

## LÆRINGSSTRATEGI OG EFFEKTFULLE HOLDNINGSKAMPANJER – hvordan bør intervensjoner gjennomføres for å lykkes?

Hroar Klempe & Torbjørn Rundmo

*Artikkelen tar utgangspunkt i en intervensjonsstudie blant ungdom i trafikksikkerhet, der man undersøkte effekten av en holdningskampanje satt opp mot effekten av en rent atferdsmodifiserende intervensjon. Holdningskampanjen viste en svak via moderat til sterk effekt på opp til fem av de seks dimensjonene, mens atferdsmodifikasjonen viste ingen signifikant effekt med unntak av en av dimensjonene. Dette bryter med de fleste studier som sier at holdningskampanjer ikke har noen effekt. Dette forholdet blir forklart med at holdningskampanjer kan være mye forskjellig og at effekten sannsynligvis skyldes måten de er bygd opp på. Denne kampanjen ble basert på fem ulike faktorer som det utredes teoretisk for: »motstand mot læring«, »følelser«, »estetikk«, »tid« og »eierskap«. Argumentene går på at motstand mot læring eller endring er en logisk faktor psykologien tidligere tok høyde for, men som ikke har nedfelt seg særlig godt i læringspsykologien. Med utgangspunkt i de klassiske oppfatningene av følelser blir det argumentert for at følelser skaper et kaos som gjør at subjektet mobiliserer en strategi for å kunne møte et inntrykk. Estetikk gjør at inntrykket også kan få et uttrykk. Tidsfaktoren gjør at hele prosessen får festnet seg, og eierskapet blir et uttrykk for at den har festnet seg.*

Sosialt ansvar lar seg blant annet forbinde med endring av atferd tilpasset en sosial helhet. Sett fra et psykologisk perspektiv dreier dette seg om læring. I hvilken grad man er i stand til å skape et samfunn med sosialt ansvarlige mennesker, vil blant annet henge sammen med de læringsstrategier som blir benyttet. En slik problemstilling lar seg imidlertid belyse fra forskjellige innfallsvinkler. Vi vil i denne sammenheng konsentrere oss om holdningskampanjer, nettopp fordi holdningskampanjer er et uttrykk for hvordan man forsøker å forme den enkeltes atferd på en slik måte at den passer inn i et større fellesskap.

---

Hroar Klempe, mag.art. og dr.art., er førsteamanuensis i medie- og kommunikasjonspsykologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Torbjørn Rundmo, cand.psychol. og dr.philos., er professor i samfunnspsykologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.

Med utgangspunkt i egen forskning omkring effekten av ulike typer læringsmodeller, vil vi se litt nærmere på hvordan det går an å formulere noen spesifikke suksesskriterier for oppbyggingen av holdningskampanjer vi vet har effekt. Denne forskningen er først og fremst knyttet til trafikksikkerhet og representerer derfor et av de mer sentrale felt hvor den enkeltes atferd og fellesskapets uttalte forventninger kan bli satt opp mot hverandre. Selv om litteraturen ofte kan gi inntrykk av at holdningskampanjer ikke har noen effekt, viser imidlertid vår studie (Iversen, Rundmo & Klempe 2005) at utfallet vil bero på hvordan en slik kampanje er formet. På bakgrunn av det grunnleggende læringsteoretiske skillet mellom atferdsmoderering og holdningbearbeiding, vil vi i denne sammenheng se nærmere på hvilke elementer som ser ut til å være styrende for om vi i det hele tatt kan snakke om en holdningsbearbeiding.

### **Holdningskampanjer versus atferdsmoderering**

Mange konkluderer med at holdninger ikke er viktige for sikkerhetsatferd (f.eks. OECD, 1994). Slike konklusjoner baseres på studier som har evaluert holdningskampanjer. Det kan imidlertid være flere grunner til at kampanjer mislykkes. Det finnes eksempler på lite profesjonelt gjennomførte kampanjer, på at målgruppens holdninger ikke er godt nok kartlagt før virkemidlene utformes, på at virkemidlene ikke er tilpasset målgruppen, på at målgruppen ikke er godt nok differensiert og på at den ikke er homogen nok. Hvis f.eks. en kampanje har hele den norske befolkning som målgruppe vil tiltakene i beste fall bare påvirke en liten del av målgruppen (se Rundmo, Klempe & Iversen, 2002).

Holdninger til trafikksikkerhet er av interesse bare hvis de kan endres på en slik måte at det bedrer trafikksikkerheten. Resultatene fra intervensjonsstudier er imidlertid ikke entydige. I samsvar med dette konkluderer flere med at holdningskampanjer alene gir små endringer i atferd (Assum, 1997). Fordi de er vanskelig å endre kan de være et lite effektivt virkemiddel i trafikksikkerhetsarbeidet (OECD, 1994). Amundsen, Elvik og Fridstrøm (1999) undersøkte effekten av »Sei i frå« – kampanjen som ble gjennomført blant ungdom i aldersgruppen 15 til 19 år i Sogn og Fjordane fylke i Norge. De fant en statistisk klar nedgang i antallet ulykker i målgruppen. Tilsvarende fant Rundmo og Ulleberg (2000) 13 prosent nedgang i antall møte og utforkjøringsulykker og 7 prosent nedgang i alle ulykker blant ungdom i samme aldersgruppe i fylkene Møre og Romsdal og Sør-Trøndelag etter 18/40-aksjonen »Er det verd det«. En meta-analyse av massemediebaserte holdningskampanjer i trafikksikkerhetsarbeidet viste at slike tiltak kan redusere antall ulykker, særlig når de blir kombinert med andre virkemidler (GADGET, 1999). Analysene var basert på 35 ulike studier. Ulykker var den eneste kriterievariabelen. I gjennomsnitt reduserte trafikksikkerhetskampan-

jer antall ulykker med 8.5 prosent i kampanjeperioden. Tilsvarende tall i etter-perioden var 14.8 prosent. Begge disse estimatene var statistisk klare. Resultatene skyldtes det settet av virkemidler som kampanjen besto av og som i tillegg til mediekampanjene i seg selv blant annet omfattet belønning, lovgivning, og opplæringsprogrammer. Dette resultatet er også i samsvar med Kraus (1995) som konkluderte med at kampanjer i sin alminnelighet har dokumenterte positive effekter.

Det kan neppe være tvil om at holdninger til trafikksikkerhet er viktige for risikoatferd i trafikken og for antallet ulykker. Hvilke holdningsaspekter som er målt og hvordan holdningsstrukturen er sammensatt, varierer imidlertid fra studie til studie. Hvor viktig de ulike dimensjonene er for trafikkatferden kan også variere. Ikke alle typer holdninger har like stor betydning. Ettersom måleinstrumentene er ulike, er det også vanskelig å trekke konklusjoner basert på en sammenstilling av slike studier. Det som ytterligere bidrar til dette er at målgruppen også kan være ulik og at »tenkingen« relatert til trafikksikkerhet, som påvirker hvordan holdningene er strukturert og sammensatt, dermed også varierer.

Holdningskampanjer retter virkemidlene mot endring av holdninger. Atferdsendring er en ønsket effekt av holdningsendring. Det første kravet vi må stille til en evaluering av holdningskampanjer er dermed at den måler de holdninger som kampanjemidlene retter seg mot og undersøker om de endrer seg som følge av kampanjen. Virkemidlene må være tilpasset holdningene i målgruppen, og de holdninger som synes viktige for risikoatferd i trafikken, må prioriteres foran de som synes mindre viktige. Det var en slik strategi vi la opp til i den intervensjonen som omtales her (Iversen, Rundmo & Klempe, 2005). Det kampanjemateriell vi benyttet innledningsvis i intervensjonen er basert på resultatene av første fase av undersøkelsen, som var en kartlegging av holdninger til trafikksikkerhet i et representativt utvalg av den norske befolkning, en undersøkelse av hvordan disse holdningene var strukturert eller sammensatt (dimensjonalitet i holdninger), og av hvilke dimensjoner som var viktige for å forutsi atferd og hvilke som var mindre viktige (Rundmo & Iversen, 2002). I tillegg har vi basert oss på tilsvarende evidens fra en undersøkelse om holdninger til trafikksikkerhet og atferd i et utvalg på 5600 ungdommer i fire norske fylker (se Rundmo & Ulleberg, 2000).

Som nevnt ovenfor kan en annen årsak til at kampanjer ikke gir de forventede resultater være måten de er gjennomført på. Mange trafikksikkerhetskampanjer har blitt gjennomført på samme måte som store helsekampanjer. Kjennetegnene ved slike kampanjer er at de er samfunnsbaserte heller enn lokalsamfunnsbaserte. De bruker ekspertressurser til utforming av virkemidler heller enn utvikling av lokalsamfunnets ressurser og aktiv medvirkning fra målgruppen for kampanjen. Intervensjonene er individrettede heller enn lokalsamfunnsbaserte, og de relaterer seg til store brede befolkningsgrupper (f.eks. hele den norske befolkning som kjører bil) heller enn til

utsatte grupper og lokalsamfunn. Kommunikasjonen går fra myndighet til lokalsamfunn og andre enn målgruppen utformer alle virkemidlene og gjennomfører kampanjen (typisk ekspertstyrte). Kampanjer og holdnings- og atferdsrettede tiltak kan imidlertid gjennomføres som lokalsamfunnsbaserte intervensjoner. I motsetning til tradisjonelle holdningskampanjer er målet å forstå individer og holdninger innenfor den sosiale kontekst som de befinner seg i (se f.eks. Orford, 1999). Lokalsamfunnet heller enn individet er målgruppe for tiltaket.

### **Atferdmodifikasjon som virkemiddel i trafikksikkerhetsarbeidet**

Som nevnt innledningsvis er det mange holdningskampanjer som har mislyktes med å dokumentere klare effekter av intervensjoner. Sammenliknet med konklusjonene vedrørende effekten av holdningspåvirkning og kampanjer, er konklusjonene basert på gjennomgang av intervensjonsstudier ikke like negative med hensyn til effekten av direkte atferdsrettede tiltak. I samsvar med dette har også andre studier funnet at dette tiltaket har en effekt (f.eks. Hayes, Heinzmann & Lawson, 1980). Slike tiltak har som mål å modifisere atferden ved å påvirke dens konsekvenser og betegnes derfor som atferdsmodifiserende tiltak.

Konsekvensene av en atferd kan påvirkes ved belønning for sikker atferd i trafikken og ved sanksjoner eller straff ved uønsket risikoatferd. Virkemidlene kan være både sosiale og materielle/ økonomiske. De sosiale virkemidlene kan være tilbakemelding og positiv oppmerksomhet ved ønsket atferd. Advarsler, straff, og restriksjoner kan benyttes ved uønsket atferd. De materielle og økonomiske kan omfatte spesifikk bruk av økonomisk belønning for å oppnå målsettingen om skadefri kjøring i en definert tidsperiode, og bruk av økonomiske sanksjoner i form av bot og gebyrer.

Det kan være flere grunner til å anvende atferdsmodifikasjon for å bedre trafikksikkerheten. For det første for å vedlikeholde et oppnådd sikkerhetsnivå. Det gis belønning for sikker atferd, f.eks. for skadefri kjøring i en viss tidsperiode. En annen grunn til bruk av dette virkemidlet kan være å skape sikker kjøreatferd når slik atferd ikke er til stede, dvs. i forbindelse med opplæring når sikre og trygge kjørerutiner må etableres. Det å få sertifikat, ikke bare som følge av å mestre det å kjøre bil som ferdighet, men også som følge av sikre kjørerutiner og sikker atferd i trafikken, kan fungere som en positiv forsterker. En tredje målsetting med å bruke atferdsmodifikasjon som sikkerhetstiltak, kan være å eliminere uønsket risikotaking, f.eks. ved gebyrer og forenklede forelegg som følge av for høy fart. Et fjerde tilfelle hvor atferdsmodifiserende tiltak kan være aktuelt, er for å skape større aktivitet og interesse for trafikksikkerhet. I denne undersøkelsen består atferdsmodifikasjon av å oppnå en kombinasjon av den første og den sist nevnte målsettingen.

Som nevnt ovenfor kan forsterkningsbetingelsene både være positive og negative. Selv om flere studier indikerer at bøter og straff kan være effektivt, er negativ forsterkning ut fra en teoretisk og praktisk synsvinkel mindre hensiktsmessig enn den positive. Mange problemer er også forbundet med bruk av bøter, straff og trusler om straff. Det er vanskelig å forutsi hvilken atferd som kommer i stedet for den som blir redusert. Trafikanten kan reagere følelsesmessig på reaksjonsmåten, og affekt er en lite hensiktsmessig basis for bilkjøring. Det kan også være etiske betenkeligheter forbundet med bruk av negative forsterkere. En fjerde målsetting med å bruke atferdsmodifikasjon kan være å fjerne en negativ forsterker. Det har den samme virkning som belønning. Sannsynligheten øker for den atferd som forårsaker at det negative virkemidlet ble fjernet.

Målgruppen for tiltaket kan være både enkeltindivider og grupper. I en undersøkelse gjennomført av Fellner og Sulzer-Azaroff (1984) ble det funnet at 10 personer var det maksimale antall medlemmer i en gruppe hvis tiltakene skulle ha noen effekt. Andre undersøkelser viser imidlertid at forsterkning også er effektivt når gruppen har mer enn 10 medlemmer. Det avgjørende synes å være at antallet ikke er større enn at medlemmene oppfatter seg som en gruppe (Komaki, Heinzmann & Lawson, 1980).

Iversen, Rundmo og Klempe (2005) rettet tiltakene mot skoleklasser i den videregående skolen. Det kan neppe være tvil om at elevene i en skoleklasse oppfatter seg som en gruppe og har en identitet atskilt fra andre klasser ved samme skole. Intervensjonen er økonomisk belønning for ønsket atferd, dvs. at ingen i de deltakende klassene må ha vært utsatt for en trafikkulykke eller ha fått bot for egen kjøring så lenge intervensjonen varer. Belønning kan bare oppnås hvis alle har oppnådd samme resultat. Dermed blir virkemidlet en kombinasjon av positiv forsterkning og gruppepress. En undersøkelse gjennomført i et transportfirma kan illustrere effekten av økonomisk belønning og gruppepress/konkurranser på ulykkeshyppighet (Haynes, Pine & Fitch, 1982). En informasjonstavle ble satt opp i lunsjrommet til målgruppen. De ansatte var delt inn i tre arbeidsgrupper. Informasjonstavlen inneholdt navnene på alle i hver arbeidsgruppe, og dato for hver dag undersøkelsen pågikk. Grønne merker ble satt opp ved den ansattes navn for hver dag han eller hun var skadefri. Hvis den ansatte hadde vært utsatt for en ulykke, ble det satt opp et rødt merke ved hans eller hennes navn. En uavhengig gruppe vurderte hver enkelt ulykke uten å kjenne den eller de som hadde vært utsatt. Ulykker som kunne vært unngått, fikk skåren tre poeng. Ved gjensidig skyld ble det gitt to poeng og i tilfeller hvor motparten hadde skylda, ga det ett poeng. Den arbeidsgruppen som hadde minst poeng etter hver andre uke som undersøkelsen varte, fikk belønning. Belønningen tilsvarte fem dollar, f.eks. gratis bensin eller bussbilletter. Dobbel bonus ble gitt til vinnergruppen hvis de i perioden ikke hadde hatt skader. Ulykkeshyppigheten ble redusert med 25 prosent etter tiltaket. Gratis hamburgere, kino- og teaterbilletter, og utlodding av større gevinster kan også benyttes

som belønning. I sistnevnte tilfelle kan en dele ut billetter, merker eller brikker som gir rett til å delta i en utlodning. Et bestemt antall slike merker kan også brukes som avtalt bytemiddel til materielle goder. Undersøkelser kan også tyde på at større premier er mer effektive enn små, selv om sannsynligheten for å oppnå premien er lavere. Det kan således ha større effekt å la målgruppen delta i trekning av én større premie heller enn å gi hver enkelt deltaker mange små.

Det er ikke mulig å si hvilken virkning hver enkelt av delene i et atferdsmodifikasjonsprogram som den ovenfor nevnte, har for å redusere antallet ulykker. Undersøkelsen viste imidlertid at det er en direkte sammenheng mellom en tiltakspakke basert på atferdsmodifikasjon og redusert ulykkeshyppighet. Informasjon, konkurranser og økonomisk belønning kan redusere antall ulykker betydelig. Gruppekonaurranser er mest effektive når deltakerne vet hvordan de skal handle for å vinne konkurransen. Som vist i avsnittet ovenfor, er resultatene med hensyn til holdningskampanjer varierende og resultatene fra slike intervensjoner er ikke konsistente. Få studier har imidlertid sammenliknet effektene av atferdsmodifikasjon og holdningskampanjer med hensyn til trafikksikkerhet. Den relative betydning av disse to virkemidlene bør derfor sammenliknes og dokumenteres.

## **Intervensjonsstudien**

Selve intervensjonen ble gjennomført ved to videregående skoler nord i Norge. Målgruppen var ungdom i 18-19-års alderen, fordi denne gruppen må sies å være i en viktig endringsprosess som trafikale aktører. Slik sett representerer de både en risikogruppe og en ressurs, nettopp fordi de ikke har fått tid til å etablere et forutsigbart atferdsmønster i trafikken, men samtidig lar seg forme. Dette gjelder på flere områder. Av denne grunn vil de med nødvendighet bli en viktig målgruppe for enhver kampanje, fordi det dreier seg om en alder, der nettopp læring står mest sentralt i det enkelte menneskes livsløp, enten vi snakker om trafikk, utdanning, yrkestilpassing eller samliv. En vellykket læringsstrategi overfor akkurat denne aldersgruppen, vil derfor være utslagsgivende for både den enkelte i et livsløpsperspektiv, men også for det store fellesskap i et samhandlingsperspektiv.

Intervensjonsstudien inneholdt to ulike program gjennomført på to ulike skoler. På den ene skolen ble det fulgt et atferdsmodifikasjonsprogram og på den andre skolen ble det gjennomført en holdningskampanje. Begge intervensjonene hadde det til felles at de strakk seg over en periode på fem måneder, dvs. i perioden fra midten av november 2001 og til slutten av mars 2002. I tillegg innebar begge programmene en konkurranse om en pengepremie mellom klasser på samme trinn. På skolen med atferdsmodifikasjonsprogram ble det lagt vekt på å oppnå riktig atferd i trafikken. Den klassen som i minst grad hadde vært involvert i trafikkuhell i løpet av de

fem månedene ville kunne vinne prisen på 10.000 norske kroner (ca.1.250 EURO). Atferden ble bygd på selvrapportering, som ble kontrollert opp mot ulykkesrapporteringen hos politiet. Dersom flere klasser sto likt med hensyn til rapporterte uhell, ble det til slutt loddtrekning om premien. Det ble i denne sammenheng spilt på ulike motivasjonsformer, men også på gruppepress.

Holdningskampanjen ble imidlertid gjennomført på en helt annen måte. Det ble til å begynne med arrangert en felles samling, der alle klassene ble samlet i et felles møte med en følelsesladet fremstilling. I dette tilfellet var det en fetter av en avdød ulykkesrammet som på bakgrunn av en film den ulykkesrammede hadde vært med i, formidlet en svært personlig beretning om livet hans før, under og etter ulykken frem til han døde 16 år senere av at lammelsene etter hvert hadde spredt seg til sentralnervesystemet. Møtet ble fulgt opp klassevis ved at fortelleren møtte hver enkelt klasse for seg og det ble mulig å få en mer samtalepreget dialog om det som var blitt fortalt.

Deretter ble elevene invitert til å delta i en konkurranse om å skape det beste uttrykket for trafiksikkerhet. Hvilket uttrykk de ville benytte seg av, sto åpent. Det kunne være gjennom musikk, teater, film, bilstying eller hva man måtte finne på. Det var ikke snakk om å finne det riktigste uttrykk, men det mest ærlige, og som kunne kommunisere med jevnaldrende. Derfor besto juryen som skulle avgjøre konkurransen av et flertall av jevnaldrende ungdom fra helt andre skoler. I tillegg var det representanter fra kommunens kulturetat, den norske trafiksikkerhetsorganisasjonen Trygg Trafikk og prosjektet selv.

Klassene fikk god tid til å arbeide med sine uttrykk. De ble også fulgt tett opp av de lokale veimyndighetene, som dermed sørget for kontinuitet og fremdrift i arbeidet. Det ble også stilt driftsmidler til rådighet slik at man kunne få dekket materialkostnadene, men også litt instruksjon der det var nødvendig. I utgangspunktet var det fire klasser som ble invitert til å være med i konkurransen. Tre av dem greide å gjennomføre sine prosjekter og var i stand til å vise dem frem for juryen den siste dagen. Dette ble tre veldig forskjellige uttrykk, der en klasse produserte en teaterforestilling, den andre en film og den tredje en billedutstilling supplert med dikt. Den siste klassen vant prisen, selv om de fikk meget hard konkurranse av de to andre. Kulturetaten arrangerte en egen visning av uttrykkene for byens befolkning senere og det ble opplag i lokalavisen.

### **Hadde intervensjonene noen effekt?**

Når det gjaldt holdninger ble det først gjennomført en multivariat variansanalyse for å klarlegge om det var en samlet effekt av intervensjonen. Totalt seks dimensjoner eller samlefaktorer av til sammen 17 enkeltindikatorer målte holdninger. De seks dimensjonene var »holdning til regelbrudd og

sjansetaking«, »holdning til å sitte på med råkjørere«, »holdning til betydningen av lovlydighet«, »holdning til fartsbrudd«, »holdning til alkohol og bilkjøring«, og »holdning til regler og straff for regelbrudd«. De seks holdningsdimensjonene var kriterievariablene og typen intervensjon (atferdsmodifikasjon vs holdningspåvirkning), og tidspunkt for måling (før-etter intervensjonen) var uavhengige variabler. Resultatene viste at det var en samlet klar, men moderat interaksjonseffekt på holdninger avhengig av tidspunkt og type intervensjon. Det var en statistisk klar interaksjonseffekt. Det var imidlertid ingen statistisk klar samlet effekt av hver av de to uavhengige variablene separat ( $p > .05$ ), og det indikerer at effekten på holdninger er avhengig av typen intervensjon. Neste steg var derfor å undersøke forskjellene separat for de to typene intervensjon.

t-tester viste at det var statistisk klare forskjeller før og etter intervensjonen for fire-fem av de seks holdningsdimensjonene i det utvalget hvor holdningskampanjen ble gjennomført. Ettersom størrelsen på før- og etter-utvalgene var noe ulik ble også en ikke-parametrisk test (Mann-Whitney) benyttet i tillegg til t-test. Resultatene var nær identisk til t-testens. For utvalg 1 (atferdsmodifikasjon) var det utelukkende statistisk klare forskjeller før og etter intervensjonen med hensyn til holdningene på dimensjon 6. I den andre gruppa var det klare forskjeller for fire av seks holdningsdimensjoner og med hensyn til risikoatferd når før og etter-utvalget ble sammenliknet. d-verdiene (effektstørrelsene) viste imidlertid at endringene var svake til moderat sterke for fire av dimensjonene (Cohen's  $d$  rundt 0.40-0.50). Bare for én av dimensjonene var det en sterk endring. Det kan ikke utelukkes at det skyldes en tilfeldighet. Det kan imidlertid også tenkes at årsaken er at intervensjonen hadde en spesielt sterk effekt på holdninger til trafikkregler og straff. Andelen respondentene som mener at reglene skal følges uten unntak, og at straffen for å bryte fartsgrensene kunne vært strengere, er klart økt. Det var også en moderat effekt på risikoatferd i gruppen hvor intervensjonen var holdningspåvirkning ( $d = 0.59$ ).

Det var ingen statistisk klare endringer verken i holdninger eller atferd i de klassene hvor intervensjonen var atferdsmodifikasjon. Unntaket var holdninger til trafikkregler og straff. Endringen var her like sterk som i gruppe 1. Som alt nevnt kan vi ikke utelukke at det skyldes slump, men det er også rimelig å tenke seg at atferdsmodifikasjon, som er belønning og straff, også påvirker holdningen til nettopp dette virkemidlet. Når det gjaldt risikoatferd var endringen negativ i gruppen hvor tiltaket var atferdsmodifikasjon. Elevene rapporterte til og med at de tok flere sjanser og oftere brøt trafikkreglene i etter-utvalget sammenliknet med før-utvalget. Denne endringen var imidlertid ikke klar.

Neste steg var å undersøke om typen intervensjon hadde noen betydning for effekten av den, dvs. interaksjonseffekter mellom tidspunkt for datainn-samling (før-etter intervensjon) og typen intervensjon. Resultatene viser at det er statistisk klare interaksjonseffekter for tre av holdningsdimensjonene,



og med hensyn til selvrapportert risikoatferd, dvs. hvor ofte ulike farlige handlinger i trafikken ble gjennomført (totalt 25 indikatorer som alle gikk inn i og ble summert til en dimensjon eller samlefaktor).

Resultatene indikerer med andre ord at holdningskampanjen har hatt en effekt på holdninger og atferd, men ikke atferdsmodifikasjon (se Rundmo, Klempe & Iversen, 2002; Iversen, Rundmo & Klempe, 2005, for ytterligere detaljer). Våre resultater er således ikke i samsvar med tidligere gjennomførte studier som konkluderte med at atferdsmodifikasjon er effektivt for å bedre trafikksikkerheten (Hayes et al., 1980). Typen intervensjon synes også å ha betydning. Det må imidlertid bemerkes at forskjellene er relativt moderate, selv om de er statistisk klare. Det må også tas i betraktning at våre utvalg var små og at en derfor ikke kan dokumentere effekter for trafikksikkerheten i form av et redusert antall ulykker. I mange sammenhenger er også antall trafikkulykker et dårlig kriterium for å evaluere tiltakseffekter.

Det kan neppe være noen tvil om at holdninger er viktig for atferden. Tusenvis av studier basert på sosiale kognisjonsmodeller, viser at holdning er en viktig årsaksvariabel når det gjelder å forklare varierende typer helse- og risikoatferd, kanskje den viktigste. Disse resultatene er godt i samsvar med nyere intervensjonsstudier gjennomført i Norge, som har funnet at holdningspåvirkning er et effektivt virkemiddel for å bedre trafikksikkerheten og å redusere antallet trafikkulykker (Amundsen et al., 1999; Rundmo & Ulleberg, 2002). Metastudier av et større antall studier støtter også samme konklusjon (GADGET, 1999).

På bakgrunn av flere lovende resultater kan det derfor være grunn til å hevde at det holdningspåvirkende trafikksikkerhetsarbeidet som er påbegynt i Norge og som har gitt lovende resultater (f.eks. »sei i frå«-kampanjen og 18/40-aksjonen), bør videreføres, videreutvikles, og evalueres. Måten intervensjonene gjennomføres på, bør revurderes og den typen intervensjon som er gjennomført, bør prøves og evalueres i større skala. Det bør nedsettes en »konsensuskomité« for å vurdere hvordan arbeidet med holdningskampanjer skal prioriteres, gjennomføres enda mer planmessig, og hvordan intervensjonene skal sammenstilles og evalueres.

## Noen grunnleggende prinsipper

Det er selvfølgelig vanskelig å bestemme de mest avgjørende suksesskriteriene bak disse resultatene. Derfor blir det desto viktigere å fremheve alle de momenter som var med i denne sammenheng, for om mulig å vise hvordan en læringsstrategi lar seg forme, men mest av alt begrunne. De fleste elementer denne kampanjen bygde på var utledet fra et teoretisk resonnement, som bygde på flere ulike forutsetninger. Og dersom det var disse elementene som var utslagsgivende på denne intervensjonen, så er det mulig å si at dette

teoretiske resonnementet legger grunnlaget for en læringsstrategi som burde kunne ha effekt på 18-19-åringene.

Det mest grunnleggende aspektet er antakelsen om »motstand mot læring« (Klempe 1990). Dette er et element som er godt kjent i psykologien, først og fremst i form av forvarsmekanismer innen psykodynamiske teorier. Men det er i så liten grad almengjort at det sjelden gjør seg gjeldende som en faktor i læringspsykologien generelt. Derfor har det heller ikke fått noen sentral plass innen pedagogisk teori. Tvert imot blir det innen pedagogikken fokusert sterkt på et ideal om »den gode situasjon«, som i stor grad fremhever en friksjonsløs og kontinuerlig bevegelse fra det kjente til det ukjente, slik allerede Pestalozzi formulerte det. Men vi vil i denne sammenheng fremheve hvordan nettopp motstand mot læring representerer et mer overordnet prinsipp i læringsprosessen og at det er en faktor det har vært tatt høyde for i ulike teoretiske sammenhenger.

Et annet sentralt moment er følelser og deres betydning for læring. På mange måter kan man si at følelser nærmest er blitt en motesak i psykologien. Dette har fått et nesten eksplosivt utslag i publikasjoner de siste ti år. Det er imidlertid en svært stor variasjonsbredde i forståelsen av hva følelser er og hvilken betydning de ser ut til å ha for læringsprosessen. Vi vil imidlertid legge mest vekt på de mer klassiske teoriene i denne sammenheng (Wundt 1896, James 1884, Dewey 1894 og 1895), der generering av følelser i stor grad ble forstått som en nødvendig del av en læringsprosess generelt.

Et tredje moment er det estetiske. Det ble lagt stor vekt på at deltakerne skulle konkurrere om det beste estetiske uttrykket. Det ble ikke satt noen begrensninger på uttrykksformene, nettopp fordi ulike mennesker ønsker å uttrykke seg forskjellig. Selv om uttrykksform er knyttet til talent og anlegg, bygget intervensjonen på den antakelse at selve behovet for å uttrykke seg er forholdsvis grunnleggende for ethvert menneske.

Et fjerde moment som sto helt sentralt i denne intervensjonen var som nevnt spørsmålet om eierskap. Målsettingen var at elevene selv skulle opparbeide et eierskap til det de forsøkte å formidle gjennom sine uttrykk. Derfor ble det så viktig at de selv kunne velge uttrykksform. Ved å bringe inn en valgdimensjon blir elevene ansvarliggjort for det de formidler. Når det i tillegg blir koplet opp mot estetiske momenter, ble det trukket inn en sanselig opplevelse, som gjorde valget mer forpliktende og personlig i form av en interesse. Forholdet mellom kunnskap og eierskap er nært knyttet opp mot et spørsmål om maktdisponering. Det å sette eierskap i fokus i en slik intervensjon, blir derfor et uttrykk for at maktdisponeringen lar seg forskyve fra autoritetspersoner til elever gjennom selve læringsprosessen.

På denne bakgrunn blir tidsdimensjonen et svært viktig moment. Det er kanskje det som i størst grad har vært oversett i forbindelse med holdningskampanjer. Slike kampanjer kan riktignok vare en viss tid, men det finnes lite tenkning omkring hva som skjer i løpet av den tiden de varer. Tidsdi-

mensjonen er derfor fokusert spesielt på her og utgjør det femte avgjørende moment i denne intervensjonsstudien.

Man kan også helt summarisk nevne et sjette moment som bringer inn en etisk dimensjon og går på ærlighet. Det er naturlig å bruke betegnelsen »sann kommunikasjon«. Det handler om at man opparbeider et så stort eierskap til den viten man tilegner seg at den blir ærlig ment. Slik sett står dette i nær sammenheng med nettopp eierskapet. En sann kommunikasjon blir nærmest et symptom på om eierskapet er oppnådd. I nevnte intervensjon ble dette momentet lagt vekt på i den forstand at flertallet i juryen skulle bestå av jevnaldrende. Det innebar at det i liten grad ble lagt vekt på hva som blir riktig eller galt, men hva som virker ærlig. Dette var kanskje det moment som vakte størst forbauselse blant de som arbeidet med trafikkopplysning.

### **Motstand mot læring**

Den kanskje mest sentrale faktoren i intervensjonen var antakelsen om motstand mot læring som et premiss. Trafikksikkerhet er kanskje spesielt godt egnet til å skape ettertanke på akkurat dette punktet. Det er nok få andre områder der beherskelse og mestring i så stor grad er knyttet til den enkeltes identitet. Dette slår gjerne ut i at få trafikanter lar seg korrigere uten at det mobiliserer et aldri så lite forsvar, enten det er som kjørende, syklende eller gående. Dermed finnes det hos den enkelte alltid en viten om hva som er riktig eller gal trafikal atferd. I dette ligger det både en viten om hva som gjelder av trafikkregler, men også hvilke individuelle avvik fra reglene man kan tillate seg selv, nemlig hvor mye man kan bryte fartsgrensene, når man kan gå på rødt lys osv.

Det er grunn til å hevde at pedagogikken i liten grad har tatt høyde for dette elementet av motstand som en premissdannende faktor i læringsprosessen. Der han man tvert imot fokusert på idealer som »den gode situasjon«, når læringen »går av seg selv«, »selvinstruerende midler«, »ansvar for egen læring« osv. Slagordene har kommet og gått, men felles for de fleste har vært et mer eller mindre underliggende premiss om at den vellykkede læringsprosessen representerer et fravær av motstand. Vi kan til og med snakke om en lang pedagogisk tradisjon i denne sammenheng. Fra og med den første moderne pedagog Comenius, via Pestalozzi og frem til i dag er den gyldne pedagogiske regel om å bevege seg fra det kjente til det ukjente blitt forstått som en sammenhengende og friksjonsløs endringsprosess. Denne forestillingen ble ikke mindre befestet etter at Roussau frem-satte idealet om det naturlige, som pedagogisk ble forstått som å vektlegge en indre utvikling, uforstyrret av utenforliggende forstyrrelser, og som i ettertid har fått betegnelsen »gartnerprinsippet«.

Heller ikke i psykologien har dette idealet vært helt fraværende. Det har i den senere tid blitt et sentralt tema innen positiv psykologi, og danner en

viktig premiss bak for eksempel flow-begrepet til Csikszentmihalyi (1991). Dette er imidlertid et deskriptivt begrep, som forsøker å fange inn »den optimale opplevelse«, som gjerne defineres som situasjoner, der oppmerksomheten kan bli frigjort til kun å fokusere på en persons mål (Csikszentmihalyi 1991, s. 40), eller enda mer presist: Flow gjør seg gjeldende der det blir et optimalt sammenfall mellom målets utfordringer og mulighetene for å møte dem. I denne sammenheng er det lite rom for et begrep om motstand. Dette fremheves av Csikszentmihalyi selv. Han sier at flow kjennetegnes av at det ikke finnes noen trusler i situasjonen, som selvet behøver å forsvare seg mot (Csikszentmihalyi 1991, s. 40). I tillegg sier han at viten som ser ut til å bli kontrollert fra utsiden blir møtt med motstand (Csikszentmihalyi 1991, s.134). Dersom man uten videre overfører dette begrepet på en lærings-situasjon, får verken endring eller motstand noen plass. Det er dette Goleman gjør når han fremhever flow som et mantra for fremtidens pedagogikk (Goleman 1996, s. 93ff). Selv om han viser til Csikszentmihalyis egne studier som viser at det først og fremst er de som opplevde glede ved sin kunstneriske aktivitet som barn, som blir seriøse kunstnere som voksne, så sier det noe om hvor viktig det er å ha knyttet glede og lyst til en aktivitet, men ikke så mye om frustrasjonen og smerten som fant sted i forbindelse endringsprosessene. Flow sier nemlig ikke noe om akkurat det, men beskriver den tilstand som oppstår når endringen allerede har funnet sted.

Dette idealet om en motstandslos læringsprosess lar seg forfølge tilbake til den greske antikk. Hvis man ser bort fra Sokrates og heller fokuserer på Platons tenkning omkring læring, så gjør det seg også gjeldende der et grunnleggende prinsipp om en kontinuerlig bevegelse fra det kjente til det ukjente. Det kommer kanskje først og fremst til uttrykk i dialogen Menon, som viser nettopp hvordan den i utgangspunktet uvitende slaven Menon er i stand til å hente ut sine medfødte kunnskaper ved bare å bli stilt logiske spørsmål (Platon 1885). Det er også en typisk førmoderne måte å tenke kunnskapsproduksjon på, nemlig å forutsette at det er en kontinuerlig og uavbrutt forbindelse mellom forestilling og virkelighet. Det er dette Descartes med sin metodiske tvil bryter så radikalt med og dermed legger grunnlaget for moderniteten. For det moderne prosjekt innebærer at man ikke lenger tar de gitte forestillinger som ledende, men i stedet setter menneskets autonomi i sentrum. Men her skjer det en gradvis utvikling. Dette kommer til uttrykk hos Comenius, der hans moderne bidrag nok begrenser seg til innføring av illustrasjoner i undervisning, som i det minste har det moderne islettet ved seg at kontinuiteten ikke lenger betraktes som en selvfølge, og at pedagogiske hjelpemidler derfor kan være på sin plass. Det er nytt, men hans pedagogiske regel om bevegelsen fra det kjente til det ukjente, lar seg nok best forstå i lys av den platonske forestilling om at man gjennom fødselen har glemt alle de kunnskaper man egentlig har med seg og at det tar litt tid før man kan gjenerindre dem.

Men det skjer en del endringer på dette punktet i den moderne tid. I så måte kan faktisk Pestalozzi være et godt utgangspunkt på mer enn en måte. En av de mer upåaktede hendelser han beskriver, er egentlig en av de bedre illustrasjoner på en litt uforklarlig motstand mot endring. Etter at han hadde opprettet sitt barnehjem i den sveitsiske krigsherjede grensebyen Stanz, som var blitt anektert av Frankrike, ble han vitne til den uforklarlige hendelse at nettopp de barna som trengte den tryggheten dette barnehjemmet hadde å by på mest, fikk størst hjemlengsel og benyttet første anledning til å søke tilbake til sine foreldre. Dette dreide seg om de foreldrene som slo og ikke hadde annet å tilby dem enn fattigdom og en tiggertilværelse (Pestalozzi, 1969, s. 62f). Fenomenet er slett ikke ukjent i dag, men på den tiden, der alt skulle kunne la seg forklare på en rasjonell måte, ble dette til et underlig og uforklarlig paradoks, som Pestalozzi likevel anser som betydningsfullt nok til å nevne. Men mest av alt representerer dette eksemplet et avvik fra det forventede.

En av de som sto Pestalozzi nær var Johan Friedrich Herbart (1776-1841). Det er også kanskje en av grunnene til at Herbart nå i ettertid er langt mer kjent blant pedagoger enn blant psykologer. Ikke desto mindre var det innen psykologien han først og fremst bidro, spesielt i sin samtid og sin umiddelbare ettertid. Det sentrale begrep i Herbarts psykologi er »appersepsjon«. Det er blitt forstått på ulike måter opp gjennom tidene. Det skriver seg fra Leibniz, som gav det betydningen »selvbevissthet«, der det betegnet menneskets evne til å reflektere over seg selv. Immanuel Kant gav det imidlertid en litt ny betydning, nemlig som en betegnelse på hvordan persepsjonen blir en del av de forestillinger vi har (Kant 1983, s. 416f). Dette la grunnlaget for Herbart sin forståelse av begrepet, som i en litt forenklet form kan sies å betegne: »en ny forestillings forening med de gamle« (Herbart 1896, s. xxii). Herbart la enorm vekt på dette fenomenet i sitt forfatterskap. Og grunnen er at denne foreningen slett ikke er noen selvfølge. Derfor blir hans hovedhypotese at her er det den forestillingsmassen som finnes i utgangspunktet som definerer innholdet i nye persepsjoner. Det vil si at det ukjente først og fremst blir forstått som noe kjent og at det derfor blir vanskelig og svært sjelden genuint nye forestillinger lar seg inkludere i forestillingsmassen.

Med dette har Herbart på mange måter lagt grunnlaget for veldig mye. Enkelte historikere vil til og med si at det var gjennom dette fokuset på forestillinger grunnlaget for den moderne psykologien ble lagt. Derfor er Wundt spesielt opptatt av appersepsjonen, slik det ble forstått av Herbart. Men Herbart foregriper også i veldig stor grad fenomenologiens begrep om forforståelse. I bunn og grunn handler motstand mot læring om strategier for å kunne beholde sin egen forforståelse. Siden de fleste nye erfaringer lar seg forstå i lys av de gamle, fremtrer endring og læring nærmest som et paradoks og kanskje som en logisk umulighet. For dersom man ser tesen om bevegelsen fra det kjente til det ukjente i et logisk perspektiv, så blir den også problematisk. Den blir i så fall en slutningsform som beveger seg fra det jeg

vet til det jeg ikke vet. Hvis det jeg allerede vet er basert på enkelthendelser og spesifikke persepsjoner, så inneholder denne tesen den logiske feilslutning som går ut på at enkelthendelser skulle kunne gi et generelt grunnlag for å kunne forstå nye hendelser, det vil si en slutning fra det spesifikke til det generelle.

Det var på mange måter dette resonnementet som lå til grunn for Chomskys syn på språket. Hans resonnement går egentlig ut på at det er slett ingen selvfølge at man skal kunne forstå nye setninger, ord og uttrykk på bakgrunn av de man allerede kjenner (Lyons 1977, s.108). Det skal i grunnen ikke være logisk mulig å kunne slutte fra mange ulike forståelser, som i prinsippet er spesifikke, til en generell forståelse. Det er her hans begrep om kompetanse kommer inn. Språkevnen innebærer en skaperevne som må til for å kunne generere såvel nye setninger, som forståelsen av dem. Denne skaperevnen blir en nødvendig betingelse for å kunne bevege seg fra det kjente til det ukjente, men begrepet forutsetter at det også finnes et brudd i denne bevegelsen. På denne bakgrunn blir denne grunnleggende pedagogiske bevegelsen ingen kontinuerlig bevegelse. Dette kreative elementet blir også trukket frem i en nylesning av appersepsjonsbegrepet, i den forstand at man kan støte på definisjoner som »kreativ oppmerksomhet« (Blumenthal 1980, s.123). I dette perspektivet blir kreativitet sett på som den nødvendige betingelse for at bevegelsen fra det kjente til det ukjente faktisk skal kunne finne sted.

Dette logiske resonnementet om at det ikke går an å slutte fra det spesifikke til det generelle, er jo først og fremst kjent fra et mer specifikt område når det gjelder kunnskapstilegnelse, nemlig forskningen. Det var det som lå til grunn for Karl Poppers avvisningen av de logiske positivisters verifikasjonskriterium (Popper 1959). Både Charles Sanders Peirce (1972) og Thomas Kuhn (1964) viste store svakheter ved falsifikasjonskriteriet og fremhevet forskerfellesskapets mobilisering av forsvar mot ny og annerledes kunnskap. Det er all grunn til å se deres resonnementer i lys av motstand mot læring. Peirce beskriver imidlertid også hvordan det blir mulig å skape lyst til å lære (Marc-Wogau 1969, s. 133). Den oppstår i det øyeblikk verdensbildet for den enkelte og for forskerfellesskapet er blitt revet ned og det blir et genuint behov for å bygge opp et nytt. Men så lenge verdensbildet ser ut til å ha gyldighet, blir alle forstyrende elementer avvist. Det er det siste Kuhn konsentrerer seg mest om.

## **Følelser og læring**

Intervensjonsstudien la stor vekt på å mobilisere følelser hos elever. I det første møte med elevene ble det fortalt sterkt gripende historier, og dette var en bevisst regi for å skape en sterk følelsesmessig reaksjon hos elevene. Det er mange kampanjer som legger vekt på akkurat dette elementet. Mye tyder

på at følelser har en helt bestemt betydning i læringsprosessen. Selv om det for tiden er en stor interesse for nettopp følelser, hersker det likevel en viss forvirring med hensyn til hvordan de lar seg forstå, og ikke minst forholdet mellom de ulike termer som blir brukt. Det kan se ut som om jo mer man forankrer diskusjonen i et systematisk perspektiv og benytter oppdatert litteratur, desto mer uklart blir forholdet mellom affekt, følelser, emosjoner og stemninger. Vi vil derfor i stedet forankre denne diskusjonen i et mer historisk perspektiv.

Følelser var kanskje ett av de områder som sto aller mest sentralt hos Wilhelm Wundt. Men det gjaldt ikke bare for ham. Også hans forgjengere, som Fechner og Herbart betrakter følelser som å stå helt sentralt i det de kalte psykologi. Ser man litt nærmere på hvordan Herbart forsto følelser, så ble de forstått som en helt sentral størrelse i sanseprosessen (Herbart 1882/2003, s. 71). Ut ifra de klassiske tradisjoner han sto forankret i opererte han med et skille mellom følelser og begjær, der det siste var knyttet til en gjenstand, mens følelser står i forhold til en tilstand (*loc.cit.*). Begge disse begreper blir relative, der både gjenstand og tilstand blir definert ut ifra subjektets egne vurderinger om hva som skaper lyst og hva som skaper ulyst. Det vil si, Herbart snakker mer om det behagelige (*angenehm*) versus det ubehagelige, og den behagelige følelsen er rett og slett den som knytter seg til noe man begjærer (*loc.cit.*).

Setter man disse begrepene inn i det historiske perspektiv de hører hjemme, blir læring et helt sentralt moment. Denne begjæringsdimensjonen som kommer frem her lar seg tilbakeføre til Leibniz' monadologi, der han opererer med to viktige størrelser i forbindelse med erkjennelse og bevissthet. Det dreier seg om apperpsjon på den ene side og appetisjon på den andre. Slik Leibniz bruker apperpsjonsbegrepet, er det i en litt annen betydning enn den som kommer frem hos Herbart. Hos Leibniz viser det snarere til de bevissthetsformer som er i stand til å reflektere over seg selv. Det er Kant som tar utgangspunkt i Leibniz og gir dette begrepet en ny dreining mer i retning av slik Herbart forstår det. I så måte blir dette begrepets forbindelse med læring åpenbar. Men denne læringsdimensjonen som Herbart etter hvert knytter til læring, ligger allerede latent i Leibniz' begrep om appetisjon i den forstand at det lar seg definere som »overgangen fra en perpsjon til en annen« (Leibniz 1966, s. 53). Denne begjæringsdimensjonen ble med andre ord sett på som en dynamisk størrelse, og som en forutsetning for å skape endring. Mens denne endringsprosessen ble knyttet opp mot et begrep om kreativitet ovenfor, må dette perspektivet med andre ord utvides til også å inneholde en følelsesdimensjon.

Dette blir på mange måter videreført av Wundt, men han har en ganske annen innfallsvinkel til dette spørsmålet. Herbart forsøkte å utvikle en slags matematisk psykologi, der fokus var rettet mot forestillingene som sådan. Ved å fokusere på forestillinger kommer han med sentrale bidrag til den moderne psykologiens selvforståelse, men ved å forankre forståelsen av dem i

et matematisk resonnement peker det mer bakover enn fremover i tid. Wundt sin legitimitet innen psykologiens historie ligger også i at han fokuserer på forestillingene (Braun 2006). Det som imidlertid gjør at Wundt peker mer fremover i sin tenkning er at han forsøker å finne grenseverdien mellom den indre og den ytre verden. Etter Ersnt Heinrich Webers oppdagelse av misforholdet mellom hendelsene i verden og det sensoriske inntrykket av dem, ble det klart at det ikke er en entydig sammenheng mellom den indre og den ytre verden. For Wundt blir oppgaven å finne ut av hvor den indre og den ytre verden møter hverandre, og det kan man si er den egentlige bakgrunnen for en så ensidig fokusering på sansningen i de første og mest omfattende bidragene han kommer med til psykologien.

Det er i dette møtet mellom den indre og den ytre verden følelser kommer inn i Wundts begrepsverden. Fortsatt er det Leibniz som danner utgangspunktet, og Wundt hevder i sin bok om ham fra 1917 at nettopp Leibniz hadde dannet et så viktig bakteppe for ham gjennom så og si hele tiden (Wundt 1917)). Leibniz gjør på sin side et stort poeng av at sansningen først og fremst er av en helt spesifikk karakter, mens det generelle kun lar seg forankre i en tenkning. Overgangen fra den indre til den ytre verden blir derfor et møte mellom det generelle og det spesielle. Det som kjennetegner det generelle er på mange måter enhet. Det dreier seg om et tilsynelatende mangfold som lar seg knytte opp mot en felles forståelse, enten det dreier seg om naturlover eller generelle forestillinger om menneskelig atferd. Så lenge det spesifikke ikke umiddelbart lar seg passe inn i denne enhetlige forståelsen, inneholder sansningen noe som er annerledes. Sansningen representerer derfor et møte mellom denne enhetlige forståelse og et avvik. Dette avviket blir til et forstyrrende element og møtet mellom det ene og det andre blir derfor til en forvirrende og ukontrollerbar situasjon.

Det er på denne bakgrunn Wundt trekker inn følelse. Han sier »følelsene er direkte relatert til subjektet« (Wundt 1896/1902, s. 147, f.o.), mens »sansningen er direkte relatert til objektet« (loc. cit.). I tillegg hevder han at det ikke finnes en sansning uten følelse, hvilket betyr at følelsene må forstås som subjektets motstrategi i møtet med det uventede andre. På denne måten blir følelse en helt fundamental, men også en helt ufravikelig størrelse i enhver læringsprosess. Den blir rett og slett det subjektet mobiliserer idet forestillingene beveger seg fra det ene til det andre, eller i mer pedagogiske termer: fra det kjente til det ukjente. På denne bakgrunn kan Herbart sin påstand bli understøttet, nemlig at denne bevegelsen er lystpreget når tidligere forestillinger blir bekreftet og preget av ulyst når de blir avkreftet.

Wundt er imidlertid litt mer nyansert når det gjelder sin forståelse av følelser enn hva hans forgjengere var, og man kan nesten legge til: enn hva hans etterfølgere også har vært. Vi drar gjerne kjensel på denne motsetningen mellom lyst og ulyst. Men Wundt skilte mellom tre ulike begrepspar når det gjaldt følelser. I tillegg til lyst og ulyst opererte han med begrepsparene oppvekkelse (Erregung)/hindring (Hemmung) og spenning/avspenning (Wundt



1900, s.323ff). De to sistnevnte begrepsparene befinner seg hinsides lyst og ulyst. Det kommer best frem når Wundt henviser til musikalske eksempler. De høye toner vekker en opp, mens de lave dysser ned, og den effekten har lite med lyst og ulyst å gjøre. Det samme gjelder spenning og avspenning, der det musikalske løpet i seg selv representerer en spenningstilstand, mens det først er når musikkstykket er ferdig det inntreer en følelse av avspenning. Man kan nok si at lyst knytter seg til ethvert musikalsk forløp man liker å høre, mens det slett ikke behøver å være knyttet til ulyst at det samme stykket en gang tar slutt.

Denne nyanseringen av følelser blir viktig å trekke inn i forbindelse med læring. Vi har til nå knyttet læringsprosessen til en todimensjonal tenkning, der det enten dreier seg om en bekreftelse eller avkreftelse på oppfatninger man har fra før. Bekreftelsen gir en lyst til å lære, mens avkreftelsen mobiliserer en ulyst og motstand. Disse to andre begrepsparene til Wundt nyanserer dette bildet litt. De betegner mer en mellomtilstand, der det skapes en forbindelse mellom det som virker pirrende og vekker nysgjerrighet på den ene side og det uventede på den annen. Selv om det uventede i prinsippet skulle mobilisere en motstand, behøver det ikke å gjøre det i praksis. Dersom det er i stand til å legge seg på et nivå som kun representerer en oppvekkelse og som skaper spenning, så kan det skape en god følelse. Selv om den bevegelse læringsprosessen representerer rent logisk skulle skape en følelse av ulyst, kan denne i svært mange sammenhenger kunne begrense seg til en følelse av spenning i mer eller mindre intens grad.

Det er imidlertid grunn til å gå tilbake til følelsenes forhold til det spesifikke. Wundt er spesielt opptatt av å understreke akkurat den betydningen av følelser, enten det dreier seg om den ene eller den andre av de tre typer. Derfor setter han også et klart skille mellom følelser og affekt, der affekt betegner den generelle og vedvarende følelse (Wundt 1896, s. 199). Dette skillet blir viktig i et læringsteoretisk perspektiv. Møtet mellom det ene og det andre representerer i seg selv et kaotisk øyeblikk, der enhet forvandles til mangfold. Det er dette mangfoldet som skaper kaos og følelsene blir å forstå som subjektets reaksjon på dette kaoset. Når følelsen blir av en viss varighet går den over i en affekt. Det affektive blir derfor mer et uttrykk for refleksjonen over dette kaotiske møtet som skaper en følelse. Den representerer derfor en bevegelse, der mangfoldet går over til å bli en mer enhetlig forståelse av om dette var en god eller en mindre god situasjon.

Det å spille på følelser blir derfor å skape kaotiske situasjoner. Når følelsene mobiliseres mister man også litt herredømme over situasjonen og effekten kan ofte bli stillhet og konsentrasjon, eller rettere sagt undring. Det er som oftest når det skapes gode følelser, det vil si når situasjonen delvis er bekreftende på forutgående oppfatninger, men samtidig representerer noe nytt og blir en utfordring. Den motsatte reaksjonen, nemlig en vill protest kan i prinsippet være et like sannsynlig utfall av det å spille på følelser. I begge tilfeller skapes det en kaotisk situasjon, der den enkelte blir nødt til

å bearbeide inntrykket i form av å tilpasse seg, enten gjennom akseptering eller gjennom avvisning.

Denne forståelsen av følelser som et brudd, en endring eller som en hindring går igjen som et viktige moment i sentrale teorier om følelser. Det kommer klartest til uttrykk hos William James, som i sin artikkel fra 1884 også forbinder den germanske betegnelsen »følelser« med den latinsk-engelske »emosjoner«. Hans tese er at »de kroppslige endringer følger direkte av en *persepsjon* av en hendelse (exciting fact), og at vår følelse i forbindelse med de samme endringer er emosjonen« (James 1884, s. 189f, James' uthevinger, f.o.). Det er i denne sammenheng han presenterer sin berømte påstand om at emosjoner er gitt med en kroppslig tilstand og at man ikke kan lage en årsaksrekke som innebærer at emosjonen blir en slags kognitiv tolkning av en hendelse, den såkalte James-Lange teorien om emosjoner. Selv om James gjerne blir sett på som en motsats til Wundt, er det likevel viktig å trekke frem hva som forener disse to i dette spørsmålet. De er begge opptatt av at følelser er en ikke-kognitive størrelse, som genereres av subjektet som en måte å møte det uventede gitt gjennom en sansning på. Emosjoner blir med andre ord en nødvendig faktor ved endring og læring, og det er denne dimensjonen som ivaretas i denne teoretiske linjen som videreføres av Dewey (1894 og 1895) og ender opp med Mandler (1984), men som fremstår som litt mer fraværende i emosjonsforskningen i dag.

## Eierskap og estetikk

Koplingen mellom estetikk og psykologi har lenge vært marginalisert. Men på samme måte som emosjoner har begynt å gjøre seg gjeldende som et sentralt felt i psykologien i den senere tid, har også estetikken så vidt begynt å bli et tema. Det er spesielt innen retninger som positiv psykologi, man kan støte på det, og det er blitt fremhevet av enkelte som et sentralt tema innen motivasjonsforskningen (Haukedal 2005). Årsaken til denne interessen er først og fremst at det estetiske feltet ser ut til å være en positiv faktor for folk flest. Samtidig representerer det estetiske feltet motivasjonsfaktorer som går utenfor belønning og enkle driftskategorier. Det estetiske etterlater derfor en slags aura av positiv mystikk og ubegripelighet. Det har den imidlertid nesten alltid gjort, der innholdet i estetikken i det tyvende århundre gjerne har gått ut på å finne et grep om det ubegripelige ( se Adorno 1970 og Benjamin 1991).

På denne bakgrunn blir forbindelsen mellom estetikk og psykologi av langt større interesse også i denne sammenheng. Det er også grunn til å sette det estetiske i nær forbindelse med det som har vært presentert så langt. Man finner igjen i de fleste estetiske teoriene fra og med Kant og fremover nettopp dette spillet mellom det subjektive og det almene, der det i kunsten er subjektet som får sette premisser, men hvor det likevel drøyer seg om å få

et alment bifall i form av en smaksdom. Man kan på mange måter si at det estetiske er det subjektive uttrykk som posisjonerer seg i det almene. Derfor blir også kunsten tradisjonelt sett en annen sfære enn vitenskapen, nettopp fordi kunsten er nyskapende og en subjektiv intervensjon av offentligheten, mens vitenskapen tradisjonelt sett er bekreftende og det almenes intervensjon av subjektet.

I dette spillet mellom det almenes og det subjektives intervensjon av hverandre ligger den utvidede læringsarena, som dermed omfatter både underholdningssfæren og de daglige samtaler, i tillegg til de etablerte læringsinstitusjonene og eventuelle holdningskampanjer. For dermed å kunne definere klarere hvilke motstrategier den enkelte tyr til i sine forsøk på å beherske sin motstand mot læring og de følelsesmessige reaksjonene på å møte det andre, vil naturlig nok estetikken være et viktig område å gå nærmere inn på. Det grunnleggende spørsmålet er her i hvilken grad man kan almengjøre det estetiske. Kunst blir gjerne sett på som en helt egen sfære, knyttet til helt spesielle institusjoner, profesjoner og uttrykksformer. Hvis man derfor setter likhetstegn mellom kunst og estetikk, vil det snevre inn forståelsesrammen og i mindre grad ta høyde for de almene størrelsene i det estetiske. Her er det imidlertid grunn til å hevde at kunst faller inn under estetikk, men estetikken favner svært mye videre enn kunst.

Går man inn på de historiske sider ved estetikken, så vil disse mer vidtrekkende og almene sidene ved den komme enda mer frem. Den moderne estetikken kan man si ble grunnlagt av Alexander Baumgarten med sitt tobindsverk *Aesthetica* fra 1750/58. Inntil da hadde kunsten primært blitt forstått i lys av et pythagoreisk-platonisk syn, som gikk ut på at skjønnheten i kunstverket var grunnet på den rasjonelle organiseringen av den, først og fremst gjennom kunstens forankring i de enkle tallforhold. Dette bryter Baumgarten radikalt med idet han hevder at kunstopplevelsen først og fremst er en sanselig opplevelse. Han åpner dette verket med å hevde at »Estetikken [...] er vitenskapen om den sanselige erkjennelse« (Baumgarten 1988, s. 4). Dette utsagnet peker i første rekke fremover, men det peker også litt bakover. Resonnementet til Baumgarten tar nemlig utgangspunkt i et skille mellom de høyere og de lavere erkjennelsesformer, som først og fremst ble utviklet og presentert av Gottfried Wilhelm von Leibniz (1985, s.3). De høyere erkjennelsesformer representerer tenkning, mens de lavere erkjennelsesformer representerer sansning. Estetikken, slik Baumgarten formulerer den, fokuserer derfor på de lavere erkjennelsesformer og utvikler på denne bakgrunn en teori om kunstopplevelsen.

Dette skillet viser seg imidlertid å stå sentralt også i den første eksperimentelle psykologien. Wundt refererer til det allerede i sine tidlige skrifter (Wundt 1862) men kommer siden tilbake til det som en kardinalreferanse i sin bok om Leibniz (Wundt 1917). Det er imidlertid grunn til å understreke her at det var Christian Wolff, som gjorde dette skillet kjent gjennom sine to avhandlinger *Psychologia empirica* fra 1732 og *Psychologia rationalis* fra

1734. Det var disse to, og spesielt den første av dem, Baumgarten baserte seg på da han utviklet sin estetikk. Derfor finner vi også i Baumgartens forstudier til estetikken en direkte skissert linje fra psykologi generelt, via erfaringspsykologi og de »de lavere erkjennelsesevner« til den estetiske opplevelse, først og fremst av dikterkunsten (Baumgarten 1983). Vi snakker med andre ord om at psykologien, enten man setter nullpunktet ved Wundt eller tidligere, faktisk har en felles historisk rot med den moderne estetikk. Og det er på denne bakgrunn det estetiske må bli forstått, nemlig som å stå i nær sammenheng med subjektets strategiske bearbeiding av de sanselige opplevelser.

Denne historiske dimensjonen er trukket inn av flere grunner. For det første viser den hvordan det blir en nær sammenheng mellom det å bearbeide et inntrykk og det å uttrykke seg. Det blir vanskelig å opprettholde skillet mellom disse to dimensjoner i en læringsprosess. Det å la inntrykkene komme tilbake i form av et uttrykk står på en måte sentralt i en tradisjonell tenkning omkring læring. Men det er som oftest ikke i form av et kunstnerisk uttrykk. En kunnskapstest går først og fremst ut på å ha de rette formuleringene og kan derfor fort fremstå som en slags bekjennelse. Et bekjennelsesrituale kan man si kjennetegnes av at den som bekjenner i liten grad er fri til å formulere seg slik han eller hun selv vil. Dermed kan det skapes et misforhold mellom hva han eller hun egentlig mener og det som sies. Det som kjennetegner det kunstneriske uttrykket er det motsatte. Kunsten behøver ikke å være i samsvar med de alment vedtatte sannheter, men det er i hvert fall en dypt følt og oppriktig mening som ytres. Det er på denne bakgrunn det nødvendigvis legges så stor vekt på det subjektive innen de fleste teorier om kunst, men det er også på denne bakgrunn kunsten blir et slags sannhetens talerør. Det blir gjerne en umiddelbar sammenheng mellom det kunstneriske uttrykk, kunstnerens liv og den tid kunstneren uttrykker seg i.

Det er også på et annet punkt denne historiske forankringen blir viktig. I Leibniz' og Wolffs begrepsverden dreier diskusjonen om de lavere og høyere erkjennelseformer seg om ulike måter vi tilegner oss kunnskap på. Baumgarten er ikke den første til å knytte skjønnhetsopplevelser til erkjennelse, men han er den første til å si at den sanselige erkjennelse lar seg forbinde med skjønnhet. At det estetiske på denne måten blir til et spørsmål om læring, er en dimensjon som blir formulert eksplisitt av Friedrich Schiller. Selv om Kant stiller seg litt skeptisk til å blande sammen erkjennelsesteori og kunstopplevelse sånn uten videre, blir det for ettertiden en kopling her. Kants skepsis går da heller ikke på at dette er en umulig kopling, men at den er langt mer komplisert enn som så. Denne forbindelsen gjør først og fremst at kunnskapen man tilegner seg blir av en viss intim karakter. Det sanselige aspektet som Baumgarten understreker er nært knyttet opp mot en nytelsesdimensjon, der lyst blir en sentral faktor. Denne intimiseringen av opplevelsen resulterer samtidig i det man kunne kalle et »eierskap« av inntrykket,

som lar seg forsterke gjennom uttrykket. Det estetiske kan derfor bli sett på som den måte å tilegne seg ny kunnskap der motstanden blir dempet og det i stedet mobiliseres en lyst. På denne bakgrunn kan man snakke om at det estetiske på den ene siden blir den mest rudimentære form for læring, men i tillegg bringer inn den positive faktor som man helst vil forbinde læring med, nemlig lyst.

Det tredje aspektet dette historiske perspektivet bringer inn er at det subjektive blir forbundet med det alment aksepterte. Lyst-dimensjonen er pr. definisjon knyttet opp mot det subjektive. Denne forståelsen ble videreført av psykoanalysen og er blitt stående. Kant tonet denne lyst-dimensjonen en del ned siden han snakket om det »interesseløse velbehag« (Kant 1974, s.48 (B16-17)). Dermed la han desto større vekt på det almengjorte. Det ligger nødvendigvis nedfelt i skjønnhetsbegrepet fra gammelt av, og på dette punktet viderefører Kant en førmoderne tenkemåte. Selv om skjønnhetsdimensjonen er blitt satt litt til side i estetikken etter Kant, er likevel det almene som Kant legger slik vekt på videreført. Sett i dette perspektivet må man nesten kunne si at det estetiske i betydningen at det dreier seg om et kunstnerisk uttrykk er å betrakte som et almengjort uttrykk med en klar subjektiv forankring.

Etter dette er det mulig å hevde at det estetiske representerer en slags intimisering av kunnskap. Det dreier seg om et følelsesladet uttrykk, som primært er den subjektive reaksjon på et objektivt inntrykk. Denne intimiseringen blir samtidig et uttrykk for eierskap fordi den følelsesmessige reaksjonen alltid vil være noe man vil forsvare. Dette betyr ikke at det blir et sammenfall mellom det objektive inntrykk og det subjektive uttrykk. Tvert imot vil det subjektive uttrykk være en bearbeiding, som skal være i samsvar med den strengt subjektive oppfatning. Det å la tilført kunnskap få komme til uttrykk gjennom et kunstnerisk, subjektivt uttrykk blir derfor den beste garanti for at det skapes et eierskap til kunnskapen.

## Tidsaspektet

Når læring og endringsprosesser blir satt inn i et tidsperspektiv, snakker vi gjerne om utvikling. Tidsaspektet har på denne måte blitt knyttet opp mot de store endringer i et menneskes livsløp. Dermed har det etablert seg et grunnleggende skille mellom små og store omveltninger, der tidsperspektivet blir forbundet med de store og i vesentlig mindre grad med de små. Den hverdagslige læringsprosessen representerer gjerne de små endringer, og blir derfor gjerne sett på som en arena for de enkeltstående små skritt som først på sikt skaper de store omveltninger. På denne bakgrunn ser man for seg en umiddelbar endring i hverdagen og det blir mulig å dosere for en lærer den ene dagen og forvente en reproduksjon av de samme kunnskaper fra en elev den andre.

Også kampanjer lar seg i forstå i perspektivet av de små endringer. Likevel er de i en mellomstilling i den forstand at de gjerne er av en viss varighet. De fleste kampanjer er likevel kjennetegnet av en mer ensidig forkusering på bestemte læringsfaktorer. En kan spille på det estetiske, men kanskje i mindre grad på den følelsesmessige utfordringen, andre kan nettopp ha en sterk vektlegging på det følelsesmessige uten å legge tilsvarende vekt på tidsaspektet. Det siste er vanlig i forbindelse med trafikksikkerhet, der man ofte kan la kampanjen bestå i at en trafikkskadd reiser rundt og forteller sin livshistorie. I slike kampanjer blir det gjerne skapt en sterk følelsesladet reaksjon der og da, men den blir ikke bearbeidet av den enkelte over tid. På den måten blir det skapt et grunnlag for omveltning idet det følelsesmessige kaos får gjøre seg gjeldend. Uten oppfølgende bearbeiding kan det se ut som om resultatet likevel blir at den enkelte går tilbake til sine gamle meninger og oppfatninger. Det er på denne bakgrunn metastudier av holdningskampanjer kan vise at de egentlig har liten effekt.

Sett på bakgrunn av det som nå er sagt skulle det kunne si seg selv at tidsaspektet burde være en helt avgjørende faktor for en holdningskampanjes vellykkethet. Tar man høyde for motstand mot læring, er det først og fremst tidsfaktoren som kan korrigere for den. Innen for eksempel den eksistensielle psykologien og møtepedagogikken opererer man riktignok med øyeblikksopplevelser og sprang som avgjørende for den enkeltes læring og endring. Likevel blir tidsaspektet en avgjørende dimensjon også i det perspektivet. Aha-opplevelsen forutsetter som oftest en forutgående inkubasjonstid mens det store møtet, som gjør at alle ens forestillinger og oppfatninger kan endre seg der og da, krever nødvendigvis en oppfølgende bearbeiding (Bollnow 1969). Det er i siste tilfelle man snakker om en krise, som også er et sentralt begrep i møtepedagogikken. Krisen vil i den sammenheng gjerne ha et positivt fortegn. Likevel blir ikke behovet for oppfølging og bearbeiding noe mindre enn i mer negativt ladede kritiske situasjoner. Tar man imidlertid på alvor resonnementet om motstand mot læring, lar møtepedagogikkens begrep seg også forbinde med de mer utfordrende kritiske situasjonene ellers i livet. I så fall blir det med læringskrisene som med krisene ellers at de trenger tid.

Tidsaspektet blir også sentralt i forbindelse med følelser og bearbeidingen av dem. Hvis vi igjen holder oss til Wundt, blir også følelsene selv forstått i lys av en tidsdimensjon. Følelser er noe som mobiliseres i forbindelse med det uklare sanseintrykket, og dersom sansningen er så hurtig at den knapt registreres, sitter man mer igjen med følelse og i mindre grad noen forestilling den lar seg knytte til. Et lynnedslag er i prinsippet et slikt inntrykk, men vi opplever det så og si hver dag, hvor vi kan sitte igjen med en følelse uten å vite helt hva den grunner seg på. I slike tilfeller går vi gjerne igjennom hva som har hendt, hva som ble sagt osv. for å finne ut av følelsens egentlige forankring. Det vi i virkeligheten gjør, ifølge Wundt er at vi flytter erkjennelsen fra en lavere til en høyere form. Ved å ta denne gjennomgangen med

en etterfølgende analyse gjør vi om følelsen til et begrep og en kognitiv størrelse. Dersom vi kommer til at det var en bestemt replikk som hadde falt fra en person og den ble oppfattet som sårende, blir følelsen knyttet til denne personen og vi sitter igjen med en negativ affekt, som pr. definisjon er generell på samme måte som begreper. Denne bevegelsen fra en spesifikk følelse til en generell affekt, som lar seg begrepsbestemme tar tid. Psykoterapien kan berette om hvor lang tid dette kan ta, men ut ifra de intervensjonsstudier det er referert til her, ser det ut til at tre til fire måneder er et rimelig tidsperspektiv å se en læringsprosess basert på et strekt følelsesmessig inntrykk i lys av.

Selv om inntrykket kan være så kortvarig at det knapt merkes, vil likevel uttrykket kreve langt mer tid. At det å uttrykke seg på en kunstnerisk måte nødvendigvis tar tid, skyldes delvis tekniske forhold. Men det er også andre faktorer som kan være vel så utslagsgivende. Det å gjøre et grunnleggende subjektivt uttrykk til noe alment akseptabelt krever en prøving og feiling i forsøket på å nå det rette formuttrykket. Men det som kanskje tar mest tid for en kunstner er arbeidet med å kunne beholde det opprinnelige subjektive utgangspunktet. Dette har med ærlighet å gjøre i den forstand at en kunstner ikke kan gi slipp på sin opprinnelige kunstneriske ide, samtidig som han eller hun må tilpasse seg den sammenheng i hvilken kunstverket skal ha sin fremtidige plass, det være seg en utstilling, et bokkjøpende publikum eller en abonnementsrekke i konsertsalen. Kunstverket blir gjerne vurdert på bakgrunn av at det rette balansepunktet er funnet, og i de tilfeller vil uttrykket gjerne oppleves som ærlig og oppriktig. Det å skape denne oppriktigheten blir derfor gjerne til en tidkrevende prosess, og denne oppriktigheten blir gjerne sett på som en garanti for at uttrykket er meningsfullt og har noe å fortelle oss.

## Oppsummering

Det er grunn til å konkludere denne fremstillingen med at en vellykket læringsstrategi i stor grad handler om å være seg bevisst hvilke elementer den bør inneholde, hvilke som er mulige og hvilke som er nødvendige. Derfor krever utarbeidingen av kampanjer noe mer enn bare vage antakelser, slik at de både har den nødvendige teoretiske og empiriske forankringen. Dette var bakgrunnen for den intervensjonsstudien denne fremstillingen baserer seg på, og sansynligvis det viktigste grunnlaget for at det ble målt en opp til markant effekt i holdningskampanjen, og svært liten effekt av den atferdsmodererende intervensjonen.

På denne bakgrunn må de suksesskriteriene som er trukket frem her bli sett på som teoretiske størrelser. Det at de lar seg måle empirisk blir avgjørende for om de lar seg definere som suksesskriterier, og innebærer ikke at de er empirisk gitt, men at de er operasjonaliserbare. Vi har silt ut fem stør-

relser som danner det teoretiske utgangspunktet for denne studien. Disse er: »motstand mot læring«, »følelser«, »estetikk«, »tid« og »eierskap«. Dette er størrelser som befinner seg på forskjellige nivå og har ulike betydninger og roller i læringsprosessen. Motstand mot læring er en overordnet logisk premiss, som sier at det ikke er noen selvfølge at endring og læring finner sted. Følelser danner en innledende faktor i læringsprosessen i den forstand at de først og fremst skaper kaos og åpenhet, men er i seg selv ikke av en dannende karakter. Det estetiske blir den egentlige dannende faktor i den forstand at det skapes en direkte forbindelse mellom et inntrykk og et bearbeidet uttrykk, og dermed endring. Tid blir et overordnet praktisk moment, som gjør at de ulike elementene i læringsprosessen blir gitt anledning til å komme i inngrep med hverandre og virke i samme retning. Eierskap er å se på som et resultat og er et uttrykk for at læringsprosessen har vært vellykket.

Denne koplingen mellom et teoretisk resonnement og en empirisk forankring innebærer to ulike måter å nærme seg problemfeltet på. Den empiriske forankringen er av en mer synkron karakter i den forstand at den ikke behøver å trekke inn eldre litteratur på feltet. Som utgangspunkt for en empirisk undersøkelse er det tilstrekkelig å gripe tak i en aktuell antakelse. Dette er også en nødvendig betingelse, og garantien for at den er aktuell ligger i at den kan bæres frem av en felles synkron publikasjonsmasse. Spørsmålet om holdningskampanjer versus atferdsmoderering er av en slik karakter. De fem suksesskriteriene er imidlertid av en annen karakter. Deres teoretiske forankring krever et resonnement, som ikke bare er av synkron, men også av diakron art. På denne bakgrunn er det lagt stor vekt på historiske kilder i denne sammenheng. Denne koplingen av ulike tilnæringsmåter er i denne sammenheng blitt sett på som en garanti for at kunnskapen som genereres er tilstrekkelig forankret, og den viktigste forutsetning for å kunne snakke om såvel kunnskap som læring i lys av et perspektiv om sosial ansvarlighet, må kanskje nettopp være at begge deler må være godt forankret.

## REFERANSER

- ADORNO, T. (1970): *Ästhetische Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- AMUNDSEN, A.H., ELVIK, R. & FRIDSTRØM, L. (1999): *Virkingen av »Sei i Frå« Kampanjen i Sogn og Fjordane på Antall Skadde og Drepte i Trafikken*. Oslo. Transportøkonomisk institutt, TØI-publikasjon no. 425.
- ASSUM, T. (1997): Attitudes and road accident risk. *Accident Analysis and Prevention*, 2, 153-159.
- BAUMGARTEN, A.G. (1983): *Texte zur Grundlegung der Ästhetik*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- BAUMGARTEN, A.G. (1988): *Theoretische Ästhetik. Die Grundlegenden Abschnitte aus der »Aesthetica« (1750/58)*. Felix meiner Verlag, Hamburg.
- BENJAMIN, W. (1991): *Kunstverket i reproduksjonsalderen : essays om kultur, litteratur, politikk*; utvalg, oversettelse og innledning ved Torodd Karlsten, Gyldendal, Oslo.



- BOLLNOW, O.F. (1969): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius, Oslo.
- BRAUN, H.-P. (2006): »On the discipline of rational psychology during the 18th century«, ESHHS Conference, Oslo.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. HarperPerennial. New York.
- DEWEY, J. (1894): »The Theory of Emotion. (I.) Emotional Attitudes« *Psychological Review*, Vol.I, No. 6, s.553-569.
- DEWEY, J. (1895): The Theory of Emotion. (II.) The significance of Emotions«, *Psychological review*, s. 13-32.
- FELLNER, D. & SULZER-AZAROFF, B. (1984): Occupational safety: Assessing the impact of adding assigned or participative goal-setting. *Journal of Organizational Behavior Management*, 1/2, 3-34.
- GADGET PROJECT (1999): *Evaluated road safety media campaigns. An overview of 265 evaluated campaigns and some meta-analysis of accidents*. Project founded by the European Commission under the transport RDT program of the 4th framework program.
- GOLEMAN, D. (1996): *Emotional Intelligence. Why can it matter more than IQ?* Bloomsbury, London.
- GULLVÅG, I. (1972): *Charles sanders Peirce. Utvalg og innledning* Pax, Oslo.
- HAUKEDAL, W. (2005): Lønn, belønning og innsatsvilje. I: *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAYES, J., HEINZMANN A.T. & LAWSON, L. (1980) Effects of training and feedback: Component analysis of a behavioral feedback program. *Journal of Applied Psychology*, 65, 261-270.
- HAYNES, R.S., PINE, R.C. & FITCH, H.G. (1982) Reducing accident rates with organizational behavior modification. *Academy of Management Journal*, 2, 407-416.
- HERBART, J.F. (1882/2003): *Lehrbuch zur Psychologie*. Königshausen und Neumann, Würzburg.
- HERBART, J.F. (1896): *A Text-Book in Psychology. An Attempt to Found the Science of Psychology on Experience, Metaphysics, and Mathematics*. D. Appleton and Company, New York.
- HIORTH, F. (1966): *Leibniz. Utvalg og innledning*. Pax, Oslo.
- IVERSEN, H., RUNDMO, T. & KLEMPE, H. (2005): A comparison of the effects of a behaviour modification program and a traffic safety campaign on risk attitudes and behaviour amongst Norwegian adolescents. *European Psychologist*, Vol. 10(1), 25-38.
- JAMES, W. (1884): »What is an emotion?«, *Mind*, Vol. 9, No.34 (April 1884), 188-205.
- KANT, I. (1974): *Kritik der Urteils kraft*. Felix Meiner Verlag Hamburg.
- KANT, I. (1983): *Werke, Band 10. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- KLEMPE, H. (1990): Kreativitet, kunnskap og musikkteknologi. (pp. 156-181. I: Klempe, H, Graftås, N., Huuse, M., Tro, J. & Waadland, C.H. (Eds.). *Ny Musikkteori. En Nøkkel til Forståelse*. Oslo: Spartacus Forlag.
- KRAUS, S.J. (1995): Attitudes and the prediction of Behaviour: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 21, 58-75.
- KUHN, T.S. (1964): *The structure of scientific revolutions*. Phoenix books in science, Chicago.
- LEIBNIZ, G. (1985c): *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand, Buch I-II, Leibniz Werke Band III/I*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- LYONS, J. (1977): *Chomsky*. Fontana, Glasgow.
- MANDLER, G. (1984): *Mind and body: psychology of emotion and stress*. W.W. Norton, New York.

- MARC-WOGAU, K. (1969): »Peirce« i Marc-Wogau, Konrad (1969): *Filosofisk leksikon*. Fabritius.
- OECD (1994): *Improving Road Safety by Attitude Modifications*. Report prepared by OECD Scientific Expert Group. Paris: OECD.
- ORFOLD, J. (1999): *Community Psychology*. Chichester: Wiley.
- PESTALOZZI, H. (1969): »Brevet fra Stanz«, i Myhre, Reidar (1969): *Store pædagoger i egne skrifter*. Fabritius og sønners forlag, Oslo.
- PLATON (1885): *Menon*; Oversat og oplyst ved anmærkninger af F.C.B. Dahl, København.
- POPPER, K.R. (1959): *The Logic of Scientific Discovery*. London : Hutchinson.
- KOMAKI, J. HEINZMANN, A.T. & LAWSON, L. (1980): Effect of training and feedback. Component analysis of a behavior safety program. *Journal of Applied Psychology*, 3, 261-270.
- RUNDMO, T. & IVERSEN, H. (2002): *Holdninger til Trafikksikkerhet i Den Norske Befolkning*. [Attitudes towards Traffic Safety in the Norwegian Public]. Trondheim: Rotunde Publikasjoner no. 77. (ISBN 82-7892-018-4). [In Norwegian].
- RUNDMO, T., KLEMPE, H. & IVERSEN, H. (2002): *Effektiv Påvirkning av Holdninger til Trafikksikkerhet. En Intervensjonsstudie*. [Effective Measures to Influence Attitudes towards Traffic Safety. An Evaluation Study]. Trondheim: Rotunde Publikasjoner no. 80. (ISBN 82-7892-019-2). [In Norwegian].
- RUNDMO, T. & ULLEBERG, P. (2000): *Var Det Vært Det? Evaluering av 18/40-Aksjonen. Resultatrapport*. Trondheim: Rotunde publikasjoner, no 43. (ISBN 82-7892-007-9).
- WUNDT, W. (1862): »Ueber die Methoden in der Psychologie« i Wundt 1983a
- WUNDT, W.M. (1896): *Grundriss der Psychologie*, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig.
- WUNDT, W. (1900): »Bemerkungen zur Theorie der Gefühle« i Wundt 1983b.
- WUNDT, W. (1917): *Leibniz, Zu seinem zweihundertjährigen Todestag 14. November 1916*, Alfred Kröner Verlag.
- WUNDT, W. (1983a): *Psychologische Schriften BI*, Zentralantiquariat der DDR, Leipzig.
- WUNDT, W. (1983b): *Psychologische Schriften BII*, Zentralantiquariat der DDR, Leipzig.
- WUNDT, W. (1896/1902): »Psychical elements and Compounds« i Benjamin, Ludy T. Jr (1997): *A History of Psychology. Original Sources and Contemporary Research*. McGraw Hill, Boston, Massachusetts.
- ZAJONC, R.B. (1980): feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- ZOHAR, D., COHEN, A. & AZAR, N. (1980): Promoting increased use of ear protectors in noise through information feedback. *Human Factors*, 1, 69-79.