

# »Jeg oplever, at jeg kommer tættere på eleven«

– om foto-interviews som bidrag til gymnasiearbejdet

**Af Thomas Gitz-Johansen og Kim Rasmussen**

*Det hjalp os til at lære hinanden bedre at kende, da det (foto-interviewet) lå i starten af skoleåret. Vi kom til at snakke om vores folkeskoletid og hvad vi havde oplevet (dengang) – også inde i klassen efter at vi havde været med til samtalen... Jeg fik en forståelse for, hvordan de andres liv har været, og hvor forskellige liv kan være, alt efter hvad man oplever, og hvilke muligheder, man har.*

Gymnasieelev 2005

*Samlet set giver det udvidede kendskab til sider og oplevelser hos de elever, man skal være sammen med i mange timer i løbet af 3 år, stor arbejds glæde. Man oplever, at man kan holde til meget mere – herunder føler større sympati for eleverne. Det er et centralt omdrejningspunkt, for at lærerjobbet føles meningsfyldt, glædesfyldt og er således med til at forebygge udbrændthed.*

Gymnasielærer 2005

Denne artikel bygger på erfaringerne fra et forsøgs og udviklingsprojekt »Elevkompetencer og Studierefleksion«, der udviklede og afprøvede foto-interviewmetoden som redskab i brobygningen mellem folkeskolen og gymnasiet. Projektet fandt sted i 2004-2005 som et samarbejde mellem fire gymnasieskoler (to hhx, en htx og en stx) og Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC. Det empiriske materiale i artiklen er de refleksioner, som

de seks involverede lærere formulerede i det skriveværksted, som var en del af projektet, samt interviews med et udsnit af de 60 involverede elever i 1.g.

Foto-interviewmetoden går i al korthed ud på, at eleverne på en aftalt dag medbringer et eller flere foto's fra deres tid i folkeskolen. Dette sker efter indledende og grundig information om metoden, dens formål samt samtykke om deltagelse. Efter omhyggelig planlægning og forarbejde interviewer læreren så eleverne med udgangspunkt i fotografierne. Interviewene foregår enten enkeltvis eller parvis. Formålet med at anvende metoden er dels at bidrage til elevernes opbygning af en konstruktiv gymnasieidentitet, dels at give lærerne et bedre indblik i de faglige og sociale kompetencer, eleverne bringer med sig ind i gymnasiet.

Brugen af foto-interviewmetoden bygger på fire grundlæggende antagelser:

- at faglige læreprocesser altid *også* er personlige og involverer det emotionelle, selvom de ofte anskues som udelukkende kognitive.
- at det specielt for de kulturelt moderniserede elever, der dominerer gymnasiet i dag, er centralt at opbygge en positiv »skole-livs-historie« og identitet som gymnasielever.
- at kendskab til elevernes eksisterende viden og erfaringer med uddannelse gør lærerne bedre i stand til at tilrettelægge den videre undervisning og vejledning.
- at kendskab til elevernes forudsætninger er særligt påkrævede i dag, hvor såvel faglig som personlig og almen kompetenceudvikling er en del af gymnasieskolens officielle formål.

*Stk. 2 (Evaluerings-)Planen skal sikre, at der sker en løbende evaluering af den enkelte elev, så der sker en vurdering af elevens faglige, almene og personlige kompetencer og sikres udvikling af disse.*

*Paragraf 109. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte elev får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt og give grundlag for at justere undervisningen.*

---

*Stk. 2. Evalueringen skal danne grundlag for **vejledning af den enkelte elev** med hensyn både til faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder. (Fremhævnning af forfatterne)*

Stx-bekendtgørelsen, Kapitel 11 paragraf 107,109

Brugen af foto-interviewmetoden rejser imidlertid også nogle praktiske og etiske dilemmaer, som vi vil diskutere i artiklen.

Men inden den nærmere beskrivelse af erfaringerne fra projektet, først en kort præsentation af de centrale begreber, som forankrer det teoretisk: Kulturelt moderniserede unge, Skole-livs-historie, Brobygning og Foto-elicitation.

## **1. Kulturelt moderniserede elever**

Begrebet om de kulturelt moderniserede elever trækker, som megen anden pædagogisk tænkning i Danmark de sidste 25 år, på indsigter fra bl.a. den tyske modernitetsforsker Thomas Ziehe. Begrebet signalerer, at (næsten alle) unge i dag vokser op under kulturelt moderniserede vilkår, hvilket indebærer, at næsten ethvert emne og enhver problemstilling kan tematiseres, reflekteres og problematiseres. Næsten alt – lige fra krop til selv-images – kan formes, manipuleres, ændres, så forestillinger om ægthed, autensitet og natur er blevet vanskelig at opretholde. Nutidens vilkår betyder, at flere og flere unge har stigende forventninger om intensitet, spænding og personlig involvering i de pædagogiske sammenhænge, de befinder sig i – hvilket omvendt betyder, at mange kobler sig fra kommunikation og undervisning på baggrund af et kedelighedskriterium, der med ubønhørlighed vil manifestere sig (Ziehe 1989).

At vokse op under kulturelt frisatte vilkår betyder, at elever i dag som noget ganske selvfølgelig har erfaret, at skolen og lærerne har mødt dem på en ganske uformel og ikke-intimiderende måde. Den uformelle stil er i dag ingenlunde ny, frisk eller overraskende. »Den uformelle holdning opfattes ikke længere som en

*gave...*« (Ziehe 2004, 27). Tværtimod. Den er ikke længere tegn på progressivitet eller frihed, men er blevet hverdag og rutine. Hvis man derfor vil skabe et rum, der bryder med elevernes forventninger om, at ethvert tema skal have relation til egen hverdagserfaring, da må læreren ty til en anderledes pædagogisk stil. Veldoserede fremmedheder, der ikke straks behøver at kunne relateres til livet, fx fremmedheder som kan gemme sig i ordenes og teoriernes verden, kan være elementer, der kan bryde med hverdagens bekendthed. Som lærer må man, siger Ziehe, forsøge at formalisere bestemte situationer, at skabe undtagelsessituationer, lave aftaler, regler og rammer for »noget«, der bryder med hverdagens og undervisningens uformelle rutiner. Der må bygges bro mellem de kulturelt moderniserede elevers horisonter og de dannelsehensigter, som lærerne er bærere af, hvis elevernes »selvdannelse« skal finde kunne sted (Hammershøj 2007). Det er i denne sammenhæng begrebet »skole-livs-historie« bliver interessant (Alheit 2005).

## 2. Skolelivshistorie

Begrebet *skole-livs-historie* refererer til, at børns skolegang i dag må forstås som et stykke livshistorie – en subjektiv fortælling eller narration eller en biografisk konstruktion, som eleverne etablerer på baggrund af, hvad man mere objektivt kunne beskrive som deres livs- eller uddannelsesforløb. Hvis man vil forstå en skole-livs-historie, så er det det ikke tilstrækkeligt at forstå skolen ud fra dens officielle mål. Intentionen bag begrebet skole-livs-historie er at komme tættere på elevernes oplevelser og erfaringer. De formelle definitioner kan afskære fra at forstå skolen, som eleverne har oplevet og erfaret den. (Og de kan heller ikke bruges til ret meget i praktisk brobygningsarbejde i forbindelse med overgangen mellem skole og gymnasie(ud)dannelse).

Børns oplevelse af deres folkeskoleforløb er bl.a. præget af, at kammeraterne er mindst lige så vigtige som skolens curricu-

lum og lærerne. Som den norske uddannelsesforsker Thomas Nordahl skriver:

*Skolen er for børn og unge i lige så høj grad en social arena, som den er en lærings- og undervisningsarena. I skolen møder børn og unge jævnaldrende, og de bruger megen tid på at etablere og oprette venskaber. Venskab og social popularitet kan siges at ligge øverst i børns og unges værdihieraki, mens skolen tilsyneladende ligger længere nede på børnenes og de unges værdiskala. Mange af elevernes handlinger i skolen vil derfor være sociale strategier, og der vil kontinuerligt foregå et socialt spil mellem eleverne. (Nordahl 2004, 20)*

Når man taler med yngre børn om deres skole og spørger dem, hvem der bestemmer i skolen, er det altdominerende svar: »læreren« eller »skolelederen/inspektøren«. Når man spørger, hvad de bedst kan li' i skolen, er et gennemgående svar: »mine kammerater«, frikvarteret – selvom mange også kan finde på at svare »dansk« eller »gymnastik« eller »matematik«. Når gymnasieelever fortæller, hvad de synes har været det vigtigste i skolen, er det igen kammeraterne, der kommer i fokus (Nordahl 2004). En skole-livs-historie viser i denne sammenhæng, at »fænomenet skole« ikke er identisk med officielle beskrivelser af, hvad en skole formelt set er for en slags institution. En skole-livs-historie er en fortælling om, hvordan skolen har været ramme om mangfoldige livs-, interaktions- og læringsprocesser. En fortælling om, hvordan den enkelte har levet og lært i skolens pædagogiske, faglige, sociale, kulturelle, politiske og æstetiske rum på måder, der har sat sig mange spor. Spor, der har indlejret sig kropsligt som en institutionshabitus, så eleverne i fremtidige institutionssammenhænge – eksempelvis gymnasiet – vil aflæse koder, symboler og kommunikationsformer i lyset af erfaringerne fra bl.a. folkeskolen.

Gymnasieelevens »selv« – selvforståelse, selvopfattelse og selvfølelse – vil således være præget af den moderne barndoms opvækstvilkår. Det »selv«, som gymnasielæreren møder, vil

være et »selv«, der – på mangfoldige måder og præget af såvel kontinuitet som brud – er formet og dannet i en historisk proces og i samspil med forældre, søskende, familie, kammerater, daginstitution, skole, fritidsinstitution, organiserede og uorganiserede fritidsinteresser, mangfoldige medier og medietekster. Det viser sig bl.a. i forbindelse med brobygningsaktiviteter.

### 3. Brobygning

De gymnasiale uddannelser er i dag langt fra fremmede over for *brobygningstiltag* i forbindelse med overgangen fra folkeskole til gymnasium, og der findes mange forskellige måder at tage imod eleverne på. Rundt omkring arbejdes på forskellige måder og ud fra forskellige refleksioner, og overvejelserne bag de introducerende studieforløb er ret forskellige fra sted til sted. Nogle steder bruger man bare en enkelt dag på at tage imod de nye elever – og så går den egentlige undervisning i gang. Andre steder bruger man flere dage – evt. en uge. I den forbindelse berettes om hytte-ture, team-buildingsøvelser, orienteringsløb, overlevelsesture uden rekvisitter, primitivt og uden alkohol. Atter andre steder laver man forskellige »lære-hinanden-at-kende« arrangementer, fx skriver stile om fremtidsdrømme, som eleverne så får tilbage, inden de forlader uddannelsen tre år senere.

Ikke desto mindre kan der argumenteres for, at det netop i dag – set i lyset af de unges kulturelle vilkår – bliver særlig vigtigt, at lærere og elever som en del af brobygningen sammen arbejder systematisk med elevernes skole-livs-historier. Dels for at styrke eleverne i at etablere et konstruktivt selvbillede eller selvforståelse i den nye situation, dels for at styrke lærernes kompetencer til at yde kvalificeret undervisning og ikke mindst vejledning, bl.a. i forbindelse med studieretningsvalget. En ekstragevinst kan blive etableringen af positive relationer mellem lærere og elever.

De fleste lærere vil af egen erfaring vide, at forholdet mellem lærer og elev er ganske væsentligt for den positive og konstruk-

---

tive læreproces. Hvem husker ikke fra egen skoletid en eller flere lærere for deres særlige faglige engagement eller deres særlige pædagogiske karisma, deres indfølelse og interesse for ens skolearbejde. Hvis og når man som elev mærker sin lærers interesse såvel socialt som fagligt, hvis man føler anerkendelse og accept, da stiger motivationen og lysten. Eller som Thomas Nordahl formulerer det i generelle termer: »De elever der har et godt forhold til deres lærer, oplever undervisningen som mere varieret, engagerende og deltagende end elever, der ikke har det« (Nordahl 2004, 45). Her kan foto-interviewmetoden være en mulighed.

#### 4. Foto-elicitation

*Foto-interviewmetoden* eller foto-elicitering (elicitate; at lokke frem) er i udgangspunktet ikke en pædagogisk metode. Metoden har oprindeligt hverken været tænkt eller været udviklet som en metode, der skulle fungere eller bruges i en pædagogisk eller undervisningsmæssig sammenhæng. Metoden kommer fra den del af human- og socialvidenskaberne, der arbejder kvalitativt. Den er udviklet og etableret, fordi den har et kommunikativt og erfaringsmæssigt potentiale i sig. Metodens potentiale består i, at antropologiske og sociologiske forskere via foto-eliciterede interviews med lokale informanter kan blive klogere på de omgivelser, den kultur og de mennesker, som aktuelle fotos og fortællinger drejer sig om (Collier & Collier (opr.1967) 1986, Harper 1983, Banks 2001).

Nærmere beskrevet går metoden ud på, at forskeren interviewer en informant – ikke ud fra en på forhånd udviklet spørgeguide, men med afsæt i et eller flere fotografier fra et miljø som informanten kender til, og som forskeren gerne vil vide noget om. Forskningserfaringer viser nemlig, at der almindeligvis gemmer sig en eller flere historier i et fotografi. Foto og fortælling bidrager således med henholdsvis visuelle og verbale informationer, der tilsammen øger muligheden for

at konkretisere og nuancere forståelsen af det miljø eller den hændelse, de refererer til.

En af de tidligste omtaler af metoden finder man i de amerikanske antropologer John og Malcolm Collier's bog *Visual Anthropology – Photography as a Research Method*. I denne hedder det bl.a.:

*Når fotografier undersøges af antropologen og informanten sammen, aflastes informanten for »trykket« ved at være i fokus for (antropologens) spørgen. I stedet bliver informantens rolle til ekspertens, der guider feltarbejderen gennem billedets indhold. Fotografier tillader spontant informanterne at fortælle deres egne historier. Dette lokker sædvanligvis et flow af informationer frem om personlige forhold, steder, processer og artefakter. Fakta findes i billederne; informanterne behøver ikke at føle at de åbenbarer fortroligheder.*

(Collier & Collier 1986, 106).

Det foto-baserede interview kan med andre ord »aflaste« informanten og kan samtidig bringe centrale og konkrete informationer frem. Når foto-interviewet bringes ind i en pædagogisk sammenhæng gælder meget af dette også, men den institutionelle ramme er naturligvis en anden end den forskningsmæssige. Da metoden bidrager til at »det personlige« og »det nære« kommer i fokus, er det vigtigt, at metoden *ikke* bliver fulgt med et krav om, at eleven skal deltage og skal fortælle personlige historier. Metoden må foregå på frivillighedens præmisser. Når metoden bliver til en pædagogisk metode, bliver etikken omkring den ikke mindre vigtig, end den er i forbindelse med forskning. Eleverne må først informeres om hensigten, og dernæst tilbydes muligheden for at kunne deltage. Samtidig må læreren og institutionen garantere eleven, at personlige oplysninger ikke kommer frem i offentlige sammenhænge eller bruges imod elevens viden og vilje. Dette er det minimum af etik, vi mener, der bør knytte sig til brugen af metoden. Vi vil som nævnt vende tilbage til denne diskussion i afslutningen af artiklen.

## 5. Barrierer og brudflader

Hvis man vil arbejde med foto-interviewmetoden er det imidlertid også vigtigt at være opmærksom på nogle af de barrierer eller brudflader, der fungerer som en art rammebetingelser eller vilkår for arbejdet. Her kan tales om tre forskellige typer af brudflader.

Den første type drejer sig om de *generationsmæssige brudflader eller barrierer*. Gymnasieelever og lærere har hver deres forudsætninger. Dem bringer de med sig ind i interviewsammenhængen. Begge parter bærer en social og kulturel habitus med sig i uddannelsesmødet. Begge parter kropsliggør en livshistorie. Begge parter indskriver sig i hver deres generation med hertil knyttede generationsbestemte perspektiver. Begge parter trækker på bestemte samfundsmæssige og historiske erfaringer – men disse lapper kun delvis over hinanden. At være vokset op og være ung i 1960'erne, 1970'erne eller 1980'erne, eller at være ung her i begyndelsen af 21. århundrede betyder, at man trækker på samfundsmæssige erfaringer, der er ret forskellige. Dette spiller ind på betingelserne for at kunne forstå og kommunikere godt med hinanden. Det spiller således også ind på betingelserne for at lave foto-interviews og for at kunne forstå de fortællinger, der trylles frem.

En nutidig gymnasiepædagogik, herunder brugen af en metode som foto-interview-metoden, kan altså næppe blive samtidig og fyldestgørende, hvis ikke de generationsmæssige forskelle medtænkes. Nutidig gymnasiepædagogik synes også på afstand af den autoritære pædagogik, der knyttede sig til fortidens gymnasiepædagogik og undervisning. Fortidens pædagogik er afløst af mere nutidige og ofte pragmatiske greb. Man låner lidt hist og inspireres af lidt pist. Man skal jo klare sig i en tid, hvor mindre og mindre kan tages for givet. Det gælder også helt basale og hverdagsmæssige »færdselsregler«. Eksempelvis kan man høre gymnasielærere i dag fortælle, at de er gået sammen om at lave »nogle fælles regler i klassen«, dvs. de er gået i samarbejde om at skabe forudsætninger for en fælles klasserumskultur, idet mange

af eleverne i dag finder det naturligt at gå ind og ud af klassen næsten efter behov, ligesom mange spiser og drikker i timerne, osv. osv. Kort sagt, et stigende antal elever har det svært med behovsudskyldelse og fælles normer. Samtidig har både lærere og andre elever det svært med dette. Derfor må man mange steder opfinde »fælles« normer og regler.

Den anden type af brudflade eller barriere knytter sig til de *institutionsbestemte roller* som henholdsvis læreren og eleven formelt er placeret i. Man kommer ikke udenom, at man som gymnasielærer er placeret i en formel rolle, der grundlæggende er anderledes end elevens. Man kommer heller ikke udenom, at man som gymnasielærer besidder en strukturel eller institutionel magt, som eleven ikke besidder. Dette betyder dog ikke, at eleven så ikke har nogen magt. Elevernes magt og indflydelse er blot af en anden slags. Hvor læreren har officiel og legal beslutnings- og bedømmelsesmagt, dér har eleverne eksempelvis en vis kropsmagt. Eleverne kan med deres kroppe være med til at bestemme, hvordan det fysiske og psykiske klima skal være. De kan klæde sig på bestemte måder, de kan tale på bestemte måder, de kan kropsligt forholde sig på iøjenfaldende måder (vippe på stolen, sidde på bordene, tegne på tavlen, bruge bestemte fraser eller tale i en bestemt jargon, osv.). De kan indbyrdes have deres kampe, som det kan være endog meget vanskeligt for en lærer at gøre ret meget ved, hvis ikke eleverne selv vil bidrage. Kort sagt; elevernes magt kan have formen: modstand. Og modstand kan vise sig på mange måder; eksempelvis som uengagerethed, tavshed, latter, kropslig uro, o.lign.

Der synes som tidligere nævnt at være en vis asymmetri mellem lærere og elever. Det ulige forhold kan man dog indvirke på. Som lærer kan man med sin personlige optræden og udstråling være med til at befæste sin magt, eller man kan forvalte den mere afslappet og demokratisk. Foto-interview-samtalen er en mulighed, hvor der for en stund kan vendes op og ned på magt-relationernes form. Omvendt må man ikke naivt tro, at eleverne glemmer hvordan det strukturelle magtforhold er defineret. Som vi vil vende tilbage til, er selv den mest åbne og

fortællende elev næppe helt blottet for kalkulationer over, hvad der kan skade ham eller hende i situationen. Erfaringerne fra udviklingsarbejdet viste i hvert fald, at eleverne på spørgsmålet om de i foto-interview-samtalen havde sagt noget de siden havde fortrudt, samstemmende svarede »nej«.

Den sidste barriere eller brudflade, der her skal nævnes, er den, der viser sig i de *social relationer* og i *intersubjektiviteten*. Mest markant når lærerne eksempelvis taler om en »yndlingselev« – eller det modsatte. Eller når eleverne fortæller om ens »bedste lærer« – eller ens hade-lærer. At dette subjektive niveau spiller en afgørende rolle i foto-interviewene er uomtvisteligt. Men det er også svært at tematisere. Det er langt nemmere at få forståelse for, hvor porøs og skrøbelig denne brudflade er, og hvilken betydning den har, når man hører, hvad eleverne fortæller om deres gamle folkeskolelærere. Der er således ingen grund til ikke at fremhæve denne brudflades betydning, da det i mange beretninger, ja i al pædagogik, spiller en vigtig rolle. Er man først blevet opmærksom herpå, vil man ikke have svært ved at disse identificere emotionelle fragmenter, når de dukker op i strengt faglige diskurser.

- *Der var mange lærerskift og jeg havde ikke noget personligt forhold til lærerne. Derfor lærte jeg ikke noget.*
- *Nogle lærere var dårlige og ligeglade med, hvad der foregik. Andre var sure og en enkelt var voldsom; han kunne finde på at kaste med stole i raserianfald.*
- *Lærerne gjorde ikke noget ved mobning. Mange klassekammerater gik ud.*
- *Læreren nedgjorde mig. Da jeg fik en ny lærer, gik jeg fra 5 til 9 i matematik.*

Uddrag fra fotointerview med en lille gruppe elever (2005)

## 6. Praktiske erfaringer fra fotointerview-projektet

Rent praktisk blev forsøgs- og udviklingsarbejdet i projektet tilrettelagt som et vekslende forløb. De erfaringer, der beskri-

ves i det følgende, er blevet oparbejdet i et vekselspil mellem værkstedsdage på RUC og udviklingsdage på de deltagende gymnasier. Projektet skiftede mellem praktisk metodeafprøvning, teoretiske drøftelser og refleksion – begge dele som centrale led i metodeudviklingen:

Først arbejdede de deltagende gymnasielærere med foto-interviewmetoden i et »teoretisk værksted« på RUC under vejledning af to uddannelsesforskere.<sup>1</sup> Dernæst gik gymnasielærerne »hjem« på deres skoler, præsenterede metoden og inviterede de elever med, der ønskede det. På aftalte tidspunkter lavede lærerne foto-baserede interviews, og i forbindelse med 1/3 af disse var uddannelsesforskerne til stede som observatører. Efter at have arbejdet i praksis, arbejdede lærerne videre med de indvundne erfaringer i teori-værkstedet. De tilknyttede uddannelsesforskere var efterfølgende ude på gymnasierne, hvor de interviewede et udsnit af de deltagende elever for at høre om deres oplevelser og erfaringer. Interviewene rettede sig imod elevernes oplevelser og erfaringer med metoden. Hvad de huskede bedst? Hvad havde gjort indtryk? Hvad mente de at kunne bruge videre i deres forløb? Siden arbejdede lærere og forskere med projektets erfaringer i et skriveværksted, hvor deltagerne nedskrev en række af deres oplevelser med metoden. Som led i metodeudviklingen sættes fokus på både selve forløbet og egne refleksioner over metoden.

De praktiske erfaringer fra arbejdet kan opsummeres i følgende punkter:

*Tidspunktet:* Foto-interviewet kan principielt ligge på et hvilket som helst tidspunkt i løbet af det første halvår efter at elever og lærere har mødt hinanden. Erfaringerne taler dog for, at det bedste tidspunkt er efter nogle uger eller måneder. Da har begge parter lært hinanden at kende. Omvendt er det godt, hvis foto-interviewene foregår, inden man har fået skabt et alt for fasttømret billede af hinanden. Fotointerviewet vil i denne forbindelse være en god mulighed for en mere personlig samtale om både sociale og faglige aspekter af gymnasieuddannelsen.

*Fotoet:* I projektet var der lagt op til, at lærerne i begyndelsen skulle demonstrere metoden for eleverne ved selv at medbringe et foto fra egen skoletid. Altså at udføre en slags fotointerview med sig selv foran klassen. Ud over at demonstrere, at der kan trykkes historier og informationer ud af et foto, havde dette oplæg den eksemplariske værdi, at man af etiske grunde ikke skal udsætte eleverne for noget, man ikke selv vil stå model til. Læreren må kunne gå i spidsen, vise og fortælle lidt af sin skole-livs-historie frem. En sådan praksis bidrager til at afmystificere metoden, der næppe er kendt på forhånd. Samtidig vil denne begyndelse være anledning til, at eleverne »opdager«, at læreren også selv har været elev engang. Desuden kan denne optakt bidrage til at skabe en god og tillidsfuld stemning. Nogle lærere vil måske frygte, at eleverne taber respekten for dem, når de ikke beholder »lærermasken« på og træder ud af lærerrollen. Men erfaringerne dementerede dette. Man kan faktisk skabe respekt om sig selv gennem en sådan praksis. En elev sagde fx i et af de opfølgende interviews:

*Jeg synes, det var meget godt, at hun præsenterede sig først, så man på den måde kan lære hende at kende. Det resulterer vel i, at man vil ud med lidt mere private svar.*

Eleverne var i det hele taget temmelig positive i deres vurdering af lærernes oplæg og intro. En elev sagde fx efterfølgende:

*Det var sjovt at høre læreren fortælle om sin gymnasietid. Folk forstod, hvad det gik ud på. Det var den fornemmelse, jeg havde. Jeg tror, det var meget godt, at hun forklarede det, for hvis hun bare havde sagt, at vi skulle tage et billede med og så snakke om det, så... Nu kunne vi se; nå ok, sådan et billede. Det var meget godt, vi fik et eksempel på det. For mig gav det nok bare et indblik i, hvad der skulle ske.*

I udviklingsprojektet bad lærerne dernæst eleverne om, at tage et foto med fra deres skoletid, der viste dem selv og gerne deres

skolekammerater eller andet fra skolesammenhængen. Det skulle virke befordrende i forhold til at lokke erindringer frem. Opfordringen lød noget i denne retning:

*Prøv at gå hjem og se om I har nogle fotos fra jeres folkeskoletid. Det er godt, hvis fotografiet får jer til at tænke på, hvordan I havde det med kammeraterne og lærerne – og hvad der optog jer fagligt, hvad der var nemt og hvad der var vanskeligt for jer, når I skulle lave skolearbejde.*

Erfaringerne fra udviklingsprojektet viste, at det er meget forskelligt, hvilken slags fotografier eleverne overhovedet har fra folkeskolen. Ligesom udviklingsprojektet viste, at det er meget forskellige typer fotos, de unge vælger at tage med. Enkelte medbragte bare fotoet fra deres buskort. Andre havde et traditionelt klassebillede. Nogle havde fundet fotos fra en lejrskoletur. Atter andre havde taget feriefotos med fra sommerferien efter 10.klasse.

Erfaringerne fra projektet viste i øvrigt, at selvom vi lever i en billedmættet kultur, da tages der så godt som aldrig fotos fra folkeskolehverdagen. (Meget tyder på, at det samme gælder gymnasiehverdagen). De obligatoriske klassebilleder fra folkeskolen er de typiske fotografier, man har fra ni eller ti års skolegang, evt. suppleret med fotos fra lejrskoler, ture, o.a. Dette afholder dog ikke eleverne fra at fortælle personlige historier om deres skoletid. Erfaringerne viste også, at et busbillede taget på et tidspunkt, hvor eleven har gået i 10.klasse, kan fungere som springbræt eller katalysator for en skolelivsfortælling. Ikke desto mindre er det nok at foretrække, at man opfordrer eleverne til at tage fotos med, som kan relateres til de sociale og faglige erfaringer fra folkeskolen.

*Organiseringen:* I forbindelse med organiseringen af foto-interviewene pressede en række spørgsmål af planlægningsmæssig karakter sig på. Skulle der interviewes i grupper eller individuelt? Hvordan skulle grupperne i givet fald sættes sammen? I sidste ende blev udviklingsarbejdet organiseret sådan, at de deltagende

lærere selv bestemte, om de ville lave interviewene individuelt eller i grupper. I to klasser blev eleverne interviewet enkeltvis. I de to øvrige var eleverne organiseret i grupper på henholdsvis to-tre elever og seks-syv elever. Der er derfor oparbejdet erfaringer om både den ene og den anden form.

Erfaringerne peger ikke i nogen entydig retning. Der er ikke noget, der tyder på, at den ene form er bedre end den anden. Der er tilsyneladende fordele og ulemper ved begge former. Nogle elever har peget på, at de synes det var rart at sidde »en til en«. En bemærkning som »... det synes jeg i hvert fald var trygt og rart« repræsenterer denne vurdering. Men andre elever, der blev interviewet i grupper, var af den opfattelse, at det at være i en gruppe såvel som gruppens størrelse ikke betød noget for hvad der blev sagt og ikke sagt. En dreng sagde fx, at han ikke ville have haft noget imod at fortælle sin historie for hele klassen. Han var dog godt klar over, at der næppe ville være enighed om dette, hvis andre fra klassen blev spurgt. Så alt i alt kan man sige, at der var forskellige erfaringer og delte meninger om spørgsmålet. Et andet planlægningsspørgsmål har drejet sig om tid og sted. Her viser erfaringerne fra udviklingsprojektet, at uanset om interviewene foregår individuelt eller i grupper, da kan de næppe meningsfyldt foregå på kortere tid end 10-12 min.

*Interviewet:* Oplægget til lærerne var, at de under interviewet skulle prøve at spørge ind til elevernes medbragte fotos fremfor at stille generelle eller mere abstrakte spørgsmål. I interviewet brugte lærerne spørgsmål som fx: »Kan du fortælle mig om billedet?« og spurgte så ind til elevens fortælling med »Prøv at fortælle mig lidt mere om ...«. Igennem interviewet kom eleven på denne måde til at fortælle om det sociale liv og det faglige arbejde i skoletiden, om overgangen til gymnasiet og om hans eller hendes nuværende oplevelser i gymnasiet. Det var i den forbindelse påfaldende, hvor meget af interviewet eleverne brugte på at fortælle om personlige forhold (tanker om sig selv i skoletiden, problemer med at føle sig overvægtig, o.lign.) og om det sociale liv i skoletiden. Afslutningsvis evaluerede lærerne forløbet med klassen.

## 7. Elevernes og lærernes udbytte af foto-interviewprojektet

Hvis man stiller spørgsmålet om, hvilket udbytte man kan forvente af foto-interviewmetoden, så er det umiddelbare svar, at det dels kommer an på, med hvilken intention man som lærer eller studievejleder går ind i interviewet, og dels kommer an på, om eleverne seriøst er interesserede i at deltage.

De samlede erfaringer fra projektet peger dog på, at den fælles samtale med udgangspunkt i elevernes medbragte fotos kan skabe et produktivt rum for refleksioner over elevens fortid i skolen såvel som over elevens nutid og overgang til gymnasiet – samt nærmeste fremtid. Derudover fortæller både lærere og elever, at de har fået et større kendskab til hinanden. At interviewformen åbner mulighed for mere positive relationer, end det kendes fra traditionel undervisning.

Vi kan opsummere udbyttet således:

*Den enkelte elevs refleksioner og læreprocesser i forbindelse med interview samtalen:* En samtale på mellem ti minutter og en halv time er naturligvis ikke tilstrækkelig til, at en elev og en lærer sammen kan reflektere over alle aspekter ved elevens faglige og sociale fortid, nutid og frem. En sådan afklaringsproces kræver et længere forløb. Fotointerviewet kan dog blive en del af denne proces. Metodens betydning kan bestå i, at elev og lærer i fællesskab får lejlighed til at reflektere over det hidtidige skoleforløb, overgangen til gymnasiet, samt mål og ønsker for fremtiden. En lærer skriver fx om et fotointerview:

*Eleven brugte fotoelicitations samtalen til at reflektere over, hvor hun var nu, og hvor hun gerne ville hen. Hendes refleksioner gik meget på, at hun gerne ville have det gode liv og samtidig ville være et helt menneske.*

Samme lærer skriver om samtalen med en anden elev, der har taget to billeder med – et fra en tidligere periode med nogle

gamle venner og et andet mere nutidigt med en ny kammerat:

*Den tidligere periode så eleven nu tilbage på som en periode, hvor han havde været uansvarlig og ikke selv styrede sit liv. Eleven blev meget grebet af sin erkendelse og uddybede den med, hvad han gerne ville fremover mht. uddannelse, job, gymnasiet, liv. Det var en stærk oplevelse at se, hvordan brikkerne faldt på plads for denne elev. Samtidig med at han godt kunne se, at det kun var begyndelsen på en dannelses-/ livsproces, som ville fortsætte. Eleven afsluttede med at sige tusind tak.*

Der kan både foregå refleksioner før og efter fotointerviewet. Det bekræftes af elevernes udsagn.

Det kan foregå i forbindelse med elevens udvælgelse af billedet, og det kan ske i den efterfølgende snak mellem eleverne. Erfaringerne viste dog, at det var ret forskelligt, hvor meget et interview umiddelbart bidrager til elevens refleksions- og afklaringsproces. Afgørende faktorer er bl.a., hvor meget tid der sættes af til interviewet. Og om samtalen får en reflekterende form, der omfatter både fortid, nutid og fremtid. Dette lykkes ikke altid. I nogle tilfælde får samtalerne så snarere form af rene beretninger, der i mindre grad indeholder refleksioner.

*Fotografiernes funktion som fremkalder af elevens erindring, fortælleren og refleksioner:* Ideen med at anvende et personligt foto som udgangspunkt for samtalen mellem lærere / studievejledere og elever er, at et foto virker som en slags katalysator for elevernes erindringer og refleksioner. Dermed vil et foto kunne hjælpe til at frembringe fortællinger, der afspejler elevernes tidligere og aktuelle oplevelser, såvel som deres måder at forstå sig selv på. Denne forventning er delvist baseret på erfaringer og viden fra den forskningsmæssige brug af fotos som udgangspunkt for interviews. Omvendt: erfaringerne fra forskningsverdenen kan ikke nødvendigvis overføres direkte til situationen mellem en lærer og en gruppe elever. Det er derfor væsentligt at komme nærmere,

hvilken betydningen fotoet har i forbindelse med samtaler mellem lærere og lever i en gymnasiesammenhæng. Spørgsmålet er her, om det gør nogen forskel om et elev-interview tager udgangspunktet i foto eller ej. Og i givet fald hvilken forskel?

En del af eleverne oplevede det havde en positiv indvirkning på samtalen, at den tog udgangspunkt i deres medbragte foto. De gav udtryk for, at fotoet fik dem til at åbne op og fortælle mere om deres fortid og om overgangen til gymnasiet, end de ellers ville have gjort. En elev sagde for eksempel:

*Man forklarede lidt mere eller i lidt større omfang om, hvordan man havde det. Fordi man kunne se på noget, så kunne man huske lidt flere oplevelser.*

For denne elev har fotoet altså virket som en katalysator for erindringer og dermed for fortællinger.

Andre af eleverne har oplevet, at udgangspunktet i deres udvalgte foto gjorde, at samtalen med læreren blev mere personlig og mindre »skoleagtig«, som en formulerer det:

*Det var meget godt. Jeg havde egentlig ventet, at det skulle være mere skoleagtigt. Men det blev bare mere personligt. Det var ikke negativt, hvis du forstår hvad jeg mener.*

Ved at tage udgangspunkt i fotoet brydes den normale lærer-elev relation, der ofte bærer præg af en bestemt dagsorden, som læreren sætter. Ved at læreren spørger åbent, hvorfor eleven har taget netop dette foto med, og hvad det minder ham eller hende om, får eleven mulighed for at sætte dagsordenen. Eleven afgør, hvad han eller hun oplever som relevant at dele med læreren. I det »rum«, som fotoet er med til at generere, har eleven mulighed for at tage andre typer emner op, end dem, der normalt tematiseres i skoletiden. Eksempelvis muligheden for at tale om mere sociale og emotionelle sider af det at gå i skole eller om om vanskeligheder ved overgangen fra den ene faglige og sociale situation (skolen) til den anden (gymnasiet). Emner som sygdom, kammerater og

familie, der jo også spiller ind på elevernes læreprocesser, kan tages op på linje med faglige emner.

Det er dog ikke alle elever, der oplever, at fotoet gør en forskel i samtalsituationen. En enkelt elev mente eksempelvis, at han kunne huske alt fra sin skolegang, og at det derfor ikke gjorde nogen forskel at have et foto foran sig. Andre nævnte, at det var vanskeligt at komme i gang med at snakke, fordi billedet ikke satte associationer i gang:

*Det var lidt svært at komme i gang med at fortælle om en selv og at finde inspiration fra billedet.*

En enkelt hævdede, at han ikke kunne huske noget fra sin skoletid, foto eller ej. Det er altså ikke sådan, at erindringer og associationer automatisk kommer strømmende hos alle. Enkelte interviews var derfor temmelig korte.

Foto-interviewmetoden må altså ikke betragtes som et universal-middel, der får alle til at snakke løs. Metodens force er, at den kan være med til at fundere samtalen i elevernes erfaringer og erindringer, og at den kan være en støtte for bl.a. de elever, der ellers ikke ytrer sig særlig meget i samtaler med lærerne.

*Foto-interviewenes funktion i forhold til elevgruppen som et socialt fællesskab:* Som nævnt kan interviewene foregå både individuelt og som gruppeinterviews. De to former for interviews vil præge interviewet på hver deres måde. Hver form har sine fordele og ulemper. Enkelte elever oplevede det som mere trygt og fortroligt, at de blev interviewet enkeltvist, så de følsomme oplysninger, der kom frem under interviewet, ikke blev spredt til resten af klassen. Andre blev positivt overraskede over gruppeinterviewet.

Af hensyn til fortroligheden i interviewet og af tidsmæssige hensyn kan det være praktisk at tilrettelægge interviewene i grupper. Men udover at spare noget tid kan der faktisk være nogle fordele ved gruppeinterviewene. Interviewene kan være en måde at dele oplevelser med hinanden og dermed lære hin-

anden at kende på en måde, som det øvrige gymnasieforløb ikke nødvendigvis lægger op til. En lærer siger i den forbindelse:

*Jeg mener, at det overordnet er gavnligt for miljøet i klassen, at eleverne ved noget om hinandens stærke og svage sider.*

Flere af eleverne nævner også, at gruppeinterviewene har været en anledning til, at de lærer hinanden bedre at kende. Som en elev siger:

*Vi kendte jo heller ikke hinanden særligt godt, for der havde vi kun været her et par uger, så vi lærte også hinanden bedre at kende.*

Og en anden elev:

*Jeg har oplevet meget i mit liv, som jeg godt vil fortælle til andre, for at de kan forstå, hvorfor jeg er, som jeg er.*

Under gruppeinterviewene kan der altså ske det, at eleverne får en bedre indsigt i hinandens fortid, og de kan komme til at dele et positivt selvbillede med hinanden. Når man i gruppen fortæller sin selvforståelse frem, er det samtidig at formidle, hvem man er – eller rettere – hvilken person, man (gerne) ser sig som. Klassekammerater, der kun kender en ud fra hvordan man agerer i gymnasiedagligdagen, kan så blive bekræftet i deres syn. Eller de kan få lagt nye – forhåbentligt positive – aspekter til. Fortællinger fra skoletiden og fra andre arenaer end uddannelsessystemet kan således være med til, at nye sider af eleverne bliver synlige. Vel at mærke sider, som eleverne som udgangspunkt selv vælger at fremlægge.

*Foto-interviewenes betydning for relationerne mellem læreren og eleverne:* Interviewet er som nævnt tænkt som et indslag i det første halve år af gymnasieforløbet. Interviewet kan med fordel lægges, når lærerne har fået en fornemmelse af den enkelte elevs deltagelse i undervisningen. Måske har lærerne fået

nogle sporadiske informationer om elevens fortid og liv uden for gymnasiet. Eleverne kender hovedsageligt læreren som underviser. Almindeligvis har de ikke tidligere mødtes på tomandshånd. Fotointerviewet vil derfor være den første rigtige mulighed, de har for en mere personlig samtale. Mange udsagn tyder på, at eleverne har oplevet fotointerviewet som en situation, hvor lærerne og eleverne fik lejlighed til at se andre sider af hinanden end de rent faglige, og at de har oplevet dette som positivt.

I den sammenhæng er der flere af eleverne, der gør opmærksom på vigtigheden af, at lærerne får indsigt i om de har forskellige typer af problemer, der kan indvirke på deres hverdagsliv og faglige deltagelse i gymnasiet. I foto-interviewet er en indbygget åbenhed overfor personlige fortællinger. Derfor er der også frihed til at tematisere forskellige typer af problemer. Dette blev fremhævet af flere elever. En dreng sagde fx:

*Jeg synes faktisk at interviewet hjælper én, hvis man har nogle problemer.*

Og en anden pointerede:

*Det er vigtigt at de voksne ved, hvordan eleverne har det socialt, hvis der er nogen, der føler sig utilpas i klassen.*

En pige sagde:

*Hun er jo vores klasselærer, så jeg synes sådan set det var meget rart at fortælle lidt om sig selv. Så hun bedre kan forstå, hvis man har sådan større problemer derhjemme eller et eller andet.*

Gymnasiets dagligdag er præget af dets formål: uddannelse, faglig dannelse og kompetenceudvikling. Det er op til den enkelte lærers lyst og evner at etablere et mere nært forhold til eleverne. Det personlige og det faglige kan dog dårligt skilles ad. Interviewet kan i den forbindelse være en hjælp til at etablere et rum for en

mere personlig udveksling, der ellers ikke nødvendigvis ville opstå. Som en af eleverne udtrykte det:

*Ellers tror jeg aldrig læreren ville lære os at kende.*

Som lærer må man være forberedt på, at eleverne kan bringe emner op, man ikke nødvendigvis er vant til at skulle forholde sig til: Anoreksi, overfald, depression, mobning, dårlige relationer til folkeskolens lærere og alvorlig sygdom er nogle af de emner, der er dukket op under interviewene.

I disse situationer skal læreren selvfølgelig ikke agere terapeut eller psykolog. Det forventer eleverne heller ikke. Men blot det at føle sig set og anerkendt af en voksen kan for en elev med forskellige vanskeligheder opleves som en lettelse. En pige kommenterede efterfølgende:

*Jeg har været meget alvorligt syg, og på en måde var det meget rart at fortælle ud fra det.*

Heldigvis er det de færreste elever, der har den slags historier at fortælle. Som regel fortælles en blanding af optimistiske, positive, rørende, kedelige, overraskende eller forstemmende historier. En sådan samtale, hvor faglige og personlige emner berøres, vil ofte påvirke relationen mellem den enkelte lærer og den enkelte elev. Det har i sig selv en effekt, at man ser fotografier fra hinandens fortid (jf. at læreren også selv viser et eller flere fotografier for hele klassen). På den måde får man sat et eller flere billeder på det liv, der ligger før eller uden for gymnasiet. Opfattelsen af hinanden kan dermed udvides fra en traditionel lærer- og elevrolle til et flerfacetteret forhold. Som vi har hørt, nævner flere af eleverne, at de igennem interviewet har fået øje på flere og andre sider af læreren. Flere af eleverne giver således udtryk for, at der blødes op i rollerne, og at de ser læreren på en anden måde efter interviewet. Fx svarer en elev følgende på spørgsmålet om, hvordan hun har det med, at læreren også spørger ind til det mere personlige:

---

*Det synes jeg er rart. Det viser, at hun har interesse for en. At hun ikke bare er en lærer. At hun viser interesse for eleverne og for hvordan de trives.*

Interviewet kan altså være en måde, hvor eleverne får lejlighed til at opleve læreren som en person, der faktisk er interesseret i dem som individer, og ikke blot i formidling af et fagligt stof. Nogle lærere, der opfattes som skrappe eller strikse, kan i interviewet opleves som mere lydhøre og reelt interesserede i eleverne som personer.

*Foto-interviewene og meningen i lærerarbejdet:* Endelig kan man spørge, hvilken glæde en gymnasielærer har af at lytte til sine elevers fortællinger om deres fortid og hverdag og eventuelt om deres refleksioner over fremtiden? Et svar er, at lige som eleverne kan komme til at identificere læreren fuldstændigt med rollen som faglig formidler, så kan lærerne komme til at indsnævre deres opfattelse af eleverne, så de kun ser eleven i rollen som elev i klassen. Fotointerviewet handler naturligvis om eleven som elev. Men ved at lade et fotografi være udgangspunkt for samtalen, åbnes der for emner, hvor andre sider af eleven kommer frem. Hermed føjes nye facetter til læreres billede af eleven. Fortællinger fra skoletiden og overgangen til gymnasiet kan give nye indsigter og en forståelse for forskellige forhold, der påvirker elevens læreprocesser. En af lærerne fortæller:

*Fotoet kan helt klart bidrage til, at både elever og lærer kan vise andre sider af sig selv, end dem man normalt bliver opmærksom på i den daglige undervisning. Læreren bliver ikke kun den stramtandede, der kommer ind og forlanger ro i lokalet. For læreren bliver det nemmere at se eleven som et helt menneske og ikke kun som et objekt for undervisning.*

Denne lærer, der har brugt interviewet, har altså en oplevelse af at være kommet tættere på eleverne som personer, og ikke blot

som »undervisningsobjekter«, som hun spidsformulerer det. En anden lærer formulerer det således:

*Jeg har haft flere samtaler, hvor jeg virkelig har fået udvidet kendskabet til eleven.*

Noget af det, som de deltagende lærere samstemmende har berettet om i forbindelse med foto-interview-metoden, er glæde og opstemthed. Lærerne fortæller – ud fra deres forskellige måder at gribe metoden an på – at de efterfølgende har følt, at de fik andre og nye indsigter via metoden.

En af lærerne beskriver det sådan:

*Når eleven sidder der med sit foto, så indtræffer den situation, der kan gøre det hele værd: Man får en fri og levende fortælling fra eleven, som velvilligt lukker op for sin fortid i folkeskolen og sin nutid på gymnasiet. For en kort stund er vi sammen om fotoet. Jeg oplever, at jeg kommer tættere på eleven, lærer eleven bedre at kende. Samtalen bliver mere personlig end den sædvanlige startsamtale for 1.g'ere uden foto. Det er i mange tilfælde også sjovt, når eleven fortæller. Stemningen bliver lettere og lattermild. Den mister noget af den sædvanlige formelle karakter, som en studievejledersamtale godt kan få, når man ikke i forvejen kender eleven. Metoden har også den fordel, at jeg nemmere kan huske eleverne siden hen, når jeg møder dem på skolen. Jeg har ganske enkelt fået et stærkere visuelt indtryk af dem. Endelig giver teknikken variation i samtalarbejdet. Jeg oplevede stor arbejdsglæde i forbindelse med mange af samtalerne.*

Hvis man tager dette udsagn for pålydende, hersker der ingen tvivl om, at metoden kan bidrage med noget nyt i forhold til lærerens arbejdsglæde. En anden lærer er inde på noget af det samme. Vedkommende siger:

*Samlet set giver det udvidede kendskab til sider og oplevelser hos de elever, man skal være sammen med i mange timer i lø-*

*bet af tre år, stor arbejdsglæde. Man oplever, at man kan holde til meget mere – herunder føler større sympati for eleverne. Dette er et centralt omdrejningspunkt for at lærerjobbet føles meningsfyldt, glædesfyldt og er således med til at forebygge udbrændthed.*

Der tales altså om, at arbejdet med metoden kan bidrage til en oplevelse af, at lærerjobbet føles »meningsfyldt« og »glædesfyldt«. Sådanne oplevelser skal man ikke forklejne i en arbejds hverdag præget af højt tempo, mange krav fra forskellige retninger og risiko for »at sande til i rutiner«. Hvor mange lærere kan med sindsro sige, at de glæder sig til at gå på arbejde? Hvor ofte sker det i den almindelige hverdag? At metoden kan bibringe læreren sådanne følelser, skal ikke overses eller bagatelliseres. At føle arbejds glæde og »at blive tændt« har i en pædagogisk sammenhæng almindeligvis en afsmittende virkning. Arbejds glæde må betragtes som et vigtigt ferment eller enzym, hvis pædagogiske virkning påvirker de øvrige deltagere positivt. I denne forbindelse kan man sige, at metoden, fordi den er ny og ingen af lærerne har erfaringer med den, har nogle gunstige betingelser for at skabe arbejds glæde. Men også den dag den ikke længere er ny, vil selve det indhold, den bidrager til at trylle frem – personlige fortællinger om oplevelser og erfaringer – være gjort af et stof, som mange lærere vil være optaget af. Som lærer, enten man nu primært optræder i rollen som underviser eller som vejleder, vil de fleste jo ikke kun interessere sig for fag, emner, problemstillinger, osv. Man vil også interessere sig for deltagerne, deltagerens forudsætninger, deres læring, læreprocesserne, osv. Det er netop i denne forbindelse, at arbejds glæde bliver et vigtigt aspekt i en større sammenhæng.

## **8. Kritiske refleksioner over metoden**

Til trods for de positive erfaringer med foto-interviewmetoden i forsøgs- og udviklingsprojektet må det afslutningsvis være på

sin plads at stille de (selv-)kritiske spørgsmål. De to spørgsmål, der melder sig tydeligst, er:

- Kan metoden bruges til andet end introduktions- eller brobygningsforløb?
- Repræsenterer metoden ikke en utidig indblanding i elevernes privatliv?

Først spørgsmålet om metodens *generelle anvendelighed*. Det er oplagt, at man i forskellige faglige sammenhænge som lærer, vejleder, underviser, med fordel vil kunne trække på elevernes / de studerendes viden og erfaringer fra det liv, de har levet, ved at forhøre sig om de derhjemme har nogle fotos af det emne, der søges arbejdet med i den givne sammenhæng. Men i forbindelse med projektet har deltagerne også drøftet nogle af de muligheder, der ligger i at inddrage fotomediet i forbindelse med andre typer undervisnings- og læringsaktiviteter: fx mulighederne for at lade eleverne fotografere deres arbejde i forskellige typer af undervisning og projektarbejde. Hvis eleverne eksempelvis fotograferede gennem et længere forløb, kunne billederne anskues som et visuelt udtryk for et læringsforløbs forskellige faser, og disse flygtige faser ville måske blive nemmere at berette om, når man kunne støtte sig til de visualiserede informationer, der findes indlejret i fotos. I denne forbindelse kunne fotografierne blive afsæt for evaluering af egne læreprocesser og læreprocessernes forskellige faser. Der er i dag givetvis mange uudnyttede muligheder for at inddrage foto-mediet (digitalt foto) mere bevidst og reflekteret i undervisnings- og læringssammenhænge – og teknologien er i de fleste tilfælde til stede på uddannelsesstederne. Med disse tematiseringer er emnet for et nyt udviklingsarbejde baseret på fotomediet blevet antydet.

Dernæst spørgsmålet om *de etiske dilemmaer*, der rejser sig i forbindelse med metoden. Refleksionerne er ansporet af metodens dilemma. På den ene side betyder inddragelsen af elevernes personlighed og subjektivitet i det pædagogiske rum læringsmæssige gevinster og en mulighed for den unge til at kunne forholde sig

personligt til sine læreprocesser. På den anden side åbner inddragelsen af det personlige også en mulighed for, at områder som personlighed og sociale relationer, der traditionelt er blevet set som private, kan gøres til genstand for øget pædagogisering og social kontrol.

Interessen for at fremdrage deltageres forudsætninger hænger sammen med nogle fælles overordnede samfundsmæssige og kulturelle træk; nemlig at man i det senmoderne samfunds mangfoldighedskultur(er) i mindre og mindre grad kan tage for givet, at børn, unge og voksne medbringer en fælles faglig og normativ ballast. Enhedskulturen (hvis den overhovedet har eksisteret) er eroderet. Pluralisme og mangfoldighed er øget. Livsbanerne i familierne og i de enkelte individer er blevet brudfyldte. Det er øjensynlig blevet nødvendigt at oparbejde kontinuitet eller i det mindste tydeliggøre forbindelseslinjerne mellem fortid og nutid, hvis fremtiden ikke skal blive alt for svævende, tilfældig og historieløs. Set fra et undervisningsmæssigt og almindidaktisk perspektiv består interessen i at få et hold, en klasse, en gruppe og de implicerede lærere i en undervisnings- og læringsmæssig praksis til at fungere på en måde, så mål og forudsætninger justeres efter hinanden, og så samspillet mellem de deltagende parter reflekteres.

På den ene side kan man hævde, at interessen for elevers personlighed og deltagerforudsætninger kan skabe muligheder for en mere forfinet og dybdegående kontrol med elevernes som personer og sociale væsener. I *Pædagogikken og kampen om individet* problematiseres og kritiseres fx »det tilsyneladende uskyldige i at samtænke det personlige og det private med det faglige og professionelle« (Krejsler 2003, 11). Hvad der hentydes til, er det sammenfald og de ligheder, der – til trods for de indbyrdes forskelle – kan findes mellem henholdsvis kritisk erfaringspædagogik og de pædagogiske tiltag, der udspringer fra neoliberal uddannelses- og undervisningspolitik. Begge har øjensynlig fokus på individualisering og selvrealisering. Begge vægter nærheden mellem uddannelse, arbejde og personlig udvikling. Kritikken baserer sig på det argument, at når nærhed og intimitet er noget,

der påtvinges individet gennem pædagogikken, da er der stor risiko for at man også antaster »den lærendes« (dvs. elevens) integritet. Kritikken tematiserer en trussel mod elevens retssikkerhed, ligesom den baserer sig på, at den nære vejledningsrelation implicerer en ny herredømmeform, der synes at knytte sig til tidsåndens krav og imperativ: 'Vi skal være personlige, engagerede og involverede i det relationelle arbejde'. Denne principielle kritik kan foto-interviewmetoden ikke unddrage sig.

På den anden side viste erfaringerne fra forsøgs- og udviklingsarbejdet som nævnt, at gymnasieeleverne ikke naivt fortæller hvad som helst, men bruger det tilbud, foto-interviewet repræsenterer, selektivt. De fortæller om oplevelser fra folkeskoletiden, hvis de vurderer, at det er nyttigt for dem selv. Når eleverne selv skulle beskrive, hvordan de oplevede foto-interviewene, lagde flere af dem vægt på, at det ikke var læreren eller situationen, der »pumpede« dem for private detaljer. Derimod gav de udtryk for, at de selv lavede en vis sortering i, hvor meget og hvad de syntes, at læreren skulle have indsigt i. På den måde beholdt eleven en stor grad af kontrol over oplysningerne om dem som personer og elever, og man kan endog argumentere for, at foto-interviewene kunne bruges strategisk af eleverne til at påvirke lærerens opfattelse af dem som elever og personer. I hvert fald kan man sige, at eleverne hverken fortæller mere eller mindre om sig selv, end de eksempelvis gør i forbindelse med stile i dansk eller i forbindelse med holdningstilkendegivelser i diverse fag.

Tilsvarende viste forskernes efterfølgende interviews med eleverne, at eleverne selv ikke gav udtryk for at have sagt noget i foto-interviewene, de siden havde fortrudt. Direkte adspurgt om de under interviewet havde sagt noget, de efterfølgende havde fortrudt, svarede de eksempelvis: »Nej, – det styrede man selv« eller »Nej – man styrede det meget selv. Det var ikke påtrængende...«. Og en tredje svarede: »Nej – så havde jeg bare sagt, at det havde jeg ikke lyst til at tale om«. Eleverne havde med andre ord en oplevelse af, at de ikke havde spillet deres magt og styringsmulighed af hænde.

Når elevernes erfaringer og udsagn tyder på, at foto-interview metoden ikke konsoliderer et entydigt magtforhold mellem elever

og lærere, så hænger det givetvis sammen med, at man som lærer faktisk ikke ved ret meget om, hvad der helt konkret kommer til at ske i foto-interviewsamtalen. I foto-interviewet kommer man til at tale om noget, eleven er ekspert på: Eget tidligere skole-liv. Gymnasielæreren har ganske vist opstillet en ramme: Det relevante i samtalen er det sociale og faglige selvbillede. Men det er eleverne, der kommer med indholdet. Det er dem, der ved, hvad pointen i de medbragte fotos er. Ligesom det er dem, der fortæller dét, de ønsker læreren skal vide. Frivilligheden omkring interviewet betyder endvidere, at ingen elever kan tvinges til at deltage, og metodens etik kræver, at de fortællinger, der kommer frem i interviewet, ikke må videregives eller offentliggøres, med mindre den pågældende elev selv beder om det eller giver sin eksplicitte tilladelse. Dette fritager ikke metoden for kritikken af den mulighed for »inderliggjort magt«, som den åbner mulighed for, men denne etiske fordring betyder, at eleven i det mindste får kontrol over, hvilke oplysninger, der må gives videre.

Metoden synes således ikke at bidrage til at konsolidere det formelle magtforhold, der findes mellem lærer og elev. Snarere synes den at bidrage til, at den enkelte elev får magt til og mulighed for at fortælle noget om sig selv og sine forudsætninger, som han eller hun ellers ville have vanskeligt ved at tale om. Metoden ophæver ikke den asymmetri, der strukturelt er mellem lærere og elever, og man skal heller ikke tro, at eleverne pludselig glemmer, hvordan magtforholdene normalt er defineret. Men foto-interview-samtalen er en mulighed for – for en stund – at rokke ved magtrelationernes sædvanlige form.

Svaret på spørgsmålet om, hvorvidt foto-interviewmetoden repræsenterer en u hensigtsmæssig pædagogisering af de nære relationer mellem lærere og elever i gymnasiet, er ikke simpelt. Nærhedskritikken er relevant. Der kan ligge mange kontrolformer og herredømmestrategier i de pædagogiske nærhedsrelationer. Derfor er det væsentligt også i det videre metodearbejde at konfrontere metoden med den rejste kritik. Men nogle af de spørgsmål, der må arbejdes videre med, drejer sig om, hvorvidt en teoretisk formuleret og baseret kritik lader sig transformere

direkte til et praktisk niveau. Et spørgsmål er, om kritikken er formuleret for alment og abstrakt og dermed også for ensidigt? Hvis alternativet til nærhed er fjernhed og distance, da er spørgsmålet, om ikke man hellere skulle drøfte gradforskelle, doseringer og hvad der betyder hvad i konkrete kontekster?

## Noter

1. Denne artikels forfattere, lektorerne Kim Rasmussen og Thomas Gitz-Johansen.

## Litteratur

- Alheit, P. (2005): Historier og strukturer – metodologiske overvejelser over narrativitet. In: Andersen, Dausien & Larsen (red) *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Banks M. (2001): *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publications.
- Collier, J. & Collier, M. (1986): *Visual Antropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Harper, D. (1983): Meaning and Work. A Study in Photo Elicitation. *International Journal of Visual Sociology*. Vol. 2. No. 2. p. 20-43.
- Hammershøj, L. G. (2007): Selvdannelse og det sociale under forandring: om behovet for en ny pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 55 (nr. 4).
- Krejsler, John (red) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Nordahl, T. (2003): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2004): Fotografi och barndomssociologi. In: Aspers, Fuehrer, Sverrisson (red). *Bild och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1989): *Ambivalens og Erfaring*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy.