

Bachelorprojekt 2022

Den undersøgende billedsamtale

Læreruddannelsen UC Syd Esbjerg

Nana Witt Rønne le180054

Vejleder: Eva Dam-Christensen

Afleveret d. 5. august 2022

Anslag: 62997

Indhold

Indledning	2
Afgrænsning	3
Læsevejledning.....	3
Teori.....	3
Billedsamtale i Fælles Mål	4
Tematisk billedarbejde og billedsamtale	4
Billedsamtalen	5
Den undersøgende samtale	6
Den undersøgende billedsamtale	8
Æstetisk læreproces	9
Stilladsering.....	9
Undersøgelsesdesign.....	10
Designbaseret forskning.....	10
Et designbaseret undersøgelsesdesign.....	10
Undersøgelsens design.....	11
Metodiske overvejelser.....	11
Empiriske overvejelser	12
Udvikling af didaktisk design.....	12
Observation.....	12
Kvalitativt semistruktureret interview.....	12
Det didaktisk design.....	14
Analyse	15
Analyse af billedsamtale 1 'Et blik ind i underbevidstheden'	16
Delkonklusion.....	20
Analyse af billedsamtale 2 'Drømmen'	21
Delkonklusion.....	22
Diskussion	23
Diskussion af undersøgelsens design.....	23
Diskussion af analysens resultater	23
Konklusion	24
Litteraturliste	26
Bilag (se vedhæftet materiale).....	27

Indledning

"Jeg ser det der som en borg"

"Det er en klippe"

"Men jeg ser det som en borg"

"Det der? Det er ikke en fucking borg!"

Overstående samtale udspillede sig mellem to elever om værket 'Comfort Zone' af Erik Johansson. Til trods for elevernes ihærdighed har samtalen næppe gjort nogen af dem klogere, hverken på motivet eller hinanden. Samtalen om billeder beskrives som en central del af billedkunstundervisningen (Børne- og undervisningsministeriet 2019a:26), men gennem mine erfaringer fra arbejde og praktik har jeg en oplevelse af, at billedsamtalen ofte bliver nedprioriteret eller er fraværende i undervisningen. Afslutningen på elevernes billedarbejde bliver derfor at hænge billederne op på en opslagstavle eller lægge det i tasken – i værste tilfælde skraldespanden. På den måde går man glip af et vigtigt dannelsesaspekt ved billedkunstfaget, som netop er elevernes evne til at reflektere over eget og andres billedarbejde (Ibid.:24). Gennem billedarbejdet får eleverne mulighed for at udtrykke sig om sig selv og deres omverden (Flensborg & Sørensen 1996:10). Ved at fokusere på mundtlighed og en dialogisk billedsamtale i billedkunst knyttes der an til åbenhed og et ønske om at undersøge andres tankemønstre, ideer og forståelser med det formål at lære noget om os selv, andre og omverdenen. Gennem samtalen udvikler eleverne evnen til at skabe viden i fællesskab, som kan overskride den enkelte elevs erkendelse (Dysthe, Ness, & Kirkegaard 2020:24+382). Billedsamtalen må foregå i en respektfuld, tryk og tillidsfuld atmosfære, så eleverne har mod på at deltage aktivt, åbent og undersøgende (Børne- og undervisningsministeriet 2019a:26). Men hvad vil det sige at være undersøgende? Og hvordan kan der skabes rammer for, at eleverne kan indgå i sådanne samtaler? Gennem ovenstående oplevelser og overvejelser er jeg blevet optaget af billedsamtalen som et undersøgende refleksionsredskab i en æstetisk læreproces, og hvordan jeg, som kommende billedkunstlærer, kan støtte elevernes deltagelse i disse samtaler. Dette leder frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan fokus på mundtlighed i æstetiske læreprocesser styrke elevernes evne til at indgå i undersøgende billedsamtaler om egne og andre elevers værker i billedkunst?

Afgrænsning

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en antagelse om, at billedsamtaler bliver nedprioriteret i billedkunstundervisningen, og at elever har svært ved at indgå i samtalen og forholde sig undersøgende. Da det er elevernes evne til at forholde sig undersøgende, som er undersøgelsens interesse, er undersøgelsen derfor afgrænset til samtalen mellem eleverne, velvidende, at den også kan være en klassesamtale eller foregå mellem lærer og elev. Billedsamtalerne vil derfor også tage udgangspunkt i elevernes eget billedarbejde, fremfor andre kunstneres værker, fordi eleverne herigennem også kan forholde sig undersøgende til intentionen bag hinandens billedarbejde. På grund af undersøgelses begrænsede omfang vil samtalerne omhandle elevernes færdige værker, selvom billedsamtalet også er givende undervejs i processen. Undersøgelsen er optaget af potentialet i at forholde sig undersøgende i billedsamtalet, og derfor inddrages andre samtaletyper kun til perspektiv og diskussion. Herudover er fokus på den æstetiske læreproces, da det er de sansemæssige erfaringer, der ligger til grund for elevernes billedarbejde i billedkunst (Flensborg & Sørensen 1996:14)

Læsevejledning

I afsnittet *Indledning* blev opgavens emne om billedsamtalet præsenteret samt undersøgelsens relevans og formål. Herefter fulgte problemformuleringen samt en afgrænsning. I afsnittet *Teori* redegøres for undersøgelsens teoretiske afsæt, og begrebet om den undersøgende samtale defineres. I afsnittet *Undersøgelsesdesign* redegøres og argumenteres for undersøgelsens designbaseret forskningstilgang. Herefter præsenteres undersøgelsens design med metodiske og empiriske overvejelser. Efterfølgende præsenteres det didaktiske design, samt hvordan dette er udviklet. I afsnittet *Analyse* præsenteres og argumenteres der for den udvalgte empiri samt en transskriptionsnøgle. Efterfølgende analyseres to billedsamtaler med afsæt i teorien. I afsnittet *Diskussion* diskuteres betydningen af undersøgelsens design for analysens resultater. På baggrund heraf præsenteres nye indsigter og perspektiver. I afsnittet *Konklusion* kommer der en konklusion på undersøgelsens problemformulering.

Teori

I faghæftet for billedkunst anvendes begrebet *billedsamtale*, som tager udgangspunkt i Ingelise Flensborgs definition af billedsamtalet med afsæt i tematisk billedarbejde (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, personlig kommunikation, 25.10.2021). Da det i faghæftets beskrivelse af billedsamtalet fremgår, at eleverne må forholde sig nysgerrigt og undersøgende uden en

angivelse af, hvordan eleverne forholder sig sådan inddrages Douglas Barnes og Neil Mercers teorier om den undersøgende samtale, som belyser, hvorfor og hvordan eleverne forholder sig undersøgende. Ved at koble overstående teori definerer jeg begrebet *den undersøgende billedsamtale*. Herefter redegøres for Benny D. Austrings og Merete Sørensens definition af en æstetiske læreproces samt Jerome Bruners begreb om stilladsering, da disse teorier inddrages i undersøgelsens design.

Billedsamtale i Fælles Mål

I Fælles Mål for billedkunst indgår billedsamtalen i kompetenceområdet billedanalyse, hvor: ” [...] eleven gennem billedsamtalen oplever, beskriver, fortolker og analyserer billeder og lærer at vurdere udtrykket i både sine egne og andres billeder i forhold til indhold, udtryksform, materialer, teknik og funktion.” (Børne- og undervisningsministeriet 2019a:55). I faghæftet beskrives, at billedsamtalen kan anvendes forud for et undervisningsforløb, som vejledning undervejs eller som evaluering af billedarbejdet (Ibid.:49). Samtalen kan tage afsæt i elevernes umiddelbare oplevelse af billedet, men kan også følge en mere systematisk fremgangsmåde (Ibid.:50). Eleverne må lære at forklare sig og give udtryk for egne intentioner samt at lytte til klassekammeraterne, som giver udtryk for deres intentioner med billedarbejdet. Som billedkunstlærer må man understøtte elevernes kendskab til relevante fagudtryk og begreber, så de kan anvende og reflektere over dem i samtalerne om egne og andres billeder, da billedsamtalen er elevernes primære adgang til at tilegne sig faglig terminologi. Den faglige terminologi kan underbygge billedsamtalen med et fællessprog, som nuancerer, og dermed kvalificerer, elevernes billedsamtaler (Ibid.:28+49). Samtalen må tage udgangspunkt i velkendte kriterier, så den omhandler elevernes udfordringer og begrundelser for valg i billedarbejdet (Børne- og undervisningsministeriet 2019b:38).

Tematisk billedarbejde og billedsamtale

Tematisk billedarbejde er en tradition i billedkunsthaget, som tager afsæt i reformpædagogikken og den kritiske pædagogik ud fra en antagelse om, at den stigende anvendelse af billeder i kulturen og billedernes betydning i børns liv stiller nye krav til billedpædagogikken (Flensborg & Sørensen 1996:10-11). Tematisk billedarbejde tager udgangspunkt i, at når eleverne laver billeder, så laver de billeder om *noget* de gerne vil fortælle, som er billedets indholdsside. For at udtrykke indholdet må eleverne benytte sig af materialer, teknikker og nogle formelle elementer, som udgør billedets udtryksside (Ibid.:117). Når billedarbejdet koncentrerer sig om billedets indholdsside udvikles holdninger, følelser og fantasi, hvor arbejdet med udtrykssiden udvikler færdigheder i

billedfremstilling samt erfaringer med former og farvers virkning. I praksis foregår der en gensidig påvirkning mellem indholdssiden og udtrykssiden (Ibid.:118). I tematisk billedarbejde er fokus på, hvad eleverne vil kommunikere og udtrykke sig om og dermed på billedets indholdsside (Ibid.:117). Et tematisk afsæt appellerer til elevens stillingtagen, fordi egne følelser og holdninger må bringes ind i billedarbejdet (Zachariassen & Østergaard 2019:267), og derfor bør temaerne vælges ud fra elevernes interesse samt dets relevans i forhold til kulturelle og samfundsmæssige forhold (Flensborg & Sørensen 1996:17). Udgangspunktet for temaet må være noget fælles og alment, da folkeskolen møder elever fra alle sociale lag, etniske grupper og familiestrukturer – og derfor med forskellige erfaringer og oplevelser (Zachariassen & Østergaard 2019:267). Dog er det ikke væsentligt, om eleverne har de samme erfaringer, men at de kan bruge deres egne erfaringer i relation til temaet, så alle har mulighed for at kunne forholde sig nysgerrigt og undrende (Flensborg & Sørensen 1996:17). I tematisk billedarbejde kan andre kunstværker eller billeder fra den omgivende visuelle kultur indgå som inspiration og for at undersøge temaet i en historisk og kulturel kontekst. På den måde får eleverne mulighed for at forholde sig til temaet i spændingsfeltet mellem det personlige og generelle (Zachariassen & Østergaard 2019:267).

Billedsamtalet

Med afsæt i tematisk billedarbejde beskriver Flensborg billedsamtaler som samtaler, der både kan være mellem den enkelte elev og læreren, eleverne indbyrdes, mellem en gruppe af elever eller på klassen. Samtalen kan både omhandle elevernes egne billeder og andres billeder (Flensborg & Sørensen 1997:118+119). I det følgende er fokus på samtalerne om elevernes egne billeder og billedarbejde. Her kan samtalen både være vejledning i forhold til elevernes proces eller om elevernes færdige billeder som afslutningen på deres billedarbejde. Samtalen må tage udgangspunkt i det oplæg, der dannede udgangspunkt for billedarbejdet, og indeholde respons på elevernes arbejde, som hjælper dem videre i deres udvikling gennem erkendelse af nye aspekter i forhold til indhold og udtryk, som de kan anvende i et nyt billedarbejde (Ibid.:119). Billedsamtalet skulle gerne sammenkæde både indholdssiden og udtrykssiden, da disse er hinandens forudsætninger i billedarbejdet (Ibid.:120). Gennem billedsamtalet får eleverne mulighed for at reflektere over deres egne billeder og billedarbejde, hvilket betyder, at de får en indsigt i de muligheder, der ligger i udtrykssiden for at udtrykke det, som de gerne vil kommunikere, og at de nuanceret og reflekteret kan anvende forskellige billedmæssige virkemidler (Ibid.:118). I billedsamtalet skelner Flensborg mellem oplevelse, analyse og vurdering af elevernes billeder. Oplevelsen er det individuelle, umiddelbare og sansemæssige indtryk, som rummer det følelsesmæssige engagement ved at sætte

associationer og indre bevægelser i gang. Når elevernes oplevelser er udgangspunktet for billedsamtalen kan der med afsæt i de ofte ustrukturerede oplevelser, efterfølgende indledes en mere systematisk og analyserende samtale, hvor der stilles spørgsmål til billedets form, teknik, indhold og funktion samt relationen mellem disse. En vurdering af billedet må først og fremmest være præget af stillingtagen, hvor elevernes holdninger og følelser indgår, men kan også angå den formelle og tekniske udførelse, relationen mellem indhold og form samt hensigten med billedet (Ibid.:117).

Den undersøgende samtale

Teorien om den undersøgende samtale tager udgangspunkt i et sociokulturelt læringssyn, hvor læring og udvikling sker gennem elevens aktive deltagelse i sociale og kulturelle praksisser med afsæt i Lev Vygotskys teorier om, at viden konstrueres gennem interaktion mellem mennesker i kulturelle kontekster. Her anså Vygotsky sproget som helt centralt for læring (Barnes 2008:91, Løw & Skibsted 2014:245-246), og var optaget af sammenhængen mellem sprog og tanker. Vygotsky mente, at tankerne blev omstruktureret gennem omsætningen til tale og færdiggjort ved hjælp af ord, som når vi samtaler med hinanden (Løw & Skibsted 2014:259). Barnes var den første, som introducerede begrebet *exploratory talk* som modsætning til *presentational talk* (herefter undersøgende samtale og præsenterende samtale):

“Exploratory talk is hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns... [In] presentational talk the speaker’s attention is primarily focused on adjusting language, content, and manner to the needs of an audience, and in exploratory talk the speaker is more concerned with sorting out his or her own thoughts” (Barnes 2008:5)

Præsenterende samtale er, ifølge Barnes, ofte påvirket af, hvad modtageren forventer, som når eleven fokuserer på at svare rigtigt på lærerens spørgsmål (Ibid.:13). Barnes henviser til IRE-samtalestrukturen, hvor samtalen starter med et **I**nitiativ, som der **R**esponderes på og efterfølges af **E**valuering eller **F**eedback, hvorefter der skiftes emne. IRE-strukturen er ofte anvendt med henblik på samtaler mellem lærer og elev, men anvendes her som en generel samtalestruktur (Barnes 2008:13, Mercer & Dawes 2008:57). Som modspil til den præsenterende samtale opstiller Barnes den undersøgende samtale, hvor eleverne i fællesskab forsøger at skabe nye forståelser gennem samtale, hvilket IRE-strukturen sjældent giver mulighed for (Barnes 2008:13+6). Derfor er den undersøgende samtale vigtig som refleksionsredskab for at fremme læring gennem sproget (Ibid.:6).

Som en del af elevernes læring må de deltage aktivt ved at være reflekterende og kritiske. Ved at reflektere tager eleverne ansvar for at finde sammenhænge, eksempler, stille spørgsmål, genfortolke og søge ny måder at forstå verden på (Ibid.:13-14).

Barnes' beskrivelse af den undersøgende samtale er udgangspunktet for Mercers forskning og videreudvikling af begrebet. Mercer opstiller tre forskellige samtaletyper: *den undersøgende*, *den debatterende* og *den associerende*. De tre samtaletyper kan sige noget om samtalens indhold og funktion. Indholdet viser sig i den måde, som deltagerne besvarer hinandens udsagn på, og funktionen kommer til udtryk i, hvad deltagerne kan og gør med hinandens udsagn og dets betydning for den videre samtale. De tre samtaletyper kan sætte gang i elevernes refleksioner på forskellige måder. Den debatterende samtale har disputerende og debatterende kendetegn, hvor deltagerne ofte er uenige og argumenterer for deres sag. Samtalen kan have karakter af en konkurrence om at have det sidst ord. Den associerende samtale har kumulative træk, hvor deltagerne accepterer og bekræfter hinandens udsagn på en ukritisk måde. I den undersøgende samtale stiller eleverne konstruktive spørgsmål til hinanden, lytter til hinandens svar og forholder sig til hinandens overvejelser (Dam-Christensen 2021:95). I den undersøgende samtale kommer elevernes refleksioner til udtryk ved, at de får mulighed for at tænke højt uden at have et færdigt svar. Ved at tænke højt kan der opstå nye tanker og ideer, og de andre deltagere i samtalen kan få indblik i – og dermed mulighed for – at kommentere på hinandens umiddelbare tanker og ufærdige ideer. Denne proces kan være sårbar, og derfor må der være en fælles bestræbelse på og forståelse af, hvordan man indgår i en undersøgende samtale. Deltagerne må behandle hinandens ideer med respekt, og det er vigtigt, at der er tillid og tryghed mellem deltagerne. For at eleverne kan få respons på deres udsagn, må de kunne uddybe og tydeliggøre deres udsagn og begrundelser. Samtidig må eleverne lytte aktivt til hinandens tanker og ideer for at kunne give respons og forholde sig nysgerrigt. Derfor er den undersøgende samtale givende for alle deltagere i samtalen, og ikke kun for den elev som taler. Dette er i tråd med Vygotskys ide om, at sprog ikke kun er et redskab for den enkelte til at afprøve nye ideer, men et kulturelt redskab hvorved mennesker kan bruge sproget til at tænke sammen (Mercer & Dawes 2008:65-66). I forlængelse heraf inddrages begrebet *samtænkning*, som bl.a. tager udgangspunkt i Karen Littleton og Mercers begreb om *interthinking*. Her har eleverne gennem samtalen i fællesskab mulighed for at skabe ny mening og viden, hvor ord og tanker kan uddybe og udvide samtalen med nye perspektiver, som eleverne ikke havde fået på egen hånd. Samtænkning og refleksion opstår i kollaborativt undersøgende og kritiske samtaler, når eleverne tænker med hinanden ved at stille åbne og autentiske spørgsmål, lytte og føre samtalen

videre ved at tage udgangspunkt i hinandens udsagn. Dette skaber mulighed for en fælles metarefleksion (Dam-Christensen 2021:111-113). Den undersøgende samtale kan både foregå mellem lærer og eleverne og eleverne imellem. Samtalen mellem lærer og eleverne vil ofte blive asymmetrisk ved, at læreren har kontrollen i samtalen. Gruppesamtaler mellem eleverne er ofte mere symmetriske, fordi samtaltens deltagere er mere ligeværdige, og det er acceptabelt, at alle stiller spørgsmål, er uenige eller afbryder samtalen. Herudover skal eleverne ikke give hinanden tilladelse til at svare, og eleverne må gerne tage sig længere taleture. Herudover er det også mere acceptabelt, hvis samtalen afviger fra det faglige indhold (Mercer & Dawes 2008:56).

Undersøgende gruppesamtaler kan bidrage positivt til elevernes læring, og derfor må eleverne undervises i, hvordan de deltager i samtalerne (Ibid.:65+69). Undervisningen må tilrettelægges både med aktiviteter for hele klassen og i gruppearbejde, hvor eleverne får mulighed for at øve sig på indgå i undersøgende samtaler. Læreren må vejlede eleverne i, hvordan sproget anvendes og modellere, hvordan samtalerne kan bruges til at samtænke. Det er hensigtsmæssigt at opstille grundregler, som danner et fælles grundlag for elevernes undersøgende samtaler (Ibid.:70).

Den undersøgende billedsamtale

Med teoretisk afsæt i Flensborgs beskrivelse af billedsamtalen og Mercers teori om den undersøgende samtale har jeg forsøgt at definere *den undersøgende billedsamtale* og opstille nogle grundregler. Grundreglerne for den undersøgende billedsamtale:

- Man deltager aktivt i billedsamtalen
- Man er undersøgende og nysgerrig
- Man er respektfuld over for sine klassekammerater

Eleverne indgår i den undersøgende billedsamtale ved at give udtryk for deres intentioner og komme med begrundelser for deres valg i billedarbejdet, og de må lytte til deres klassekammeraters intentioner for at kunne forholde sig undersøgende til disse. Eleverne forholder sig undersøgende ved at stille hinanden spørgsmål. De må gerne tage sig længere taleture, hvor de tænketaler uden at kende svaret på forhånd og på den måde komme frem til nye overvejelser om og perspektiver på det der samtales om. Derfor må eleverne også gerne ændre holdning undervejs i samtalen. Herudover skal eleverne forsøge at anvende et billedfagligt sprog for at nuancere og præcisere den undersøgende billedsamtale.

Æstetisk læreproces

Den pædagogisk-didaktiske tænkning omkring æstetik og læring står på benene af humanismens og reformpædagogikkens pionerer, hvor den menneskelige dannelse og selvrealisation blev sat i centrum (Austring & Sørensen 2006:78). Herudover tager teorien udgangspunkt i et holistisk socialteoretisk grundsyn ved, at eleven påvirkes og dannes af den omgivende kontekst og aktivt er med til at påvirke og danne denne kontekst (Ibid.:82). Begrebet *æstetisk læreproces* tager afsæt i Benny D. Austring og Merete Sørensens definition:

”En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden” (Ibid.:107).

De læringsmæssige potentialer i arbejdet med kollektive æstetiske læreprocesser består i at give deltagerne mulighed for i fællesskab at bearbejde og kommunikere om oplevelser af verden og at spejle sig i hinandens æstetiske udtryk. Her kan æstetisk virksomhed være en måde at kommunikere om det, som ellers kan være svært at italesætte (Ibid.:177+206). I tilrettelæggelsen af æstetiske læreprocesser kan der tages udgangspunkt i en model, hvor eleverne først gives en impuls, der kan motivere dem til at udtrykke sig efterfulgt af en optakt, hvor der skabes et fælles fokus, som udgangspunkt for den skabende proces. Herefter følger eksperimenter, hvor der øves og laves foreløbige formudtryk. Omkring midtvejs sker en udveksling, hvor skitser fremlægges til gensidig inspiration. Efterfølgende færdiggøres produktet i en fokuseret medieringsproces. Til slut præsenteres produkterne for og kommunikerer med et eksternt publikum samt evalueres, hvor eleverne udtrykker sig æstetisk og/eller diskursivt om proces og produkt (Ibid.:179).

Stilladsering

Jerome Bruner udviklede begrebet *stilladsering* på baggrund af Vygotskys udviklingspsykologiske teori om zone for nærmeste udvikling. Begrebet stilladsering anvendes til at illustrere samspillet mellem lærer og elev, hvor stilladset skal ses som en metafor for lærerens støtte af eleven. Stilladseringsbegrebet er baseret på tanken om, at lærerens selektive indgreb fungerer som et støttende redskab for eleven ved at strække elevens færdigheder, så eleven er i stand til at udføre en opgave, som hen ellers ikke ville have kunne udføre, hvis hen havde forsøgt på egen hånd. Stilladseringen anvendes som en undervisningsstrategi ved, at eleven først overvære hvordan en bestemt opgave løses for efterfølgende selv at løse lignede opgaver samtidig med, at læreren gradvist minimerer støtten til eleven (Nielsen & Tanggaard 2019:139).

Undersøgelsesdesign

Designbaseret forskning

Den designbaseret forskning (DBR) er en bred forskningstilgang, som er initieret af bl.a. Ann Brown og Allan Collins. Det er en fælles antagelse i DBR, at ny viden genereres gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design i praksis (Christensen, Gynther & Petersen 2012:3). DBR har overordnet to mål: *"To develop knowledge and to develop solutions"* (Dam-Christensen 2021:128). I DBR har konteksten en betydning for læring (Christensen et al. 2012:4) og er fremadrettet ved at intervenere med bud på fremtidens undervisning (Dam-Christensen 2021:129). Overstående antagelse kan anvendes til at opstille en række forskningsprincipper, som både kan karakterisere og guide den designbaseret forskning (Christensen et al. 2012:5):

- DBR intervenserer i praksis med nye designs, som afprøves i en konkret praksissituation.
- DBR består af iterative processer i form af designafprøvning, evaluering, analyse og forbedring af designet (Ibid.:5).
- DBR er kollaborativt ud fra den grundlæggende antagelse om, at deltagere fra praksis er værdifulde og nødvendige samarbejdspartnere i arbejdet med at identificere et problem, udtænke løsninger samt iterativt at afprøve og forbedrer en intervention (Ibid.:6).
- DBR er teoriorienteret, da de udviklede designs har baggrund i teoretiske positioner og bidrager til udvikling af teori (Ibid.:7).
- DBR er pragmatisk og anvendelsesorienteret, fordi der tages udgangspunkt i konkrete problemer, hvor hensigten er at forbedre den eksisterende uddannelsespraksis. Dog er orienteringen mod teori det dominerende perspektiv (Ibid.:9).

Et designbaseret undersøgelsesdesign

Denne undersøgelse er inspireret af den designbaseret forskningstilgang, da hensigten er at medvirke til at forbedre den fremtidige billedkunstundervisning ved at komme med et bud på, hvordan eleverne kan stilladseres i at indgå i undersøgende billedsamtaler med udgangspunkt i den eksisterende billedkunstundervisning. Den viden som undersøgelsen frembringer er fremkommet gennem interventioner, hvor et design er blevet afprøvet, udviklet og forbedret i et autentisk undervisningsmiljø. Undersøgelsen er kollaborativ ved, at der er foregået et samarbejde med deltagere fra praksis i form af holdets billedkunstlærere, hvor hendes viden og erfaring fra praksis er inddraget i udviklingen af designet. Eksempelvis udnyttedes billedkunstlærerens relation til eleverne ved, at hun sammensatte grupper ud fra mit ønske om, at de skulle føle sig mest muligt

trykke ved hinanden. Samarbejdet var både indtænkt i planlægningen af designet ved at inddrage perspektiver fra et interview med billedkunstlæreren forud for forløbet, samt undervejs i undersøgelsen med løbende samtaler. Disse samtaler afstedkom små iterative tiltag, som, sammen med elevernes tilbagemeldinger og mine observationer, forbedrede og tilpassede undersøgelsesdesignet gennem hele processen. Undersøgelsen er teoriorienteret, da designet er udviklet med et teoretisk afsæt, som er gennemgående for undersøgelsen, og den har til hensigt at forbedre den eksisterende teori. Jeg både ageret designer og forsker i undersøgelsen, da jeg har udviklet det didaktiske design, stået for designafprøvningen samt analyseret og evalueret designet.

Undersøgelsens design

Metodiske overvejelser

Undersøgelsen er på et kvalitativt grundlag, fordi der er fokus på færre informanter med en hensigt om at undersøge deres erfaringer, oplevelser og praksisser gennem metoderne interview og observationer (Mottelson & Muschinsky 2020:120-121). En kvalitativ tilgang er fordelagtig, når undersøgelsens formål er at undersøge et bestemt fænomen ud fra menneskers oplevelser og erfaringer (Bak 2017:47). Observation handler om at indsamle information om den fysiske, kulturelle og sociale verden, som den umiddelbart viser sig for os (Østergaard 2017:27). I undersøgelsen anvendes observationsmetoden på to måder: Den ene som deltagende observatør i klassen hvor jeg observerede en enkelt undervisningslektion og efterfølgende gennemførte et undervisningsforløb som billedkunstlærer. Den anden ved indsamlingen af undersøgelsens primære empiri, som er lydoptagelser af elevernes billedsamtaler. Interviewmetoden hviler på fænomenologien, som er optaget af virkeligheden, som den fremstår gennem menneskers oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky 2020:46). Derfor har jeg gennemført et semistruktureret interview med holdets billedkunstlærer på baggrund af en interviewguide (bilag 1), som er forberedt ud fra hovedtemaer og spørgsmål, som jeg, som interviewer, kunne følge op på ud fra lærerens svar (Bak 2017:51). Udarbejdelsen af interviewguiden tog udgangspunkt i Steiner Kvaes anbefalinger om syv trin i en semistruktureret interviewundersøgelse (Ibid.:56). De fastlagte temaer gav mulighed for at holde fokus og undersøge et forholdsvist smalt emne og samtidig få et nuanceret indblik i lærerens oplevelser af og overvejelser over billedsamtaler. Observationerne af elevernes billedsamtaler er primærempiri, mens det semistrukturerede interview og observationerne af undervisningen er sekundær empiri.

Empiriske overvejelser

Undersøgelsen og det didaktiske design (uddybes s. 14) er gennemført, afprøvet og evalueret på et 8. klasses valghold i billedkunst. Det teoretiske afsæt for den undersøgende billedsamtale er grundlag for undersøgelsen - både i forhold til designet og som analyseredskab. Indsamlingen af empirien er på baggrund af afprøvningen af det didaktiske design, hvor holdet gennemgik et undervisningsforløb med fokus på mundtlighed ved, at eleverne blev introduceret til den undersøgende billedsamtale og fik mulighed for at øve sig i indgå i disse samtaler før de afsluttende billedersamtaler i grupper. Herudover gennemgik eleverne en æstetisk læreproces som afsæt for deres billedsamtaler. Eleverne gennemførte samtalerne og optagelserne på egen hånd, uden min tilstedeværelse, da jeg ikke skulle forstyrre eller manipulere deres samtale og i et forsøg på at lade eleverne indgå i en symmetrisk dialogisk kontekst, som fordrer den undersøgende tilgang i samtalen. Billedkunstlæreren sammensatte grupperne ud fra mit ønske om, at eleverne skulle føle sig mest muligt trygge. Der var 3-4 elever i hver gruppe med indhentede tilladelse fra forældrene til, at samtalerne måtte optages og deles. Elevernes billedsamtaler blev efterfølgende transskriberet og analyseret med afsæt i de fremlagte teoretiske overvejelser. På baggrund heraf kan problemformuleringen besvares, og det kan vurderes, hvordan designet kan forberedes og justeres.

Udvikling af didaktisk design

Observation

Forud for selve undervisningsforløbet var jeg i klassen en enkelt undervisningsgang som deltagende observatør. Ved denne observatørrolle havde jeg mulighed for at holde mig i baggrunden i starten af undervisningen, men kunne også interagere med billedkunstlæreren og eleverne under deres arbejde. Denne observation gav indblik i holdets rutiner, kendskab til læreren og eleverne og deres tidligere arbejde i billedkunst samt overblik over lokalet og materialer.

Kvalitativt semistruktureret interview

I planlægningen af det didaktiske design gennemførte jeg et semistruktureret interview med holdets billedkunstlærer. Interviewet havde til formål at give indblik i og prøve at forstå den praksis, som jeg gerne ville intervenere i. Derfor lagde spørgsmålene op til at få lærerens oplevelse af og med billedsamtaler samt hendes forslag til, hvordan arbejdet med billedsamtaler kunne gribes an og hvilke barrierer, der eventuelt kunne være for samtalerne i praksis. Eksemplerne i det følgende afsnit refererer til bilag 2.

Gennem en analyse af interviewet fik jeg indblik i nogle væsentlige perspektiver på billedsamtalen i praksis. Billedkunstlæreren gav udtryk for, at billedsamtaler er vigtige, men at de kan være svære for eleverne. Hun anvendte først og fremmest billedsamtalerne i elevernes proces til at give vejledning på deres arbejde, både gennem samtaler med den enkelte elev og i aktiviteter på klassen. Dog så hun også en værdi i, at eleverne taler deres billedarbejde igennem som afslutning på en proces, da det kan skubbe deres grænser og billedfaglige kompetencer (eks. 1). Holdet har tidligere talt om værdien af billedsamtaler, men har ikke arbejdet med billedsamtaler som selvstændigt emne. Herudover var eleverne vant til at arbejde med en tematisk tilgang til billedarbejdet. Billedkunstlæreren havde ikke en oplevelse af, at billedsamtaler generelt fylder meget i faget, og hvis de bliver anvendt, får de hurtigt karakter af skulderklap (eks. 2). Ifølge hende kunne billedsamtalerne være sværere, fordi eleverne bliver berøringsangst, da det kan være sårbart at få kommentarer på noget personligt og subjektivt (eks. 7). Hun foreslog, at dette blev imødekommet gennem progression ved, at eleverne først blev øvet i at samtale om værker, som ligger fjernt fra dem selv, og hvor kunstneren ikke er til stede og efterfølgende bevæge sig over i samtaler om elevernes egne værker (eks. 3). Billedsamtalerne er bedst, når de er eleverne imellem, men, ifølge billedkunstlæreren, må samtalerne være lærerstøttet eller ligefrem lærerstyret, da eleverne har svært ved at indgå i reelle samtaler, som derfor ville blive overfladiske, anerkendende vurderinger af hinandens værker (eks. 4+6). For at eleverne kan indgå i kvalificerende billedsamtaler, må de have basale billedanalytiske færdigheder samt et fællessprog og ordforråd at samtale ud fra. Billedkunstlæreren foreslog, at eleverne fik et fysisk skema eller en analysecirkel, som kunne støtte dem i og kvalificere samtalen (eks. 5). Ifølge billedkunstlæreren handler arbejdet med billedsamtaler både om et fælles sprog gennem faglige begreber samt en pædagogisk socialiseringsproces, hvor eleverne støttes i at turde indgå i billedsamtalen og accepterer, at det kan være sårbart (eks. 3).

Opsamling

Den forudgående observation og interviewet har givet mulighed for at indhente information om den kontekst, som designet skulle afprøves i og forslag til løsninger. Herudover har det i planlægningen været muligt at forsøge at tage højde for holdets årsplan, skolens rammer og elevernes forudsætninger i forhold til erfaringer med billedsamtaler og tidligere billedarbejde.

Det didaktisk design

På baggrund af observationerne, interviewet og det teoretiske afsæt er det didaktiske design udviklet til at bestå af et undervisningsforløb (bilag 3) og et samtaleark med samtalekort (bilag 4), som eleverne kunne bruge gennem hele forløbet, når de skulle indgå i billedsamtaler. Perspektiverne fra interviewet er inddraget i designet ved at indtænke progression i billedsamtalernes indhold fra noget fjernt og objektivt til noget personligt og subjektivt. Herudover er samtalearket med samtalekort udviklet med henblik på at stilladsere eleverne i den undersøgende billedsamtale.

Undervisningsforløb 'Den undersøgende billedsamtale'

Formålet med undervisningsforløbet var, at eleverne skulle have kendskab til billedsamtaler og kunne indgå i en kvalificerende billedsamtale om deres egne værker. Forløbet bestod af 4 lektioner hver af 115 minutter over middag fordelt på 3 uger. En enkelt af lektionerne var en ekstra lektion, som bestod af 90 minutter. Undervisningen foregik i skolens billedkunstlokale. Eleverne blev undervist i den undersøgende billedsamtale, og hvordan de kunne deltage aktivt i denne samtale med fokus på at give udtryk for egne intentioner, lytte til klassekammeraters intentioner, stille åbne spørgsmål og komme med begrundelser. Hertil blev eleverne præsenteret for at tænketale. Eleverne blev introduceret for de 3 grundregler for den undersøgende billedsamtale:

- Jeg deltager aktivt i samtalen
- Jeg er nysgerrig og undersøgende
- Jeg er respektfuld over for mine klassekammerater

Eleverne blev undervist i den undersøgende billedsamtale, hvor de øvede sig i at indgå i billedsamtaler om kendte kunsternes værker. Herefter var eleverne igennem en æstetisk læreproces med udgangspunkt i et tematisk billedarbejde, hvor opgavebeskrivelsen lød på at lave en collage ud fra temaet 'drømme'. Eleverne valgte selv et undertema, som de ville arbejde videre med. Med et tematisk udgangspunkt for billedarbejdet støttedes eleverne i at have en intention med deres billedarbejde, som de senere kunne give udtryk for i billedsamtalerne. Eleverne skulle gøre sig overvejelser over collagens komposition og farver samt give den en titel. Den æstetiske læreproces var tilrettelagt således, at eleverne fik et indtryk og undersøgte forståelser af temaet, som skulle danne udgangspunkt for deres udtryk i collagen. Undervejs havde eleverne billedsamtaler om deres foreløbige tanker og ideer med billedarbejdet. Eleverne havde en billedsamtale på klassen om et værk, som jeg har lavet, før deres egne undersøgende billedsamtaler. Som afslutning på forløbet indgik eleverne i undersøgende billedsamtaler i grupper, hvor de kunne anvende samtalearket med samtalekort som stilladsring. Holdet havde før arbejdet med collager under uhensigtsmæssige

omstændigheder under Corona-nedlukningen. Herudover havde holdet viden omkring billeders komposition, og de havde forinden arbejdet med farveteori. Disse begreber blev genopfrisket, som opstart på arbejdet med collagerne.

Samtaleark med samtalekort

Samtalearket med samtalekort består af et ark med en grafisk model og en konvolut med samtalekort. Samtalearket med samtalekort skulle stilladsere eleverne i den undersøgende billedsamtale som en guide, som de kunne følge i samtalen, når de talte om et billede. Forud for billedsamtalen fik eleverne mulighed for at kigge på billedet, som de skulle samtale om, og nedskrive to åbne spørgsmål. På samtalearket blev eleverne opfordret til at samtalen tog udgangspunkt i deres umiddelbare oplevelse af billedet. Herefter måtte de forsøge at forholde sig undersøgende, så samtalen tog udgangspunkt i deres egen undren og nysgerrighed, hvor de nedskrevne spørgsmål kunne støtte dem. Herudover var de 3 grundregler opstillet på samtalearket. Samtalen var slut, når eleverne følte, at de var kommet omkring det væsentlige i billedet. Konvolutten med samtalekort kunne eleverne anvende, hvis de syntes, at samtalen var gået i stå. Hvert samtalekort stillede et overordnet spørgsmål eller emne ud fra billedanalytiske kategorier, som skulle genstarte samtalen.

Analyse

Indsamlingen af empirien gav et datamateriale på 15 billedsamtaler om 15 forskellige collager fra 5 grupper. Samtalerne er efterfølgende meningskondenseret og transskriberet. På baggrund heraf, er der til analysen udvalgt to billedsamtaler; billedsamtale 1 og billedsamtale 2. Billedsamtale 1 er udvalgt som en eksemplarisk undersøgende billedsamtale, og billedsamtale 2 er udvalgt som et eksempel på en samtale, hvor IRE-samtalestrukturen er dominerende, fordi dette også var tilfældet i en del af de andre billedsamtaler. Billedsamtalerne er transskriberet efter en transskriptionsnøgle af elevernes talesprog med notering af gambitter og markering af både selvafbrydelser og afbrydelser fra andre med /. Korte pauser er markeret med ... og længere pauser er markeret med Enkelte gange er tonen og hastigheden i det sagte noteret, men tryk i ord og sætninger er ikke noteret. Egne kommentarer er kursiveret og sat i parentes. I transskriptionerne samtaler eleverne ud fra deres collager, som ligger foran dem, og derfor kan der være indforståede passager med henførende pronominer. Se eventuelt collagerne i bilag 7 og 8. Elevernes navne er ændret af hensyn til tavshedspligten.

Analyse af billedsamtale 1 'Et blik ind i underbevidstheden'

I billedsamtale 1 taler Iben, Silas og Julie om Ibens collage 'Et blik ind i underbevidstheden'. Collagens motiv består af en baggrund med et køkken med en ovn placeret i forgrunden. Inde i ovnen er tilføjet en masse forskellige øjne på en grålig baggrund. Iben har valgt at arbejde videre med undertemaet 'underbevidsthed'. Samtalen foregår i et højt tempo med en munter tone mellem eleverne. Eksemplerne i det følgende afsnit refererer til billedsamtalens emner i bilag 5.

Samtalens struktur

Billedsamtale 1 er analytisk inddelt i 6 emner, som eleverne kommer omkring: Komposition, Øjnene som symbol, Indhold: Køkkenet, Indhold: Tysk, Farver og farvesymbolik og Ibens billedproces. Samtalen opsamles til sidst med en fortolkning af collagen. Billedsamtalen indledes og afsluttes af social snak mellem eleverne. I starten er samtalen præget af en IRE-lignende struktur, hvor Julie eller Silas stiller et spørgsmål, som Iben besvarer efterfulgt af en kort feedback som *ja*, *mmm* eller *okay*. Der kommer hurtigt i samtalen flere uddybende kommentarer, hvor udsagnene bygger oven på tidligere udsagn i længere ytringsrækker, hvilket kan ses som et udtryk for, at eleverne er engagerede og deltagende i samtalen.

Spørgsmål

Billedsamtalen tager først og fremmest udgangspunkt i de spørgsmål, som Silas og Julie stiller Iben. Spørgsmålene er både åbne og lukkede og stilles til collagens indhold, udtryk og processen i forhold til de 6 emner, som eleverne kommer omkring i samtalen. De lukkede spørgsmål bliver brugt til at bekræfte eller afkræfte Silas eller Julies hypoteser og forståelser af collagen eller som afklarende forståelsesspørgsmål. De åbne spørgsmål bruges ofte som opstart på et nyt samtaleemne, eksempelvis når Silas starter med at spørge ind til ét af de mange øjne på collagen. Herefter bevæger samtalen sig over i Ibens intention med de mange øjne og den symbolske betydning, som hun tillægger dem. Efterfølgende udbryder Silas: "*Aaaah smarties*" og Julie: "*Det giver god mening!*" i munden på hinanden som et udtryk for, at de begge har fået et nyt perspektiv eller forståelse af Ibens collage (emne 2). En del af Silas og Julies spørgsmål bliver formuleret således, at der i spørgsmålet indgår en påstand eller bliver afprøvet en hypotese, som tager udgangspunkt i deres egne individuelle oplevelser og analyser af collagens indhold og udtryk. De undersøger påstandene og hypoteserne gennem Ibens respons på spørgsmålene. Silas og Julie forholder sig gennem spørgsmålene til collagen, og spørgsmålene bidrag på den måde til en givende undersøgende billedsamtale for alle deltagere. Dette ses eksempelvis i starten af samtalen, hvor Julie først beskriver en undren, og hvordan hun oplever collagens komposition. Herefter følger et

spørgsmål, der både lægger op til, at Iben skal kommentere på Julies indtryk og komme med en uddybning af hendes tanker bag collagens komposition (emne 1). Dette ses også i samtalesekvensen mellem Iben og Silas (emne 5):

Silas: *"Det er jo meget koldt og sådan noget og så er der selvfølgelig nogen af de her ting, men hvis vi kigger på øjnene. De er meget varme"*

Iben: *"Ja"*

Silas: *"Hvorfor er én af øjnene meget kold? Er det fordi, at det er et trist blik? Et trist glimt?"*

Iben: *"Fordi at drømme/ når vi snakker drømme er en del af drømme, det kan også være mareridt og så tænkte jeg, at det varme, det var sådan drømmene og så nogle gange så kan vi godt/ så kan det godt ske, at der er noget mareridt"*

Det er særligt gennem de åbne spørgsmål, at samtalen åbner sig op, fordi de stilles med udgangspunkt i Ibens collage, og derved får hun mulighed for at komme med konkrete svar og begrundelser, hvilket giver indhold og dybde i samtalen. Silas og Julies spørgsmål giver indtryk af, at de har forholdt sig til collagen, og de uddybende spørgsmål virker autentiske med karakter af oprigtig nysgerrighed

Lytning og afbrydelser

For at deltagerne kan forholde sig undersøgende i en samtale, er det væsentligt, at de lytter til hinandens udsagn. Lytning kommer til udtryk i samtalen gennem Silas og Julies uddybende eller afklarende spørgsmål, og i deres svar, hvor de reflekterer over det sagte. Dette ses eksempelvis, da Iben har forklaret intentionen bag hendes farvevalg i collagen, og Silas siger, at han har et ekstra spørgsmål og efterfølgende stiller to uddybende spørgsmål til farvevalget (emne 5). Lytning kommer også til udtryk gennem både Silas' og Julies brug af positive forstærkninger. Særligt Julie kommer med opmuntrende og anerkendende udsagn, og hun viser også forståelse ved at gentage det sagte (emne 4). I samtalen er der mange afbrydelser og steder, hvor eleverne taler samtidigt med hinanden. Julie kommer flere gange med kommentarer til det, som Iben og Silas siger, imens de taler. Dette kan ses som et udtryk for, at hun er optaget af samtalens indhold og er ivrig efter at deltage og supplere med hendes viden og overvejelser. Det interessante i forhold til lytning er, at hendes afbrydelser og kommentarer kan have en betydning for, at hun i mindre grad får lyttet og dermed ikke forholder sig undersøgende til det, som de andre siger. Samtidig er hendes kommentarer relevante og med til at nuancere samtalen, eksempelvis i forhold til at anvende faglig terminologi, som når Silas spørger Iben ind til de kolde toner på et af øjnene, hvorefter Julie siger:

"*Altså grå farver*". Herefter uddyber Silas sit spørgsmål, Julie begynder på en sætning, og Iben er i gang med at besvare Silas' første spørgsmål, hvortil Julie kommer med en positiv tilkendegivelse til Ibens svar (emne 5). Dog lader ingen af eleverne umiddelbart til at blive irriteret eller påvirket af afbrydelserne og de små kommentarer.

Billedfaglige terminologi

I billedsamtalen anvender både Iben, Silas og Julie billedfaglig terminologi. Nogle af de begreber, som eleverne anvender, fik de introduceret i undervisningsforløbet: *forgrund*, *baggrund*, *collage* og *komposition*. Herudover inddrager eleverne selv begrebet *at symbolisere* og anvender flere gange farveteoretiske begreber som *kolde farver*, *varme farver*, *monokromatiske farver* samt viden om forskellige farvers symbolske betydning. Den faglige terminologi nuancerer elevernes samtale, hvilket ses i understående eksempel:

Julie: "*Har du noget du vil tilføje?*"

Iben: "*Ja! Jeg har også/øhm jeg kunne godt tænke mig at snakke om farverne også*"

Julie: "*Ja!*"

Silas: "*Ja, hvad er der med farverne, de er meget grå... og kolde*"

Iben: "*Ja. Det er monokromatiske farver for at æhm og/*"

Julie: "*Ja næsten*"

Iben: "*Ja i virkeligheden er det. Og så tænkte jeg fordi, at i virkeligheden/ den er rimelig kedelig i forhold til drømmene. Og så er der også rød nogle steder i virkeligheden, fordi at man måske kan være lidt sur på virkeligheden, og den kan være lidt dramatisk, og så er drømme ligesom en anden verden og et sted hvor man kan slippe for de ting*" (emne 5).

I eksemplet støtter eleverne hinanden i at anvende faglige terminologi, og billedsamtalen bliver brugt til at afprøve fagbegreber. Iben bygger oven på Silas fagsprog ved at supplere med et mere dækkende begreb, som er med til at præcisere samtalen i forhold til intentionen med collagens indhold.

Ibens intention

I Ibens begrundelser giver hun udtryk for de intentioner, som ligger bag hendes valg i billedarbejdet. Hun har gjort sig mange overvejelser både i forhold til collagens komposition, farvesymbolikken, motiverne samt farveholdning i forhold til collagens temaer. Dette ses i det følgende eksempel, hvor Iben tydeligt forklarer sin intention med kompositionen i udtrykssiden i forhold til indholdet, da hun spørges ind til, hvorfor collageteknikken kun er anvendt i forgrunden:

"Ja, det er fordi mine underemner, det er en anden verden og underbevidstheden, og så tænkte jeg, at øhm kompositionen/ at øhm den anden verden, altså drømmeverden, den var i front, hvor det andet, den virkelige verden, den er lidt længere bagud fordi, at når man drømme, så er det man drømmer meget langt væk fra den virkelige verden, og det overskygger ligesom den virkelige verden" (emne 1).

Tænketale og samtænkning

I billedsamtales er der to steder, hvor Iben ikke har en færdig begrundelse for sin intention, men hvor hun præsenterer sine umiddelbare tanker ved at tænketale. Første gang er, hvor Silas spørger ind til køkkenets betydning, hvortil Iben svarer: *"Det ved jeg ikke, men jeg synes, at når jeg kigger ind i en ovn, så tænker jeg lidt 'wow', det er en fantastisk ting, der sker derinde, og jeg føler mig så langt væk fra det, der sker derinde, så det er sådan lidt en anden verden"* (emne 3). Silas og Julie bygger videre på Ibens tanker, hvilket fører samtalen ud på et sidespor, hvilket er karakteristisk for den symmetriske gruppesamtale. Deltagerne gør selv hinanden opmærksomme på, at samtalen har taget en drejning til at handle om, hvordan de foretrækker deres pomfritter tilberedt. I følgende eksempel samtænker eleverne på baggrund af Ibens tænketale, da Silas spørge ind til et tysk udsagn på hendes collage:

Silas: *"Hvorfor tysk? (henviser til højre hjørne, hvor der står '125 Jahre an Erfahrung')"*

Iben: *"Ja øhm tysk fordi at øhm/ fordi man drømmer også i Tyskland"*

Julie: *"Drømme er uforudsigelige og der kan alt ske"*

Iben: *"Ja! Og tysk, ja hvorfor ikke?"*

Julie: *"Hvorfor ikke?"* (emne 4)

Det virker ikke som om, at Iben har en intention med det tyske udsagn på hendes collage, da udsagnet er trykt på baggrunden med køkkenet. Iben kommer først med et vævende svar gennem tænketale. Julie bygger videre på Ibens tanker i et forslag på en mulig fortolkning, som Iben igen griber og tænker videre med. Selvom der ikke er et færdigt svar på Silas spørgsmål, forsøger Iben og Julie i fællesskab at undersøge, hvilken betydning det tyske udsagn kunne tillægges i forhold til collagens tema. I de to eksempler forholder eleverne sig undersøgende ved, at samtalen åbner sig op gennem de åbne spørgsmål med udgangspunkt i en undren og nysgerrighed på Ibens collage. Selvom Iben ikke selv kender svaret, giver hun udtryk for sine umiddelbare tanker gennem tænketale, som starter en fælles associationsrække og samtænkning hos eleverne, hvor de i fællesskab forholder sig undersøgende til collagens tema. I billedsamtales opstår flere eksempler på

elevernes tænketale, og at de tager sig længere taleture, hvilket ses til sidst i samtalen, hvor Julie forsøger at komme med en fortolkning af collagen på baggrund af deres samtale og ændrer mening undervejs: ” *Hmm man kan sige, at der bliver det sådan lidt okay der sker meget, fordi det gør der også i drømme, og det er sådan lidt okay der er en sådan masse ting bag øjnene, men øjnene er stadig lidt i fokus, så det er sådan meget/ jeg ved ikke/ drømme er mærkelige (griner)* ” (emne 6)

Oplevelse og analyse

I billedsamtalen inddrager eleverne både deres umiddelbare oplevelser og mere analyserende perspektiver på collagen. Den intuitive oplevelse kommer eksempelvis til udtryk, når Iben umiddelbart ikke kan forklare hendes valg af et køkken, og derfor tænketaler om sine associationer med en ovn i forhold til temaet (emne 3). Eleverne forholder sig analyserende, når de spørger ind til forskellige billedanalytiske elementer, både i forhold til collagens indholdsside og udtryksside. På indholdssiden berører de collagens motiver og symboler i forhold til temaet, og på udtrykssiden kommer de omkring collagens komposition i forhold til de forskellige lag og collagens farveholdning. Elevernes fokus i billedsamtalen er på collagens indholdsside, men det er tydeligt, at indholdet og udtrykket spiller gensidigt sammen. I emne 5 giver Iben udtryk for, at hun gerne vil tale om farverne i collagen, og dertil siger Silas: ”*Hvad er der med farverne? De er meget grå... og kolde*” (emne 5). I sætningen spørger Silas ind til Ibens intention med farverne samtidig med, at han giver udtryk for sin egen oplevelse af farverne i collagen. Pausen kan være et udtryk for, at der sker en tankevirkksomhed imens han stiller spørgsmålet, hvor han samtidig forholder sig til sin egen personlige oplevelse af, hvordan farverne påvirker ham. Elevernes intuitive oplevelser og analytiske perspektiver på collagen er ikke skarpt opdelt, men fletter sig sammen i billedsamtalen.

Delkonklusion

I billedsamtale 1 deltager eleverne aktivt og engageret i samtalen ved at stille spørgsmål, som også er uddybende, deres svar bygger på tidligere udsagn, og de tager længere taleture. Eleverne forholder sig undersøgende til både collagens indholdsside og udtryksside, hvor de inddrager deres umiddelbare oplevelser og mere analytiske perspektiver. Samtalens høje tempo kan sammen med afbrydelserne og elevernes samtidige tale være et udtryk for ivrighed og engagement, men det kan samtidig diskuteres i hvilken grad, det forstyrrer lytningen, og det kan derfor være svært at vurdere, hvordan og hvornår, der i disse tilfælde finder lytning sted. Det er tydeligt, at der opstår rum til at tænketale og samtænke, når eleverne giver plads til hinanden i samtalen. På den måde bliver collagen afsat for en fælles undersøgelse, som giver nye perspektiver på opfattelser og forståelse af temaet.

Analyse af billedsamtale 2 'Drømmen'

I billedsamtale 2 samtaler Mikkel, Caroline og Viola om Mikkels collage 'Drømmen'. Collagens motiv består af en mand, som ligger i en seng. Ovenover sengen er en hvid skylignende streg og øverst i collagen er en baggrund med et hus og en bil. Mikkel har valgt at arbejde videre ud fra undertemaet 'fremtidsdrøm'. Samtalen er kort og foregår i en let og humoristisk tone mellem eleverne. Eksemplerne i det følgende afsnit refererer til billedsamtalens emner i bilag 6.

Samtalens struktur

Billedsamtale 2 kan inddeles i 4 emner, hvor eleverne stiller spørgsmål ind til de 4 hovedmotiver i collagen: Manden, skyen, huset og bilen. Hele samtalen følger en IRE-lignende struktur, hvor Viola eller Caroline stiller et spørgsmål til collagen, hvortil Mikkel responderer. Ved tre af spørgsmålene kommer Viola eller Caroline med en kort, anerkende feedback til Mikkels svar i form af *okay* eller *smart*. Herefter stilles et spørgsmål til et nyt emne.

Spørgsmål

I billedsamtalen stiller Viola og Caroline hver to spørgsmål til Mikkels collage, som formodes at være de spørgsmål, som de havde forberedt forud for samtalen. Spørgsmålene er åbne og stilles med udgangspunkt i Mikkels collage, hvilket eksempelvis ses, når Viola spørger: *"Okay øh, hvorfor ligger der en glad mand i sengen?"* (emne 1). Ved dette spørgsmål, og Violas andet spørgsmål: *"Øhm hvorfor er der en bil på vej ind i huset?"* (emne 3), kan der argumenteres for, at hun får afprøvet en form for hypotese i forhold til, at indholdet i collagen kunne tolkes som om, at manden i sengen er glad, og at bilen er ved at køre ind i huset. Viola og Caroline forholder sig på den måde undersøgende til Mikkels collage gennem de åbne spørgsmål, men spørgsmålene stilles som led i en IRE-struktur, hvor der ikke følger nogle uddybende spørgsmål eller kommentarer. Spørgsmålene stilles til indholdet og kompositionen i collagen.

Lytning

Lytning kommer til udtryk ved, at Mikkel responderer på Violas og Carolines spørgsmål, og deres korte, anerkendende feedback på svaret. Det er svært at vurdere i hvilken grad lytning finder sted med udgangspunkt i transskriptionerne, da der ikke stilles uddybende spørgsmål eller er længere udsagn, som bygger oven på tidligere udsagn.

Billedfaglig terminologi

I billedsamtalen anvender eleverne ikke billedfaglig terminologi, hverken den, som er gennemgået i undervisningsforløbet eller billedfaglig terminologi fra tidligere forløb.

Mikkels intention

I Mikkels svar giver han udtryk for sin intention med collagen. Ved spørgsmål 1 giver Mikkel udtryk for, at der ligger en glad mand i sengen, fordi han drømmer om fremtiden. Svaret efterfølges af en pause, hvorefter Mikkel siger: *"Ja"*, som en afslutning på hans sætning. Pausen indikerer, at han har tænkt, men ikke har mere at tilføje til svaret (emne 1). Herefter spørger Caroline ind til den hvide streg, hvor Mikkel forklarer, at sengen er placeret under stregen, og drømmen er placeret over stregen, så derfor er det en drømmesky (emne 2). I spørgsmål 3 besvarer Mikkel spørgsmålet om, hvorfor der er en bil på vej ind i huset med: *"... øh, jeg skulle sætte den et eller andet sted, og det er en fremtidsbil"*. Han har ikke haft en intention med bilens placering, men at det er en fremtidsbil, som passer ind i temaet om fremtidsdrømme (emne 3). I spørgsmål 4 spørges der ind til, hvorfor husene dækker ind over hinanden. Mikkels svar begynder med en pause, hvorefter han grinende begrunder valget med, at de skulle placeres på billedet, og at collagen skulle fyldes ud. Pausen i begyndelsen af Mikkels respons og hans efterfølgende grin, kan ses som et udtryk for, at han forsøger at tænke sig frem til et svar på spørgsmålet, som han mener er kvalificerende, men at han må anerkende, at han ikke har en begrundelse for sit valg. Måske griner han af overraskelse over de mange valg, der kan tages i billedarbejdet, og at Viola og Caroline tillægger alle hans valg en intention. Når Mikkel griner flere steder i samtalen, kan det være fordi, at han ikke har tænkt yderligere over valgene i sit billedarbejde eller ikke tillægger valgene en værdi. Dette ses ved, at han samtidig udtrykker, at det var for at *"[...] billedet blev fyldt ud"*, hvilket viser, at han, måske ubevidst, har gjort sig overvejelser over collagens udtryksside gennem elementernes placering for at skabe balance i collagen (emne 4). Mikkels svar fremstår korte og med begrundelser, som giver indtryk af, at der ikke er en dybere intention bag hans billedarbejde. Nogle af begrundelserne ligger i collagens udtryksside, og derfor vurderes de måske som uvæsentlige.

Delkonklusion

Billedsamtale 2 forløber efter en IRE-struktur, hvilket bevirker, at eleverne ikke forholder sig undersøgende til collagen og dens tema gennem uddybende spørgsmål, tænketale eller samtænkning. Derfor er det også svært at vurdere om lytning finder sted, og samtalen bliver dermed af mere associerende karakter. Viola og Caroline forholder sig i nogen grad undersøgende ved at stille åbne spørgsmål til Mikkels collage, hvilket giver ham mulighed for at udtrykke sine intentioner. Fra et billedfagligt perspektiv anvender eleverne ikke faglige terminologi, og det kan diskuteres, om de kommer fyldestgørende omkring collagens indholdsside og udtryksside før samtalen afsluttes.

Diskussion

Diskussion af undersøgelsens design

Undersøgelsen har været tilrettelagt ud fra den designbaseret forskningstilgang, hvor jeg både har haft rollen som designer og forsker, hvilket kan have en betydning for undersøgelsens resultater. Undersøgelsens normative vilkår kan være en begrænsning eller blindhed overfor uventede data, da fokus er på at udvikle et specifikt område; elevernes undersøgende billedsamtaler. Dette er der forsøgt at tage højde for i undersøgelsens design gennem en mindre forudgående undersøgelse af den praksis, som jeg gerne ville intervenere gennem en enkelt observation og et interview med holdets billedkunstlærer. Herudover valgte jeg til indsamlingen af den primære empiri at trække mig, som deltagende observatør, i et forsøg på ikke at lade min tilstedeværelse påvirke elevernes gruppesamtaler. Observationen har dog været tydelig for eleverne under deres samtale ved, at de har optaget samtalerne og dermed været bevidste om, at jeg ville lytte og forholde mig til deres samtaler efterfølgende. Herudover kan det diskuteres om et undervisningsforløb på 4 x 115 minutter er tilstrækkeligt til både at skulle rumme undervisning i billedsamtaler og en æstetiske læreproces med elevernes eget billedarbejde, set i forhold til, hvis billedsamtalerne havde været gennemgående i den forudgående billedkunstundervisning. Undersøgelsen og undervisningsplanens fokus på mundtlighed, trængte ligeledes nogle billedfaglige perspektiver og terminologi i baggrunden. Det teoretiske afsæt for undersøgelsen var bl.a. det selvudviklede begreb *den undersøgende billedsamtale*, hvor der i udviklingen har måtte tages valg og fravalg. Derfor kan begrebet diskuteres og videreudvikles i forhold til, hvad den undersøgende billedsamtale er, og hvordan man indgår i samtalen. I undersøgelsen er begrebet blevet didaktiseret, hvilket også har skabt et bestemt fokus i det didaktiske design. Undersøgelsens omfang og begrænsninger taget i betragtning kan det diskuteres, om der har været for mange elementer og kriterier, som eleverne skulle forholde sig til i den undersøgende billedsamtale. Det vurderedes dog at være en fordel at præsentere eleverne for flere forskellige elementer i den undersøgende billedsamtale for at understøtte deres deltagelse i samtalerne fremfor, at de skulle have en dybdegående forståelse for alle elementerne.

Diskussion af analysens resultater

En analyse med et teoretisk afsæt vil komme til at lede efter bekræftelser eller andre tegn, som relaterer sig til den udvalgte teori. Det teoretiske afsæt for denne undersøgelse er den undersøgende billedsamtale, og derfor kan der i analysen opstå en blindhed for at undersøge andre samtaletyper, som eleverne kunne inddrage i billedsamtalen. Flere af begreberne i analysen berøres kun overfladisk, velvidende, at der bl.a. er en del nyere forskning omkring fagsprog i undervisningen og

lytning, som kunne være relevant at inddrage. I analysens resultater ses det, at lytning er væsentligt for at forholde sig undersøgende, men at det er svært at vurdere i hvilken grad lytning finder sted på baggrund af den indsamlede empiri, da det kun har været muligt at undersøge lytningens verbale indikatorer. Her kunne det eksempelvis have været interessant at anvende videoobservation for at inddrage de nonverbale indikatorer. I det teoretiske afsæt lægges der vægt på, at der må være tillid og tryghed mellem eleverne. Disse elementer indgår ikke i analysen og dens resultater, da det undervejs i analysearbejdet blev tydeligt, at empirien er uegnet til at belyse dette, da det først og fremmest må være en følelse og oplevelse hos den enkelte elev, som kræver kvalitative undersøgelser af samtaleens miljø og rum. I analysens resultater ses det, at eleverne var gode til at have en intention med deres billedarbejde i forhold til et tema, og at de i nogen grad kunne forholde sig undersøgende til hinandens billedarbejde. Resultaterne gav også en indsigt i, at eleverne kunne anvende den undersøgende billedsamtale til at undersøge et tema i fællesskab med udgangspunkt i hinandens billeder som et fælles tredje og herigennem opnå nye erkendelser, som den enkelt elev formentlig ikke var kommet frem til. Indenfor rammerne af denne opgave har det ikke været muligt at inddrage elevernes oplevelse af at indgå i undersøgende billedsamtaler, hvilket kunne være et givende perspektiv for udviklingen af begrebet og dets anvendelse i undervisningssammenhæng. Derudover vurderes det relevant at udforske mundtlighedens potentiale i æstetiske læreprocesser nærmere for at tydeliggøre billedkunsthaget, og andre kreative fags, kernefaglighed og vigtige bidrag til elevernes dannelse.

Konklusion

Denne undersøgelse havde til hensigt at undersøge, hvordan fokus på mundtlighed i æstetiske læreprocesser kunne styrke elevernes evne til at indgå i en undersøgende billedsamtale om egne og andre elevers værker i billedkunst. Dette skete først og fremmest ved, at eleverne gennem undervisning fik en metasprogligbevidsthed om billedsamtaler og det at forholde sig undersøgende i en samtale. Samtidig var det håbet at etablere et fællessprog til at tale om, hvordan eleverne bruger sproget til at indgå i undersøgende billedsamtaler samt at give nogle mere konkrete redskaber til, hvordan eleverne kan stilladseres i samtalerne. Her foreslås at opstille grundregler for, hvordan eleverne indgår i en undersøgende billedsamtale, så eleverne har et fælles afsæt. Disse regler må indøves, så de bliver grundlæggende for en samtalekultur i billedkunsthaget. Herudover kan elevernes stilladseres ved at have fysiske samtaleark, som en fælles fremgangsmåde for samtalen, der bevirker, at samtalen kan bevæge sig mellem elevernes individuelle oplevelser og et mere

analyserende perspektiv. Samtalearket kan suppleres med samtalekort, som kan være en støtte for eleverne i, hvad de kan samtale om, og hvad der kan være relevant at inddrage i billedsamtalen. Det er dog vigtigt at understrege, at de konkrete redskaber også kan undergrave elevernes undersøgende tilgang til billedsamtalen ved at reducere billederne til at blive genstand for en skematisk analyse, som ikke inddrager elevernes egne oplevelser. Eleverne forholder sig undersøgende til hinandens billeder ved at stille spørgsmål til både indholdssiden og udtrykssiden i det enkelt billede, og må derfor tage udgangspunkt i elevernes undren og nysgerrighed for at være autentiske. Dette danner et godt afsæt for den videre samtale, så den ikke blot forløber efter en IRE-struktur. Lytning spiller en væsentlig rolle i at kunne forholde sig undersøgende, så hvis der ikke finder lytning sted, forholder eleverne sig ikke undersøgende i samtalen. Eleverne må nemlig lytte til hinandens begrundelser og intentioner for at kunne stille spørgsmål til dem og skabe rum til samtænkning. Når eleverne anvender et billedfagligt sprog, er det med til at nuancere og præcisere deres samtaler, hvilket giver en større forståelse for den enkelte elevs intention bag billedarbejdet. Herudover er det med til at tydeliggøre, at eleverne kommer omkring både billedets indholdsside og udtryksside.

Billedkunstlærerens stilladsering af den undersøgende billedsamtale er en balancegang mellem at sikre et billedfagligt indhold i samtalen og samtidig skabe rum for elevernes nysgerrighed og undren. Ved at fokusere på mundtlighed og undersøgende samtale i en æstetiske læreproces med udgangspunkt i elevernes egne værker bliver deres forudgående billedarbejde ikke blot et anliggende for den enkelte elev, men indgår i en større sammenhæng med perspektiver til temaer, som er relevante for eleven selv, de andre elever og deres omverden. Derfor må billedarbejdet også tilrettelægges således, at eleverne har noget at samtale om gennem et tematisk udgangspunkt.

Litteraturliste

Austring, B. & Sørensen, M. (2006) *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*.

Hans Reitzels forlag

Bak, C. (2017) Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen I: Ensigt, T.

(red.) *Empiriske undersøgelser; Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s.47-72).

Hans Reitzels forlag

Barnes, D (2008) Exploratory Talk for Learning I: Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red.) *Exploring*

Talk in School; Inspired by the Work of Douglas Barnes (s.7-15). Sage Publications

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a) Billedkunst – Fælles Mål 2019. Børne-og

Undervisningsministeriet

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b) Billedkunst (valgfag) – Fælles Mål 2019. Børne-og

Undervisningsministeriet

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T. (2012) *Design-Based Research; introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier*. Læring og Medier (LOM) – nr. 9 – 2012. Lokaliseret d. 14. maj 2022 på

<https://tidsskrift.dk/lom/article/download/6140/6108/23038>

Dam-Christensen (2021) *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen; et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber Syddansk Universitet Odense

Dysthe, O., Ness, I. & Kirkegaard, P. Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I: Dysthe, O.,

Ness, I. & Kirkegaard, P. (red.) *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s.9-38). Klim

Flensborg, I. & Sørensen, B. (1997) *Temaer i billedpædagogikken* (2. udgave) G.E.C Gads Forlag

Løw, O. & Skibsted, E. (2014) *Elevers læring og udvikling; også i kompliceret læringssituationer*.

Akademisk Forlag

Mercer, N. & Dawes, L. (2008) The Value of Exploratory Talk I: Mercer, N. & Hodgkinson, S.

(red.) *Exploring Talk in School; Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s.55-71) Sage

Publications

Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2020) *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udgave) Hans Reitzels forlag

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2019) *Pædagogisk psykologi; en grundbog* (2. udgave).
Samfundslitteratur

Pierce, K. & Gilles, C. (2008) From Exploratory Talk to Critical Conversations I: Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red.) *Exploring Talk in School; Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s.37-53).
Sage Publications

Zachariassen, R. & Østergaard, E. (2019) *Billedkunst – et fag i skolen*. Hans Reitzels Forlag

Østergaard, C. (2017) Observation i pædagogiske kontekster I: Ensig, T. (red.) *Empiriske undersøgelser; Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s.27-45). Hans Reitzels forlag

Bilag (se vedhæftet materiale)

Bilag 1 Interviewguide

Bilag 2 Uddrag af semistruktureret interview

Bilag 3 Undervisningsplan 'Den undersøgende billedsamtale'

Bilag 4 Samtaleark med samtalekort

Bilag 5 Billedsamtale 1 'Et blik ind i underbevidstheden''

Bilag 6 Billedsamtale 2 'Drømmen'

Bilag 7 Ibens collage 'Et blik ind i underbevidstheden'

Bilag 8 Mikkels collage 'Drømmen'