

Billedkunst B – Stx

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.

intro

I læreplanens identitet gøres opmærksom på, at i billedkunsthaget undersøges visuelle udtryk. At undersøge indebærer en nysgerrig, eksperimenterende tilgang. I tilrettelæggelse af undervisning holdes det overordnede formål for øje, at eleverne lærer selv at bakke med stoffet – og deres niveau kan ikke nås ved udenadslæring.

De elever, som har valgt billedkunst på B-niveau, kan vælge det fra 0 - B, eller ovenpå et C niveau. Alle elever, som har færdiggjort deres C-niveau, er selvfølgelig på samme niveau. Det kan imidlertid være, at de har nået de faglige mål ved hjælp af forskellige eksempler alt efter deres C-niveau hold eller lærer. B-niveau læreren må nok regne med at der skal bruges lidt tid på udjævning af forskelle. Koordinering af billedkunstudervisning på skolens forskellige billedkunsthold (både stx og hf) vil være en fordel for de involverede elever.

Læreplanerne er skrevet med en 12-tals elev for øje.

1. metoder i billedkunst

Faglige mål og kernestof beskriver de metoder, eleverne lærer i billedkunst på B niveau. For nemhedsskyld opdeles faget ofte i en praktisk og en teoretisk del. Disse dele kan opfattes som to forskellige metoder, som er med til at give eleverne erfaringer, der gør, at de når fagets faglige mål. I læreplanen nævnes teori og praksis ofte i flæng som eksempelvis i kernestofdelen: *praktisk og teoretisk arbejde med billeder på flader skulpturer og installationer samt arkitektur med vægt på disse mediers udtryks- og meningsbærende muligheder.*

Mest vigtige aspekt af kompetencetænkning er, at eleverne efter endt undervisning selv er i stand til gøre arbejdet.

I følgende afsnit vil de praktiske og teoretiske sider af faget belyses.

2. praktiske side af faget

Visualiseringsopgaver kan spille forskellige roller i undervisningen. De to mest vigtige kan kaldes billedkunst som redskabsfag, som er en praktisk undersøgende metode, og den kreative billedkunstpraksis, hvor anvender visualisering som udtryksmiddel.

a. billedkunst som redskabsfag

I stedet for at læreren giver et oplæg med slideshow om et bestemt emne, eller i stedet for at eleverne læser en tekst, som de prøver at forstå blot ved at læse det, kan eleverne med fordel prøve at bruge de billedkunstneriske praktiske sider til at undersøge eller visuelt analysere faglige problemstillinger. Det kan gøres på mange forskellige niveauer: det kan gøres konkret eller abstrakt, teoretisk tungt eller netop ud fra almindelige hverdags erfaringer.

En eksperimenterende undersøgende tilgang kræver en åben sind, ikke for mange svar på forhånd og viljen til eksperiment. Læreren og eleverne må være indstillet på, at konklusioner ikke nødvendigvis bekræfter deres forudantagelser. Konklusioner kan stritte i forskellige retninger, hvilket kan pege på kompleksitet og ikke nødvendigvis på undersøgelsesfejl.

Billedkunst anvendt som redskabsfag i fagligt sammenhæng er - udover en undersøgende metode - en læringsstrategi, idet mange elever bedre husker, hvis de arbejder på to forskellige måder med stoffet: de læser og "gør" og specielt synliggør. Eksperimenter lavet i forbindelse med denne form for praksis skal helst ikke være diffust, og der fokuseres på få punkter. En kompleks problematik med flere undersøgelsespunkter kan med fordel deles op i overskuelige enheder, som spredes over (grupper på) holdet. Eleverne eksperimenterer med forskellige aspekter af samme problematik, præsenterer resultaterne for hinanden hvorved hele problematikken kan belyses ud fra elevernes forskellige eksperimenter.

I forbindelse med fagligt samarbejde kan billedkunst stille denne visualiserende læringsstrategi til rådighed for samarbejdsfaget. For bedre at kunne huske bøjninger i et fremmedsprog, kan eleverne tegneserie tegne bøjningerne.

Et overskueligt eksempel er, at eleverne læser at der "i byzantium (kun) bruges overlappning" til at gengive rum. Det er rigtigt, men kan man overhovedet lave et billede *uden* overlappning? For at finde ud af det kan eleverne afprøve, om de er i stand til selv at lave et billede helt uden overlappning. Det gode ved sådan en opgave er, at eleverne lærer at problematisere og eksperimenterer med det, de læser.

At studere perspektiv er straks mere omfattende. Men her gælder det samme, eleverne behøver ikke blot læse om linjer der forsvinder, ved at eksperimenterer selv kan de nemmere forklare hvad perspektiv går ud på.

Et mere abstrakt eksempel er at lade eleverne eksperimenterer med betydningsdannelse. For at forstå billedsymbolikken i hverdagen, kan de lede efter symboler i hverdagskulturen, og sætte disse i en ny sammenhæng. På den ene side stilles skarpt på hverdagsymbolernes indhold. Samtidig med det kan de erfare symbolernes afhængighed af konteksten.

Det anbefales at eksperimentere med de oplagte lovmæssigheder, som om disse ikke er sikre. Eksempelvis er Ittens treklang-ide en god grund til undersøgelser - og her kan en computer spare meget tid: Hvad sker der hvis treklangens forskel *kun* er kulør - mens lysværdi og kvalitet holdes nogenlunde ens? Og nu farvelære alligevel er taget frem: hvad sker der hvis vi blander kulør i en anden rækkefølge end foreskrevet af farbecirklen, og blander grøn med violet? Eller orange i grøn?

Der er dog nogle mindre hensigtsmæssige tilgange. En kunsthistorisk anvendelse kan være farligt. "At prikke" er ikke *impressionistisk*. Hvis eleverne læser "hurtige strøg fik lov at stå" må eleverne lære at undersøge det selv. Her er to elementer, som læreren bør skille ad. Den ene er den praktisk undersøgende del: hvad vil det sige i praksis at "hurtige strøg får lov til at stå"? Hvilke begrænsninger og muligheder giver denne tilgang, hvor svært kan det være og hvad det vil sige at konstruere en form "fra kernen og udad"?

I sætningen skjuler dog også en kunsthistoriografisk problematik, som eleverne må lære at undersøge på anden vis. Kunsthistoriografisk er spørgsmålet: er impressionisterne de første, sidste og eneste malergruppe, hvor penselstrøg får lov til at stå? Hvis eleverne åbner en bog om impressionister eller søger impressionistiske billeder på nettet, hvor mange eksempler finder de så på malerier hvor "hurtige strøg fik lov at stå"? (Sisley eksempelvis. Pissarro brugte det ikke til huse, Manet brugte det på nær en enkel usystematisk gang aldrig, Renoir somme tider og lokalt.) Pointen er, at eleverne gerne må lære selv at finde ud af hvordan verden hænger sammen, og stole på det kan se - i stedet for kun at stole på det, de læser.

b. billedkunst og kreativitet / billedkunstpraksis

I læreplanen kan læses (2.1) at eleverne lærer at *vælge blandt forskellige metoder og strategier til at løse visualiseringsopgaver i samspil med det analytiske arbejde med andres og egne billeder.*

Billedkunst opfattes som redskabsfag passer på denne beskrivelse. Men eleverne lærer også at arbejde med mere komplekse billedkunstfaglige problematikker, som kommer til udtryk i bla. kernestoffet: *praktisk og teoretisk arbejde med billeder på flader, skulpturer og installationer samt arkitektur med vægt på disse mediers udtryks- og meningsbærende muligheder.*

I billedkunst som redskabsfag giver oftest analysen (eller en analyse som eleverne har læst) anledning til praksis.

I billedkunstpraksis er praksis udgangspunkt, eller er rækkefølge underordnet. Elevernes resultater giver anledning til analyse. Refleksionen kan inspirere eleverne til nye eksperimenter.

På de fleste hold er der nogle elever, som er "billedfremmede", og som ikke er særlig god til at se, hvad de selv har lavet. Det er derfor en god ide at lade eleverne beskrive de første lidt mere komplekse eksperimenter, som de laver i undervisningen. Ved at bede eleverne om at beskrive deres værk, kan læreren få en fingerpeg om, hvordan og hvad deres synssans opfatter: hvad lægger de mærke til, hvad overser de osv.

I dag kender eleverne en del strategier, som er nemt tilgængelige, og som er effektive eksempelvis computertegning og digitalfotografi eller digital film. Nogle elever vil få større positive oplevelser ved at anvende digitale midler end ved at male, tegne eller forme i ler. Andre elever kan netop meget godt lide klassisk roderi med maling. Det anbefales at formulere opgaverne således, at begge type elever får en chance. Det er ikke sagt, at alle elever i forbindelse med et forløb altid skal arbejde med de samme materialer, i de samme discipliner osv.

c. evaluering af de praktiske sider af faget

Ved løbende evaluering og ved karaktergivning af de praktiske dele af faget spiller elevernes refleksioner over det praktiske arbejde en stor rolle. Eleverne må kunne forstå bedømmelsesgrundlaget, og undervisningen bliver meget mere effektiv, hvis eleverne og læreren er på samme bølgelængde mht dette bedømmelsesgrundlag. Dette er desværre ikke altid selvsagt.

I de undervisningsforløb, hvor faget bruges som redskab, er undersøgelserne målrettede, og spiller kunstneriske individuelle vurderingskrav en mindre stor rolle. Her er det ofte nemmere at forklare, hvad der forventes.

I billedkunstpraksis dyrket som kreativtetsudviklende strategi, er situationen anderledes. Kreativtetsudviklingen opfattes af mange elever som mere personlige. Derfor kan evalueringer og vurderinger opleves som tilfældige.

	<i>"Sørg for større kontrast mellem forgrundsfiguren og baggrund"</i>	
	<i>Opfattes som:</i>	<i>Status:</i>
Lærers intension	Baseret på erfaring resulterer det i et resultat, der gør eleverne ofte mere tilfredse	Anbefaling på grundlag af praktiske erfaringer
Elevers forståelse	Det bliver nok grimt, men hvis jeg nu kan få en højere karakter	Læreren kan bedre lide store kontraster
Skema 1.		

Elevers og lærers æstetik kan være forskelligt. Indenfor læreplanens grænser kan læreren med fordel vurdere og evaluere ud fra den individuelle elevs æstetiske forudantagelser. Hvis eleven mener, at værket burde være fotografisk ægte, kan læreren evaluere med dette for øje.

Lærers mundtlige evaluering er abstrakt i den forstand, at udsagn om hvordan elevværket kunne være, ikke kan ses, men kun høres. For at gøre evaluering mere konkret, kan læreren vælge at vise nogle konsekvenser digitalt med en (evt. indscannet) lærerversion, eller ved at tage en kopi af elevens arbejde og eksperimentere (eller: opfordrer eleven til at eksperimentere) målrettet med kopien. Siden kopierne "bare er en kopier" giver den eleven en stor frihed. I refleksionen over værket kan værkets variationer være med til at præcisere analyserne.

Det er en god ide altid at gøre klar, hvad kriterier er, hvor de kriterier stammer fra, hvornår der er tale om love – som enten er fysisk og praktisk (hvordan kan papir formes på en måde at det kan bære sten?) eller oplevelsesmæssigt (hvordan kan jeg udtrykke følelser ved hjælp af form og farver?).

Det er vigtigt at lære eleverne at evaluere sig selv. Læreren lærer eleverne, at en evaluering altid baseres på begrundelser, som har deres logik i analyser, som peger på love, meninger eller i utalte forudantagelser, som tilsammen danner de spilleregler, som eleverne kan bruge i deres selvevaluering. Lærerens opgave kan formuleres således, at eleverne får et klart billede af lærerens spilleregler, der, som sagt, kan begrundes med love, eller med lærerens udtalte forudantagelser.

I slutningen af undervisningen på B niveau og obligatorisk i forhold til eksamensprojektet, kan eleverne imidlertid gøre denne del af arbejdet selv.

Skema 1 viser lærerens overvejelser i forbindelse med en praktisk opgave og elevens fortolkning af samme opgave. Skema 2 og 3 viser et eksempel på lærerens intentioner med en opgave, og et skematisk eksempel på elevens fortolkning af den samme opgave.

LÆRER-ENS Opgave- formulering	Opgavens be- grænsninger/ påbud / forbud	Opgavens begrun- delse	læringsmål
Med andre ord:	Hvad forventes af eleverne?	Hvorfor (i forhold til læreplanen) arbejdes med opgaven? Hvad er "lov" hvad er "lærerens forudantagelser"?	Hvad lærer eleverne af dette forløb?
Eksempel	Lave et selvportræt Alle materialer tillad Alle discipliner tillad Eleverne begrundere deres valg	Gengivelsesstrategier (fx idealiseret, karikeret, vise usynlige kvaliteter, selvportræt som ideal	Vælg gengivelsesstrategi, Forstå valgets konsekvenser, gennemføre (og finde gengivelsestekniske løsninger for gengivelsestekniske problemer / kunstneriske løsninger for kunstneriske problemer)
		- betydningsanalyse	Afhængige af valgt gengivelsesstrategi: - Kendetegn - ikke kendetegnede symboler fx. baggrund, interesseindikatorer osv.
		- billeder på flader, skulpturer eller installationer	Vælg teknik, der passer til øvrige vælg (eller omvendt: lade teknik være medbestemmende) Forstå teknikkens konsekvenser Gennemføre (og finde materialetekniske løsninger for materialetekniske problemer / kunstneriske løsninger for kunstneriske problemer)
Bemærkninger		<i>Læg mærke til at lærerens opgaveformulering og elevens forståelse for opgave formuleringen ikke altid er overensstemmende. Om det er acceptabel eller ej handler i høj grad om læringspotentialer af elevens fortolkning. Det kan være, at misforståelsen skærper på en skæv måde hovedproblematikkens kerne.</i>	

Skema 2.		

ELE- VENS Opgave- løsning	personlige mening	Forudantagelser	"Love"
Med an- dre ord:	hvad vil jeg?	Hvis jeg ønsker...	...bliver jeg nødt til
Eksempel	Selvportræt: Lavet et fotoreali- stisk fotoportræt vha akrylmaling	Stilarter "som Rineke Dijkstra" (men som maleri)	"kølig" blik, hovedperson i midten, ser mod beskueren
		Gengivelsesstrategi fotorealistisk	lineærperspektiv, skyggelægning, farve- valg konsekvenser
		Gengivelses /betydningsaspekter	Placering hovedet på skuldre / øjene- ne, næsen, munden afgørende for genkendelse.
		Betydningsaspekter: "jeg" er smil, det, jeg har på, musikinstrumenter, masse mennesker omkring mig	Evt. ikonografiske eller semiotiske symboltilgange
		Lag - på - lag akryl	praktiske love: akryl opløses i vand, farvernes tekniske egenskaber som transparens
bemærk- ninger	<i>Et lille projekt kræver mange forskelligartede beslutninger i mange forskellige retninger. Samme projekt kan derfor beskrives forskelligt. I forhold til undervisningen kan det være en fordel at læreren tager nogle valg, som alle elever forholder sig til. Men i det større projekt burde eleverne selv kunne vælge centrale elementer til at beskrive og evaluere deres visualiseringsopgave.</i>		
Skema 3.			

3. teoretiske metoder

a. indledning:

I billedkunst stx B niveau opfattes teori bred. De overvejelser og refleksioner, som eleverne har som del af billedkunst praksis, er teoretiske. At spekulere over spilleregler, forudantagelser og love i forbindelse med billedkunstneriske projekter er også teoretisk arbejde. At afprøve nyopdagede love med henblik på at finde grænserne giver gerne nye teoretiske overvejelser.

b. praktiske analyser som led af teori

En væsentlig metode i billedkunst på B niveau er praktisk-baserede analyser. Disse er beskrevet i forrige afsnit om billedkunst som redskabsfag, men er væsentlige at huske specielt i forhold til hold, som har svært ved "læse" metoden.

c. *analyser baseret på iagttagelser*

I billedkunst er analyser på grundlag af iagttagelser en afprøvet metode. Hel selvsagt er denne metode ikke, og det er vigtigt at eleverne lærer at være klar over hvad de leder efter i deres iagttagelsesarbejde. I en analyse iagttages ikke "bare", men leder man efter noget bestemt. Det kan være formgivningsforskelle, det kan være gengivelsesstrategiske forskelle, eller forskelle i den sammenhæng kendte symboler bliver placeret i. Det er en god ide at introducere eleverne i at se på bestemte billedelementer som komposition, farve, rum og indholdselementer så som symboler. Det er muligt at pege på elementerne, uden at elementerne tillægges faste konventionelle betydninger, men at lære eleverne at langt de fleste billedelementer kan bruges i forskellige sammenhænge. En systematisk anvendelse af gyldensnit kan være interessant som stilkendetegn (formal analyse), men kan også være et renaissance-symbol på kunstnerens skabelse af værket parallel med guds skabelse af verden (betydningsanalyse).

Det anbefales at lære eleverne at kombinere deres iagttagelsesarbejde med en klar ide om, hvad de leder efter og hvorfor de leder efter netop dette.

d. *analyser baseret på kilder*

En tredje væsentlig analyseredskab er kilderne. På gymnasialt B niveau findes mange tilgængelige kilder, som kan hjælpe elevernes analytiske arbejde på vej: undervisningsbøger, leksikoner, museums materialer, oplysninger som de kan finde på nettet osv.

Det er en god ide at lære eleverne at være kritisk på det de læser. Nogle elever kan huske uden at forstå hvad der menes. For at hjælpe disse elever kan læreren udpege nogle dele af teksten og bede eleverne om at forklare, hvad de læser i en powerpoint præsentation.

Ikke alt, som kan læses, er skrevet klart og gennemsigtigt. Eleverne kan lære at gennemskue, om en udsagn er gennemsigtigt, og forfatteren sandsynliggør udsagnet, eller om forfatteren påstår et eller andet ex cathedra. Ofte er sådanne påstande gode anledninger til nærmere undersøgelser.

e. *fordelen ved en komparativ analyse*

En værkanalyse, hvor et værk bliver analyseret på grund af en problematik, kan have sin berettigelse, men ofte er en komparativ analyse hvor flere værker inddrages mere givende og mere oplagt. Sammenligningen kan gøre eleverne opmærksomme på elementer, som er påfaldende fraværende eller netop til stede i det ene eller det andet værk. Sammenligninger kan give eleverne argumenter, som er lettere at finde og formulere, og som er mere præcise end argumenter, som baseres på iagttagelse af et enkelt billede. Almene udsagn som "*i renessancen bliver kunst mere jordnær*" er ikke interessant, med mindre flere kunsteksampler bruges til at synliggøre argumentationen. At eleverne her møder problemet, at det er svært at komme med alt for forenkede platituder, kan gøre deres forståelse for faget og metoder større. Det er meget problematisk at "bevise" noget, som "alle gør", ved hjælp af blot et billede.

	Type komparativ analyse	eksempel
Flere værker om-drejningspunkter	Eleverne kan forsøge at besvare et fokuseret spørgsmål ved at analysere forskellige værker sammenlignende dvs. værkerne diskuteres paral-	Perspektiv på billedet no 1. har de og de kendetegn, som vi også kan se på billedet 2, men som sættes på hovedet i eksempel 3.

	lelt og med henblik på en fokuseret svar på spørgsmålet.	(Og så kan pointen uddybes og forklares og sættes i sammenhæng med opgavens hovedproblemstilling).
Et værk omdrejningspunkt, andre værker inddrages	Eleverne kan forsøge at besvare et fokuseret spørgsmål ved at tage udgangspunkt i et værk, som beskrives sammenlignende med forskellige andre værker, hvorved de andre værker bliver brugt til at forklare det, de gerne ville have haft frem i deres analyse, som igen peger i retningen af konklusionen	Værket har perspektiviske kendetegn, som kan tilbageføres til eksempel a, som udvikles over b og c til den specifikke brug af perspektiv i værket; senere kan vi se at kunstneren opgiver denne tilgang eksempelvis i eksempel d.
Problematikken er omdrejningspunkt, værker inddrages	Problemet, som skal belyses, tager ikke et bestemt værk, men en bestemt udvikling, strømning, bevægelse eller faglig problemstilling som hovedproblem.	(Eksempel 1 viser en tidlig eksempel på perspektiv med de og de kendetegn, som udvikles i 2, forfines i 3, forlades i 4 osv.)
Skema 4. <i>komparative analyser: tre variationer</i>		

f. taksonomi

Det analytiske arbejde kan bestå af syv forskellige "stadier", som har (og kan bedrives på) forskellige taksonomiske niveauer, men som ikke nødvendigvis behøver at blive fulgt i denne rækkefølge, ej heller ikke altid skal være "present":

1. redegørelse for synsvinklen
(der iagttages med henblik på at klarlægge nogle muligheder og begrænsninger i forbindelse med rumgengivelse)
2. subjektiv tilgang
(“jeg” føler at der er en slags dybdevirkning i eksempel 1)
3. iagttagelse
(der er anvendt perspektiv)
4. forklaring på det, der iagttages
(perspektivet i værket virker sådan og sådan)
5. perspektivering af iagttagelse og forklaring
(i værket er valgt denne variation, med særligt vægt på det ene og det andet, som kan beskrives i den ene eller den anden (fx kunsthistorisk) sammenhæng osv.)
6. sandsynliggørelse af påstanden om iagttagelsen, iagttagelsens forklaring, eller perspektivering
(i fig a som jeg, eksaminand, har tegnet, (be)viser jeg, de perspektiviske principper, som er anvendt; (eller) ved hjælp af skematiske linier ovenpå reproduktionen (fig b) (be)viser jeg, hvordan perspektivet er anvendt; forfatter X konkluderer, at der gjort sådan og sådan; om en lignende sag skriver Y osv.)
7. fokusering 1- 6 i forhold til opgaven
(og alt dette har denne og denne forbindelse til opgaven, som leder hende til sådan og sådan en konklusion)

g. kunsthistorie

Kunsthistorie spiller på B niveau en større rolle, hvis holdet har valgt kunsthistoriografi til (og derfor kuratering og museologi fra). I kunsthistoriografi prøver eleverne at undersøge, hvor kunsthistoriske kategorier som "renæssance" "impressionisme" stammer fra. Kunsthistorie er ikke én sammenhængende teori, men en samling historiebegrænsede strategier.

Hovedformålet med billedkunst er, at eleverne selv lærer at baksæ med stoffet. At lære kunsthistoriske generaliseringer udenad, frarådes. Kunsthistorisk deler læreplanen historien ind i nogle store enheder. Ved hjælp af disse enheder kan eleverne eksempelvis lære, hvordan de selv kan analysere sig frem til kunsthistoriske forskydninger. Eleverne lærer, hvordan de selv kan "konkludere" forskydninger, ved selv at undersøge sagen. Denne tilgang giver frihed til lærer og eleverne. De behøver ikke bruge tid på isernes kongerække. At analysere og at undersøge er fagets formål og mål. Kronologien er begrænset til fire perioder, som kan fortolkes som små eksempler indenfor de fire perioder eller en skildring af større dele af perioden med en bred pensel. I forhold til iserne vil det sige, at klassen kan beskæftige sig med "modernisme", hvor de snarere prøver at finde et større fællesskab (sammenlignet med tiden før modernismen) mellem de hundrede tusind iser end forskelle.

Kunsthistorisk kan der vælges forskellige metodiske tilgange, eksempelvis formanalytisk, eller betydningsanalytisk eller kombinationer. Eleverne kan dels læse om kunsthistorie, men det er mindst lige så vigtigt at analysere sig frem til en forståelse. I denne forbindelse kan de skrive en kunsthistorie baseret på egne iagttagelser og undersøgelser. Eleverne lærer i dette arbejde at de ikke kan konkludere om en hel stil på grundlag af et eksempel, men at der er brug for så mange billeder som muligt.

h. emne / analytiske spørgsmål eller problemstilling bestemmer synsvinkel

En total analyse, som kan blotlægge og forklare alle aspekter af et kunstværk, opfattes i dag ikke som en farbar analytisk vej. Ligesom litteratur har kunstværker altid den mulighed at blive genfortolket, blive placeret i en ny sammenhæng og set med "nye" øjne. Tiden skifter, og i vores læsning, vurdering og fortolkning af billeder kan vi ikke placere os selv uden for tid. Kunstværker er en kompleks kombination af materialer og former - som kan iagttages forskelligt; af intentioner - som kan aflæses forskelligt; af kommunikation - som kan fortolkes forskelligt.

Hvis eleverne lærer at anvende en fastlagt analyseskema, er der fare for, at analysen bliver mekanisk, og at analysen kan blive ufrivilligt komisk. Et abstrakt Mondrian-billede har pludseligt overlappning og forgrund, mellemgrund baggrund. Pollock rammer de gyldne snit. Michelangelo har lagt skygger på David-skulpturen. Osv.

Eleverne lærer at undersøge et værk eller værker på grund af et emne eller et overordnet analytisk spørgsmål. I læreplanen kan læses: at eleverne lærer at *analysere det selvvalgte billedmateriale ud fra forskellige forskningsbaserede metoder i forhold til analysens fokus*. I følge læreplanerne kan disse emner stilles i forskellige analytiske retninger. Læreplanen nævner tre: formalanalytisk, social analytisk og betydningsanalytisk.

I de reviderede læreplanen gøres klart at ikke metoden er formalanalytisk, men problemstillingen. Det betyder at eleverne ikke behøver at bekymre sig om de holder analysestien "rent". Læreren og eleverne skal være mere opmærksomme på, hvilken type problemstilling de gerne vil arbejde med eller hvilken spørgsmålstype der skal besvares.

et genrebaseret udgangspunkt i:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
○ portræt / figur	Anatomi / proportionslære: hvordan forholder afbildningen sig til biologisk fysiologiske "virkelighed"?	Kendetegn: hvordan fortælles hvad om de afbildede skikkelse?	Hvilke rolle spiller dette (type) portræt i samfundet dengang & i dag?
○ landskab	Hvordan skabes dybde i landskabsmaleriet? Og hvordan udvikles denne metode fra før 1400 og til perioden mellem 1400-1750?	Er landskabet kun brugt til at vise paradiset, eller kan der findes eksempler på landskabsmalerier, som viser naturen som helvede?	Landskabsmaleri har stået langt nede i kunst-emne hierarki. Var landskabsmalere ligeledes "lave-rangeret" i kunstner hierarkiet?
○ historiefortælling	Et bestemt historiemaleri er tilskrevet en bestemt maler. Find stilmæssige argumenter.	I pressefotoer fortælles forskellige historier om klimatopmødet i København. Hvilke historier og hvordan fortælles de?	På hvilken måde vil disse eller har disse billeder påvirket publikummet?
○ opstilling	Anvender udvalgte barokmalere typiske og klassiske og matematiske kompositionstricks som placering: gyldensnit, 1/4 osv. og kompositionsstruktur?	Opstilling er brugt som metafor af døden, visning af rigdom, og som kunstnerisk formøvelse. Hvordan kan forskelle mellem disse tre variationer læses?	Hvordan brugtes opstilling i 1700-tallet til at vise ejernes sociale status og hvor alment har det været?
○ installation	Hvordan er elementerne i en bestemt installation fremstillet (og hvem har fremstillet elementerne), fysiks sammensat og bygget op i det givne rum?	Hvordan kan elementerne på den ene side læses personligt? Hvad har på den anden side kunstneren sagt om elementernes eller hele installationens betydning?	Hvordan inviteres beskueren til aktiv deltagelse i installationen? Hvilken rolle bliver beskueren påduttet som deltager?
○ non-figurativ	Hvordan er faktur, tekstur og struktur med til at forme denne non-figurative skulptur?	Hvordan er de nonfigurative former tænkt som betydningsbærere?	Hvorfor er netop nonfigurativ kunst blevet opfattet som meget elitær? (Af hvem, hvornår?)
○ ...			
Skema 5. <i>emner som nævnt som faglige problemstillinger i 2009 vejledningen, kan give anledning til forskellige typer problemstillinger, her</i>			

Spørgsmålene, de faglige problemer eller de emner, som kan give anledning til analyse kan være store og små. Emnerne kan starte som uskyldige sidebemærkninger, fordomme, subjektive erfaringer med praktiske sider af faget, men det kan også være at undervisningsmateriale som skoletjeneste pjecer, skolebøger eller avisartikler giver anledning til undersøgelser. Her kan endda en enkel sætning give et startskud til boring i et emne. Fx kan læses på side 30 i "For øjeblikket" ((L&R Uddannelse", 2010) "...vi kan ikke se forskellen på billeder, der er transmitteret ... fra et virkeligt kontor eller billeder fra skuespillere..." Sætningen kan give anledning til at undersøge, hvad der afgør om et foto giver et indtryk af scene eller ej.

Eleverne kan med fordel lære at undersøge overskuelige emner. Det er ikke altid mening at eleverne

ud fra disse små emner når frem til konklusionen, som er på højt filosofisk niveau. Overskuelige konklusioner, som de forstår er bedre end ugennemskuelige filosofi, som de egentlig ikke rigtigt forstår.

Det er en god ide at lære eleverne at formulere deres egne spørgsmål eller problemstillinger. Det kan bl.a. gøres ved at involvere eleverne på et tidligt tidspunkt i formuleringen af problematikker. Der er selvsagt oplagte spørgsmål, som ikke rigtigt udfordrer eleverne, men i princip må alle oprigtige spørgsmål være interessante at tage fat i. Opdagelsen af indbyrdes forskelle mellem elevernes personlige tilgang af et spørgsmål, som sætter fokus på kunstoplevelse og subjektivitet er ikke tidsspilde, men en væsentlig kendetegn af faget.

I skema 6 vises de andre emner fra 2009 vejledningen, som på samme måde som skema 5 kan give anledning til at formulere faglige problematikker. Det siger sig selv at eksemplerne fra skema 5 og 6 kan udvides bl.a. afhængige af de valgte eksempler.

et teknikbaserede undersøgelser udgangspunkt i:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
teknik knyttet til materialebrug: materialevalg, overfladeegenskaber, struktur, tekstur og overfladebehandling (fx polering, patinering, bemaling) EVT. SPECIFICERET malerkunst, skulptur, installation, arkitektur	Hvordan er værket teknisk lavet? Hvilke materialer og redskaber er brugt? Hvordan er disse anvendt?		
mediers udtryks- og meningsbærende muligheder EVT. SPECIFICERET malerkunst, skulptur, installation, arkitektur ELLER Ætsning, stenhugning, readymade, curtain-wall		Hvordan hænger et bestemt medium sammen med de udtryks muligheder og begrænsninger som mediet har?	
...			
undersøgelser udgangspunkt i: temabaserede snit:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
krig		Hvordan fremstilles krig i forskellige afgrænsede perioder: Fx. klassiske (græsk/romerske) tid, barok,	Hvilken rolle spiller krigsbil- leder (presse fotos, kunstværker, cartoons) i dag?

		romantik, 2010	
socialkritik / samfundskommentar		oplagt	oplagt
arkitektur – fra den store fortælling til dekonstruktion	Er der klare form og formsammensætningsprinciper forskelle mellem modernistisk arkitektur og samtids dekonstruktivistisk arkitektur?	Har modernistiske arkitekter en anden opfattelse af arkitektur og arkitektur dele som symboler end nutidens dekonstruktivistiske arkitekter?	Hvordan hænger udviklinger i samfundet sammen med udviklinger i arkitektur.....?????
...			
strategier:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
gengivelsesstrategier	Hvordan konstrueres en brugbar kamera obscura? Hvordan konstrueres skyggerne af Leonardo da Vinci?	Hvordan hænger gengivelsen sammen med betydning? Har en tændstikmand og en anatomisk "korrekt" gennemført tegning af en mand de samme betydningspotentialer?	Er der en forbindelse mellem kultur, tro mm. og fortrukne gengivelsesstrategier?
eksperimenter	Hvordan begrænser materialer formgivningsmuligheder? Og kan dette eksperimentalt undersøges?		
...			
funktionsbaserede undersøgelser:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
Funktion og arkitektur	Hvordan hænger form og funktion sammen i boliger, og er der forskelle mellem denne sammenhæng mellem boliger bygget i forskellige verdensdele?	Hvordan kommunikerer arkitekturformer deres funktion? Kan i fx den lokale kirke vi finde funktioner, som oprindeligt kunne forstås af alle, men som nu kræver historisk viden?	
(formål) kunst der (vil) forandre, lovprise osv.		Politikere sætter sig selv i scene på valgplakater, i video-clips etc. På hvilken måde fortæller de ved hjælp af billedelementer, symboler etc. det, som de gerne vil fortælle os?	Hvilken indflydelse har bestemte kunstværker i det tredje rige haft på det national socialistiske publikum?
museologi og kuratering			
...			
kunsthistoriske vinkler:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
ophav	Hvordan kan jeg vha formalanalyse bevise at et bestemt værk er lavet af en bestemt kunstner? Eller mere konkret: hvordan kan jeg bevise at van Meegegens "Emmausgængere" ikke er malet af Vermeer?		

kunstbiografi	Hvordan hænger de store stilsift i kunstnerens livsværk sammen med kunstnerens møde med bestemte kollegaer	Hvordan kan begivenheder i kunstnerens liv bruges for at finde ud af, hvordan et bestemt værk kan fortolkes?	Hvordan kan man se i kunstnerens livsværk, at kunstneren har udviklet sig fra rebel til samfunds kunstneriske støtte?
kronologi	Hvad er forskellen på landskabs-gengivelser i middelalderen, i barokken og i impressionismen?	Hvordan har fortællingen om temaet "Memento mori" udviklet sig fra antikken til nu?	Hvordan hænger interessen for en realistisk gengivelse sammen med byernes udvikling?
...			
koncepter:	formalanalytisk problemstilling:	Betydningsanalytisk problemstilling:	Socialanalytisk problemstilling:
æstetik for begyndere	oplagt	oplagt	oplagt
naturvidenskab og kunst	oplagt	Hvordan kan usynlige naturvidenskabelige fænomener (big bam osv) synliggøres?	Hvordan opfattes æstetik forskelligt i kunst og i naturvidenskab? Er atommodellen fx æstetisk?
humaniora og kunst	oplagt	oplagt	oplagt
kunst og metafysik	oplagt	oplagt	oplagt
Skema 6. <i>Emnerne med en umiddelbar vurdering af anvendelighed. Skemaet vil illustrere, at ikke alle emner kan give anledning til analytiske spørgsmål i alle tre kategorier.</i>			

i. gengivelsesstrategiens mange ansigter

Gengivelsesstrategier vil ofte give anledning til praktiske undersøgelser og eksperimenter. Derudover kan aspekter, som har at gøre med at se og at gengive, undersøges vha iagttagelser eller ved hjælp af studering af kilder.

Kilderne kan - ved siden af billedkunstundervisningsmateriale som undervisningsbøger, findes andre steder eksempelvis i andre fag. Synsapparatet, beskrevet i biologifaget, kan give en anden interessant tilgang til en vigtig brik i gengivelsesstrategien. Kan vi finde en forklaring på, hvorfor det er så svært at tegne det, man ser, netop i den måde synsapparatet virker i følge biologibogen?

De psykologiske eller filosofiske forskellige opfattelser om, hvordan mennesker opfatter synsapparatets virkning, kombineret med elevernes egne erfaringer kan give anledning til arbejdsspørgsmål om sammenhængen mellem billeddannelse og netop mennesket opfattelse af hvordan "man" ser. Er vi en slags kamera i bevægelse som nogle impressionisterne mente? Eller ser vi ved at "hente" objektet og alt, vi ved om det, som helhed i bevidstheden?

Hvis synsapparatet ikke virker som nøgtern fotoapparat, kan vi så stole på det vi ser? Kan vi se på kunstværker, om kunstneren stoled på synsapparatet?

Menneskets oplevelse og "læsning" af figurative elementer, kan være et andet oplagt emne. På den ene side skal der ikke meget til før vi genkender det ene eller det andet. Også i skyer ser vi nemt elefanter. Som "store bjørn" kan vi huske bestemte stjerner og deres placering på himlen.

De fleste mennesker sætter pris på kunstværkets realistiske lighed, som noget der viser kunstnerens skill. Men det kan i følge bestemte teorier blive for meget: hvis robotten ikke blot ligner et menneske som en Duane Hansen skulptur, men også kan bevæge sig som et menneske, bliver de fleste beskuerne bange.

En anden aspekt af gengivelsesstrategier, som giver rig mulighed for samarbejde med andre fag, er at arbejde med de billeder, som andre videnskaber gør brug af for at undersøge, forklare og synliggøre bestemte aspekter. Kromosomets skema er et eksempel på dette. I et samarbejdsprojekt kan eleverne i billedkunst blive bedt om at synliggøre noget, som ikke er synligt, og forenkle billedet således, at billedet er nemt aflæseligt. Fordelen for billedkunstudfaget er, at eleverne bliver konfronteret med en gengivelsesproblematik, som er relevant både i kunsten og i andre videnskaber. Fordelen for det andet fag er, at erfaringer viser, at eleverne lærer effektiv på denne "synliggørende" måde.

j. undersøgelser: facts

Formalanalytiske spørgsmål handler om afklaring af fakta på en med naturvidenskab sammenlignelige måde. Det sker at bestemte således opdagede fakta erstattes af mere plausible fakta. Men i princippet er resultaterne ikke noget man kan ræfle om.

Panofsky kalder pre-ikonografisk beskrivelse "pseudo-formalanalyse". Panofsky er ikke interesseret i formal analyse siden fortolkning er hans hovedformål. I undervisnings praksis bør læreren være klar over forskellen mellem de to. En pre-ikonografisk beskrivelse er en pseudo-formalanalyse, siden formålet med analysen ikke er at finde fakta, men at sætte ord på formernes umiddelbare "antropologiske" betydning. Preikonografi svarer nogenlunde til det denotative niveau i semiotik. Dybest set burde denne analyseform behandles som del af betydningsanalysen.

I billedkunstudfaget kan eleverne nemt komme til at blande fakta med det, som Joseph Albers i hans farvelære kalder "actual facts". En factual fact kan også måles og vejes uden om det menneskelige perceptionssystem. Factual facts kan ikke måles og vejes udenom mennesket. Måske er en af de største forskelle mellem naturvidenskab og billedkunst, at billedkunst interesserer sig meget for actual facts, mens naturvidenskab er mere interesseret i factual facts.

En "varm farve" er snarere en actual fact, sådan opleves farven. Med en temperatur måler kan en rød kulør være isende kold, og en blå flamme ér meget varm. En stor del af de gængse farvelærer hører nok mere hjemme under "actual facts" og kun overskuelige små dele handler om "factual facts". Udover farver kan denne todeling ses i andre aspekter: En "blød" form kan være fremstillet i jern. En dynamisk komposition bevæger sig ikke. Ikke alle elever kan gennemskue denne modsætning, og har derfor svært med at følge billedkunstens metodiske "rod" ved at blande actual facts med factual facts. Teoretisk burde de actual facts ikke diskuteres som del af formalanalyse, men ligesom Panofskys pseudo-formalanalyse opfattes som betydningsaspekter.

I klasseværelset kan disse to former for formalanalytisk-lignende betydningsanalyser skabe forvirring blandt eleverne. Derfor er det en fordel, at læreren i 2010 læreplanerne gennem faglige problemstillinger tematisere-

rer analysen. Så længe der arbejdes målrettet mod besvarelse eller belysning af denne problematik, behøver læreren og eleverne ikke bekymre sig om den analyse-metodiske renhed.

Typiske formalanalytiske spørgsmål vedrører kunstneriske og arkitektoniske teknikker. Forskellige måder at stable mursten oven på hinanden, at hugge og bore i sten, at arbejde i lag i oliemaling kan give anledning til formalanalytiske undersøgelser. Undersøgelserne kan ske ved hjælp af iagttagelser, skrevne kilder, og somme tider praktiske eksperimenter. Statens Museum for Kunst har offentligt restaureret malerier. Og netop formalanalyser spiller her en afgørende rolle. Specielt i forbindelse med større restaurations arbejde eller i forbindelse med undersøgelser som vil klarlægge et billedets oprindelse, tages formalanalytiske metoder i brug, som kan være med til at svare på formalanalytiske spørgsmål. Metoderne er bla. kemiske undersøgelser, undersøgelser med optiske hjælpemidler støtter det "almindelige" iagttagelses arbejde.

I skema 5 og 6 gives nogle eksempler på formalanalytiske spørgsmål. I undervisningens praksis bruges formalanalysen oftest for at give eleverne argumenter for at skelne mellem perioder. I følge læreplanerne er denne skelnen kun obligatorisk i forhold til 3 (eller 4) perioder: før 1400, mellem 1400 og 1750, fra 1750 til nu (samt kunst og arkitektur lavet i de seneste 5 år.) Den sidste periode er først og fremmest med for at sikre, at eleverne møder kunst fra deres egen tid.

Siden periodiseringen er meget overordnet, anbefales det, at lære eleverne hvordan de selv kan analysere sig frem til fakta-baseret skelnen.

k. undersøgelser: betydning

De betydningsproblematikker, som læreren og eleverne kan være interesseret i, kan groft fordeles i to typer. De kan ønske at rekonstruere billedets oprindelige betydning, eller de kan opfatte billedet som en synlig fortælling, som også i dag er værd at beskæftige sig med.

Eleverne møder billeder, som er lavet for mange år siden - til og med billeder, som er lavet i de sidste fem år. For at undersøge billedernes betydning lærer eleverne at undersøge kilder kombineret med en iagttagende undersøgelse af andre billeder. På gymnasialt B-niveau er fint at eleverne forstår, at symboltolkning eksempelvis kan sandsynliggøres ved hjælp af parallelitet. Der kan nemt findes mange billeder, hvor Maria har noget tøj i rød, blå og/eller hvid på. Det må således være en hendes kendetegn.

Eleverne må gerne lære at være kritisk i deres undersøgelse. En symbol i dag har ikke nødvendigvis samme betydning som en symbol dengang billedet blev fremstillet. Malle Babbes (Frans Hals) ugle eksempelvis har dengang nok ikke haft samme betydning som i den græske mytologi (klogskab). I eksempelvis "encyclopedia of animal symbolism in art" (som kan findes på internet) kan læses at fuglen har haft forskellige betydninger, herunder heksekraft, fuldskab og irrationalitet. Det kan undersøges nærmere eksempelvis ved at lede efter "ugler i kunsten" ("owl in art") på en site som <http://commons.wikimedia.org> eller "owl" på <http://www.wga.hu>. Andre sites kan findes vha Emuens "fagenes infoguide". At eleverne finder ud af, at ugler som symbol på fuldskab er sværere at finde end ugler som symbol på klogskab eller irrationalitet, og at de derfor fortolker uglen på malle Babbe snarere som "irrationel", er meget fint. Det er mere vigtigt at de har fundet en vej, som de på deres niveau kan følge for at finde et brugbart svar selv, end at de blot lærer,

hvad læreren har læst. Det siger sig selv at eleverne bevarer deres fund i deres portfolio. Det siger også sig selv, at eleverne skal lære hvor og hvordan de nemt kan finde det de leder efter.

En betydningsanalyse kan også opfatte billeder som noget, der uafhængigt af tid og oprindelige intensioner kan kommunikere med beskueren. I så fald rekonstrueres ikke den oprindelige betydning. Det kan sammenlignes med bibelfortolkning, som ikke blot gøres som rekonstruktion af datidens religiøse opfattelser, men også kan anvendes i vores fortolkning af nutiden.

Selvfølgelig skal eleverne være klar over, om det ene eller det andet er meningen med analysen. I stedet for en historisk rekonstruktion kan eleverne forsøge at behandle Malle Babbe som skildring af en alkoholiseret stakkel, og lave en samling billeder tværs igennem historien af ”alkoholiserede stakler”. Med deres nutidsblikke beskæftiger eleverne sig med emnet. Konklusionen er ikke kunsthistorisk, men baseret på ”billedfortællingens” præmisser. Ligesom med de tekster, ændrer billedfortolkningen med tiden, dengang var der næppe medlidenhed med Malle Babbe, men billedet skulle være til skræk og advarsel. Nu kan vi vælge hendes side, og prøve at forklare og forsvare hende ved hjælp af de elementer vi ser i billedet.

De to tilgange (rekonstruerende og fortolkende ud fra vores egne præmisser) er ikke begrænset til datidens kunst. Også en betydningsanalytisk problemstilling vedrørende samtidskunst kan være rekonstruerende (hvad mener kunstneren?) eller alment fortolkende.

Som nævnt før anbefales komparative analyser i forbindelse med spørgsmål, som vedrører billedets betydning. I rekonstruktioner af den oprindelige betydning er komparative analyser med til at sandsynliggøre fortolkningen. I en fortolkning af et billede som fortælling kvalificerer sammenligningen fortolkningens bud.

I skema 5 og 6 findes en del variationer af mere konkrete faglige problemstillinger, som har med betydning at gøre.

1. samfundsmæssige undersøgelser

En anden type faglige problemstillinger handler om kunst og kunstnere i forhold til samfundet. Skema 5 og 6 giver nogle konkrete eksempler på problemstillinger, som eleverne kan beskæftige sig med.

I store træk kan der være to typer faglige problemstillinger, som de fleste elever på B niveau møder i undervisningen. Den ene handler om kunstværket, og den anden om kunstneren i forhold til samfundet.

Kunstværker og arkitektur spiller bestemte roller i samfundet. Pynt til lokalmagten er måske en ydmyg rolle, turistmagnet kan lyde kynisk, men eleverne kan vælge netop undersøge disse aspekter af kunstværket. Nogle kunstværker er skabt til at påvirke samfundet. Det kan være interessant at undersøge, hvordan og hvorfor kunstværket gør det, og med hvilke følgevirkninger.

Smag og behag kan undersøges som social fænomen. Hvordan ”virker” skift i smag, er det altid ”unge” som vil bryde de gamles monopol? Hvem optræder i Danmark som smagsdommere? Hvordan bliver kunstnere sorteret til udstillinger? Hvilken rolle spiller det, at kunstneren er mand eller kvinde, hetero eller homo, sort eller hvid? Er den måde kunstscenen virker, og de valg som kunst foretager sig det samme i dag som fx i barokken? Hvad er forskellen?

Det kan også være interessant at undersøge hvordan forskellige fænomener i et samfund hænger sammen eller netop ikke hænger sammen. Hvad er oplysningstidens indflydelse på kunst?

En hel anden type spørgsmål handler om kunstneren i samfundet. Udviklingen af kunstnerens rolle i samfundet fra håndværker over lærde til vagabond, samfundsrevser, eller hofnar kan være overskueligt emne for elever på B niveau.

Det er klart at samarbejde med samfundsfag og historie kan være oplagt i disse undersøgelser. De metoder der bruges kan med fordel være nogle, som eleverne har mødt i disse fag. Der findes statistisk materiale om kunst, kunstværker og kunstscene. Kilder på forskellige niveauer om kunstnerroller i samfundet findes ligeledes. Eleverne kan også lave feltundersøgelse og eksempelvis undersøge, hvilken smag 1.g, 2.g og 3. g har. Sker der en skift?

4. sso, srp

a. to udfordringer

HF kursister med billedkunst på B niveau kan vælge at skrive sso i billedkunst evt. sammen med et andet fag. De andre elever, som har billedkunst på b niveau kan vælge at skrive i en studieretningfag på A niveau og billedkunst på B niveau.

Eksaminanderne knokler ofte med to for store udfordringer i forbindelse med en skriftlig opgave, hvor de bliver bedt om at analysere fx tre værker med hensyn til at konkludere det ene eller det andet: Den første er, at de generelt ikke er i stand til at skrive tre analyser af tre værker, den ene efter den anden. Den anden er, at de har svært med at samle analyserne og beskrivelserne i en sammenhængende konklusion.

b. "analyser 3 værker"

I de opgavebesvarelser, hvor eksaminanderne bliver bedt om at analysere 3 værker, er den første analyse ofte den bedste, og bliver de efterfølgende analyser læser-dræbere. Og her gælder: jo mere systematisk de anvender et analyseskema, jo hurtigere de dør i deres skriveproces.

Eksaminanderne skal passe på med at opfatte analytiske elementer som selvsagte, og i sig selv stående fakta. De skal passe på med den konstruktivistiske misopfattelse, at det "jeg siger" er lige så gyldigt som det "du siger". En analyse i billedkunstudfaget må gerne være mere kvalificeret end en billedsamtale. At kunne pege på en komplementærkontrast i venstre nederste hjørne er ikke interessant, hvis censor eller eksaminator ikke ved, hvordan eksaminanderne definerer og forklarer komplementærkontrast, hvor denne opfattelse

kommer fra, om kunstneren deler eksaminandernes opfattelse, hvor grænsen (i følge den teori som eksaminanderne kender) går med hensyn til komplementærkontrasteffekten (fx: hvor meget rød kan blandes i grøn og hvor meget grøn i rød, før blandinger taber status af komplementær kontrast) og hvorfor iagttagelsen er vigtig i opgavens sammenhæng, osv. Som "bevis" kan eksaminanderne fremstille visualiseringsopgaver, eller inddrage relevant andet billedmateriale. Selvfølgelig er eksaminandernes beskrivelse betinget af den læste litteratur, og er det, der skal sandsynliggøres afhængige af analysens fokus i øvrigt.

c. "sammenhængende konklusion"

Den anden udfordring er, som sagt, at kun ganske få eksaminander er i stand til at bruge iagttagelserne i en konklusion, fordi de ikke ved, hvad de skal bruge deres analytiske iagttagelser eller systematiske analyse-skema-svar til. Nogle elementer bliver brugt i konklusionen, men de fleste glemmes.

Det siger sig selv at analyseproblemet og konklusionsproblemet hænger sammen. Med en analyseskema i hånden kan eksaminanderne skrue værket fra hinanden, som om det er en knallert. Alle dele ligger pænt ordnet, men de kan ikke samle delene til noget fornuftigt. At dette er svært burde ikke undre os.

Der burde eksperimenteres med forskellige modeller for at løse op for problemerne, helst på en måde at det bliver sjovere og mere overskueligt for eksaminanderne at skrive en klar afgrænset billedkunstopgave. Det anbefales også i forbindelse med sso og srp skrivning at anvende komparative analyser, som beskrevet i forrige afsnit.

d. Valget af opgavens grundlag (ekstemporalt eller ikke-ekstemporalt materiale)

Eksaminanderne har en uge til at besvare opgaven, derfor kan der vælges 1 eller 2 ekstemporale eksempler, og siden opgaven skal indeholde et ukendt element, kan dette element bestå af det anvendte billedmateriale. Dette materiale kan være opgavens omdrejningspunkt (hvorved eksaminanderne selv vælger "bevis" materialet.) Men det er også muligt, at rækkefølgen vendes om (potentielt bevismateriale lægges ved, eksaminanderne vælger omdrejnings-billede.)

Men selvsagt kan en opgave også formuleres uden ekstemporale billeder eller for den sags skyld baseres på elevernes egne visualiseringsopgaver.

Husk dog læreplanens mål: *"Vælg et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en faglig problemstilling. Elevens eget arbejde skal indgå i billedmaterialet"*

e. visualiseringsopgaver

Det kan være en fordel at inddrage (eksaminandudviklede) visualiseringsopgaver i besvarelsen. I billedkunst må det være oplagt at inddrage elev eksperimenter som led af en bevisførelse. Effektiviteten af visualiseringens anvendelse må her være et bedømmelsesparameter. At eksaminanderne bør være i stand til "at kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk", betyder, at den hele visuelle side af opgaven er et bedømmelsesparameter: hvordan vælges billedmateriale? Hvordan bearbejdes billedmateriale? Er det med til at fremme forståelsen?

5. eksamensprojekt

På B-niveau kulminerer elevens selvstændighed og forståelse i slutprojektet, som er et problem-orienteret projekt. Eleverne formulerer i projektet så at sige deres egne praktiske og teoretiske opgaver. I denne forbindelse viser eleverne evne til at kunne vælge metoder og strategier, og til at kunne forklare deres valg og fravalg.

Efter revisionen bedømmes projektets resultat ved eksaminationen: *Der lægges desuden vægt på eksamensprojektets idé og udførelse i forhold til den opstillede problemformulering.*

Dette indebærer, at projektet ikke må bedømmes ved karaktergivning i øvrigt.

6. prøven

Vær opmærksom på at der findes to prøveformer. I den ene prøveform (a) trækker eksaminanden en opgave, har en time forberedelse til at finde værker til belysning af det faglige problem (se eksempelvis skema 5 og 6) og besvarer opgaven. Udover opgavebesvarelsen præsenterer eksaminanden eksamensprojektet. Det vil sige, at eksaminanden skal lære at svare kort og præcis. Eksaminanden forholder sig til opgavebeskrivelsen, og svarer målrettet.

Opgaveformuleringen må derfor ligeledes være klar og præcis. 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.

Hvis skolen vælger eksamensform B, vælger eksaminanden en fagligproblemstilling. Eksaminator formulerer en opgave. Situationen er sammenligneligt med srp eller sso-opgaver.

Eksaminanden har 48 timer til at fremstille en overbevisende præsentation, som inddrages i bedømmelsen: *”Hvis eksamensform b) er valgt bedømmes også præsentationens visuelle kvalitet i kommunikativ henseende.”*

7. 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 sehlavede 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.

8. bedømmelse

Karakteren gives ud fra en helhedsvurdering. Der gives således ikke separate karakter som lægges sammen og deles.

Karaktergivning tager udgangspunkt i vejledende karakterbeskrivelser.

		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.	<p>Eksaminanden:</p> <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. - bruger konkrete eksempler, og inddrager argumentation fra læst litteratur i kunsthistorisk periodekarakteristik - forstår og anvender relevante faglige begreber. - har lavet og kan gøre rede for et overbevisende projekt, hvor ide og udførelse er i overensstemmelsen med problemformuleringen 	<p>Eksaminanden</p> <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 fagudtryk. - 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 overensstemmelsen 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 synsvin- 	<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

		kel(kler) og / eller gengivelsesstrategier. Analysen er dog ikke helt fokuseret. <ul style="list-style-type: none"> - 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 overensstemmelsen med problemformuleringen 	en konklusion og formidler konklusionens synsvinkel eller nogle træk af den bagvedliggende gengivelsesstrategi. <ul style="list-style-type: none"> - 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 overensstemmelsen 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 overensstemmelsen med problemformuleringen

Skema 7.

9. sammenligning af faglige mål og kernestoffet C og B niveauer.

I de oprindelige vejledninger har der været plads til skematiske sammenligninger af læreplanens faglige mål og kernestof på de forskellige niveauer. Disse skemaer følger i dette sidste afsnit uden kommentar i øvrigt.

Faglige mål (de står her ikke i sammen rækkefølge som i læreplanerne, men er placeret således, at de punkter, som kan sammenlignes, står ved siden af hinanden.) Husk på, at beskrivelserne gælder 12-tals eleven. Se også sammenligning kernestof .		
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF
<i>Skelne mellem personlig kunstoplevelse og analytisk tilgang</i>	<i>forklare forskellen mellem personlig kunstoplevelse og analytisk tilgang</i>	<i>skelne mellem personlig oplevelse af visuelle udtryk og analytisk tilgang til visuelle fænomener</i>
Eleven kan konstatere forskellen (Husk at begge tilgange har deres berettigelse: elever må gerne ”nyde”, men for at kommunikere eller fordybe sig er analyse nødvendigt)	Eleven kan forklare aspekter af forskellen mellem subjektiv og objektiv tilgang i forhold til konkrete eksempler. Aspekterne kan være filosofiske, kunstteoretiske, psykologisk m.fl.	Eleven kan konstatere forskellen (Se stx c Husk at genstandsfeltet på hf opfattes mere bred end på stx.)
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF

<i>løse elementære visualiseringsopgaver i samspil med det analytiske arbejde med andres eller egne billeder</i>	<i>vælge blandt forskellige metoder og strategier til at løse visualiseringsopgaver i samspil med det analytiske arbejde med andres og egne billeder</i>	<i>Løse elementære visualiseringsopgaver med vægt på billedkommunikation</i>
Stort set lærerstyret / læreransvar.	I starten er det mere lærerstyret, i slutningen er det elevstyret.	Stort set lærerstyret / læreransvar visualiseringsopgaver kan med fordel vælges som visuelle fænomener i en bred forstand: plakater, reklamefilm, aviser, computerspil mm.
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF
<ul style="list-style-type: none"> – vælge og analysere et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en overskuelig faglig problemstilling. Elevens eget arbejde skal indgå i billedmaterialet. – samle analytiske resultater i en konklusion 	<ul style="list-style-type: none"> – vælge et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en faglig problemstilling. Elevens eget arbejde skal indgå i billedmaterialet – analysere det selvvalgte billedmateriale ud fra forskellige forskningsbaserede metoder i forhold til analysens fokus – samle analytiske resultater i en sammenhængende tolkende og perspektiverende konklusion 	<ul style="list-style-type: none"> – vælge og analysere et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en overskuelig faglig problemstilling. Elevens eget arbejde skal indgå i billedmaterialet. – samle analytiske resultater i en konklusion
<p>Eleverne lærer at analysere pga en problemstilling (se kernestof) og samle resultaterne i en konklusion. Mest vigtige er, at målet med analysen er klart for eleverne, og at de svar som eleverne har læst, iagttaget, eller eksperimenteret sig frem til anvendes i problemstillingens retning. At eleverne kommer med mindre relevante delsvær trækker ikke ned. Konklusionen skal blot kunne fungere overbevisende slutning.</p>	<p>På B niveau er det fortsat den faglige problemstilling der styrer analysearbejdet. Eleverne lærer at skelne mellem mere eller mindre relevante delspørgsmål i analysens sammenhæng. På den måde lærer de at lave en fokuseret analyse. Eleverne lærer at de forskellige typer problemstillinger give forskellige typer svar. Deres konklusion er sammenhængende og perspektiverende, dvs. ikke have løse ender og eleverne må kunne inddrage andre problemstillinger eller andre eksempler.</p>	<p>Kursisterne lærer at analysere pga en problemstilling (se kernestof) og samle resultaterne i en konklusion. Mest vigtige er, at målet med analysen er klart for kursisterne, og at de svar som kursisterne har læst, iagttaget, eller eksperimenteret sig frem til anvendes i problemstillingens retning. At kursisterne kommer med mindre relevante delsvær trækker ikke ned. Konklusionen skal blot kunne fungere overbevisende slutning.</p>
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF
<i>Forstå kunsthaglige tekster på et elementært niveau</i>	<i>Anvende væsentlig kunstvidenskabelig terminologi</i>	<i>Forstå kunsthaglige tekster i medierne og i undervisningsmaterialet på et elementært niveau</i>
<p>Passiv viden: være bekendt med så mange faglige begreber, at eleven kan forstå elementære kunsthaglige tekster (museumspjecer, undervisningsbøger).</p> <p>Hvis eleven har glemt en bestemt glose, men kan omskrive og forklare den, trækkes forglemmelsen ikke nedad på C-niveau.</p> <p>Omvend gælder på samtlige niveauer:</p>	<p>Passiv og aktiv (kunne læse og forstå samt kunne anvende faglige begreber i den rigtige sammenhæng). Der forventes en bredde, der dækker ”væsentlig kunstvidenskabelig terminologi”, som fortsat begrænses af den læste teori.</p>	<p>Passiv viden: være bekendt med så mange faglige begreber, at eleven kan forstå elementære kunsthaglige tekster (museumspjecer, undervisningsbøger),</p> <p>Hvis eleven har glemt en bestemt glose, men kan omskrive og forklare den, trækkes forglemmelsen ikke nedad på C-niveau.</p> <p>Omvend gælder på samtlige niveauer:</p>

<p>hvis eleverne ikke kan forklare en glose, som eleverne anvender, i en bestemt sammenhæng, giver anvendelsen af glosen ingen points.</p> <p>Den terminologi, som eleverne lærer, er i overensstemmelse med den læste teori samt lærerens vægtning af de forskellige faglige dele i læreplanen.</p>		<p>hvis eleverne ikke kan forklare en glose, som eleverne anvender, i en bestemt sammenhæng, giver anvendelsen af glosen ingen points.</p> <p>Den terminologi, som eleverne lærer, er i overensstemmelse med den læste teori samt lærerens vægtning af de forskellige faglige dele i læreplanen.</p>
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF
<i>skelne mellem tre udvalgte kunsthistoriske perioder med den i kernestof nævnte spredning og beskrive disse perioders væsentligste træk</i>	<i>reflektere over udvalgte kunsthistoriske perioders karakteristiske træk med udgangspunkt i billeder og arkitektur og analytisk sammenholde værker fra forskellige perioder</i>	<i>skelne mellem tre udvalgte kunsthistoriske perioder og beskrive disse perioders væsentligste træk</i>
<p>Husk: tre perioder! Det vil i øvrigt sige, at der gerne må vælges bredere i den daglige undervisning. Men det betyder at eleverne ikke behøver at forholde kunsthistorisk til hele kunsthistorien.</p> <p>Baseret på få aspekter kan eleven skelne mellem den ene og den anden periode. Periodeafgrænsningen kan baseres på punktnedslag, eller et bredere mere overfladisk sammenhængende overblik</p>	<p>Kan integrere flere relevante kunsthistoriske aspekter med flere analytiske aspekter.</p> <p>Såvel på C og på B niveau kan elevernes kunsthistoriske kompetencer med fordel opøves som del af analytiske problemstillinger.</p>	<p>Husk: tre perioder! Husk: tre perioder! Det vil i øvrigt ikke sige at der gerne må vælges bredere i den daglige undervisning. Men det betyder at eleverne ikke behøver at forholde kunsthistorisk til hele kunsthistorien.</p> <p>Baseret på få aspekter kan eleven skelne mellem den ene og den anden periode. Periodeafgrænsningen kan baseres på punktnedslag, eller et bredere mere overfladisk sammenhængende overblik</p>
C-niveau stx	B-niveau stx	C-niveau HF
<i>Kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk</i>	<i>Kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk</i>	<i>Kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk</i>
<p>Fx. Være i stand til at vælge relevant billedmateriale i forbindelse med demonstration af de øvrige faglige kompetencer. C-niveau kan oversattes med: "bare det fungerer"</p>	<p>Fx. Være i stand til at vælge relevant billedmateriale i forbindelse med demonstration af de øvrige faglige kompetencer. B-niveau kan fortolkes som: "velvalgt"</p>	<p>Være i stand til at vælge relevant billedmateriale i forbindelse med demonstration af de øvrige faglige kompetencer. C-niveau kan oversattes med: "bare det fungerer"</p>
Skema 8.		

Kernestof		
Se også sammenligning faglige mål		
Stx C-niveau	Stx B-niveau	Hf C-niveau
<i>– praktisk og teoretisk arbejde med billeder på flader, skulpturer og installationer samt arkitektur</i>	<i>– praktisk og teoretisk arbejde med billeder på flader, skulpturer og installationer samt arkitektur med vægt på disse mediers udtryks- og meningsbærende muligheder</i>	<i>– praktisk og teoretisk arbejde med billeder på flader, skulpturer og installationer samt arkitektur</i>
Kernefagligheden skal ses i sammenhæng med de faglige mål	Kernefagligheden skal ses i sammenhæng med de faglige mål	Kernefagligheden skal ses i sammenhæng med de faglige mål
Stx C-niveau	Stx B-niveau	Hf C-niveau

<p>– 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.</p> <p>Se faglige mål: skelne er nok, og det kan begrænses til 3 nedslag.</p>	<p>– udvalgte værker og tekster herom med følgende spredning og fordeling: a. værker fra før ca. 1400 og b. værker fra ca. 1400-1750 indgår hver med vægt 1, c. værker fra efter ca. 1750 samt d. værker fra de seneste fem år, herunder global og international samtidskunst, indgår hver med vægt 3</p> <p>I modsætning til C-niveau er en obligatorisk fordeling gennem tiden (forholdsvis mere kunst fra de seneste perioder) Global kunst inddrages i undervisningen</p>	<p>– 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</p> <p>Se faglige mål: skelne er nok, og det kan begrænses til 3 nedslag.</p>
Stx C-niveau	Stx B-niveau	Hf C-niveau
<p>– praktisk og teoretisk arbejde med to ud af tre følgende tre typer faglige problemstillinger: formalanalytiske, betydningsanalytiske og socialanalytiske</p> <p>Det er problemstillingen som opfattes fremover som formalanalytisk, betydningsanalytisk eller socialanalytisk.</p> <p>På C niveau arbejdes med to ud af tre problemstillinger.</p>	<p>– praktisk og teoretisk arbejde med følgende tre typer faglige problemstillinger: formalanalytiske, betydningsanalytiske og socialanalytiske</p> <p>Det er problemstillingen som opfattes fremover som formalanalytisk, betydningsanalytisk eller socialanalytisk.</p> <p>Niveau forskelle beskrives i faglige mål (analyse afsnittet)</p> <p>Der arbejdes med tre typer faglige problemstillinger.</p>	<p>– praktisk og teoretisk arbejde med to ud af tre følgende typer faglige problemstillinger: formal-analytiske, betydningsanalytiske og socialanalytiske</p> <p>Det er problemstillingen som opfattes fremover som formalanalytisk, betydningsanalytisk eller socialanalytisk.</p> <p>På C niveau arbejdes med to ud af tre problemstillinger.</p>
Stx C-niveau	Stx B-niveau	Hf C-niveau
<p>Teoretisk og praktisk arbejde med to forskellige visuelle gengivelsesstrategier.</p> <p>Teoretisk er det nok at kende nok spille-regler fra 2 gengivelsesstrategier til at kunne forklare forskelle og praktisk kunne udføre en visualiseringsopgave.</p>	<p>teoretisk og praktisk arbejde med fire forskellige gengivelsesstrategier, strategiernes arbejdsmetoder samt bagvedliggende ideer, herunder forskellige metoder, hvorpå der kan afbildes eller synliggøres noget samt overvejelserne bag disse metoder.</p> <p>Eleverne er i stand til at demonstrere praktisk og teoretisk en konsistent forståelse af gengivelsesstrategier, og kan integrere flere aspekter i en praktisk / teoretisk helhed.</p> <p>På C-niveau kan lærer og elever vælge andre aspekter til uddybning end det at afbilde eller synliggøre, fx gengivelse ved hjælp af symboler. På B-niveau skal man i hvert fald komme ind på dette vigtige aspekt af gengivelsen</p>	<p>– praktisk og teoretisk arbejde med to forskellige billedkommunikative gengivelsesstrategier.</p> <p>Teoretisk er det nok at kende nok spille-regler fra 2 gengivelsesstrategier til at kunne forklare forskelle og praktisk kunne udføre en visualiseringsopgave</p>
Stx C-niveau	Stx B-niveau	Hf C-niveau
	<p>Mindst ét af følgende principper: kunsthistoriografi, museologi og kuratering.”</p> <p>Optræder ikke på C-niveau</p>	
Skema 9.		