

Billedkunst C – Hf

Vejledning / Råd og vink

Afdelingen for gymnasiale uddannelser 2010

Alle bestemmelser, der er bindende for undervisningen og prøverne i de gymnasiale uddannelser, findes i uddannelseslovene og de tilhørende bekendtgørelser, herunder læreplanerne. Denne Vejledning/ Råd og vink indeholder forklarende kommentarer til nogle af disse bestemmelser, men indfører ikke nye bindende krav. Desuden gives eksempler på god praksis samt anbefalinger og inspiration, og den udgør dermed et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Citater fra læreplanen er anført i kursiv.

1. Identitet og formål

Fagets genstandsfelt på hf C-niveau er alle fænomener fra hele det visuelle felt *herunder* billedkunst og arkitektur. Siden stort set alt, som kan ses, er sådan et fænomen, kan læreren med fordel tilpasse genstandsfeltet til kursisternes interesser. I forbindelse med valg af undervisningsmateriale er der dog to punkter som læreren bør holde øje med. Det første er, om materialet er bred nok (se 2.2. kernestof) således at kursisterne opnår C-niveauet, og om kursisterne om nødvendigt kan danne en kombinationsklasse på B-niveau med stx-elever.

2. Faglige mål og fagligt indhold

Det er mening, at kursisterne bibeholder og udvikler en personlig tilgang til kunst og billedverden. Samtidig med denne subjektive tilgang lærer kursisterne, at analyser udvider deres visuelle kompetencer. De bliver således introduceret til de visuelle fænomeners kommunikative muligheder og begrænsninger, deres fremstillingsmåder, deres synliggørelse af menneskernes forskellige måder at opfatte og oversætte det set på, og den sammenhæng der kan findes mellem visuelle fænomener og samfundet. (Dog kun to ud af tre analytiske synsvinkler.) Det er vigtigt at billedkunstkursister ved, at det, at analysere kræver undersøgende handlinger på kursisternes C-niveau; handlinger som kan være praktiske og teoretiske, baseret på eksperimenter, læsning i faglitteratur, refleksioner ud fra kursisternes personlige erfaringer, og sammenligninger af visuelle fænomener. I læreplanernes formuleringer lægges op til, at kursisterne lærer en vis selvstændighed og ikke er afhængige af lærerens eksempler.

a. elementære visualiseringsopgaver

Visualiseringsopgaverne kan laves som led af det undersøgende arbejde eller som et led i undervisningen i og om kreativitet.

På C-niveau er det begrænset hvad kursisterne kan nå, og kursisterne har ofte ringe eller ingen forudsætninger, men der er på mange hold en eller to kursister, som har en del erfaringer med visualiseringer. Kunsten er, at formulere opgaver, som er interessante for begge kursisttyper. Heldigvis kan en samme type opgave løses på de forskellige niveauer. Læreren kan formulere en opgave således, at de forudsætningsløse kursister kan anvende "madopskrifter", som beskriver hvordan de kan gribe opgaverne konkret an, mens de mere erfarne kursister kan tage en større fortolkningsfrihed i forhold til opgaven. Læreren kan med fordel formulere opgaverne således, at kursisterne kan arbejde med det materiale, som de føler sig trygge ved. It-baserede løsninger, digitalfotografi, collage eller lignende er for bestemte kursister mere tilfredsstillende tilgange end tegning. Det er dog vigtigt ikke kun at tænke på hvad kursisterne kan lave, men fokusere på det, de kan lære med deres visualiseringsopgaver, og fortælle dem, hvad de præcis får ud af arbejdet med den ene eller den anden visualiseringsopgave.

I billedkunst møder kursisterne kreativitetaspektet af visualiseringen fx udvikling og anvendelse af fantasi. De kan bl.a. lære at udvikle visuelle ideer, at kombinere elementer på en måde, som de ikke har set før, eller at gengive elementer fra virkeligheden, på en måde som er ny for dem. Det er vigtigt at dette arbejde foregår på kursisternes C-niveau betingelser.

I kernestoffet nævnes ved mange punkter, at kursisterne arbejder "praktisk og teoretisk" med stoffet, såvel med disciplinerne, med analytiske aspekter og selvsagt med gengivelsesstrategier. Det betyder, at der er lagt op til, at kursisterne ikke blot læser sig frem til forståelsen, men at de ligeledes eksperimenterer sig frem til en større viden. Den direkte anledning til undersøgende visualiseringsopgaver kan være noget, som er kommet frem i klassesamtaler, noget som de har læst i deres undervisningsmaterialer eller noget som de har mødt i andre visualiseringsopgaver. Abstraktionsniveauet må gerne forblive på C-niveau. Spørgsmålet, hvor mørke skyggerne minimalt bør være for at kunne forstås som skygger, eller hvorfor bestemte værker opleves som dynamiske kompositioner, er fine C-niveau projekter, som kan undersøges på mange niveauer og ved hjælp af forskellige ligeværdige fremstillingsmåder: digital behandling af fotoer, tegninger eller digitaliserede tegninger, digitale tegninger.

Andre eksempler på den eksperimentelle tilgang til stof, som og ofte opfattes som teoretisk, er at undersøge en bygning ved hjælp af en billedserie, hvor kursisterne viser bestemte elementer, som efter deres begrundede mening er kendetegnede for bygningen. Undersøgelsen kan have en betydningsanalytisk sigte (hvordan kan vi synliggøre bygningens udtryk, som giver bestemte oplevelser). Undersøgelsen kan baseres på et formalanalytisk spørgsmål (hvilke typiske kendetegn har bygningen?). Og undersøgelsen kan forsøge at dokumentere brugernes anvendelse af bygningen, som er et socialanalytisk problematik.

Kursisternes egne praktiske erfaringer vil gøre, at kursisterne opdager, at nogle lovmæssigheder i praksis ikke er så firkantet end de (eller deres undervisningsmateriale) i første omgang antog. At lære kursisterne at stole på disse erfaringer giver kursisterne en bedre - og mindre mekanisk - opfattelse af visuelle fænomener.

I det hele taget viser erfaringer, at en kombination af egne visualiserende eksperimenter kombineret med refleksion og læsning er en effektiv læringsstrategi og ikke kun for selve billedkunst, men også i andre fag er en dobbeltstrategi (læse og visualisere) effektiv.

Samarbejde med andre fag kan i denne forbindelse være oplagt. Dels kan kursisterne visualiserende forstå komplekse elementer i andre fag, omvendt kan de forstå visualiseringens muligheder med erfaringer i disse samarbejdsfag.

b. gengivelsesstrategier

Gengivelsesstrategier kan bruges i forbindelse med at opnå flere faglige mål herunder de kreative, analytiske og de kunsthistoriske mål. Netop gengivelsesstrategier vil sædvanligvis undervises ud fra kursisternes egne praktiske erfaringer. Deres mere eller mindre instinktive strategier kan i reflekterende klassesamtaler tydeliggøres. I sidste ende må en enkel kursist have eksperimenteret med to gengivelsesstrategier, som kursisten må kunne holde fra hinanden i kursistens refleksioner over resultaterne af visualiseringsopgaverne og værker af andre. Det er ikke sagt at hele holdet arbejder med, reflekterer over, eller læser om de samme strategier. Siden kursisterne har erfaringer, som er meget forskellige, vil det være en fordel at lade kursisterne eksperimentere med forskellige strategier.

I praksis viser det sig, at en del kursister har det svært med upræcise kategorier som "følelsen" og "tanken", hvor forskellen er på et højt abstrakt niveau, som kursisterne ikke når på C-niveau. Abstraktionen gør, at kursisterne oplever inddelingen som arbitrær. Det er i langt de fleste tilfælde svært at afgøre om kursisternes arbejde eller de eksempler, som kursisterne finder, entydig kan placeres i den ene eller den anden kategori.

Læreren kan med fordel evt. sammen med holdet udvikle en analytisk /praktisk arbejdsmetode, hvor de to forskellige strategier skilles ad i forhold til nogle få parametre. Kursisterne kan på denne måde lære, at der er mange kombinationsmuligheder. Skema 1 og 2 viser eksempler på denne tilgang. Disse skemaerne har et hold billedkunstkursister med læreren udviklet som efterrationalisering i en drøftelse af konkrete kursist-arbejder. Samme skema kan bruges i forbindelse med en analyse af værker, lavet af andre, eller som redskab til at klargøre nogle spilleregler i forbindelse med visualiseringsopgaver.

<i>(analyse af et bestemt eksempel)</i>	"hvordan ser vi?"	betydning	kendetegn	Materiale / teknik
Form /figur	"som kamera"	Det er det det ligner	Mange detaljer og præcise kendetegn	Omrids først / udfyldning bagefter
Overfladeaspekter	"at gengive overfladen så fotografisk som muligt"	<i>(betyder bare at tingene er forskellige)</i>	Stof-udtryk, fx lys skygge effekter på materialer	ubegrænset palet Bløde pensler efterlader ikke synlige spor
Rum	"som kamera"		Lineær perspektiv	Øjenhøjde er der som konstruktionslinie, er ikke synligt i resultatet
Skema 1.				

<i>(analyse af et bestemt eksempel)</i>	"hvordan ser vi?"	betydning	kendetegn	Materiale / teknik
Form /figur	Subjektivt syn: vi	Udtrykker og	Kun	Omrids hvor

	ser hvad det udtrykkes	symboliserer vildskab	udtryksnødvendige kendetegn	nødvendigt
Overfladeaspekter	<i>(forskelle ikke fordi det kan ses, men på grund af udtrykket)</i>	Udtrykker vildskab	Kendetegn der forbindes med fart, uro o.l.	Synlige spor "uroelige, vilde" penselstrøg
Rum	Form figur og rum danner helhed	Intim rum	Optisk sammenhæng rum / figur	
Skema 2.				

c. kreativitet

Ved siden af eller som aspekt af visualiseringsopgaver med en undersøgende analytisk sigte, lærer kursisterne ved hjælp af visualiseringsopgaver at arbejde med kreativitet. På den ene side afprøver kursisterne mere eller mindre lærestyrede opgaver, som sætter skub i kreativitetsudvikling. Ideen er at kursisterne på deres niveau og med deres viden oplever, at de kan "styre" det skabende visualiseringsarbejde. Ikke blot udføre en "madopskrift", men også selv kan udvikle noget, som de oplever som nyt. Det teoretiske arbejde vil oftest betyde, at kursisterne "set i bakspejl" reflektere over deres arbejdsproces.

d. teori og praksis

Praksis og teori hænger sammen således, at teori kan give anledning til praksis og kursisters selvfremlagte opgaver inddrages i reflekterende teoridannelse. I begge tilfælde er målet at forstå undervisningens pointe.

Nogle analytiske elementer forstår kursisterne nemmest, ved at de selv arbejder praktisk med dem, andre elementer vil forblive teoretiske. Nogle lærere eller nogle klasser vil lægge undervisningens tyngdepunkt i en undervisning, som tager udgangspunkt i andres værker, andre klasser eller lærere tager oftere udgangspunkt i visualiseringsopgaver. I begge tilfælde kan slutresultatet være det samme. De forskellige tyngdepunkter har selvsagt indflydelse på den måde, eksamensopgaverne vil blive stillet. Har udgangspunktet overvejende været kursisters egne visualiseringsopgaver, må en eksamensopgave tage udgangspunkt i disse. Hvis udgangspunktet overvejende har været andres værker, må eksamensopgaven afspejle dette.

e. analyse

Følgende fire faglige mål kan med fordel læses i sammenhæng:

- løse elementære visualiseringsopgaver med vægt på billedkommunikation
- vælge og analysere et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en overskuelig faglig problemstilling. Kursistens eget arbejde skal indgå i billedmaterialet.
- samle analytiske resultater i en konklusion

- *forstå kunstfaglige tekster i medierne og i undervisningsmaterialet på et elementært niveau*

At analysere er ikke det samme som at holde de billedsamtaler, som kursisterne kender fra folkeskolen. På gymnasialt niveau må man kunne gå ud fra, at kursisterne behersker denne kompetence på et tilfredsstillende niveau.

At analysere er heller ikke lig med at svare ustruktureret på mange spørgsmål fra et analyseskema, som stritter i mange forskellige retninger. Et analyseskema kan ikke komme hele vejen rundt på en måde, at alt af et værk forstås udtømmende. Derudover inviterer de fleste skemaer til mere eller mindre udvidede billedsamtaler, og ikke til egentlige analyser.

I billedkunst kommer de faglige metoder i brug på grund af konkrete spørgsmål, konkrete temaer eller faglige problemstillinger. Disse faglige problemstillinger gør bestemte undersøgelsesmetoder mere eller netop mindre opportune. Problemstillinger kan være overskueligt og konkret (Hvor forskelligt kan græssets grøn være, uden at beskueren oplever at græsset har en forkert farve?) til og med mere komplekst (Hvordan kan (bestemte former for) kunst være med til at påvirke beskuerne? I mange tilfælde kan en samme spørgsmål besvares på forskellige niveauer, og enkle, konkrete spørgsmål kan vise sig mere komplekst end man tror.

Meget overordnet kan de metoder, som kursisterne lære at bruge i forbindelse med analysearbejdet beskrives som:

1. finde oplysninger, og placere disse i rette sammenhæng
2. finde og undersøge relevant billedmateriale,
3. reflektere over oplevelse af visuelle fænomener,
4. undersøge visuelle fænomener eksperimentelt,
5. anvende og reflektere over skabende processer.

Specielt hf klasser kan have gavn af en tæt sammenhæng mellem de mere praktiske og teoretiske dele af faget, og elementære visualiseringsopgaver kan bruges til at påbegynde det analytiske arbejde, hvor kursisterne kan inddrage deres praktiske erfaringer i deres analytiske arbejde, i stedet for omvendt: at starte arbejdet med analysen.

På gymnasiet vælges en overskuelige problemstilling, som kan behandles på en måde, at bestemte aspekter af et værk eller flere værker kan gøres forståeligt. Problemstillingens størrelse og dybgang tilpasses kursisternes niveau og erfaringer. Problemstillingen kan være, hvordan en bestemt effekt praktisk er lavet, hvordan en bygning inviterer beskueren indenfor, hvordan et værk kan fortolkes, hvordan publikummet bliver inddraget i et kunstværk osv. For at kunne lave det analyserende arbejde, lærer kursisterne at der skal læses tekster på et elementært niveau og her kan lærebøgerne eller undervisningsmaterialer fra musserne bruges, tekster, som kursisterne eller læreren finder på internettet eller i dagspressen. De lærer at overføre noget som de læser om det ene værk, til anvendelse i et andet værks analyse.

På C-niveau er det tilstrækkeligt at kursisterne anvender kilder, og er der ikke rigtig tid til at lære kursisterne kildekritik. Læreren må gerne være rummeligt, og påskynde undersøgelsen, selvom kilden ikke

holder på universitetsniveau. Kursisterne må dog gerne i den forstand være kritisk, at de ikke tager udsagn som de ikke forstår, for givet.

På C-niveau anvendes forskellige typer kilder eksempelvis:

Kilder, som beskriver et bestemt *værk* eller en *værktype*, som undersøges,. Kilder skriver om en *kunstner* eller kunstnerens *omgivelser eller tid*. Eller kilder filosoferer over den faglige problemstilling, som kursisterne beskæftiger sig med.

Kilderne kan være fortolkninger af dele (fx symboler) eller hele kunstværker, beskrivelser af antagelser eller vurderinger og begrundelser for disse, som er skrevet af eksperter, kunstneren eller andre. Det, kilderne skriver kan give anledning til nærmere undersøgelser eksempelvis praktiske undersøgelser eller en undersøgelse hvor en større billedmateriale inddrages.

Oprindelige fortællinger, som illustreres i et værk, er selvsagt også et godt kildemateriale

Kursisterne lærer at undersøge, finde og vælge visuelt materiale, som genstand for undersøgelser. Undersøgelserne baseres oftest på komparative analyser med den faglige problemstilling som udgangspunkt. Er der forskel på den måde det omgivende rum gengives? Er der gamle billeder, hvor rosen optræder som kærlighedssymbol? Hvordan er et bestemt fortælling synliggjort i forskellige perioder, og synliggøres altid de samme elementer fra den samme konkrete fortælling?

Den metode som kursisterne bruger i deres undersøgelse af visuelt materiale er iagttagelse og beskrivelse af og refleksion over iagttagelsen.

Visuelt materiale - meget gerne set i virkeligheden - og tekster kan bruges i forbindelse med alle former for analyse.

Som sagt før: I stedet for at læse sig til svar, kan HF-kursister undersøge bestemte aspekter ved at lave visualiseringsopgaver. Billedbehandlingsprogrammer kan være en god hjælp i denne forbindelse. Mange aspekter af faget kan undersøges på denne måde. Det er oplagt at introducere billedelementer som komposition og rumgengivelse på denne måde. At undersøge hvordan en bestemt teknik virker, hvilke handlinger teknikken kræver, og hvilke muligheder og begrænsninger teknikken har, kan næsten ikke udføres uden eksperimenter med teknikken. Undersøgelser, hvordan de kan kommunikere et budskab visuelt effektivt, kan kursisterne med fordel gøre i et tværfagligt samarbejde, hvor planchens æstetiske effektivitet kan undersøges i billedkunst, mens planchens indhold overlades til samarbejdsfaget. Jfr. læreplanen 2.3: *I det supplerende stof indgår andre værker, anvendelsesrettede opgaver eller udstillingsbesøg, der uddyber kernestoffet, så der fremdrages flere dimensioner og perspektiver.*

En del af det analytiske arbejde er at kunne forklare bestemte anvendte begreber (eller principper) og at konkretisere disse i forhold til de værker, som kursisterne analyserer. Det analytiske arbejde kan endda tage et stikord eller begreb som udgangspunkt. Spørgsmålet, ”hvad er komposition for noget”, er i sig selv en fagligt problemstilling, som i øvrigt kan besvares på C niveau eller på B niveau og på tværs af de disciplinerne arkitektur, skulptur herunder installationer og malerkunst.

Den måde begreberne kan håndteres på, kan beskrives som taksonomi, hvorved den laveste forudsætter de efterfølgende. Et eksempel på anvendelse af begrebet ”komposition” fra det simple til det mere komplekse er (og selvsagt skal følgende ses i sammenhæng med det undervisningsmateriale der er anvendt):

ordforklaring: Hvad betyder begrebet ”komposition”? Hvad betyder et delbegreb som kompositionsstruktur?

konceptforklaring: Hvilke kompositionskoncepter findes? Hvilke konklusioner kan drages af en kompositionsstrukturanalyse? Er et 1500-tallets koncept anderledes end et af nutidens koncepter? Hvad betyder komposition som led i en (eller anden) kunstner teori? Hvad betyder komposition som led i en stil-analytisk kunsthistorisk teori?

anvendelse i en bestemt sammenhæng: Hvordan kan jeg vise, hvad en komposition indeholder? Hvordan kan jeg i forhold til et konkret eksempel forklare, hvad komposition ifølge den teori som vi har behandlet, er eller opfattes som?

f. *kursisterne lærer at vælge selv*

I læreplanerne kan læses, at kursisterne lærer at vælge selv: *vælge og analysere et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en overskuelig faglig problemstilling*. Læreren skal derfor være forsigtigt med at servicere kursisterne for meget. Det anbefales at opfordre kursisterne til at finde et ekstra billede, hver gang læreren inddrager et billede. Kursisterne inddrager således supplerende stof (2.3) som er formuleret i læreplanen således: *Kursisterne kan kun opfylde de faglige mål ved at inddrage værker, som kursisterne selv vælger eller formgiver*. De kursisttilføjelser må gerne bestå af billedmaterialer, som kursisterne selv er interesseret i jfr. 2.3, *Fænomener, fra hele det visuelle felt som står kursisterne nært, inddrages*. Det er nemmere for kursisterne at arbejde med visuel udtryk, som de opfatter som relevant.. Kursist inddraget materiale kan meget forskelligartet. Munch og van Gogh kan optræde ved siden af Harry Potter illustrationer, Gorillaz tegneserie-figurer, 20-kroners-smykker, powerpoint templates og japansk punk æstetik. Kunsten er, at introducere kursisterne for temaer, som opfordrer dem til at se visuelle fænomener som nærtliggende og vedkommende.

Kursisterne lærer at anvende deres eget billedmateriale således, at de kan *kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk*. Kursisterne lærer at notere nødvendige oplysninger, som de finder sammen med billedmaterialet. Kursisterne noterer ligeledes analytiske pointer, sammenhængen billedet går ind i ned.

At ”*kommunikere om visuelle udtryk*” vil altså sige, at kursisterne lærer at formidle ’billedkunst og arkitektur’ samt ’fænomener fra hele det visuelle felt’. I denne formidling lærer kursisterne at vælge de rigtige billeder i den rigtige sammenhæng ud fra den opgave, som de har fået, og som kan være med til synliggøre den pointe de gerne vil forklare. I forbindelse med eksaminationen er dette en af de afgørende kompetencer, som kursisterne viser.

g. analyse: præcisering i forhold til 2008 læreplanerne

I læreplanerne er formuleringen omkring de analytiske synsvinkler ændret således, at der ikke kan herske tvivl om, hvordan læreplanen skal fortolkes: *praktisk og teoretisk arbejde med følgende tre typer faglige problemstillinger: formalanalytiske, betydningsanalytiske og socialanalytiske*

De faglige *problemstillinger* – og ikke de valgte metoder er formalanalytiske, betydningsanalytiske og socialanalytiske. At kursisterne kommer til at blande forskellige analytiske tilgange, behøver ikke at være katastrofalt, så længe kursisten er i gang med at forholde sig til den faglige problemstilling som kursisten eller læreren har formuleret. Hvis det faglige problem er beskrevet klart, vil det analytiske arbejde ikke blive afsporet, når en kursist fx analyserer socialanalytiske aspekter i forhold til en betydningsanalytisk problemstilling. Læreren kan eventuelt sætte kursisterne med enkle spørgsmål på spor igen: hvordan hænger det, du siger nu, sammen med det, vi gerne vil vide og undersøge.

I denne sammenhæng skal det understreges, at (eksamens)spørgsmålet "*lav en betydningsanalyse*" ikke er i overensstemmelse med læreplanerne. Spørgsmålet udpeger ikke en problemstilling men en analysemetode. En betydningsanalytisk problemstilling kan være: rekonstruer hvad et bestemt billede dengang sandsynligvis har betydet - og i denne forbindelse kan læreren og kursisterne i undervisningssituationen finde tekster, andre billeder, eller internetoplysninger, som kan belyse netop dette tema. Spørgsmålet kan også være, at undersøge hvad billedet fortæller mennesker *i dag*, og at finde ud af, hvordan billedets tema i dag er blevet synliggjort. Andre betydningsanalytiske problemstillinger kan være: "*visuel-slang*" (fx undersøgelse af visuelle symbolers anvendelse i ungdomskultur). Hvordan bliver nationalitets følelser udtrykt i bestemte bygningsværker? Eller hvordan form, farve og overflade behandling er med til at skabe et bestemt værks stemning.

Typiske formalanalytiske problemstillinger har at gøre med stils spørgsmål, med udvikling af gengivelse af eksempelvis "*landskab*", med æstetik og med fremstillingsprocessen. Socialanalytiske problemstillinger vil ofte være problemstillinger som kunstnerens position i samtiden, med kommunikations afhængighed af målgruppe, eller publikummets rolle i kunstværkets tilblivelse.

Om denne problematik kan med fordel læses billedkunst B niveau vejledningen (3h). Teksten er dog skrevet med et B niveau hold for øje.

Siden kursisterne selv skal kunne bakke med stoffet, må de lære at genkende type problemstillinger (ledes efter fakta, er vi interesseret i fortolkning eller vil vi vide hvordan forholder værket eller værket skaber sig til samfundet), og kende en måde opgaverne kan gribes an på. Som skrevet før lærer kursisterne på C-niveau:

- at finde relevant billedmateriale som kilder, og som "*bevis materialer*" af bestemte antagelser;
- at finde relevante tekstdele herunder tekster, som forklarer deres analytiske parametre (hvad menes med komposition), som informerer om værket eller sammenlignelige værker;
- at eksperimentere praktisk med problemstillingen (kursisten lærer at tale ud fra praktiske erfaringer).

b. *kunsthistorie på C niveau*

I de reviderede læreplaner er formuleringen om kunsthistorisk spredning forenklet således, at der kun er 3 perioder tilbage. Grunden til forenklingen har været, at nogle lærere har ment at netop denne kunsthistoriske del krævede for meget af kursisterne.

Efter 2010 revisionen kræver læreplanen, at kursisterne kan *skelne mellem tre udvalgte kunsthistoriske perioder med den i kernestof nævnte spredning og beskrive disse periodes væsentligste træk*. I kernestof afsnittet nævnes følgende spredning:

- *udvalgte værker og tekster herom med følgende spredning: 1. før ca. 1750, 2. efter ca. 1750 samt 3. kunst fra de seneste fem år, herunder global samtidskunst. Inden for disse perioder vælges værker fra tre kategorier: a. billeder på flader, b. skulpturer og installationer samt c. arkitektur.*

Målet og tilhørende kernestof-punktet begrænser og udpeger læreplanens kunsthistoriske ambitioner. Ideen er, at kursisterne selv lærer at "lege kunsthistoriker" frem for at huske svarene fra læreren og bogen udenad. Det anbefales at stimulere kursisterne i selv at fremstille inddelinger baseret på et overskueligt materiale. Kursisterne lærer således at konstruere deres egen kunsthistorie.

Der er valgt tre (og ikke flere) perioder, således at kursisterne indenfor rimelighedsgrænser kan lære at skelne disse tre udvalgte perioder på grundlag af selvavede analyser. Der er ikke krav om at kunne skelne kunsthistoriske finfordelinger indenfor de tre nævnte perioder.

Det skal understreges at den sidstnævnte del *kunst fra de seneste fem år, herunder global samtidskunst* ikke er en *kunsthistorisk* periode. I den kunsthistoriske periodisering er de sidste fem år del af udviklingen fra perioden efter ca. 1750 ("*efter ca. 1750*" skal læses som 1750 - nu). Begrundelse for forpligtigelse at inddrage kunst fra de seneste 5 år er snarere didaktisk / pædagogisk end kunsthistorisk. Kursisterne må gerne forlade hf-kurset i visheden om, at visuelle fænomener også laves i dag, og at nutidens kunst fortæller om nutidens problemer.

At der skal inddrages global samtidskunst i forbindelse med kunst fra de sidste fem år, vil selvfølgelig sige, at global samtidskunst, som er ældre end 5 år meget gerne *må* (men ikke *skal*) indgå i behandling af kunst efter 1750. Definitionen af global samtidskunst kan være forskelligt i forskellige undervisningsmaterialer. Definitionen kan derfor uden problemer hentes fra holdets undervisningsmateriale. Meget overordnet kan global samtidskunst defineres som den form for kunst, der som sådan udstilles eller er udstillet på de internationale anerkendte udstillingssteder.

Indenfor de tre (eller historisk set: to) perioder kan læreren eller kursisterne vælge nedslag. For at kunne nå det mål, at kursisterne *selv* kan skelne mellem perioder og finde ud af hvordan de typiske træk kan beskrives, bliver læreren nødt til at tænke i store klare modsætninger. Der er ikke tid til samtlige "ismer", og de kunsthistoriografiske problemer som knytter sig til "ismerne" er ikke C-niveau stof. Kunsthistorie, som beskrevet i de fleste undervisningsbøger, er en blanding af forskellige kunsthistoriografiske teorier: fx stilmæssige sammenhænge, sociale kunstnersammenslutninger, avantgarde ideologier, og evolutionære

teorier. De kursister, som vil *forstå*, hvad kunsthistorisk finfordeling præcis handler om, har ingen chance. Problemet med visuelle fænomener er imidlertid, at de i kraft af deres umiddelbarhed afslører denne kunsthistoriografiske problematik længe før kursisterne kan sætte ord på det.

Der er ikke krav om kunsthistoriografisk viden på C niveau (som er et valg-område på B niveau). Derfor kan målet med at skelne mellem forskellige perioder med fordel kombineres med det analytiske arbejde, i stedet for den kulturhistoriske tilgang. Siden det "*at skelne*" er målet, kan der med fordel arbejdes med sammenlignende analyser på tværs af historien og baseret på de faglige problemstillinger der arbejdes med i undervisningen i øvrigt.

i. kategorier eller discipliner

Læreplanen nævner følgende tre disciplin-kategorier: 1. flader, 2. skulpturer og installationer samt 3. arkitektur. I læreplanerne opfattes således installationer som variationer af skulpturgenren.

Det er klart, at der findes kunstformer, som er svært at placere indenfor en af de tre kategorier. Visuelle fænomener er generelt ikke tænkt disciplinært. Nogle kunstnere arbejder gerne i grænseområder. Overordnet handler det om, at kursisterne møder forskelligartede former for kunst. Læreren skønner om bredden er i overensstemmelse med læreplanens intensioner.

Indenfor de tre perioder arbejder kursisterne med tre disciplin-kategorier, der er de samme tre kategorier som de beskæftiger sig med i deres *praktisk og teoretisk i deres analytiske arbejde*, herunder arbejdet med gengivelsesstrategier og i deres visualiseringsopgaver. Analyse, at skelne mellem perioder, gengivelse og visualiseringsopgaver kan derfor med fordel opfattes som mere eller mindre sammenhængende eller i det mindste som arbejdsområder, som kursisterne kan arbejde parallelt med.

j. Supplerende stof

Det stof, der kan inddrages som supplerende stof, er stof, som giver flere perspektiver til kernestoffets emner. Det kan hentes mange steder fra, også eller især fra andre fag. Hfs anvendelsesorienterede profil kan give anledning til dyrkelse af netop disse samarbejdsformer. Eksempelvis kan biologibøger anvendes for at få en anden tilgang til "det at se". Molekyle-modeller fra kemi kan undersøges som visualiseringer af normalt usynlige fænomener. Kursisternes egne skitser i forbindelse med et naturvidenskabelig eksperiment kan undersøges og analyseres for at øge kursisternes forståelse for formidling ved hjælp af naturvidenskabelige visualiseringer. Grafer og skemaer fra samfundsfag kan ligeledes undersøges på deres kommunikative muligheder og begrænsninger. I disse tilfælde kan der være tale om tværfaglig samarbejde, men kursisterne kan også opfordres til at finde relevant billedmateriale i de bøger, som de har fået udleveret i de andre fag.

I det hele taget er det vigtigt at give kursisterne chance for at inddrage deres eget billedmateriale (fra andre fag, fra deres fritid, eller fra billedkunstoffaget) i undervisningen.

k. Samspil med andre fag

I forbindelse med visualiseringsopgaver og analyse er der i de forskellige afsnit i denne vejledning lagt op til at eksperimentere med samspilsformer. Hvis undervisningen gennemtænkes er det svært at forestille sig at en "redskabsfunktion" af billedkunst i et samarbejde ikke *også* kan gavne faget selv. Kursisterne kan lære meget om "at kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk" ved at lave en plakat til biologi.

3. Tilrettelæggelse / Didaktiske principper

a. tilrettelæggelse, arbejdsformer og mål

På C-niveau vil en del øvelser og opgaver være korte og tydeligt struktureret ud fra præcis de mål og de læringselementer, der sigtes på.

Det anbefales, at der på C-niveau ikke arbejdes mod for mange mål på en gang, specielt ikke i starten af året. Se eksemplet i skema 3. En god klasse kan i slutningen af året lave mere komplekse projekter, hvor de fx selv vælger mål og evalueringskriterier. Se eksemplet i skema 4. Men kursisterne skal også til eksamen kunne gøre rede for projektet på en måde, der knytter projektet direkte til faglige mål og kernestof.

Opgaveplan / forløbspapir / opgaveformulering			
	2.1 / 2.2 (overordnet) <i>(skal angives i undervisningsbeskrivelse)</i>	Konkret <i>(kan angives i undervisningsbeskrivelse)</i>	Praksis + teori
Målsætning	Analyse Visualiseringsopgave	Hvordan kan et billedes udtryk formgives?	Find og lav selv et eksempel på "ro" "uro" (rækkefølge: først selv prøve, formulere regler på grund af eget eksperiment, derefter findes eksempler)
Kernestof	Betydningsanalytisk emne: ro og uro	Udtryk / ekspressive symboler	Kursister formulerer deres regler for "ro" "uro", anvender disse på andres og egne billeder Tekst om emnet
Evalueringskriterier	1. Virker visualiseringsopgaverne efter hensigten? 2. Kan kursisten fortælle og sandsynliggøre reglerne? 3. Kan kursisten bruge teksten i forhold til visualiseringsopgaverne		
Skema 3.			

På C-niveau anbefales det, at læreren afgrænser lærestoffet og tilpasser det til timetallets størrelse samt kursisternes alder og erfaring. Det er bedre at kursisterne har forstået lidt færre ting, som de kan bruge i deres praktiske og teoretiske analysearbejde, end at alle muligheder nævnes, som kursisterne ikke kan

bruge, da ”alle muligheder” er for omfattende. Læreplanen kræver to gengivelsesstrategier, og to typer faglige problemstillinger, tre discipliner og to (eller tre) kunsthistoriske perioder. Hvis de samme elementer anvendes i praktiske og teoretiske opgaver, bliver disse elementer nemmere at bruge i forbindelse med analytisk arbejde med andre og egne tiltag. Hvis elementerne kommer igen på senere tidspunkter, bliver kursisterne mere fortrolige med det. Læreren bør huske, at læreplanen beskriver hvad kursisterne skal gå igennem. EVAs evaluering af de kunstneriske fag peger på, at specielt hf-lærere oplever billedkunstlæreplaner som meget krævende. Set i det lys er der ikke tid til at gøre undervisningen mere omfattende end læreplanen foreskriver.

<i>Eksempler på forløb, sammensat af forskellige dele: kort kursus forløb, klasseundervisning og emnebaseret projekt.</i>				
Timer til hele forløbet: 12 timer	1. Kort kursusforløb 2 timer	2. klasseundervisning 1 time	3. klasseundervisning 1 timer	4. emnebaseret projekt 7 timer + evaluering 1 time
Eksempel 1 Hvornår? Begyndelse af skoleåret mål / kernestof: Visualiseringsopgave Betydningsanalyse Gengivelsesstrategi i malerkunst (før 1400, 1400- 1750, 1750 - nu, sidste 5 år.)	Pointe: At overføre et billede (fotografi / skitse) ved hjælp af projektion (lysbillede, overhead, epidiaskop e.l.) samt farvelægning teori: - ideer / meninger om at overføre billeder - variationer samt metoder	Pointe: Anvendelse af hjælpemidler i kunsten: forskellige strategier: skakbræt, karton, projektion teori: - ideer / meninger om at overføre billeder - variationer samt metoder	Pointe: Betydning: kropsholdning og ansigtsudtryk teori: - konvention (kultur afhængigt kropssprog) versus kropsudtryk (indlevelse)	Emne + pointe: ”Det modsatte”: Med et billede fra portfolioen som udgangspunkt laves at stort billede (mindst: 100 x 50) hvor kropsholdning og/eller mine signalerer det modsatte af originalen.
Timer til hele forløbet: 18 timer	5. klasseundervisning 2 timer	6. kursusforløb 5 timer	7. klasseundervisning 2 timer	8. emnebaseret projekt 8 timer + evaluering 1 time
Eksempel 2 Hvornår? Halvvejs	Pointe: ”Tilfældighed” som element i kunsten fra ca 1600 til i dag som	Pointe: Praktiske eksperimenter med tilfældig-udseende	Pointe: Løbende evaluering: hvordan laves effekterne, hvad blev	Emne + pointe: ”tilfælde” som element i valgfrit emne

<p>mål / kernestof: Visualiseringsopgave Formal-analyse Gengivelsesstrategi 2</p> <p>Kunst fra efter 1400</p>	<p>formelt element.</p> <p>Eksemplerne tages fra arkitektur fx. overfladestruktur, (naturlige strukturer i sten), sammensætning af elementer (stensammensætning af Inka-tempel), komposition (Gehry – skitser), skulptur (fx spor i ler → spor i bronze), og malerkunst fx drippings, evt. som led i en gengivelsesstrategi (drippings der forestiller regn)</p> <p>readymade: Evt. Duchamp: ”3 Standard Snore” (1913-14)</p>	<p>teknikker i forskellige discipliner</p>	<p>de brugt til? Hvad kan jeg bruge dem til?</p>	
<p>Timer til hele forløbet: 20 timer</p>	<p>9. problemorienteret projekt (10, 11 og 12 planlægges og specificeres som led af projektet)</p>	<p>10. klasseundervisning 2 timer</p>	<p>11. kursusforløb a, kursusforløb b 2 - 4 timer pr gruppe (en gruppe modtager kursusforløb som undervisning, de andre kursister arbejder selvstændigt videre på deres projekt)</p>	<p>12. klasseundervisning 2 timer</p>
<p>Eksempel 3</p> <p>Hvornår? Slut til dygtig 1.g</p> <p>mål / kernestof: Alle elementer kan indgå (kursisten bestemmer)</p>	<p>Pointe: ”Her brænder jeg for” (kursisten stiller selv emnet + spilleregler op, finder relevant materiale udenfor og indenfor portfolioen)</p>	<p>Pointe: Kursist-præsentationer af projektet vha fundet billedmateriale</p>	<p>Pointe: Klassen inddeles i grupper med sammenlignelige kursusbehov fx. fotoredigering, perspektiv, fremstilling af papmodeller</p>	<p>Emne + pointe: Evaluering / præsentation af projekterne</p>
<p>Skema 4.</p>				

b. eksamensprojektet

I eksamensafsnittet (Prøveform 4.2) kan læses, at kursisterne fremstiller et eksamensprojekt:

Prøvedelen i eksaminandens eksamensprojekt

Grundlaget for denne del af prøven er eksaminandens eksamensprojekt. Denne del af eksaminationen består af et indledende oplæg, hvor eksaminanden redegør for og diskuterer centrale elementer i projektet, samt af en uddybende samtale mellem eksaminand og eksaminator.

Eksaminationstiden er maksimalt 10 minutter for denne del af prøven.

Projektet kan med fordel planlægges i den sidste del af undervisningsåret. Som projekt anbefales det, at stille nogle klare spilleregler, at gøre klart overfor kursisterne, hvordan praktiske og teoretiske elementer hænger sammen, og at forberede kursisterne på præsentationen af projektet, som maksimalt må vare 10 minutter.

Læreren og holdet kan vælge ét fælles tema eller mange individuelle temaer. "Individuelle temaer" som overskrift er en fordel for stærke kursister, en ulempe for svagere kursister. Et fælles tema kan være et emne som "krig", det kan være en disciplin som arkitektur (hvor kursisterne eksempelvis formgiver en model af en rumoplevelse som de selv har fundet frem til: "kongelig rum", "helligt rum", "labyrinth" osv.) I forbindelse med projektet fremstiller kursisterne et værk eller værker, og finder de relevant billedmateriale i øvrigt.

4. Evaluering

a. Løbende evaluering

Kursistens arbejde, progression og selvevaluering fastholdes i portfolioen. Portfolioen indeholder ofte:

- kursistfremstillede værker samt noter
- værker (eller fotos af værker) fremstillet af andre, valgt af læreren samt noter
- værker (eller fotos af værker) fremstillet af andre, valgt af kursisten selv samt noter
- undervisningsmateriale, uddelt af læreren (herunder: opgavebeskrivelser, undervisningsmaterialer i øvrigt.) samt noter
- materiale, som andre fag har bidraget med samt noter
- evt. materiale som kursisten selv har fundet frem til samt noter
- evt. bemærkninger vedr. (løbende) evaluering

Indholdet af portfolioen må i store træk kunne læses i undervisningsbeskrivelsen.

Med udgangspunkt i portfolioen vurderes kursistens arbejde løbende i forhold til de stillede opgaver. Kursisten redigerer portfolioen, så teoretiske og praktiske problemformuleringer, researchmateriale og opgaveløsninger tydeligt formidles.

I forbindelse med evalueringen - både den løbende (eller: formative) og summative evalueringer - bør det være klart, hvad evalueringen baseres på. Dels baseres evalueringen på de krav, som kan læses i læreplaner. I læreplanerne er kravene formuleret generelt. Specifikke krav, som stilles i et konkret forløb må også være så klare og utalte som muligt. Dels kan kravene fremgå af opgaven, som læreren har formuleret og dels kan kursisterne selv have formuleret evalueringskriterier. Læreren bør være bevidst om evalueringsfaldgruber: misforståelser vedr. kriterier mellem lærer og kursister, lærerens "smag" som evalueringskriterium, og mangel på tid til evaluering (en god evaluering tager meget forberedelsestid, som i dagligdags undervisning næppe er plads til).

b. Prøveform

Eksamen er ændret i forhold til 2009 læreplan. Der er indføjet en eksamination af eksamensprojektet i prøveformen. Herved bliver eksamenen på C-niveau todelte:

Der afholdes en mundtlig prøve, som består af to dele:

- *en prøve i eksaminandens eksamensprojekt*
- *en prøve i det teoretisk-analytiske stof på grundlag af en opgave, som tager udgangspunkt i eksaminandens portfolio, jf. pkt. 3.2.*

Eksaminanden vælger rækkefølgen eller kan vælge at flette de to dele sammen.

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter pr. eksaminand. Forberedelsestiden er ca. 60 minutter pr. eksaminand.

Prøvedelen i eksaminandens eksamensprojekt

Grundlaget for denne del af prøven er eksaminandens eksamensprojekt. Denne del af eksaminationen består af et indledende oplæg, hvor eksaminanden redegør for og diskuterer centrale elementer i projektet, samt af en uddybende samtale mellem eksaminand og eksaminator.

Eksaminationstiden er maksimalt 10 minutter for denne del af prøven.

Prøvedelen i det teoretisk-analytiske stof på grundlag af eksaminandens portfolio.

Opgaven formuleres af eksaminator inden for et emne, der er valgt således, at eksaminanden kan inddrage eksempler på tværs af portfolioen, jf. pkt. 3.2. Eksemplerne er dels fremstillet af eksaminanden, dels fotografier eller reproduktioner af eksempler fremstillet af andre.

Eksaminanden besvarer opgaven med udgangspunkt i portfolioens indhold. Besvarelsen uddybes i en efterfølgende samtale mellem eksaminand og eksaminator.

Opgaven til det teoretisk - analytiske del skal formuleres således at:

1. Formuleres indenfor et emne (og *ikke* på grundlag af ekstemporalt billedmateriale)
2. Eksaminanden må kunne inddrage *eksempler på tværs af portfolioen*. (og *ikke* kun vedrøre et forløb i portfolioen)

3. *Eksemplerne er dels fremstillet af eksaminanden, dels fotografier eller reproduktioner af eksempler fremstillet af andre.* (NB både selv fremstillede og værker fremstillet af andre må kunne inddrages)

I opgaveformuleringen kan med fordel de krav der stilles til eksaminanderne formuleres. Fx kan der stå, at der inddrages eksempler, som er behandlet i forbindelse med forskellige forløb.

Selvom eksamensformen er ændret, er hovedformålet med anden del den samme som før. De gamle vejledninger kan med fordel bruges som inspiration.

c. Den selvstuderende

Afsnittet, som har ligget på uvms billedkunsts site, er nu integreret i læreplanen:

Til eksamenen har eksaminanderne lavet en portfolio, som er i overensstemmelse med læreplanens krav. Portfolioen indeholder en samling selvavede arbejder, reproduktioner eller værker lavet af andre samt relevant litteratur. Portfolioen skal indeholde materiale, så eksaminanderne kan vise, at de har opnået de nødvendige faglige mål, jf. pkt. 2.1., og portfolioen skal have den bredde, der nævnes i læreplanens afsnit om kernestoffet, jf. pkt. 2.2., samt supplerende stof, jf. pkt. 2.3.

Eksamen foregår i øvrigt som beskrevet i læreplanen.

Eksaminator formulerer én eksamensopgave på grundlag af portfolioens indhold.

Vær opmærksom på, at en selvstuderende, som ikke kan fremvise en brugbar portfolio, ikke kan gå op til eksamen.

Eksamensopgaven til den selvstuderende skal formuleres således, at den er i overensstemmelse med portfolioens indhold.

d. Bedømmelseskriterier

Selvom eksaminationen er delt i to dele, gives én karakter på grundlag af en helhedsvurdering.

		Billedkunst B-niveau stx	Billedkunst C-niveau stx og hf
Karakter		Vejledende beskrivelse	Vejledende beskrivelse
12	Gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.	Eksaminanden: <ul style="list-style-type: none"> - inddrager forskellige aspekter af analyser af valgte egne og andres eksempler i en sammenhængende tolkende eller perspektiverende konklusion uden at tabe fokus. - gør rede for analysens fokus, og relaterer det til analytiske synsvinkler og / eller gengivelsesstrategier. - forklarer sammenhængen mellem analytiske aspekter og praktisk arbejde. 	Eksaminanden <ul style="list-style-type: none"> - udvælger et velfungerende visuelt materiale fra sin portfolio, herunder egne arbejder, der fungerer fremragende som eksempler ved besvarelsen af eksamensopgaven. - samler adskillige analytiske elementer i en sammenhængende konklusion og overbevisende formidle konklusionens synsvinkel eller bagvedliggende gengivelsesstrategi. - forstår og anvender elementære

		<ul style="list-style-type: none"> - bruger konkrete eksempler, og inddrager argumentation fra læst litteratur i kunsthistorisk periodekarakteristik - forstår og anvender rekursive faglige begreber. - har lavet og kan gøre rede for et overbevisende projekt, hvor ide og udførelse er i overensstemmelse med problemformuleringen 	<p>fagudtryk.</p> <ul style="list-style-type: none"> - påviser adskillige karakteristiske træk fra de udvalgte kunsthistoriske perioder, der indgår i det benyttede visuelle materiale. - har lavet og kan gøre rede for et projekt, hvor ide og udførelse er i store træk i overensstemmelse med problemformuleringen
7	Gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.	<p>Eksaminanden</p> <ul style="list-style-type: none"> - samler en del analytiske aspekter af valgte egne og andres værker i en konklusion, som nogenlunde hænger sammen. - forklarer tilfredsstillende opgavens eller projektets analytiske synsvinkel(kler) og / eller gengivelsesstrategier. Analysen er dog ikke helt fokuseret. - bruger analytiske argumenter i en kunsthistorisk periodekarakteristik - forstår og anvender en del faglige begreber - har lavet og kan gøre rede for et projekt, hvor ide og udførelse er i store træk i overensstemmelse med problemformuleringen 	<p>Eksaminanden</p> <ul style="list-style-type: none"> - udvælger et visuelt materiale fra sin portfolio, herunder egne arbejder, der fungerer nogenlunde tilfredsstillende som eksempler ved besvarelsen af eksamensopgaven. - samler nogle analytiske elementer i en konklusion og formidler konklusionens synsvinkel eller nogle træk af den bagvedliggende gengivelsesstrategi. - forstår elementære fagudtryk - påviser nogle få karakteristiske træk fra de udvalgte kunsthistoriske perioder, der indgår i det benyttede visuelle materiale.
02	Gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.	<ul style="list-style-type: none"> - Eksaminanden samler nogle analytiske aspekter af egne og andres værker i en konklusion, som dog ikke helt hænger sammen. Set som enkeltdele behandles aspekterne dog rigtigt. - Eksaminandens kunsthistoriske periodekarakteristik er ikke helt overbevisende. - Eksaminanden kan dog beskrive forskellige karakteristiske træk af værker, lavet i de fire forskellige perioder eller bestemte nedslag i disse perioder. - har lavet og kan gøre rede for et projekt, hvor ide og udførelse i mindre grad er i overensstemmelse med problemformuleringen 	<ul style="list-style-type: none"> - Eksaminandens valg af et visuelt materiale fra sin portfolio, herunder egne arbejder, kan ikke bruges overbevisende ved besvarelsen af eksamensspørgsmålet. - Eksaminanden behandler enkelte analytiske aspekter rigtigt uden dog at kunne konkludere på dette grundlag. - Eksaminanden kan beskrive enkelte og mindre betydningsfulde karakteristiske træk af værker, lavet i nogle af de fire forskellige perioder eller bestemte nedslag i disse perioder. - har lavet et projekt, hvor ide og udførelse i mindre grad er i overensstemmelse med problemformuleringen
Skema 5.			