

Billedkunst C – 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.

1. Identitet og formål

'Billedkunst og arkitektur' udgør fagets primære genstandsfelt. Ved 'fænomener fra hele det visuelle felt' menes alle andre former for visuelle udtryk, der ikke umiddelbart er 'billedkunst og arkitektur'. Det kan eksempelvis være tv- og avisbilleder, indkøbscentrernes indretning, reklamer, emballage, fortovsbelægning, tivoliparker, computerspil, mv. Disse fænomener inddrages for at udvide elevernes forståelse for, hvordan visuelle og rumlige virkemidler generelt er medskabere af vores daglige virkelighed. Desuden kan 'fænomener fra hele det visuelle felt' sætte 'billedkunst og arkitektur' i relief, da basale visuelle og rumlige virkemidler er ens for begge kategorier.

2. Faglige mål og fagligt indhold

Det er mening, at eleverne bibeholder og udvikler en personlig tilgang til kunst og billedverden. Samtidig med denne subjektive tilgang lærer eleverne, at analyser udvider deres visuelle kompetencer. De bliver således introduceret til de visuelle fænomeners kommunikative muligheder og begrænsninger, deres fremstillingsmåder, deres synliggørelse af menneskenes 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 billedkunstelever ved, at det, at analysere kræver undersøgende aktioner på elevernes C-niveau, aktioner som kan være praktiske og teoretiske, baseret på læsning i faglitteratur, refleksioner ud fra elevernes personlige erfaringer, og sammenligninger af visuelle fænomener. I læreplanernes formuleringer lægges op til, at eleverne 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 eleverne kan nå, og eleverne har ofte ringe eller ingen forudsætninger, men der er på mange hold en eller to elever, som har en del erfaringer med visualiseringer. Kunsten er, at formulere opgaver, som er interessante for begge elevtyper. Heldigvis kan en samme opgave løses på forskellige niveauer. De forudsætningsløse elever har imidlertid ofte brug for "madopskrifter", som beskriver hvordan de kan løse opgaverne, mens de mere erfarne elever ønsker en større fortolkningsfrihed i forhold til opgaven. Læreren kan med fordel formulere opgaven således, at eleverne kan arbejde med det materiale som de føler sig trygge ved. It-baserede løsninger, digitalfotografi, collage eller lignende er for bestemte elever mere tilfredsstillende tilgange end tegning. Det er dog vigtigt at holde for øje og fortælle eleverne, hvad eleverne præcis lærer med den ene eller den anden visualiseringsopgave.

I billedkunst møder eleverne kreativitetets aspekt af visualiseringen, eksempelvis udvikling og anvendelse af fantasi. De kan lære at udvikle visuelle ideer, som de ikke kendte før, at kombinere elementer, på en måde som de ikke har set før, at gengive elementer fra virkeligheden, som er ny for dem. Det er vigtigt at dette arbejde foregår på elevernes C-niveau betingelser.

I kernestoffet nævnes ved mange punkter, at eleverne 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 eleverne ikke blot læser sig til forståelse, men ligeledes eksperimenterer sig frem til forståelse. Den direkte anledning til undersøgende visualiseringsopgaver kan være noget, som er kommet frem i klassediskussioner, hvad de har læst i deres undervisningsmaterialer eller hvad 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 er et fint C-niveau projekt, som kan undersøges på mange niveauer og ved hjælp af forskellige ligeværdige fremstillingsmåder: fx digital behandling af fotoer, tegninger eller digitaliserede tegninger, digitale tegninger.

At undersøge en bygning ved hjælp af en billedserie, hvor eleverne viser bestemte elementer, som efter deres begrundede mening er essentielle for bygningen, kan være mere effektiv end en mundtlig eller skriftlig beskrivelse. 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 brugerens anvendelse af bygningen, som er et socialanalytisk problematik.

Praktiske erfaringer kan også gøre, at eleverne opdager, at nogle lovmæssigheder i praksis ikke er så firkanter end de (eller deres undervisningsmateriale) i første omgang antog. At lære eleverne at stole på disse erfaringer giver eleverne en bedre - og mindre mekanisk - opfattelse af visuelle fænomener. I modsætning til sprog, er visuelle fænomener i sig selv konkrete.

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 eleverne 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 analytiske og de kunsthistoriske mål. Netop gengivelsesstrategier vil sædvanligvis undervises ud fra elevernes egne praktiske erfaringer. Deres mere eller mindre instinktive strategier kan i reflekterende klassesamtaler tydeliggøres. I sidste ende må en enkel elev have eksperimenteret med to gengivelsesstrategier, som eleven må kunne holde fra hinanden i elevens refleksioner over visualiseringsopgaverne og opgavernes resultater, samt gengivelses fremstillet af andre. Det er ikke sagt at hele holdet arbejder med, reflekterer over, eller læser om de samme strategier. Siden eleverne har erfaringer, som er meget forskellige, vil det være en fordel at lade eleverne eksperimentere med forskellige strategier.

I praksis viser det sig, at en del elever har det svært med upræcise kategorier som "følelsen" og "tanken", hvor forskellen lægges på et for højt abstrakt niveau, som eleverne ikke når på C-niveau. Abstraktionen gør, at inddelingen opleves som arbitrær. Det er i langt de fleste tilfælde svært at afgøre om elevernes arbejde eller de eksempler, som eleverne 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. Eleverne kan på denne måde lære, at der er mange kombinationsmuligheder. Skema 1 og 2 viser eksempler på denne tilgang. Disse skemaerne har et hold billedkunstelever med læreren udviklet som efterrationalisering i en drøftelse af konkrete elev-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.

	"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	"udjævnede kontraster mellem forskellige materialer"	<i>(betyder ikke så meget, måske at tingene ikke er så forskellige)</i>	Farverne oversat i sammenhængende farvegama	Begrænset palet: Sort, hvidt en blå, okker, sienna, mørkegrøn Bløde pensler efterlader ikke synlige spor
Rum	"som kamera"		Lineær perspektiv	Øjenhøjde er der som konstruktionslinie, er ikke synligt i resultatet

Skema 1.

	"hvordan ser vi?"	betydning	kendetegn	Materiale / teknik
Form /figur	Subjektivt syn: vi ser hvad det ud-	Udtrykker og symboliserer (kær-	Kun udtryksnødvendige kendetegn	Omrids hvor nødvendigt

	trykkes	lighed)		
Overfladeaspekter	<i>(forskelle ikke fordi det kan ses, men på grund af udtrykket)</i>	Udtrykker (kærlighed)	Kendetegn der forbindes med blødhed o.l.	Synlige spor "kærtegnede" 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 eleverne ved hjælp af visualiseringsopgaver at arbejde med kreativitet. På den ene side afprøver eleverne mere eller mindre lærestyrede opgaver, som sætter skub i kreativitetsudvikling. Ideen er at eleverne på deres niveau og med deres viden oplever, at de kan "styre" det skabende visualiseringsarbejde. De erfarer, at de ikke blot udfører en "madopskrift", men også selv kan udvikle noget, som de oplever som nyt. Det teoretiske arbejde vil oftest betyde, at eleverne "set i bakspejl" reflektere over deres arbejdsproces.

d. analyse

Følgende tre faglige mål skal læses i sammenhæng:

- *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*
- *forstå kunstfaglige tekster på et elementært niveau*

Siden problemstillinger meget gerne må undersøges i (eller er blevet formuleret som resultat af) visualiseringsopgaver, kan de med fordel kombineres i den daglige undervisning med målet: *løse elementære visualiseringsopgaver i samspil med det analytiske arbejde med andres eller egne billeder*

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 eleverne lære at bruge i forbindelse med billedkunstundervisning 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.

At analysere er ikke det samme som at holde de billedsamtaler, som eleverne kender fra folkeskolen. På gymnasialt niveau må man kunne gå ud fra, at eleverne 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.

På gymnasiet vælges overskuelige problemstillinger, som kan behandles på en måde, at bestemte aspekter af et værk eller flere værker kan gøres forståeligt. Problemstillingens størrelse og dybgang tilpasses elevernes 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 eleverne at der skal læses tekster på et elementært niveau og her kan lærebøgerne bruges, museernes undervisningsmateriale, eller tekster, som eleverne eller læreren finder på internettet eller i dagspressen. Eleverne kan også undersøge bestemte aspekter, som komposition, rumgengivelse, ved at lave visualiseringsopgaver. Billedbehandlingsprogrammer kan være en god hjælp i denne forbindelse.

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 eleverne 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”? Hvilke kompositionskoncepter findes? Hvad betyder et delbegreb som kompositionsstruktur?

konceptforklaring: 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) kunstnerteori? 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?

e. eleverne lærer at vælge selv

I læreplanerne kan læses, at eleverne lærer at vælge selv: *vælg og analysere et relevant billedmateriale med udgangspunkt i en overskuelig faglig problemstilling*. Læreren skal derfor være forsigtig med at servicere eleverne for meget. Det anbefales at opfordre eleverne til at finde et ekstra billede, hver gang læreren inddrager et billede. Eleverne inddrager således supplerende stof (2.3) som formuleres i læreplanen således: *Eleverne kan kun opfylde de faglige mål ved at inddrage værker, som eleverne selv vælger eller formgiver*. På denne måde lærer de også at *kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk*. Eleverne lærer at notere nødvendige oplysninger, som de finder sammen med det billedmateriale. Eleverne noterer ligeledes analytiske pointer, sammenhængen billedet går ind i.

At "*kommunikere om visuelle udtryk*" vil altså sige, at eleverne lærer at formidle 'billedkunst og arkitektur' samt 'fænomener fra hele det visuelle felt'. I denne formidling lærer eleverne 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 eleverne viser.

f. 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 det 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 eleverne kommer til at blande forskellige analytiske tilgange, behøver ikke at være katastrofalt, så længe eleven er i gang med at forholde sig til den faglige problemstilling, som eleven eller læreren har formuleret. Hvis det faglige problem er beskrevet klart, vil det analytiske arbejde ikke blive afsporet, når en elev eksempelvis bruger socialanalytiske aspekter i forhold til en betydningsanalytisk problemstilling. Læreren kan eventuelt sætte eleverne 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*", "*lav en formalanalyse*" eller "*lave en socialanalyse*" af det ene eller det andet værk ikke er i overensstemmelse med læreplanerne. Spørgsmålet udpeger ikke en problemstilling men en analysemetode.

Et betydningsanalytisk problemstilling kan være: rekonstruer hvad et bestemt billede dengang sandsynligvis har betydet - og i denne forbindelse kan læreren og eleverne 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 stilspørgsmål, , 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 eleverne selv skal kunne bakke med stoffet, må de lære at genkende forskellige typer problemstillinger (ledes efter fakta, er vi interesseret i fortolkning eller vil vi vide, hvordan værket eller værkets skaber forholder sig til samfundet), og kende en måde opgaverne kan gribes an på. Meget overordnet lærer eleverne på C-niveau at finde relevant billedmateriale som kilder, og som "bevis materialer" af bestemte antagelser; finde relevante tekst dele herunder tekster, som forklarer deres analytiske parametre (hvad menes med komposition), som informerer om værket eller sammenlignelige værker; og at eksperimentere praktisk med problemstillingen (eleven lærer at tale ud fra praktiske erfaringer).

g. 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 eleverne.

Efter 2010 revisionen kræver læreplanen, at eleverne 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 eleverne selv lærer at ”lege kunsthistoriker” frem for at huske svarene fra læreren og bogen udenad. Der er valgt tre (og ikke flere) perioder, således at eleverne 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* periodisering. 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 til at indtage kunst fra de seneste 5 år er snarere didaktisk / pædagogisk end kunsthistorisk. Eleverne må gerne forlade gymnasiet i visheden om, at visuelle fænomener også skabes 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 undervisningsmateriale. 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 eleverne vælge nedslag. For at kunne nå det mål, at eleverne *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 forskellige kunsthistoriografiske teorier: fx stilmæssige sammenhænge, sociale kunstnersammenslutninger, avantgarde ideologier, og evolutionære teorier. De elever, 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 eleverne kan sætte ord på det.

Der er ikke krav om kunsthistoriografisk viden på C niveau (som er 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.

Det anbefales at stimulere eleverne i selv at fremstille inddelinger baseret på et overskueligt materiale. Eleverne lærer således at konstruere deres egen kunsthistorie.

b. kategorier eller discipliner

Indenfor de tre perioder arbejder eleverne med tre kategorier, der er de samme tre kategorier, som de *praktiske og teoretiske* beskæftiger sig med 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 eleverne kan arbejde parallelt med.

Læreplanen nævner følgende tre områder: 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 eleverne møder forskelligartede former for kunst. Læreren skønner om bredden er i overensstemmelse med læreplanens intensioner.

i. teori og praksis

At fremstille billeder eller at reflektere over billeder (kort sagt: praksis og teori) hænger sammen således, at teori kan give anledning til praksis og elevernes selv fremstillede opgaver inddrages i reflekterende teoridannelse. I begge tilfælde er målet at forstå undervisningens pointe.

Nogle analytiske elementer forstår eleverne 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 elevernes egne visualiseringsopgaver, må en eksamensopgave tage udgangspunkt i disse. Hvis udgangspunktet overvejende har været andres værker, må eksamensopgaven afspejle dette.

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. 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. Elevernes egne skitser i forbindelse med et naturvidenskabeligt 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 eleverne kan også opfordres til at finde relevant billedmateriale i de bøger, som de har fået udleveret i de andre fag i forbindelse med andre billedkunstfaglige projekter.

I det hele taget er det vigtigt at give eleverne chance for at inddrage deres billedmateriale (fra andre fag eller fra billedkunstfaget) i undervisningen.

k. Samspil med andre fag

I forbindelse med visualiseringsopgaver og analyse er der i denne vejledning lagt op til at eksperimentere med samspilsformer. Hvis undervisningen gennemtænkes er det svært at forestille sig at en "redskabsfunk-

tion" af billedkunst i et fagligt samarbejde ikke *også* kan gavne faget selv. Eleverne kan lære meget om "at kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk" ved at lave en plakat til biologi.

Dele af kernestof og supplerende stof i billedkunst som obligatorisk fag og studieretningsfag vælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige samspil i studieretningen..

I samarbejdet i almen studieforberedelse med gymnasiets øvrige fag lærer eleverne at forstå billeder og arkitekturs betydning i en historisk, samfundsmæssig og kulturel kontekst.

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 det 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 eleverne 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 formidles?	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	Elever formulerer deres regler for "ro" "uro", anvender disse på andres og egne billeder Tekst om emnet
Evalueringskriterier	<ol style="list-style-type: none"> 1. Virker visualiseringsopgaverne efter hensigten? 2. Kan eleven fortælle og sandsynliggøre reglerne? 3. Kan eleven bruge teksten i forhold til visualiseringsopgaverne 		
Skema 3.			

På C-niveau anbefales det, at læreren afgrænser lærestoffet og tilpasser det til timetallets størrelse samt elevernes alder og erfaring. Det er bedre at eleverne har forstået lidt færre ting, som de kan bruge i deres prak-

tiske og teoretiske analysearbejde, end at alle muligheder nævnes, som eleverne ikke kan bruge, da ”alle muligheder” er for omfattende. 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 eleverne mere fortrolige med det. Læreren bør huske, at læreplanen beskriver hvad eleverne skal gå igennem. Der er ikke tid til at gøre undervisningen mere omfattende end læreplanen foreskriver.

For at kunne forstå opgaver, læse tekster, kunne formulere spørgsmål osv. (kort sagt: at opnå kompetencerne fra læreplanens pkt. 2) må eleverne lære et fagligt sprog. Da gloserne ofte dækker over ideer eller koncepter osv., er det ”at kende bestemte begreber” ikke nok. Eleverne lærer samtidig med begreberne nogle koncepter at kende og ideerne bag koncepterne. Derfor kan ikke alt nås. Hvis eleverne fx har fordybet sig i farvelære, bliver der mindre tid til kompositionsforståelse.

Eleverne kan med fordel tage udgangspunkt i et eksempel på anvendelse af bestemte begreber i en eksisterende tekst. Her indgår de i en sammenhæng, som kan gøre, at eleverne forstår, at det er relevant at lære om netop dette begreb eller koncept.

<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 / kerne-stof: 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 et stort billede (mindst: 100 x 50) hvor kropsholdning og/eller mine signaler 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 mål / kerne-stof: Visualiseringsopgave Formal-analyse Gengivelsesstrategi 2 Kunst fra efter 1400	Pointe: ”Tilfældighed” som element i kunsten fra ca 1600 til i dag som formelt element. Eksemplerne tages fra arkitektur fx. overfladestruktur, (naturlige strukturer i sten), sammensætning af elementer (stensammensætning af Inkatempel), 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) readymade: Evt. Duchamp: ”3 Standard Snore” (1913-14)	Pointe: Praktiske eksperimenter med tilfældig-udseende teknikker i forskellige discipliner	Pointe: Løbende evaluering: hvordan laves effekterne, hvad blev de brugt til? Hvad kan jeg bruge dem til?	Emne + pointe: ”tilfælde” som element i valgfrit emne
Timer til hele forløbet: 20 timer	9. problemorienteret projekt (10, 11 og 12 planlægges og specificeres som led af projektet)	10. klasseundervisning 2 timer	11. kursusforløb a, kursusforløb b 2 - 4 timer pr gruppe (en gruppe modtager kursusforløb som undervisning, de andre elever arbejder selvstændigt videre på deres projekt)	12. klasseundervisning 2 timer
Eksempel 3 Hvornår? Slut til dygtig 1.g mål / kerne-	Pointe: ”Her brænder jeg for” (eleven stiller selv emnet + spilleregler op, finder relevant materiale udenfor og indenfor portfolioen)	Pointe: Elev-præsentationer af projektet vha fundet billedmateriale	Pointe: Klassen inddeles i grupper med sammenlignelige kursusbehov fx. fotoredigering, perspektiv, fremstilling af pap-	Emne + pointe: Evaluering / præsentation af projekterne

stof: Alle elementer kan indgå (eleven be- stemmer)			modeller	
Skema 4.				

b. eksamensprojektet

I eksamensafsnittet (Prøveform 4.2) kan læses, at eleverne 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 lægges i den sidste del af undervisningsåret. Som projekt anbefales det, at stille nogle klare spilleregler, at gøre klart overfor eleverne, hvordan praktiske og teoretiske elementer hænger sammen, og at forberede eleverne på præsentationen af projektet, som maksimalt må vare 10 minutter.

Læreren og holdet kan vælge ét fælles tema eller mange individuelle temaer. Det sidste er en fordel for stærke elever, en ulempe for svagere elever. Temaet kan være et emne som "krig", det kan være en disciplin som arkitektur (hvor eleverne 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 eleverne et værk eller værker, og finder de relevant billedmateriale samt tekster i mindre omfang.

Siden eksamensprojektet indgår i eksamensbedømmelse, kan den ikke bedømmes i forbindelse med karaktergivning i øvrigt.

4. Evaluering

a. Løbende evaluering

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

- elevfremstillede 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 eleven 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 eleven selv har fundet frem til samt noter
- evt. bemærkninger vedr. (løbende) evaluering

Med udgangspunkt i portfolioen vurderes elevens arbejde løbende i forhold til de stillede opgaver. Eleven redigerer sin portfolio, 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 eleverne selv have formuleret evalueringskriterier. Læreren bør være bevidst om evalueringsfaldgruber: misforståelser vedr. kriterier mellem lærer og elever, lærerens "smag" som evalueringskriterium, og mangel på tid til evaluering (en god evaluering tager meget forberedelsestid, som i dagligdags undervisning næppe er plads til).

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

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 todelt:

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.	<p>Eksaminanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inddrager forskellige aspekter af analyser af velvalgte 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 overensstemmelse 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 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 	<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 overensstem-

		grad er i overensstemmelsen med problemformuleringen	melsen med problemformuleringen
Skema 5.			