret henvisning til førsteforfatters erfaringer fra undervisningsrommet, der jeg peker til førsteforfatter. Vi tar utgangspunkt i kunnskap om fotografi og bilder i dag og bruker en strukturert framstilling av egne undervisningsmetoder, utviklet gjennom prøving og feiling, som har mål om å styrke samspillet mellom tekniske ferdigheter og bildeforståelse hos studenter som drøftingsgrunnlag. Dette brukes som utgangspunkt for å drøfte forholdet mellom lærerkompetanser og fagspesifikk kompetanse i undervisningssituasjonen.

Første del av artikkelen drøfter hva det kan bety å ta gode bilder og å forstå bilder i dag. Vi setter undervisningsmetoden i sammenheng med filosofi og forskning om bilder og fotografi i vår tid, og i sammenheng med ulike tilnærminger til kompetanse og læring. Vi setter så dette i sammenheng med begreper om kunstneren i undervisningssituasjonen og undervisning i skapende fag (e.g. Gulliksen, 2012; Kloser et al. 2019), og trekker også fram begrep om fagkompetanse og undervisningskompetanse fra læringspsykologi (e.g. Blömeke et al. 2022). Deretter presenteres undervisningsmetoden med konkrete øvinger som veksler mellom bildeforståelse og tekniske ferdigheter. I diskusjonen viser vi hvordan læring gjennom øvelsene og veiledning kan forstås som vekslinger mellom perspektiver på læring som resultatorientert kunnskaps- og ferdighetstillegning og læring som meningsskaping. Vi diskuterer hvordan disse perspektivene kan overføres til andre undervisningssituasjoner som omfatter kombinasjoner av skapende arbeid og tekniske ferdigheter. Formålet er både å bidra til å styrke undervisning i fotografi i høyere utdanning, og samtidig bidra i en bredere diskusjon om didaktiske tilnærminger i fag som innebærer kombinasjoner av ikke-forutbestemte resultater (Skjelbred, 2021), kunnskaps- og ferdighetstillegning og skapende arbeid.

## **FOTOGRAFIET OG VÅR TID**

For å bli gode fotografer må vi være klar over hvordan vi leser bildene vi er omgitt av. Det vi ser står i en relasjon til hva vi vet, eller tror vi vet (Berger, 1972/2008), slik at hvordan bildene påvirker oss er del av vår eksisterende forståelse.

Den intuitive lesningen av bilder er næring for både reklame, nyheter (Burgin, 1986; Flusser 1983/2000), og senere sosiale medier. Når vi ser på bilder vi deler i sosiale medier, leser vi dem ikke bare direkte. Vi ser f.eks. et bilde av Emma som er på ski med Lise og Anne (Bilde 1), men det er våre egne følelser som blir skrevet inn i opplevelsen av bildet. Om du er mor til Emma, blir du glad for å se Emma ute med venner, og om du er Emmas nære venn, kan du kanskje bli lei deg fordi du ikke ble invitert. Selve informasjonen i bildet – Emma går på ski – blir i praksis mindre viktig for leseren. Det er det sosiale som blir avlest, altså en får en intuitiv, følelsesmessig avlesning av bildet (Rubinstein, 2018, p. 67).



**BILDE 1.** Illustrasjon fra Emma Ludvigsens Instagramkonto 10. feb. 2019. Gjengitt med tillatelse.

Tidligere handlet et studium i fotografi mye om teknisk trening. Med digitale kameraer og nettbaserte hjelpemidler og instruksjonsvideoer er dette teknikker studentene kan lære seg på egenhånd. Likevel er teknikken fortsatt en viktig del av læringen, og studenten må kunne ta skarpe, riktig eksponerte bilder, og vise forståelse for hvordan teknikk også er en del av det visuelle språket. Dette er likevel utilstrekkelig uten en forståelse av bildet og historiefortellingen som ligger i det å ta gode bilder. Hvordan et bilde leses er også noe annet i dag enn i vår nære fortid.

Når vi viser fram bilder for en betrakter eller et publikum, er det viktige å være bevisst på hvilken historie du vil fortelle. At kameraet fryser et fragment av tiden og mumifiserer det (Flusser, 1983/2000; Barthes, 1981) som et bevis på at noe har skjedd, kan i mange sammenhenger sees som fotografiets informative problem; fotografiets iboende lojalitet til å være indeksikalt (Wollen, 1976; Bazin, 1967). Et mye brukt eksempel på dette er filmen *Blow-Up* (Antonioni et al., 1968) der vi ser en viktig scene i filmen hvor hovedpersonen, en motefotograf, følger etter og fotografer et kjærestepar i en park, og, uten å vite det, fotograferer han samtidig et mord. Bildene, representasjonen av mordet, gjør at denne delen av filmen engasjerer publikum rundt spørsmål om fotografi som en representasjon av virkeligheten. Fotografiet gir oss et bevis på subjektets eksistens. Som filmteoretikeren André Bazin skrev i boken *What is Cinema* (Bazin, 1967); fotografi og film er teknologier som tilfredsstillende vår lidenskap for virkelighet, som også er gjeldende i dag.

Samtidig blir vi mer skeptiske. I 2016 fant en amerikansk studie at to av tre amerikanere erfarte 'fake news' som en kilde til forvirring (Barthel et al., 2016). Tilsvarende fant en svensk studie at fire av ti svensker opplevde å møte falske nyheter ukjentlig (Ahlin & Benzler, 2017). Vi ser en tendens til at journalister ikke lenger kan lene seg på internett for journalistisk undersøkelse, men må tilbake til oppsøkende journalistikk (Xu & Gutsche, 2021). Et interessant eksempel er Brian Walskis fotografi fra 2003 (Los Angeles Times, 31. mars 2003), som viste seg å være to bilder tatt med få sekunders mellomrom som var satt sammen til ett bilde: ett bilde der en soldat løfter hånda, og ett bilde der en mann med et barn ser rett på soldaten. Satt sammen gir bildene et sterkere inntrykk av interaksjon mellom mannen og soldaten. Fotografen fikk umiddelbart sparken og ble kraftig fordømt for handlingen (Carlson, 2009).

Det er ingen tvil om at fotografen brøt en viktig journalistisk kodeks, og misbrukte arbeidsgiverens tillit. Fotojournalister forventes å insistere på objektiviteten i bildene, samtidig som de må demonstrere at de mestrer sitt håndverk (Schwartz, 1992, s. 96-97). Men dette er også en motsetning, ettersom det å søke estetisk verdi er en måte å manipulere på, enten det skjer ved måten bildet blir tatt, utvalg av bilder, beskæring eller redigering. Bilder har alltid vært en manipulasjon, ikke bare gjennom aktive forfalskninger, men gjennom fotografiet i seg selv. Hvem som er motiv og hvem som fotograf gjenspeiler maktstrukturer (Campt, 2017), og noe så grunnleggende som gjengivelse av brunfarge i hud ble ikke forbedret før industrien stilte krav om bedre bilder til markedsføring av sjokolade (Lewis, 2019). Selv om Walski førte publikum bak lyset, er det ikke gitt at det originale fotografiet er mer eller mindre sant enn det publiserte.

Vi stoler ikke lenger på fotografier, men bruker dem mer enn noen gang. Det virker paradoksalt at fotografier kan brukes som bevis, som kommunikasjon, som provokasjon, som overvåkning, som selvpresentasjon og som kunst. Brett og Lusty (2019) argumenterer for at det nettopp er det at fotografiet rommer motsetningen mellom bildet som virkelighet og bildet som fortolkning som gir disse mulighetene. Dette er det Roland Barthes kalte 'analog perfektjon'. Det er fotografiets indeksikalitet (Wollen 1976, basert på Charles Peirce) som gjør at vi former mening i bildene uten at det er innkodet, og vi kan lese bilder uten trening (Berger, 1972/2008; Dewdney, 2021). Slik kan fotografiet fylle rollen som både objekt og arena for meningsskaping.

Fotografier er ikke lenger analoge, og rent teknologisk er det lite sammenheng mellom det digitale bildet og det fremkalte fotografiet (May, 2019). Omfanget, hastigheten og midlertidigheten av bildene gjør at bilder kanskje må forstås ut fra en sosial kontekst som tar form av en transmedial flyt heller enn enkeltstående objekter eller kommunikasjoner (Henning, 2018), eller som Nathan Jurgenson (2019) viser til, en måte å løfte fram og styrke opplevelser, et uttrykk for selvet eller samfunnet. Fotografiet må altså sees som del av et sosioteknisk system. Det vil si et komplekst system der det teknologiske og sosiale er gjensidig avhengige elementer (Trist, 1981). Kanskje er bildet nå så løsrevet fra det vi tenker på som fotografi, at man kan spørre seg om vi bør legge bak oss hele konseptet fotografi, og heller snakke om bildet etter fotografiet (Dewdney, 2021).

Vi mener det er både en praktisk og en filosofisk grunn til å lære studenter å fotografere, og til å fotografere selv. Vi kan selvfølgelig lage bilder digitalt uten et fotografi, men likevel er det å fotografere noe vi gjør mer enn noen gang. Dermed trengs det fortsatt kompetanse i både å fotografere og å bruke bilder. Vi kan gjennom bildet både skape, bekrefte og utfordre vår forståelse av verden omkring oss, slik at årsaksrekkefølgen mellom sansing og erfaring ikke er gitt. Den omskiftelige og ustabile relasjonen mellom virkelighet, fortolkning og opplevelse gjør at fotografi har et potensial for å skape mening i møte med det virkelige. For at studentene skal lykkes med å fotografere og bruke bilder, må de ha kunnskap om og ferdigheter i å lese bilder og forståelse for betydningen av konteksten bildet blir lest i.

### **Å utdanne fotografer**

Å undervise i fotografi er å formidle egne erfaringer, frustrasjoner og kjærlighet til faget, gjennom både teknikk og bildeforståelse. Det er også å fortelle om bildene, og historiene bak bildene. Fotografier bærer med seg en stor del av vår nyere historie, og å lære å ta og jobbe med bilder betyr å forstå samtiden bildene blir brukt i. Ved å bruke historisk kjente fotografier i undervisningen, øves studentene i historiefortelling der vi diskuterer hvilke retoriske grep som blir tatt i bruk og hvorfor. Vi diskuterer hva studentene leser ut av fotografiet, hva fotografen tenkte, hva en leser ut av bildet om en kan deler av historien fra før, hva bildet sier dersom en ikke vet noe. Vi ser også på hvordan bildet virker med tittel og tekst. Vi tenker på hvordan en leser bildet i kontekst med stedet eller plattformen bildet blir vist. Å ta teknisk gode fotografier er en ting, men å lære å uttrykke seg med bilder er noe ganske annet. Samtidig kan det tekniske ved å fotografere oppleves som en instrumentell, nærmest matematisk oppgave. Walter Benjamin (1935/2004) diskuterer hva fotografi gjør med kunsten: «What happened was: when, with the advent of the first truly revolutionary means of reproduction, namely photography, art felt a crisis approaching...» (Benjamin, 1935/2004, p. 11). Fotografiets natur er å reproducere, men å reproducere i en sosioteknisk kontekst innebærer både dannelse, samfunnsforståelse og innsikt i hva fotografiet i kontekst er – i tillegg til teknisk mestring.

Rommet for kreativitet i skapende fag har vært mye diskutert i pedagogisk litteratur, blant annet om det er en hybrid læringssituasjon der praksis og kunnskap er til stede samtidig (Zeichner, 2012), eller et rom mellom som verken er praksis eller kunnskap (Jové et al., 2022). Samtidskunsten kan kanskje sies å ha et potensial til å lage et rom for erfaring og personlig meningsskaping i møte mellom verk og tilskuer (O'Donoghue, 2015), og kanskje er dette noe av grunnen til at samtidskunst brukes for å skape læringssituasjoner preget av meningsskaping (Allan, 2007). Å overføre en kunstners tilnærming til undervisningssituasjonen kan også sees som noe særpreget, fordi kunstnerens tilnærming til andre verk og materialer ofte ikke er preget av innlæring, men snarere nysgjerrighet og innlevelse i hvordan *jeg* kan bruke dette for å oppnå det jeg ønsker (Lu & Chang, 2022).

Det er ikke uvanlig å hevde at undervisning i kreative fag skiller seg fundamentalt fra annen undervisning (se f.eks. Orr & Shreeve, 2019). Det vesentlige er at studentene skal øves i ferdigheter og selvstendig anvendelse fram mot et ikke forutbestemt resultat som både kan forstås og som fungerer. Flere har vist til at et åpent læringsutbytte som ikke er forhåndsbestemt blant annet kan oppleves krevende å vurdere (Skjelbred & Borgen, 2019), samtidig som det uforutsette og ikke forutbestemte kan gi et grunnlag for dialogbasert undervisning (Skjelbred, 2021) og meningsskaping i praktisk og estetiske fag som kunst og håndverk. Tilsvarende har Astrid Hus og Kristine Riis (2020) drøftet betydningen av estetiske opplevelser som del av en helhetlig didaktikk i formingsfag. Å beholde en kunstnerisk nysgjerrighet og åpenhet kan stå som motsetning til autoritet og kunnskapsformidling. En studie gjennomført ved Tate Modern belyste hvordan kunstnere som engasjeres til undervisning ofte starter med et ønske om å utfordre og åpne opp, men ofte ledes tilbake til å etablere autoritativt elementer som kunnskap og kvalitet (Adams et al., 2008).

Paek & Sumners (2019) viser til at lærere som ser på kreativitet som noe formelig, en ressurs og mulighet som kan utvikles og ikke en statisk egenskap som er til stede eller ikke, i større grad lykkes i undervisningen. Dermed er det også samspill mellom kompetanser og didaktiske tilnærminger vi trenger i en undervisningssituasjon der teknikk, estetikk og forståelse inngår som del av en helhet. Læring slik det er beskrevet i det overstående kan betegnes som meningsskaping, altså at læringen ikke forstås som kunnskap og ferdigheter som overføres, men tilrettelegging for å utvikle egne kunnskaper og ferdigheter gjennom å skape mening. Dette blir dermed en motsetning til forståelsen av læring som studenters kunnskaps- og ferdighetstilegning. Læring som tilegning forstår vi her som aktivitet med et formål knyttet til lærerens autoritative ferdigheter (se Kaiser et al., 2017 og Shulman, 1986 under) og kunnskaper, der suksess handler om overføring av disse til studenten. Tilegning og meningsskaping bygger altså på ulike antakelser om hva læring dypest sett er. De kan sees som didaktiske strategier som bygger på ulike pedagogiske grunnsyn. Samtidig oppfatter vi tilegning og meningsskaping som kompletterende situasjoner like mye som motstridende ontologier.

Innen læringspsykologi sees læring som en prosess der studenter anvender prosessen og eventuelt oppnår et resultat (Brophy, 2000), med andre ord i tråd med hva vi beskriver som tilegning. Dette kan sees nærmest som en motpol til en åpen og nysgjerrig tilnærming til studenters læring (Vollmer, 2021). Det kan være nyttig for å aktualisere spørsmålet om kvaliteten på lærerens instruksjoner når man veksler fra dialogsituasjonen til undervisningssituasjonen. Denne kvaliteten er ofte forstått som kombinasjonen av klasseromsledelse, kognitiv aktivisering av studenter og personlig læringsstøtte og motivering (Kaiser et al., 2017). Når kvalitet blir definert på denne måten, kan det også måles og si noe om hva som trengs av læreren. Shulman (1986) foreslår å skille mellom fagspesifikk kunnskap (hvor godt man forstår og kan fotografi), generell didaktisk kunnskap og fagspesifikk didaktisk kunnskap. For å bryte ned dette til å forklare hvorfor en lærer handler slik de gjør i klasserommet, foreslår Blömeke et al. (2015) å se på læringssituasjonen som en serie av hendelser, der kognitive og affektive disposisjoner påvirker atferd gjennom hvordan vi oppfatter, fortolker og tar beslutninger i situasjonen. Med andre ord at den kunnskapen læreren har om faget, og om hvordan det kan formidles, i læringssituasjonen samspiller med affektive ferdigheter gjennom ens evne til å oppfatte, fortolke og ta beslutninger om læringssituasjonen.

Denne kategoriseringen har gitt grunnlag for store, empiriske tester for å forklare kvalitet i instruksjoner, særlig i matematikk. Det er ingen direkte sammenheng mellom hvor god man er i verken matematikk eller matematikdidaktikk, altså instruksjonskvaliteten, men det påvirkes indirekte gjennom

ferdigheter i situasjonen. God faglig innholdskunnskap påvirker god didaktisk innholdskunnskap, som igjen påvirker lærerens evne til å oppfatte og fortolke i undervisningssituasjonen og gi god veiledning (Blömeke et al., 2022; Fauth et al., 2019).

Det er all grunn til å tenke at slike målinger går glipp av forholdet mellom didaktikk og refleksjon, hvordan vi skaper rom for refleksjon om innhold, sammenligning og kritisk refleksjon (Beck, 1996; Jay & Johnson, 2002). Kompetanse i lærings situasjoner er noe mer enn det å stille spørsmål. Det handler grunnleggende sett om menings skaping. Menings skaping i en didaktisk sammenheng bør bygge på studentenes eksisterende og framvoksende idéer, der den emergente kvaliteten i menings skaping gjør at den kollektive prosessen er vesentlig for utviklingen av refleksjon som studentene trenger for å bryne seg på hverandre (Kloser et al., 2019). En lang rekke studier har vist betydningen av hvordan lærerens evne til å involvere og engasjere er avgjørende for lærings situasjonen. Oatley (Keltner et al., 2014) beskriver det emosjonelle undervisningsrommet gjennom de tre dimensjonene bekreftelse, tilhørighet og trygghet. Senere studier har søkt å operasjonalisere disse og finner klare sammenhenger mellom disse dimensjonene og affinitet, evnen til emosjonell tilknytning, og studentenes opplevelse av lærings situasjonen (Tormey, 2021). Betydningen av det emosjonelle undervisningsrommet blir tydelig i tilknytning til hva vi kommuniserer med bilder, noe som vi skal komme tilbake til i diskusjonen av øvelsene i undervisningsmetoden.

Det er en ontologisk motsetning mellom forståelsen av læring som menings skaping i et rom der praksis og kunnskap er tilstede, og den læringspsykologiske tilnærmingen til læring som et målbart, oppnådd resultat. Vårt poeng er at lærings situasjonen innebærer en vekselvirkning mellom disse motsetningsfylte forståelsene av læring, og derfor kan begge si noe om forutsetninger i lærings situasjonen. Vi skal videre være varsomme med direkte overføring fra matematikk til kunst, men skillet mellom kompetanser og evne til å håndtere klasseromssituasjoner er relevant.

Å bli en god fotograf krever tekniske ferdigheter, men den tekniske barrieren for læring er redusert, og rammen for å forstå bilder er blitt mer omskiftelig, utydelig og kompleks. Dette leder både til et krav i fotoutdanningens innhold i form av et tydeligere behov for veksling mellom kollektiv menings skaping og faglig autoritet, samtidig som det gir nye muligheter. I det følgende presenterer vi sju studentøvelser rettet mot å lære å ta gode bilder gjennom bevisste vekslinger mellom teknikk og bildeforståelse. Gjennom å bruke begreper om lærerkompetanser, instruksjon og menings skaping vil vi i forlengelsen diskutere hva disse øvingene forutsetter av læreren.

## **TEKNIKK, BILDEFORSTÅELSE, SYSTEMATIKK OG KREATIVE ITERASJONER**

I det følgende har vi strukturert sju tilnærminger fra egen undervisning, der hensikten i øvingene er å orkestrere et samspill i utvikling mellom teknisk forståelse og ferdighet, estetikken og den kreative prosessen, og forståelsen av fotografiet i sin sosiotekniske kontekst. Fra egen praksis vil disse normalt komme i rekkefølge, men kan overlape i tid: Grunnplanke teknikk, av/om, typologi, portrett, velg en fotograf, vinkel og beskjæring og prosjektoppgave. Øvingene presenteres konkret, men stiller krav til formidleren i gjennomføringen. Vi bruker disse som grunnlag for å diskutere betydningen av innholdet i øvelser og veiledning, og ut fra dette forholdet mellom læring som kunnskapstillegning og læring som menings skaping.

### **Grunnplanke teknikk**

Undervisningen starter med å sjekke at alle har rimelig kontroll på basal kamerateknikk. I prinsippet er dette temaer en kan lære på en internett-video: Lukker, blender, brennvidde, ISO, enkel redigering og filformater. Øvelsen går over to dager. Første dag gjennomgås det helt grunnleggende, blender, lukker og brennvidde. Vi setter av tid til å sikre at alle kjenner funksjonene de trenger på kameraene sine.

Deretter blir studentene presentert for kjente fotografier fra fotohistorien, der de skal diskutere hvilken bruk av lukker, blender og brennvidde som er benyttet. Dette er enkle øvelser, der hensikten er å sikre at alle får vært med også i plenumsdiskusjon, i tillegg til å få mengdetrening i å se hva teknikkene gjør. I samtaleform introduseres studentene for hvordan samspillet mellom grunninnstillingene

tradisjonelt brukes i for eksempel portrett, landskapsfoto og så videre. Det er viktig for den kreative prosessen at studentene kan velge selv, og at de kan argumentere for valgene de har tatt.

I den påfølgende øvelsen tas fire bilder med alle kombinasjoner stor/liten blender og kort/lang lukker, der de ulike innstillingene for brennvidde; vidvinkel, normal og tele, tas i bruk. Dag 2 brukes til å gjenta grunninnstillingene, der studentene bruker innleveringene til å lære grunnleggende redigeringsfunksjoner og får forståelse av filformater og praktiske råd knyttet til dette. Studentene får se betydningen av oppløsning og har praktiske øvelser i hva som er hensiktsmessig for bilder til innleveringer, til oversendelse og til print, samt en innledende øving i å snakke åpent om egne og andres bilder.

## **AV / OM**

Bilders semiotikk er et komplisert fagfelt, og som vi opplever ofte vies mye plass i lærebøker om fotografi. Noe av det som ofte overrasker studentene, er at vi mer eller mindre går forbi kunnskap om komposisjon, ikon, indeks og symboler. Temaet introduseres så enkelt som med å se på forholdet mellom bilders konnotative og denotative form (se f. eks. Barthes, 1977): Hva er bildet av (motiv), og hva handler bildet om.

Semiotisk bildeanalyse er nyttig, men som utgangspunkt for å lære å ta gode bilder er det for omstendelig. Derfor legger vi vekt på å lære studentene å forstå sitt eget blikk og andres blikk. Studentene reflekterer over hva de først legger merke til på et bilde, hva de ser etter hvert, hvor blikket ledes, og hvorfor. Bilde 4 er et eksempel på et bilde som enkelt kan avleses i sin samtid, men som for en framtidig generasjon antagelig krever historisk kunnskap å avlese.

Dette er en rask øvelse, der studentene jobber i grupper i rundt 30 minutter med hvert sitt historiske fotografi med tilhørende tittel og navn på fotografen. Bildene krever ulik innhenting av bakgrunnsinformasjon for å kunne diskutere det konnotative nivået, og studentene kan bruke alle hjelpemidler. Studentene øves i å gjennomgå hva som bilders denotative nivå, registrering av virkemidler, hva som er umiddelbart synlig og det konnotative nivået, altså hvilke betydninger og assosiasjoner og meninger bildet gir.

Gruppene legger deretter fram arbeidet for klassen. Under fremvisningen legger vi opp til en plenumsdiskusjon etter hver presentasjon, der både studentene og læreren gir innspill til lesning av og om. Det sosiale og samtalen er en vesentlig del av øvelsen, ved at vi snakker om bilder, forholdet mellom hva vi forstår i bildene og vår egen erfaringsbakgrunn.



**BILDE 2.** COVID 19 / San Salvatore, Alberto Giuliani (2020), ©Alberto Giuliani, gjengitt med kunstnerens tillatelse.

### **Typologi**

I typologi må teknikken sitte for å kunne formidle innholdet. Dette er på mange måter en svært teknisk øvelse, samtidig som det er en øvelse i bildeforståelse og i å ta bilder, og ikke minst en introduksjon til kreativt arbeid.

Studentene blir instruert om å gjøre typologi (Becher & Becher, 2004), og må selv finne ut hva de vil gjøre typologi over. Det kan være objekter, personer, yrker, fenomener eller noe annet, og det skal leveres som en serie av bilder. Et vesentlig grep i typologi er å kontrollere omgivelsene i størst mulig grad slik at de blir tilnærmet like i alle fotografiene, slik som lys, eksponering, brennvidde, avstand til gjenstanden som fotograferes. I denne øvelsen skal også studenten begrunne valgene sine. Oppgavene samles i en felles fil, og læreren går gjennom dem i plenum, slik at alle studentene både får høre flere tilbakemeldinger og får mengdetrening i å se og snakke om sine egne og andres bilder. Hensikten med øvelsen er at studentene øker forståelsen for i hvor stor grad små endringer i dybdeskarphet, brennvidde, hvitbalansen, plassering av motiv og beskjæring av bilde kan påvirke helhetlig lesning av en serie med fotografier.





BILDE 3. *Inspirasjonsporno* Thomas Myhre (2021). Utdrag fra studentoppgave som anvender typologi. Gjengitt med tillatelse.

### Portrett i miljø

Fram til øvelsen med portrett i miljø har studentene kunnet utvikle seg i en beskyttet form, men nå må studentene samspille med omgivelser og håndtere teknikk tilstrekkelig til å være i reelle situasjoner med folk. For mange kan dette være første gang de tar bilder av folk de ikke kjenner.

Denne oppgaven er å produsere et portrett av en person, fiktiv eller virkelig, i sitt miljø der fotografiet tydelig gir en opplevelse av hvem personen som blir portrettert er. Studentene skal levere de tre beste fotografiene med nummerering fra 3 til 1, og legge ved en kort begrunnelse for valgene. Arbeidet introduseres ved å gjennomgå sjangeren portrett i miljø. I denne sammenhengen kan det være effektivt å gå inn på sosiale medier og se på bilder av mennesker (se bilde 1), og studere alle elementene i bildet og tenker over hvordan det former lesningen. Her kan også studentene utfordres på den misoppfatningen mange har om at man ikke har lov til å påvirke motivet, og hvordan du som fotograf kan legge inn og ta ut elementer for å fortelle om personen det tas bilde av.

Rangerings funksjon er å frigjøre studentene i sin lesning av egne bilder. Mange ser etter det mest korrekte eller typiske bildet når de rangerer, mens vi i plenum ofte ser at bilder der studentene har våget å jobbe mer intuitivt fungerer vel så godt.

### **Presenter en fotograf**

Vi begynner gjerne hver samling med 2–3 studentpresentasjoner à fem minutter. Hensikten er at studentene skal orientere seg mot arbeid av dyktige fotografer, heller enn bilder man ser mye av, samt å få trening i selvstendig lesning. I tillegg er det viktig at studentene får mengdetrening i å se og lese fotografier av god kvalitet.

Alle studentene skal legge fram informasjon om en fotograf de liker, og som de helst har funnet på biblioteket eller i en bok. Fotografen skal være internasjonalt anerkjent og ha betydning for fotofeltet. De skal svare på spørsmål som: Hva er interessefeltet til denne fotografen? Hvem er hun inspirert av? Hvem er inspirert av denne fotografen? Hvilken sjanger? Hva liker du spesielt godt med denne fotografen? I tillegg skal de sette fotografen inn i et historisk perspektiv.

Dette gir studentene rom til å utvikle sin egen inspirasjon, samtidig som de styres i retning av fotografier med høy kvalitet som det går an å lære av, heller enn enkle grep som får umiddelbar respons på sosiale medier, men som ikke nødvendigvis bærer et innhold.

### **Vinkel og beskjæring**

Oppgaven som omhandler vinkel og beskjæring er todelt: (1) Som hjemmeoppgave tar alle studentene bilde av samme type gjenstand. (2) Studentene velger ut et bilde og beskjærer det på en slik måte at det endrer mening. De skal så levere både originalfoto og beskjært foto. Dette gir et utgangspunkt for teknisk veiledning, og det gir trening i beskjæring som teknisk virkemiddel. Parallelt gir det også øvelse i å orientere seg mot hva bildene forteller.

Som fotografer velger vi hva vi tar bilde av på et gitt sted ved å velge hvordan vi beskjærer og innrammer en scene. Vi velger også hvordan vi ser med kameraet ved valg av lukker, blender og senere om vi vil ha bilde i svarthvitt eller farger og kontraster og så videre. Fotografen velger alltid, og til en viss grad er vi alltid bevisst at fotografen kunne valgt et annet utsnitt. Det fotografen velger å ta bilde av reflekterer fotografen, og det sier noe om den som har tatt akkurat dette fotografiet.

Dorothea Langes fotografi *Migrant Mother* fra 1936 (bilde 4), tatt under den store depresjonen i USA, er et godt og kjent eksempel på dette er. Om vi ser de bildene Lange tok under opptaket, kan vi se både noe om situasjonen rundt, men vi ser også hvordan hun jobber seg inn og mot motivet. Når vi ser de andre fotografiene, kan vi også se hvorfor det er akkurat dette bildet som slår oss så umiddelbart og direkte.



BILDE 4. Migrant Mother av Dorothea Lange, (1936). Gjengitt i.h.t. Åndsverkloven §37

### Prosjekt

Prosjektoppgaven introduseres tidlig i løpet og går til dels parallelt med de øvrige øvelsene. I de foregående øvelsene har tematisk orientering vekslet mellom innhold og teknikk. Det kreative har vært til stede, ikke minst i en oppgave som typologi, men kreativiteten i de foregående øvelsene er mer tilrettelagt ved at det er satt inn begrensninger som gjør det enklere å finne en retning. I prosjektoppgaven er et sentralt element å få en forståelse for samspillet mellom systematikk og kreativitet. Dette øves studentene i både ved en aktiv tilnærming til både estetikk, innhold og teknikk, og ikke minst mengdetrening i å forkaste, forbedre og gjennomføre idéer.

Prosjektoppgaven og veiledningen er en plattform for videre teknisk og analytisk finesse, parallelt med at vi øver på idéutforming og kreativitet som systematisk og iterativ prosess. Underveis i arbeidet skal studentene presentere idéer og bilder, slik at de må prøve ut og forkaste ideer på nytt og på nytt. Denne oppgaven må sees i sammenheng med de foregående aktivitetene. Helt åpne oppgaver er ofte det skumleste for studentene, og kan sette folk helt ut av spill. En måte å hjelpe studentene på, er nettopp å sette opp kunstige barrierer, eller ta utgangspunkt i studentenes begrensninger, slik som *De Fem Benspænd* (von Trier, 2004). En bør ha tid til å kjede seg og tid til å strekke seg, få gruppa til å kjenne at det er gøy å bli god, få arbeidslyst og samtidig trygghet til å vise fram det som gikk galt. Det handler også om å skape inspirasjon og gi den retning.

I tillegg gir arbeidet med prosjektoppgaven et rom for å løfte fram betydningen av research for å styrke egne idéer. Dels kan det handle om å vise at ting ofte er gjort før, dels at dette kan være kilde til inspirasjon og idéer, og også en vei for studentene til å utforske hvordan idéene deres er født av deres tid og referanser. Dette gir en god anledning for læreren til å hente fram igjen verk og fotografer som er gjennomgått tidligere, eller fotografer som en ikke har funnet plass til ennå, og diskutere grepene de gjør. Ikke minst gir det et rom for å stegvis snakke om planlegging av prosjekt, konkret gjennomføring og tekniske muligheter. Underveis i arbeidet veksler vi mellom presentasjoner i plenum og i individuell veiledning. Veiledningen i plenum er særlig viktig for å bremse studentenes hang til å konkludere ved første idé og gå rett videre til konkretisering og gjennomføring. Det er den kollektive fortolkningen og meningsskapingen som leder studentene mot å tørre å prøve ut over uker noe som kanskje blir dårlig og ikke blir del av noe som skal vises fram, men som er et steg mot å prøve på noe nytt og bedre.

Disse øvelsene er en strukturert framstilling av hvordan jeg har søkt å løse samspillet mellom bildeforståelse og teknikk for både å bidra til utvikling av estetikken og den kreative prosessen bak et godt bilde. Dette kan sees på som en 'kokebok'. Hva de også viser er betydningen av en lærings situasjon med tilgang til trygt læringsmiljø, veiledning basert på eget arbeid og uttrykk, og undervisning som gir rik tilgang på fotografier og andre bilder av høy innholdsmessig kvalitet fra ulike tider, sjangre og sammenhenger. Dette stiller høye krav til lærerens bevissthet om egen rolle og funksjon, og det er dette settet av kompetanser vi søker å sette i en pedagogisk sammenheng. I det følgende skal vi gå tilbake til forholdet mellom meningsskaping og kunnskaps- og ferdighetsoverføring, og se på hvordan dette kan forstås i en lærings situasjon som denne.

### **LÆRE Å FOTOGRAFERE I SPENNET MELLOM MENINGSSKAPING OG TILEGNING AV KOMPETANSE**

Innledningsvis viste vi til betydningen av teknologiske og sosiale endringer for fotografi, og betydningen av samspillet mellom å forstå det tekniske ved fotografering og bildeforståelse for å lære å ta gode bilder. Gjennom presentasjon av øvelsene har vi gitt eksempel på hvordan man kan balansere en stegvis økning i teknisk forståelse og bildeforståelse. Dette blir gjort ved å gradvis øke kompleksitet, gi innsikt i fotohistorie og samtidsfotografi, trening i estetisk 'blikk' og fotografering som kreativt arbeid.

Selv om øvelsene er presentert som et samlet sett, er det likevel viktige begrensninger som ligger i undervisningsmetoden som helhet. For det første kan man kritisere metoden for å ha en flytende tilnærming til de ulike trinnene fra idé til fotografering til utvalg og visning av bilder, og snarere være fokusert på ulike tilnærminger til en helhetlig forståelse av prosessen som ligger bak et godt fotografi i møte med betraktere. En alternativ tilnærming kunne vært å dele opp elementene i 'å ta gode bilder' og 'bruke bilder godt'. En annen begrensning ligger i at metoden forutsetter en tilnærming til veiledning som er basert på å skape trygge undervisningsrom og veksle naturlig mellom tilrettelegging for kunnskaps- og ferdighetstillegning og kollektiv meningsskaping. Øvelsene beskriver ikke i detalj hvordan dette kan foregå, men i det følgende drøfter vi samspillet mellom disse motsetningsfylte tilnærmingene til læring. Endelig kan metoden kritiseres for å bli svært læreravhengig, og at valg av veksling mellom kunnskap og meningsskaping, hva som løftes fram som estetisk og velfungerende vil være avhengig av lærerens tilnærming. Dette vil kunne kompenseres noe ved å metodisk trekke inn gjesteforelesere, men risikoen for at lærerens fortolkning og tilnærming blir dominerende og formende for studentene er i høyeste grad til stede. Endelig kan en metodisk svakhet ved en analytisk framstilling basert på egne erfaringer snarere enn spesifikk teori eller eksisterende rammeverk være selvbekreftende analyser eller anekdotisk bevisførsel.

Dersom øvelsene sees isolert, kan de antagelig framstå som en didaktisk strategi som låner fra Engeströms begrep om «expansive learning» (Engeström, 2001), aksjonslæring med fokus på det kollektive, det historiske og kulturelt spesifikke og aktivitetsbasert undervisning. Forstått slik er lærerens rolle ikke å være suverent kompetent, men å være en tilrettelegger for aktiviteter som skaper læring, slik at man kan skape en syklisk utvidelse av læringsfeltet med utgangspunkt i hvor studentene står læringsmessig. Dette er en del av tilnærmingen som ligger bak undervisningsmetoden, men ikke hele bildet. Én vesentlig mangel ved en slik tilnærming finner vi i at samspillet mellom utvikling av bildespråk og tekniske løsninger krever tilpasset veiledning. En annen er at utviklingen i vår tids bildeunivers gjør det krevende for studenter å finne fram til gode uttrykksformer som ikke mimer (Flusser, 1983/2000) den daglige bildestrømmen, men som eventuelt er inspirert av den. Øvelsene i undervisningsoppleggets metode må dermed sees i sammenheng med lærerens veiledning og kompetanser.

Et vesentlig tema blir derfor forholdet mellom lærerens fotokunnskap, didaktisk fotokunnskap og evne til å identifisere, fortolke og handle i undervisningssituasjonen. Ettersom deler av fotokunnskapen handler om bruk av bilder i samtiden, innebærer dette at læreren må holde seg oppdatert. For å bruke læringspsykologiens begreper, gjør betydningen av didaktisk fotokunnskap seg umiddelbart gjeldende i øvelse 1, altså spesifikk ferdighet i å lære bort faget, uttrykt gjennom å identifisere og agere på veiledningsbehov. Også indirekte gjennom de øvrige øvelsene er didaktisk fotokunnskap helt avgjørende nettopp for å gi et fototeknisk tilsnitt og repetisjon gjennom øvelser som i større grad er rettet mot fotografiens innhold. Et annet eksempel kan være hvordan portrettøvelsene kan brukes som kilde

til å øve på *tricks of the trade*. Eksempler kan være å snakke om at det er ofte først etter 15–20 minutter at personen begynner å bli vant til kamera og begynner å slappe av, eller mer tekniske tips, som hvordan ulike valg av både lukkertid, blender og brennvidde kan påvirke resultatet.

Når vi går videre fra didaktisk fotokunnskap til den foto- og bildespesifikke kompetansen, oppstår andre situasjoner der lærerens kapasitet til å oppfatte og handle blir sentral. Det kan handle om å anvende forholdet mellom teknikk, innhold og bilders estetikk gjennom eksempler fra fotografihistorie og andre fotografer. Det kan også handle om å finne tekniske tilnærminger til ønskede uttrykk, som nettopp er vesentlig for å finne muligheter snarere enn begrensninger når studentene skal løse oppgaver de ikke kjenner utfallet av (Gulliksen, 2012).

De kreative prosessene øves gjennom flere av oppgavene. Læringen gjennom oppgavene er nok svært avhengig av at studentene aktivt ledes vekk fra umiddelbare løsninger, men heller forkaster og prøver på nytt (Haakonsen & Skjønneberg, 2020, p. 12), slik det er utdypet under beskrivelsen av prosjektoppgaven. Selv om dette er faglig spesifikt, er det først og fremst et didaktisk grep. Det er en metode som kan repliseres, men som i større grad låner fra pedagogiske tradisjoner innen meningsskaping og hybriditet (Zeichner, 2012). På samme måte er typologi-oppgaven et godt eksempel på å øve på kreativitet ved å sette opp begrensninger.

Blichfeldt (2004) skiller mellom åpenhet i startpunkt, forløp og slutt-tilstand, og viser at stor grad av åpenhet i alle faser gir dårlig læring og misnøye. I både typologioppgaven, og ikke minst prosjektoppgaven, er start- og slutt punktet usikkert og til dels åpent, og derfor er det avgjørende at forløpet oppleves tydelig og tilgjengelig. Dette krever en iterasjons-metodikk, men også innsikt i innhold, hva som er kreativt og hva som er replikasjon, og hva som fungerer. På samme måte er det estetiske elementet, det å øve opp et blikk for bilder og å se de estetiske kvalitetene, vanskeligere å se at kan overføres til en allmenn didaktikk, ettersom den kollektive meningsskapingen og utviklingen forutsetter faglig veiledning. Ofte ser vi at studentene er styrt mot hva de tror er korrekt, noe som klart står i veien for en rent estetisk vurdering av et resultat. Her erfarer vi at presentasjoner og kollektive diskusjoner er avgjørende for formingen av blikket.

Som vi har lagt vekt på, er det å kunne ta gode bilder også å forstå hva bilder sier, altså en form for meningsskaping. Her kunne det være naturlig å peke mot forskjellen på å stille spørsmål og å skape situasjoner av meningdannelse i samspill med studentenes kunnskap og emergente forståelser (Kloser et al., 2019). Samtidig er kanskje relasjonene i undervisningsrommet enda viktigere i dette tilfellet, deriblant lærerens affinitet eller evne til å skape emosjonelt fellesskap (Keltner et al., 2014; Tormey, 2021). Mange av øvelsene er lagt opp nettopp for å skape trygghet i rommet, slik at vekslingen mellom lærerens autoritet og felles meningsskaping er mulig. For eksempel er en viktig hensikt med de tekniske, innledende øvelsene å gjøre det lett å delta og stille spørsmål. Gjennomgående bruker vi også mye tid sammenlignet med andre fag på å skape et samtalerom i undervisningen.

Behovet for godt læringsklima kan bli satt på spissen når estetikk, historiefortelling og kreativitet samspiller, ettersom det kan gjøre studentene sårbare. Det er ikke uvanlig at studenter gjennom prosjektene forteller om temaer de ikke har formulert tydelig verken for seg selv eller andre. Eksponeringen kan snu seg fra hva du kan, til hva du klarer, og til hvem du er. Ettersom det er den kollektive meningdanningen som kanskje er det viktigste virkemiddelet for å skape forståelse av bilder, deres estetikk og prosessen bak, må denne sårbarheten fungere sammen med tydelige tilbakemeldinger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det krever et trygt miljø for samhandling å skape en utvikling der studenter øker ferdigheter, blir trygge i ferdigheter og metodisk og gjentakende tester ut, feiler og prøver igjen, og der læring skjer kollektivt. Ingen påvirker dette mer enn læreren selv.

Vi ser altså at det vil oppstå valgsituasjoner og veiledningssituasjoner som stiller spesifikke krav til ulike typer lærerkompetanse i gjennomføring av undervisning basert på disse øvelsene. Dette sier både noe om rollen til fagspesifikk kompetanse, fagdidaktisk kompetanse og affinitet i undervisningen i skapende fag i høyere utdanning. Det er også ment som et bidrag til å inspirere andre kunstnere, lærere og veiledere til å kunne anvende metodene som foreslås her.

## **AVSLUTNING**

Utgangspunktet for denne artikkelen er hvordan erfaringer fra det å være kunstner og lærer i høyere utdanning kan bidra til et undervisningsopplegg med vekt på en undervisningsmetode kan hjelpe studenter til å bli gode fotografer. Undervisningsmetoden er presentert gjennom sju konkrete øvelser som kan repliseres. Samtidig har vi lagt vekt på betydningen av veiledning og lærerens kompetanser, det være seg fagspesifikke, didaktiske eller affektive ferdigheter og kunnskaper. Metoden kan også være egnet for lærere som jobber med fotografi og bildeforståelse som del av emner i høyere utdanning. Betydningen av bildeforståelse og teknikk i samspill innebærer en forståelse av bilder og fotografi i sin samtid. Slik vi har erfart det krever dette en veksling mellom didaktiske strategier som handler om studenters kunnskaps- og ferdighetstilegning og om meningsdanning. Gjennom diskusjonen om didaktiske avveininger rundt læringsprosessen som både meningsskapning og tilegning, kan overføringsverdien gjelde for meningsskapning og tilegning i lærings situasjoner for flere fag innen fagfeltet.



## REFERANSER

- Adams, J., Wormwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S., & Page, T. (2008). *Teaching Through Contemporary Art: A Report on Innovative Practices in The Classroom*. Tate Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01676.x>
- Ahlin, D., & Benzler, B. (2017). *Svenska folket om "fejk nyheter"*. IPSOS. [http://tu.se/wp-content/uploads/2017/02/lpsos\\_analys\\_TU\\_Fejk-nyheter-24-feb-2017.pdf](http://tu.se/wp-content/uploads/2017/02/lpsos_analys_TU_Fejk-nyheter-24-feb-2017.pdf).
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice* (INED Vol. 5). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
- Antonioni, M., Cortázar, J., & Guerra, T. (1968). *Blow-up* (Vol. 245). Einaudi.
- Barthel, M., Mitchell, A., & Holcomb, J. (2016). *Many Americans Believe Fake News is Sowing Confusion*. Pew Research Center. <http://www.journalism.org/2016/12/15/many-americans-believe-fake-news-is-sowing-confusion/>.
- Barthes, R. (1977). *Image – Music – Text* (S. Heath, Trans.). Noonday Press.
- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: Reflections on photography*. Macmillan.
- Bazin, A. (1967). *What is Cinema? Volume I* (H. Gray, Trans.). University of California Press.
- Becher, B., & Becher, H. (2004). *Basic Forms of industrial buildings*. Schirmer.
- Beck, I. L. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385-414. <https://doi.org/10.1086/461835>
- Benjamin, W. (2004). The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction, In J. Rivkin, & M. Ryan. *Literary Theory: An Anthology* (2. Ed., s. 1235-1241). Blackwell publishing,. (Opprinnelig publisert 1935)
- Berger, J. (2008). *Ways of seeing* (New ed.). Penguin books. (Opprinnelig publisert 1972)
- Blichfeldt, J. F. (2004). Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse. *Nordiske organisasjonsstudier*, 6(3). 21- 48.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Brandtzaeg, P. B., Følstad, A., & Chaparro Domínguez, M. Á. (2018). How Journalists and Social Media Users Perceive Online Fact-Checking and Verification Services. *Journalism Practice*, 12(9), 1109-1129. <https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1363657>
- Brett, D. W., & Lusty, N. (2019). *Photography and Ontology*. Routledge.
- Brophy, J. (2000). *Teaching* (Vol. 1). International Academy of Education. <http://www.iaaed.org/downloads/prac01e.pdf>
- Burgin, V. (1986). *The end of art theory*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-18202-2>
- Camp, T. M. (2017). *Listening to images*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822373582>
- Carlson, M. (2009). THE REALITY OF A FAKE IMAGE News norms, photojournalistic craft, and Brian Walski's fabricated photograph. *Journalism Practice*, 3(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/17512780802681140>
- Dewdney, A. (2021). *Forget Photography*. MIT Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Farkas, X., & Bene, M. (2021). Images, Politicians, and Social Media: Patterns and Effects of Politicians' Image-Based Political Communication Strategies on Social Media. *The International Journal of Press/Politics*, 26(1), 119-142. <https://doi.org/10.1177/1940161220959553>

- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and teacher education, 86*, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Flusser, V. (2000). *Towards a philosophy of photography*. Reaktion. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Giuliani, A. (2020). *Covid-19*. San Salvatore. <https://www.albertogiuliani.com/2020/05/23/covid19/>
- Gulliksen, M. S. (2012). Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademisk, 5*(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.501>
- Hand, M. (2012). *Ubiquitous photography* (1st ed.). Polity Press.
- Henning, M. (2018). *Photography: the unfettered image*. Routledge.
- Hus, A., & Riis, K. (2020). Å fange med blikket og kjenne med hendene: Utstilling som skapende prosess og didaktisk grep. *FormAkademisk, 13*(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3536>
- Haakonsen, P., & Skjønneberg, G. (2020). Makerspace – Flipped classroom og skapende prosesser: -En situasjonsstudie fra UH-sektoren. *FormAkademisk, 13*(6). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3875>
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education, 18*(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D., Bonastra, Q., & Simón-Martín, M. (2022). From Hybrid Spaces to In-between Spaces: A Journey with Contemporary Art and Situated Knowledge. *The international journal of art & design education, 41*(2), 242-256. <https://doi.org/10.1111/jade.12411>
- Jurgenson, N. (2019). *The social photo: On photography and social media*. Verso Books.
- Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—cognitive versus situated approaches. *Educational studies in mathematics, 94*(2), 161-182. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9713-8>
- Keltner, D., Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions* (3rd ed.). Wiley.
- Kloser, M., Wilsey, M., Madkins, T. C., & Windschitl, M. (2019). Connecting the dots: Secondary science teacher candidates' uptake of the core practice of facilitating sensemaking discussions from teacher education experiences. *Teaching and Teacher Education, 80*, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.006>
- Lange, D. (1936). *Migrant Mother*, i St. Mark's School of Texas Photography blog 2. Oktober 2013. <http://stmarksphoto.org/blog/2013/10/2/dorthea-langes-migrant-mother>
- Lewis, S. (2019, April 25). The racial bias built into photography. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/04/25/lens/sarah-lewis-racial-bias-photography.html>
- Los Angeles Times (2003, Mars 31). *Forside*. Gjengitt i *ilPost* 29. September 2009. [https://www.ilpost.it/2015/07/23/altered-images-mostra-new-york/los-angeles-times\\_brian-walski/](https://www.ilpost.it/2015/07/23/altered-images-mostra-new-york/los-angeles-times_brian-walski/)
- Lu, L., & Chang, H.-M. (2022). Rhizomatic Encounters With Inter/Transmedia Art: A Pedagogy for Learning and Teaching Experiential Contemporary Art. *Studies in Art Education, 63*(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.2007726>
- May, J. (2019). *Signal, Image, Architecture: Everything is already an image*. Columbia University Press.
- O'Donoghue, D. (2015). The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently. *Studies in Art Education, 56*(2), 103-113. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518954>
- Orr, S., & Shreeve, A. (2019). *Art and design pedagogy in higher education: knowledge, values and ambiguity in the creative curriculum*. Routledge.
- Paek, S. H., & Sumners, S. E. (2019). The Indirect Effect of Teachers' Creative Mindsets on Teaching Creativity. *The Journal of Creative Behavior, 53*(3), 298-311. <https://doi.org/10.1002/jocb.180>
- Rubinstein, D. (2018). Keeping up with the Cartesians: on the culture of the selfie with continual reference to Kim Kardashian. In C. Cotton (Ed.), *Public, Private, Secret. On Photography & the Configuration of Self* (s. 65-69). Aperture.



- [https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/12810/1/Keeping\\_up\\_with\\_the\\_Cartesians\\_on\\_the\\_cu.pdf](https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/12810/1/Keeping_up_with_the_Cartesians_on_the_cu.pdf)
- Schwartz, D. (1999). Schwartz, D. (1992). "To tell the truth: Codes of objectivity in photojournalism." *Communication*, 13(2), 95-109.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 3-36). Macmillan.
- Skjelbred, B. H. (2021). "Det ekstra laget" – for en helhetlig undervisning: Observasjonstegning og forestillingstegning i skolen – hva står på spill. *FormAkademisk*, 14(1).  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten "å skrive" i kunst og håndverk, *Acta Didactica Norge*, 13(1), art. 10.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Trist, E. L. (1981). *The evolution of socio-technical systems (Vol. 2)*. Ontario Quality of Working Life Centre.  
<https://www.lmmiller.com/blog/wp-content/uploads/2013/06/The-Evolution-of-Socio-Technical-Systems-Trist.pdf>
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher education*, 82(5), 993-1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Vollmer, H. J. (2021). Powerful educational knowledge through Subject Didactics and General Subject Didactics. Recent developments in German-speaking countries. *Journal of curriculum studies*, 53(2), 229-246.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887363>
- Wollen, P. (1976). *Signs and Meaning in the Cinema*. Indiana University Press.
- von Trier, L. (Regissør). (2004). *De Fem Benspænd* [Film].  
<https://www.filmweb.no/film/ART20040181#04.01.2023>
- Xu, N., & Gutsche, R. E. (2021). "Going Offline": Social Media, Source Verification, and Chinese Investigative Journalism During "Information Overload". *Journalism Practice*, 15(8), 1146-1162.  
<https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1776142>
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of teacher education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>