

Visuel kulturs bidrag til billedkunst  
Professionsbachelor  
Stine Krarup Nielsen 210284

## Visuel kulturs bidrag til billedkunst

Professionsbachelor i  
Billedkunst og almen didaktik  
Blaagaard Seminarium

Stine Krarup Nielsen  
Studienummer: 210284

Vejledere:  
Helen Nyboe  
Frants Mathiesen

Afleveret 7/4 2006



## Indhold

<b>INDHOLD</b> .....	<b>0</b>
<b>INDLEDNING</b> .....	<b>2</b>
PROBLEMFORMLERING .....	3
<b>METODE</b> .....	<b>4</b>
<b>ER DET MULIGT AT DEFINERE AKTUELLE FAGSYN I BILLEDKUNST?</b> .....	<b>5</b>
<b>AKTUELLE FAGSYN I FAGET BILLEDKUNST</b> .....	<b>6</b>
BILLED PÆDAGOGISKE FORSKERES BIDRAG: .....	6
<i>Kristian Pedersen</i> .....	6
<i>Helene Illeris</i> .....	8
TÆNKETANKEN .....	11
ARTIKLER I BILLED PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT .....	11
TENDENSER I FOLKESKOLENS FORMÅL .....	12
ANALYSE AF UNDERVISNINGSVEJLEDNINGEN FOR BILLEDKUNST .....	12
DELKONKLUSION: DEFINITION AF AKTUELLE FAGSYN .....	15
<b>VISUEL KULTUR I DANSK BILLED PÆDAGOGISK LITTERATUR</b> .....	<b>16</b>
KAN VISUEL KULTUR RUMMES I DE AKTUELLE FAGSYN? .....	18
<b>INDHOLD I BILLEDKUNSTUNDERVISNINGEN</b> .....	<b>19</b>
INDHOLDSVALG UD FRA HIIM OG HIPPE'S RELATIONSMODEL .....	19
ANALYSE AF INDHOLDSVALG I ET KONKRET UNDERVISNINGSFORLØB .....	21
VISUEL KULTUR OG KOMPETENCEUDVIKLING .....	23
HVORDAN BIDRAGER VISUEL KULTUR TIL EN ÆNDRING AF INDHOLDSVALGET? .....	25
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>26</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>27</b>
ARTIKLER FRA BILLED PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT .....	28

## Indledning

Hvordan og hvorfor skal børn beskæftige sig med billeder i billedkunst i folkeskolen? Et godt og højaktuelt bud kunne være, at vi for nylig har set 12 satiriske tegninger have kraft til at polarisere en hel verden. Den kolossale effekt skyldes til dels et globaliseret informationssamfund, men internet og tv m.m. forklarer kun reaktionernes store udbredelse – ikke deres styrke.

Sagen om Muhammed-tegningerne mindede os om de alvorlige konsekvenser, anvendelsen af billeder kan have. Det er bl.a. pga. den potentielle magt, billeder har, at jeg mener børn bør beskæftige sig med billeder.

Billeder kan vokse til begivenheder, fordi vi via billederne indgår i en interaktion. Anvendelsen af tegningerne affødte reaktioner, netop som tiltænkt af formidlerne. Men at reaktionerne skulle blive så mangfoldige og stærke i deres udtryk - og med varige eftervirkninger, kom nok bag på de fleste.

Vores opgave som billedkunstlærere bliver at gøre eleverne til bevidste billedbrugere i en verden, hvor vi bombarderes med billeder. Billeders virkninger, ikke blot som påvirkere men også som skabere af verden, er til debat når W.J.T. Mitchell introducerer "The pictorial turn". Billeder, dvs. alle visuelle begivenheder, forstås her som vigtigste faktor for skabelsen af nye former for virkelighedsopfattelser i det moderne samfund.<sup>1</sup> I forlængelse af denne debat ville det være naturligt at konstatere, hvor vigtigt faget billedkunst er.

Billedfag i skolen har haft skiftende begrundelser, og har i takt hermed skiftet navn fra "Tegning" til "Formning" til "Billedkunst". Jeg har i nogle af mine praktikforløb oplevet, at jeg skulle begrunde fagets eksistens. Som matematiklærer har jeg aldrig fået lignende spørgsmål.

I tråd med den almindelige opfattelse af faget matematik, anbefalede ekspertudvalg for nyligt, at matematik, sammen med engelsk og naturfag, fremover kun må formidles af linjefagsuddannede lærere<sup>2</sup>. Billedkunst var ikke nævnt i denne sammenhæng<sup>3</sup>.

Der er udbredt uklarhed i opfattelsen af Billedkunstfaget. Hvilket er naturligt nok, da faget konstant modtager stimuli, og er under forandring. Undervisningen i billedkunst bliver, med den lille mængde undervisningsmateriale til faget, åben for en mere individuel tilgang fra lærerens side end matematik-faget. De åbne muligheder, sammen med fagets skiftende diskursordner, kan gøre selv fagets egne folk uenige og usikre på, hvor Billedkunstfaget er på vej hen.

Som ny lærer i faget billedkunst savner jeg nogle klare retninger i debatten, som jeg kan forholde mig kritisk til, og derudfra tage stilling i forhold til min undervisning og i forhold til den faglige og pædagogiske debat. En udkrystallisering af forskellige fagsyn kan måske imødekomme dette ønske. Hvilke fagsyn er dominerende indenfor billedpædagogik netop nu, og hvordan kan jeg udnytte de aktuelle udfordringer, debatten fører med sig?

---

<sup>1</sup> Illeris, Helene (2002) side 24

<sup>2</sup> "Dygtigere lærere skal give bedre resultater" Berlingske Tidende 2. marts 2006 og

"Læreren skal kunne lære fra sig" Berlingske Tidende 3. marts 2006

<sup>3</sup> Nedprioriteringen af, at billedkunstundervisningen varetages af linjefagsuddannede lærere, antydes desuden kraftigt i en fagundersøgelse foretaget i en Aalborg kommunale skolevæsen.

Se: Rasmussen, Helle (2005) side 3

I debatten om fagets fremtid, er begrebet visuel kultur fremtrædende. Visuel kultur lægger op til en udvidelse af fagets genstandsfelt. Alle menneskeskabte visuelle fænomener og alle fænomener, som mennesket betragter visuelt, har interesse, så kunsten bliver én imellem mange visuelle former. Det er spændende for os billedkunstlærere, fordi vi får øget mulighed for at inddrage varierede billeder fra elevernes hverdag, og udvide deres oplevelse af det visuelle felt. Indenfor visuel kultur arbejdes desuden med visuelle begivenheder. Eleverne får mulighed for at reflektere over kontekstrelaterede og interaktionsorienterede forståelser af billeder, og får derved anledning til at udvikle en kritisk iagttagelse af alt visualitet omkring dem.

Visuel kultur opfattes som en vinkel på alle skolens fag. Man ønsker at give visualitet en fremtrædende rolle i alle skolens fag.

Hvordan kan faget billedkunst tage udfordringen fra visuel kultur op? Hvilket fagsyn skal jeg lægge mig op ad, når jeg undersøger visuel kulturs bidrag til billedkunstundervisningen? Skal visuel kultur opfattes som et nyt fagsyn? Kan visuel kultur i billedkunst bidrage til besvarelsen af ønsket om nøglekompetencer, i form af en visuel kompetence?

Visuel kultur er en mangesidet størrelse, og litteratur om visuel kultur i billedpædagogikken har ofte omdrejningspunkt omkring seminarierne frem for folkeskolen<sup>4</sup>. Blandt andet derfor finder jeg det relevant, at lave en undersøgelse af nogle af de udfordringer, som visuel kultur kan bidrage med til billedkunst i folkeskolen.

Faget billedkunst befinder sig midt i en brydningstid. Som billedkunstlærer må man, i sine refleksioner over indholdet i undervisningen, forholde sig til aktuelle krav og strømninger i faget. Jeg står som billedkunstlærer midt i et knudepunkt, hvor en af vejene, man kan vælge at gå, hedder visuel kultur. Jeg vil gerne undersøge, hvordan denne vej kan påvirke undervisningens indhold.

## Problemformulering

*Vil en udkrystallisering af fagsyn i billedkunst, i forlængelse af diskussionen af visuel kultur, kunne styrke den faglige og politiske debat om indhold i billedkunstundervisningen i folkeskolen?*

- *Hvordan er de aktuelle fagdidaktiske tendenser i billedkunst i folkeskolen, og kan Visuel kultur rummes heri?*
- *Hvordan kan Visuel kultur bidrage til en ændring af indholdsvalget i undervisningen i billedkunst i folkeskolen?*

---

<sup>4</sup> Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (2005) samt flere artikler i Billedpædagogisk Tidsskrift og Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8).

## Metode

For at besvare min problemformulering har jeg struktureret opgaven startende med en vurdering af, om det er interessant, at arbejde med fagsyn i billedkunst. Jeg tager udgangspunkt i Bo Steffensens (Steffensen) udlægning af begrebet fagsyn<sup>5</sup>, da jeg mener, at begrebet i denne betydning passer godt med den debat, jeg undersøger. Det har ikke været muligt for mig, at finde en definition indenfor billedpædagogikken, da der ikke er tradition for at tale fagsyn i billedkunst.

Jeg vil dernæst analysere de aktuelle fagdidaktiske tendenser i faget, for at undersøge eventuelle fagsyn i faget. Jeg har anvendt Steffensens overvejelser over, hvor forskellige fagsyn kommer til udtryk. Min empiri til undersøgelse af aktuelle fagsyn består således af den faglige debat i billedpædagogisk litteratur, de formelle krav som de kommer til udtryk i Fælles mål og Folkeskoleloven samt den aktuelle debat mellem folkeskolelærere. Jeg tager udgangspunkt i to billedpædagogiske forskeres undersøgelser af faget billedkunst, og behandler deres konklusioner som symptomer på den aktuelle faglige debat. I et samarbejde mellem billedkunstfagets uddannelsesinstitutioner er en arbejdsgruppe, Tænketanken, i 2005 blevet nedsat til *"at sætte fokus på "trædesten" eller brændpunkter i faget samt forsøge en genskrivning af faget"*<sup>6</sup>. Tænketankens debatoplæg<sup>7</sup> til en konference i 2005<sup>8</sup> vil indgå som empiri i min undersøgelse af aktuelle fagsyn, da oplægget kan afsløre forskernes intentioner i den aktuelle debat, og samtidig vise, under hvilke overskrifter debatten er foregået. Jeg inddrager desuden et par artikler fra Billedpædagogisk Tidsskrift, hvor yderpoler i den faglige debat kommer til udtryk.

Fagsyn kommer til udtryk i formel form i Folkeskoleloven og Fælles Mål. Der er netop præsenteret et forslag til ny formålsparagraf for folkeskolen. Jeg vil undersøge de to formålsparagraffer og fagets undervisningsvejledning som symptomer på tænkning af faget.

For at undersøge, om visuel kultur kan rummes i de aktuelle fagsyn, undersøger jeg først begrebet visuel kultur. Begrebet er endnu ikke klart defineret, og kræver derfor en redegørelse. Da min opgave retter sig imod den danske folkeskole, mener jeg, at en fornuftig afgrænsning i kilder vil være, at undersøge de kilder, som en dansk folkeskolelærer typisk vil stifte bekendtskab med. Jeg har derfor valgt, at undersøge visuel kultur som det præsenteres i dansk billedpædagogisk litteratur. Afsluttende sammenligner jeg resultaterne af mine undersøgelser af aktuelle fagsyn og visuel kultur, for at undersøge om visuel kultur kan rummes indenfor eksisterende fagsyn.

Til min analyse, af hvordan visuel kultur kan bidrage til en nytænkning af indholdsvalg i billedkunstundervisningen, benytter jeg Hiim og Hippe's relationsmodel<sup>9</sup> som teoretisk grundlag. Jeg bruger deres model, fordi jeg finder det relevant at undersøge indholdsvalget, som det står i relation til øvrige didaktiske overvejelser. Samtidig er denne tænkning i tråd med den relationelle tænkning indenfor visuel kultur. Ud over at betragte

---

<sup>5</sup> Steffensen, Bo (2003)

<sup>6</sup> Carlslund, Alice (2005)

<sup>7</sup> Tænketanken (2005)

<sup>8</sup> "Billedkunst • Billed- og mediefag • Visuel kultur"

<sup>9</sup> Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997)

indholdsvalg ud fra relationsmodellen, foreslår Hiim og Hippe at udvælge indhold på baggrund af betragtninger over kundskabssociologi og kundskabens relative karakter. Jeg vil derfor kigge på samfundets efterlysning af brede kompetencer, og undersøge denne vinkel som en mulighed for en styrkelse af faget. Kompetencebegrebet defineres ud fra Lars Qvortrup<sup>10</sup> (Qvortrup) og Det Nationale Kompetenceregnskab<sup>11</sup>. Jeg bruger Qvortrup fordi hans begrebsafklaring ofte anvendes i kompetencedebatten, og fordi jeg er tilhænger af hans systemteoretiske tilgang. Med afsæt i Tænketankens debatoplæg vil jeg diskutere, hvordan visuel kulturs indflydelse på indholdsvalget kan befordre udvikling af en visuel kompetence.

Ud fra visuel kultur og Hiim og HIPPES relationsmodel analyserer jeg et undervisningsforløb som har fået etiketten visuel kultur. Herigennem vil jeg undersøge, hvordan visuel kultur kan bidrage til en nytænkning af indholdet i billedkunstundervisningen.

## Er det muligt at definere aktuelle fagsyn i Billedkunst?

### Definition

Jeg tager udgangspunkt i Steffensens definition af begrebet fagsyn:

*"Forskellige fagdidaktiske positioner inden for det enkelte fag"*<sup>12</sup>

*"Et fagsyn er et udtryk for en holdning til hvad der er eller skal være fagets indhold."*<sup>13</sup> I denne definition er dels indeholdt de fagsyn, som kommer til udtryk i praksis og dels de fagsyn, som er udtryk for ønskede ændringer af faget.

### Kan man tale om flere aktuelle fagsyn i billedkunst?

Begrebet fagsyn bliver interessant, når der indenfor et fag eksisterer mere end et fagsyn, ellers ville man blot tale om et fag. Jeg vil derfor her undersøge relevansen af, at identificere flere fagsyn i billedkunst netop nu, hvor en gentænkning af faget diskuteres<sup>14</sup>. Traditionelt set har man ikke talt om fagsyn i billedkunst. Faget har gennemgået en række forandringer, og har i takt hermed skiftet navn fra tegning til formning og nu billedkunst. Strømninger i samfundet og pædagogikken har påvirket fagets udvikling, men traditionelt har faget kollektivt skiftet fagsyn. Det har derfor ikke været interessant at tale om fagsyn, men om en historisk udvikling af et fag.<sup>15</sup> Jeg vil nedenfor undersøge, om der i dag er baggrund for at identificere flere fagsyn i billedkunst i folkeskolen.

---

<sup>10</sup> Qvortrup, Lars (2004)

<sup>11</sup> Undervisningsministeriet (2005a)

<sup>12</sup> Steffensen, Bo (2003) side 27

<sup>13</sup> Steffensen, Bo (2003) side 39

<sup>14</sup> "vi i Danmarks Billedkunstlærere mente, at det var på tide at gentænke billedfaget." Carlslund, Alice (2005)

<sup>15</sup> Illeris, Helen (2002)

## Er det interessant at arbejde med fagsyn i billedkunst?

Faget befinder sig i en brydningstid, hvor eksisterende fagsyn udfordres af nye. For at vi ikke blot, som traditionen byder, i samlet flok skal følge en ny diskurs, finder jeg det interessant at undersøge, hvordan nye strømninger hænger sammen med gamle.

*"Man må vide, hvad man kommer fra, for at man på oplyst måde kan bestemme, hvor man er på vej hen med udvikling af undervisningsformer og af faglighed."*<sup>16</sup>

Jeg tilslutter mig her Pedersens holdning. Ved at forstå de aktuelle fagsyn og den historiske udvikling, som har været med til at forme dem, mener jeg, at det bliver klarere at se, hvad nye fagdidaktiske refleksioner fører med af fornyelser. Også Illeris opererer ud fra denne forståelse, når hun anvender Bourdieus og Foucaults teorier som optikker i sin analyse af *"billedpædagogikken` som en samling historisk og socialt situerede diskurser"*<sup>17</sup>.

Jeg mener, i tråd med Pedersen<sup>18</sup>, at det er vigtigt som billedkunstlærer, at være bevidst om traditioner indenfor faget, og derudfra vurdere, hvornår disse traditioner ønskes bevaret, og hvornår de skal rekonstrueres med henblik på fornyelse af faget.

I mit arbejde med at identificere aktuelle fagsyn i faget billedkunst har jeg læst en del billedpædagogisk litteratur. Jeg har oplevet, at forfattere på dette område er få, og at de i mange tilfælde har vejledt og hjulpet hinanden igennem deres projekter. En sund faglig billedpædagogisk debat er afgørende for, om faget står stærkt. Sund bliver debatten først, hvis debattørerne har forskellige holdninger. Forskellighed kan virke befordrende. Måske hænger den indspiste debat sammen med, at billedpædagoger ikke har tradition for at bruge skriftsproget, og derfor anvender billedsproget som udtryksmiddel, i stedet for at debattere faget.

## Aktuelle fagsyn i faget billedkunst

### Billedpædagogiske forskeres bidrag:

Ud fra min definition af fagsyn finder jeg det relevant, at analysere billedpædagogisk litteratur, dels med henblik på at fremhæve konklusioner fra aktuelle forskeres analyser af billedpædagogikken, og dels for at identificere de enkelte forskeres ståsted.

### Kristian Pedersen<sup>19</sup>

En inddragelse af Kristian Pedersen (Pedersen) i undersøgelsen af aktuelle fagsyn er ikke til at komme udenom. Pedersen introducerede en teoridannelse i faget billedkunst, som har haft stor indflydelse på faget, og som kommer til udtryk i undervisningsvejledningen. Mange forskere<sup>20</sup> peger således på hans kritisk-æstetiske erfaringspædagogik som den dominerende diskurs i den aktuelle billedpædagogik.

<sup>16</sup> Pedersen, Kristian (2004) side 30

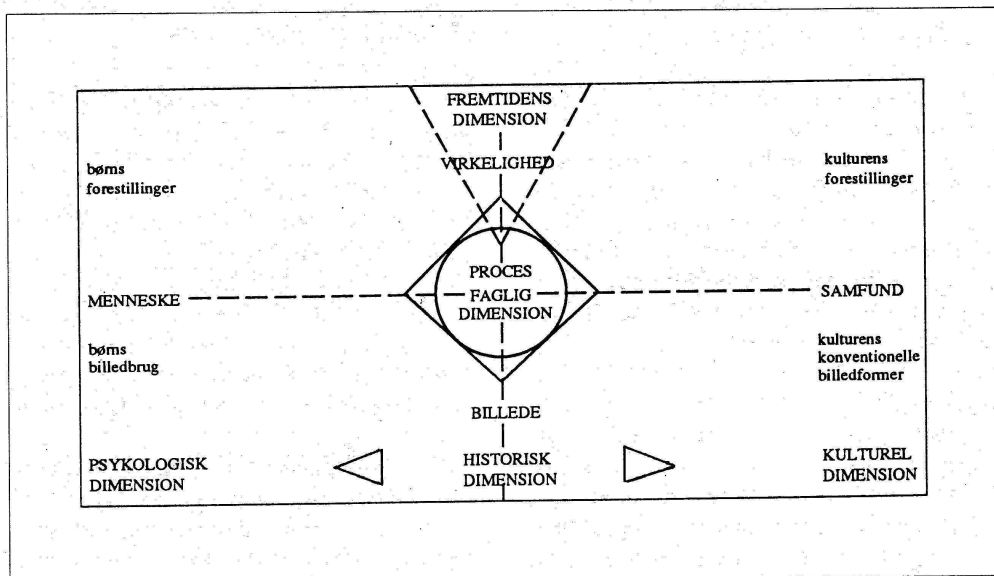
<sup>17</sup> Illeris, Helene (2002) side 9

<sup>18</sup> Pedersen, Kristian (2004) side 38

<sup>19</sup> Afsnittet bygger på kapitel 1 i Pedersen, Kristian (2004)

<sup>20</sup> Bl.a.: Helene Illeris, Karsten Arvedsen og Mie Buhl

Pedersen fremhæver to yderpoler i billedpædagogikken: Den barnecentrerede, reformpædagogiske billedpædagogik; Education through Art og den disciplin-orienterede; Erziehung zur Kunst. Disse to yderpoler ønskes sammentænkt. *"Det interessante i denne sammenhæng er imidlertid, at udviklingspendulet meget ofte svinger mellem disse to poler: en billedpædagogik, der tager sit udgangspunkt i de lærendes forudsætninger, og en billedpædagogik, der tager sit udgangspunkt i indlæring af et kulturelt fagligt indhold af en eller anden slags."*<sup>21</sup> Pedersen og Rolf Köhler udarbejdede i samarbejde en billedpædagogisk model, som illustrerer sammentænkningen. Denne model, inspireret af Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik, viser hovedlinjerne i den teoridannelse, som var med til at udforme faget billedkunst.



Udgangspunktet for modellen er, at didaktikken dels skal reflektere de lærendes forudsætninger (Education through Art), og dels skal bygge på fagligt indhold og metoder (Erziehung zur Kunst). Disse to dimensioner, den psykologiske dimension og den kulturelle, danner modellens synkrone akse.

Tænkningen af indhold og metoder i undervisningen forklarer Pedersen: *"viden og kunnen af "eksemplarisk" art, hvor man tilegner sig nogle kvalitativt forskellige kundskabsområder og faglige metoder på en aktiv måde, hvor man selv er deltager i kundskabskonstruktionen."*<sup>22</sup> Dette bygger på Wolfgang Klafkis det elementære faglige stof.

Læreren er pga. den faglige videns stadigt stigende omfang, nødt til at foretage en eksemplarisk udvælgelse af elementært kulturindhold og faglige metoder.

Undervisningen skal både være eksemplarisk for den lærende på den ene side og for vigtige kulturindhold på den anden. Igen ses en sammenhæng til Wolfgang Klafki, nemlig til hans teori om kategorial dannelse, som kobler den materiale dannelse med den formale.

<sup>21</sup> Pedersen, Kristian (2004) side 11

<sup>22</sup> Pedersen, Kristian (2004) side 14

Den diakrone akse i modellen skal fremhæve, at en historisk bevidsthed også er et vigtigt perspektiv for indholdsvalg. Læreren skal være bevidst om fagets historiske traditioner og overveje, hvilken udvikling hun vil arbejde for i fremtiden.

Der hvor de to akser mødes i den faglige dimension, kalder Pedersen kernepunktet i modellen. Her mødes alle aspekterne og beriger hinanden.

Faglighed er for Pedersen et spørgsmål om, hvilke fagligt elementære kulturindhold og hvilke faglige metoder, som kan være eksemplariske for en bred kulturorientering, som kan bidrage til elevernes udvikling af kompetencer til forståelse og deltagelse i tidens billedpædagogiske kulturliv.

### **Helene Illeris<sup>23</sup>**

I bogen, "Billede, pædagogik og magt"<sup>24</sup> føres læseren, med Foucault og Bourdieus' teorier som optik, igennem den billedpædagogiske udvikling, som har været med til at skabe faget billedkunst. Illeris skelner mellem klassisk-moderne optikker og postmoderne optikker. For de klassisk-moderne optikker er essentialisme, objektivisme, universalisme og antropocentrisme dominerende træk, og som modsætning hertil karakteriseres de postmoderne optikker af antiessentialisme, relationisme, pragmatik og polycentrisme<sup>25</sup>. Ledeforskellen herimellem anvender Illeris til at undersøge nye diskurser indenfor billedpædagogikken, de postmoderne optikker. Hun angiver samtidig sin egen opfattelse af potentialerne i de postmoderne optikker, som blandt andet rummer visuel kultur. I min analyse af bogen vil jeg lægge fokus på de passager, hvor Illeris' holdninger til aktuelle diskurser kommer til udtryk, samt give et rids af hendes synspunkter om fagets fremtid.

Illeris beskriver forandringerne i faget fra den formningspædagogiske diskursorden til den billedkunstpædagogiske diskursorden som en udløber af to typer diskurser, som søgtes forenet. Hun beskriver den billedkunstpædagogiske diskursorden i to modeller, den polariserende model og den integrerende model.

Diskurserne i den polariserende model tager udgangspunkt i konfliktforholdet mellem undertrykker og undertrykt. Det er *"billedundervisningens vigtigste opgave at virke bevidstgørende i forhold til den kulturelle indoktrinering, gennem en kritisk granskning af samfundets billeder og deres skjulte budskaber."*<sup>26</sup> Fokus er på reception af de billeder, som eleverne formodes at møde i deres hverdag, og billedundervisningen knytter således an til mediefeltets billeder. Billedanalysen anvendes som værktøj til at analysere især indholdssiden i billederne for at kortlægge billedmeddelelsen. Det gode billede kendetegnes ved at være et billede med en effektiv billedmeddelelse. Det bliver således primært de fortællende billeder, som analyseres. Samlebetegnelsen "billedsprog" indføres, og herved indikeres anknytning til mediefeltets sprog- og kommunikationsteoretisk orienterede diskurser.

Illeris' kritik af den polariserende models diskurser går i høj grad på tilnærmelsen til mediefeltet: *"Fokuseringen på sprog- og kommunikationsteori udgrænsede de traditionelle*

---

<sup>23</sup> Hele afsnittet bygger på Illeris, Helene (2002)

<sup>24</sup> Illeris, Helene (2002)

<sup>25</sup> Illeris, Helene (2002) side 15-16

<sup>26</sup> Illeris, Helene (2002) side 171

*billedvidenskaber som æstetik og kunsthistorie*<sup>27</sup>. Samtidskunstens billeder er sjældent fortællende, og overses derfor ofte. Også billedanalysens fokus på afsenderens hensigt med billedet kritiserer Illeris, idet hun finder fraværet af beskuerens oplevelse kritisabel.

I den integrerende model tager forskningen udgangspunkt i børns billedproduktion, som denne tager sig ud, når børnene ikke er i en undervisningssituation. En fremtrædende diskurs indenfor den integrerende model er Pedersens kritisk-æstetiske erfaringspædagogik, beskrevet ovenfor. Illeris fremhæver det relationelle og anti-essentialistisk orienterede ved denne pædagogik, men kritiserer alligevel pædagogikken for at anvende antropocentrisk og essentialistisk orienterede virkelighedsopfattelser. Især lægger hun vægt på de fællesmenneskelige eksistenstemaer, som medvirkende årsag til at fastholde en essentialistisk og antropocentrisk forståelse: *"Motsat hensigterne bag teoribygningen blev eksistenseмnerne flere steder fremstillet som kollektive på tværs af tid og sted, og det understøttede en opfattelse af at emnerne måtte opfattes som værende uafhængige af historiske og kulturelle forhold.*"<sup>28</sup>. En af Illeris' pointer er her, at de fællesmenneskelige billedudtryk, som blandt andet kommer til udtryk i undervisningsvejledningerne fra 1991 og 1995, i virkeligheden kun indbefatter vestlige, middelklasse, mandlige udtryk, og at dette magtforhold ikke meddeles eleverne.<sup>29</sup> Illeris kritiserer begge modeller i den billedkunstpædagogiske diskursorden for at indeholde denne ambivalens imellem en postmoderne, socialvidenskabelig optik og en essentialistisk optik. Hun argumenterer for, at disse essentialistiske antagelser har været med til at nedtone de postmoderne optikker.

Med faget billedkunst kom ønsket om en anknytning til kunstfeltet, som Illeris dog beskriver som ambivalent, idet den enkelte lærer selv må beslutte, om kunsten behandles som udtryks- eller meddelelsesmiddel. Opsplitningen i dette begrebspar, som er at finde i undervisningsvejledningen, blev yderligere pointeret ved, at billedanalysen fik sin plads i dansk-faget. Herom skriver Illeris:

*Man fik med andre ord fastslået en forestilling om at der fandtes afgørende forskelle mellem 'billedudtryk' og 'billedmeddelelse', hvilket også i dag formodentlig er medvirkende til at fastholde en formningspædagogisk og småbørnsrettet optik hos mange lærere i det danske billedkunstfag.*<sup>30</sup>

Illeris fremhæver den kritisk-æstetiske erfaringspædagogik som den fremtrædende retning i billedpædagogikken. Som modpol hertil peger hun på de postmoderne billedpædagogikker, hvis primære styrke for Illeris ligger i det relationelt teoretiske.

*"Det aktuelle doxa i det billedpædagogiske felt er i høj grad centreret omkring den kritisk-æstetiske erfaringspædagogik" ... "Det kritisk orienterede doxa centreret omkring den billedfremstillende virksomhed suppleres og forstyrres dog i stigende grad af en række billedpædagogiske diskurser, der definerer sig som 'postmoderne'."*<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Illeris, Helene (2002) side 185

<sup>28</sup> Illeris, Helene (2002) side 201

<sup>29</sup> Illeris, Helene (2002) side 204-216

<sup>30</sup> Illeris, Helene (2002) side 186

<sup>31</sup> Illeris, Helene (2002) side 63

Indenfor de postmoderne optikker fremhæver Illeris antropologiske og semiotiske optikker. De antropologiske optikker arbejder primært med feltstudier til udforskning af kulturel diversitet. *"Det endelige mål med den multikulturelle og rekonstruktionistiske billedpædagogik er at arbejde for ændringer i samfundsstrukturen, for så vidt som at marginaliseringen af visse typer af æstetiske udtryk til fordel for andre tolkes som et symptom på dybere samfundsmæssigt konstruerede forskelle mellem privilegerede og underprivilegerede sociokulturelle grupperinger."*<sup>32</sup>

Illeris kritiserer de antropologiske optikker for, med forståelsen af billeder som repræsentationer, at gøre billedet til et medium frem for en begivenhed. Hun peger desuden på den faldgruppe der kan være, når undervisningen tager udgangspunkt i feltstudier. Undervisningen forfalder let til at *"reproducere kulturkritiske stereotyper om stereotyper, i stedet for at tage det relationelle spil stereotyperne indgår i – eller kunne indgå i – alvorligt."*<sup>33</sup> Ved studiet af andre kulturer glemmes den kultur eleverne indgår i, i klasseværelset, på skolen eller i fritiden. Illeris mener ikke, at eksisterende magtforhold mellem forskellige visuelle kulturer skal udøves i undervisningen, men hun ser en fare for, at eleverne ikke gøres bekendte med disse magtforhold. I de antropologiske optikker er kulturerne omkring billederne kommet i fokus, men Illeris efterlyser behandling af billedbegrebet, og introducerer de poststrukturalistiske semiotiske optikker som svar herpå.

De semiotiske blik kan anvendes til at finde tolkninger af billeder, og se hvordan forskellige tolkninger skaber forskellige begivenheder. Man arbejder med at undersøge og producere egne betydninger af billeder. Således *"fokuserer den poststrukturalistiske semiotik på billedet som en visuel begivenhed, der skabes i det unikke møde mellem den optik eller kode, betragteren/fremstilleren anlægger, konteksten og billedet."*<sup>34</sup>

Et klart budskab for Illeris er, at hun ønsker, at de postmoderne optikker skal blive dominerende i billedpædagogikken: *"det er i den forstand et underliggende formål med bogen at overbevise læseren om, at de optikker på billedpædagogik, jeg betegner som postmoderne, kan lede til en opfattelse af fagområdet, der adskiller sig positivt fra traditionelle opfattelser"*<sup>35</sup>.

Illeris foreslår en ny måde at tænke faglighed, som arbejder væk fra kernefaglighed. *"Måske er det et paradoks at isolere sig, når vi lever i en senmoderne virkelighed, hvor traditionelle grænser hele tiden udfordres."*<sup>36</sup> I stedet for at tale kernefaglighed, taler hun om en socialt og historisk indlejret videnskabelig og undervisningsmæssig foranderlig praksis.

Opsummerende kan det siges, at Illeris beskriver to diskurstyper indenfor faget billedkunst; den polariserende model og den integrerende model. Hun kritiserer faget for at have en indbygget ambivalens, som hun i en artikel i Unge Pædagoger beskriver: *"På den ene side ønsker man, at eleverne skal beskæftige sig med hele billedkulturen, på den anden side fastholdes det, at børnene primært skal lære at anvende metoder og teknikker, som*

<sup>32</sup> Illeris, Helene (2002) side 225

<sup>33</sup> Illeris, Helene (2002) side 232

<sup>34</sup> Illeris, Helene (2002) side 239

<sup>35</sup> Illeris, Helene (2002) side 15

<sup>36</sup> Illeris, Helene (2005) side 5

refererer til en traditionel kunstopfattelse<sup>37</sup> De aktuelle fagsyn udfordres af de postmoderne optikker, som Illeris fremhæver som positive forbedringsmuligheder til faget. Illeris' eget fagsyn tager således udgangspunkt i de postmoderne optikker. Hun lægger vægt på det relationelle, anti-essentialistiske og på opmærksomhed omkring forholdet mellem magt og viden.

## Tænketanken

Tænketanken s<sup>38</sup> debatoplæg, "Billedkunst • Billed- og mediefag • Visuel Kultur?"<sup>39</sup>, forholder sig til fagets mulige udvikling. I forbindelse med defineringen af aktuelle fagsyn kan debatoplægget bruges til at identificere holdninger til, hvad faget skal indeholde. Jeg vil drage to synspunkter frem fra debatoplægget: Billedkunst som humanistisk fag og udvidelse af fagets genstandsfelt.

Tænketanken foreslår, at vi kigger på faget billedkunst i et vertikalt perspektiv, for at overveje relationerne mellem forskellige niveauer i uddannelsessystemet. Dette perspektiv fører dem til opfattelsen af billedkunst som et humanistisk fag, med iboende muligheder for kompetenceudvikling indenfor dette fagområde. Udvikling af en visuel kompetence bliver for dem kodeordet i en nytænkning af faget:

*"Det er bl.a. derfor, der skal finde undervisning sted i et billedfag, så de kvalifikationer kan udvikles, som danner grundlag for udvikling af visuel kompetence."*<sup>40</sup>

Kompetenceudviklingen vender jeg tilbage til i et senere afsnit.

Et udvidet genstandsfelt sættes på dagsordenen, idet Tænketanken udtrykker ønsket om, at et fremtidigt billedfag refererer til visuel fremstilling generelt. Denne udvidelse begrundes i visuel fremstillings fremtrædende rolle i samfundet, og det deraf følgende krav om udviklede kompetencer til forståelse heraf.

## Artikler i Billedpædagogisk Tidsskrift

Ole Fogh Kirkeby, som var oplægsholder ved den omtalte konference, taler for vigtigheden af, at udvikle færdigheder til at læse hele den visuelle kunst. I et radiointerview siger han: *"Den visuelle kunst er jo alle vegne, og i den visuelle kunst er der utroligt mange lag, og vi bliver nødt til at udvikle den litterære færdighed, så vi kan læse den bildende kunst og forstå det formsprog, for ellers kan vi ikke forstå halvdelen af verden."*<sup>41</sup> Her taler han for fagets berettigelse, men også for en prioritering af kunsten. I artiklen "To sociale grundkapaciteter set i forhold til kunsten"<sup>42</sup>, fremhæver han ligeledes kunstens placering i forhold til andre visuelle fænomener. Han giver kunsten en særstatus, som udvikler af to sociale kapaciteter, begivenhedssansen og evnen til at forstå grundstemninger og grundindstillinger.

---

<sup>37</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) side 51-52

<sup>38</sup> Tænketanken består af: Ingelise Flensborg, Helle Rasmussen, Elisabeth Rask, Heine Sand Kristensen og Alice Carlslund.

<sup>39</sup> Tænketanken (2005)

<sup>40</sup> Tænketanken (2005) side 21

<sup>41</sup> Carlslund, Alice (2006) side 6

<sup>42</sup> Kirkeby, Ole Fogh (2006) side 8-9

Ole Fogh Kirkeby lægger sig med disse antagelser op ad de billedkunstpædagogiske strømninger i Erziehung zur Kunst, idet han indikerer, at eleverne skal opdrages til kunsten, eller civiliseres herigennem.

## Tendenser i Folkeskolens formål

Som del af en ny aftale om styrkelse af folkeskolen introduceres et forslag til en ny formålsparagraf for folkeskolen<sup>43</sup>. Jeg vil i dette afsnit undersøge, hvilke indikationer formuleringerne i den nye formålsparagraf kan give af de politiske holdninger til billedkunst i folkeskolen. Jeg vil lave denne undersøgelse ved at uddrage en væsentlig passage, og sammenligne med den eksisterende formålsparagraf.

*"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene **give** eleverne kundskaber og færdigheder, der..."*<sup>44</sup> (min markering). I denne formulering opfattes kundskaber og færdigheder, som noget vi kan give eleverne. Vi kan så at sige påfylde vores viden. Der gives således udtryk for et stoforienteret syn, hvor lærerens faglighed kan overføres til eleven. I den eksisterende formålsparagraf lyder den tilsvarende formulering:

*"Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling"*<sup>45</sup>. Denne formulering lægger op til et redskabsorienteret syn, hvor læreren skal skabe gunstige rammer, inspirere og præsentere relevant stof. Heri ligger desuden en adskillelse af læring og undervisning, hvor læringen foregår i den enkelte elev som lukket system.

Det er desuden interessant at bide mærke i *den enkelte elevs alsidige personlige udvikling*, som har en central placering i den eksisterende formålsparagraf. I forslaget til en ny formålsparagraf nedprioriteres denne del, idet det gøres til et punkt sideordnet med en række andre.

Folkeskolens eksisterende formålsparagraf og det beskrevne forslag til en ny, lægger sig hver især op ad idealerne indenfor de to retninger, som Pedersen søgte at sammentænke i den kritisk-æstetiske erfaringspædagogik. Den eksisterende formålsparagraf er i tråd med tankerne indenfor den barncentrerede Education through Art, og den foreslåede nye har træk til fælles med den disciplin-orienterede Erziehung zur Kunst.

## Analyse af undervisningsvejledningen for billedkunst

Til min analyse af undervisningsvejledningen, vil jeg skele til Karsten Arvedsens (Arvedsen) analyser af undervisningsvejledningerne fra 1991 og 1995. Analysen af disse er relevant, fordi den aktuelle undervisningsvejledning<sup>46</sup> for billedkunst er en redigeret udgave af 1995-vejledningen, som havde mange fællestræk med 1991-vejledningen. Karsten Arvedsen er enig med Illeris på mange punkter, men har en anden metode, og bliver dermed relevant for min analyse. I hans speciale, "Fra 'billedkunst' til 'visuel kultur'. Billedbegrebet til debat i billedpædagogikken og billedkunstoffaget."<sup>47</sup>, analyserer han

<sup>43</sup> Undervisningsministeriet (2006)

<sup>44</sup> Undervisningsministeriet (2006)

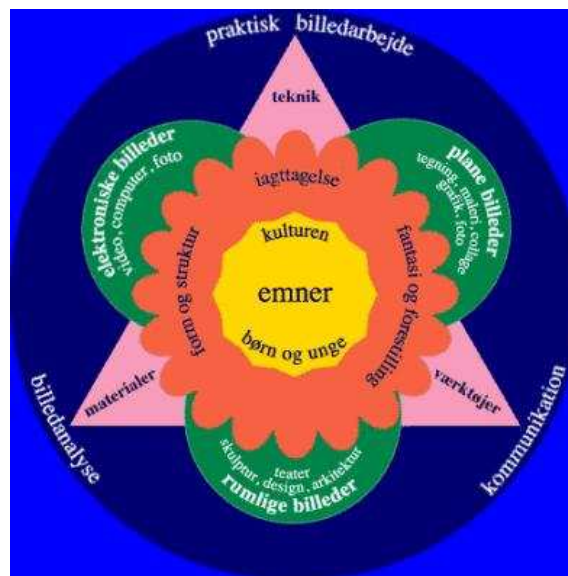
<sup>45</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 7

<sup>46</sup> Undervisningsministeriet (2005)

<sup>47</sup> Arvedsen, Karsten (2002)

undervisningsvejledningerne med henblik på en undersøgelse af billedsynet i den aktuelle danske billedpædagogik.

*"Billedkunstoffaget prøver at favne hele den mangfoldige billedverden og give forslag til, hvordan eleverne kan navigere rundt i den, hvordan de kan være med til at skabe den, og hvordan billeder formidles på forskellig måde."*<sup>48</sup>. Sådan skrives der i indledningen til undervisningsvejledningen for billedkunst. Billedkunstoffaget "prøver", prøver er måske kodeordet her. Jeg vil i denne analyse undersøge, hvordan undervisningsvejledningen vejleder billedkunstlærere til at imødekomme dette brede genstandsfelt med varierede arbejdsformer.



Denne model<sup>49</sup> bruges i undervisningsvejledningen, til at vise bredden i billedkunstoffagets forskellige elementer. Inddelingerne i modellen samt de formuleringer, som undervisningsvejledningen giver den med på vejen, vil være udgangspunkt for min analyse.

### **Billedanalyse – kommunikation – praktisk billedarbejde**

Yderst i modellen er placeret fagets tre hovedområder; billedanalyse, (visuel) kommunikation og praktisk billedarbejde. Billedanalysen skal kvalificere elevernes eget billedudtryk. *"Når eleverne vurderer og fortolker billeder, er det bl.a. på grundlag af deres erfaringer, følelser, holdninger, deres kulturbaggrund, og hvad de selv har oplevet ved at beskæftige sig med billeder."*<sup>50</sup>. Læreren gøres igennem denne formulering opmærksom på det relationelle forhold mellem billedet og eleven som beskuer. Denne relation gøres dog ikke til genstand for undervisningen.

Det er værd at bemærke, at visuel kommunikation betragtes under en kategori for sig. Jeg mener, at det både kan høre ind under begge de andre kategorier: At kommunikere visuelt kan opfattes som praktisk billedarbejde, og det synes muligt at foretage billedanalyse af visuel kommunikation. At det alligevel får en kategori for sig, hænger sandsynligvis

<sup>48</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 42

<sup>49</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 43

<sup>50</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 57

sammen med, at det er et forholdsvis nyt område i faget. Samtidig signaleres en holdning om, at visuel kommunikation ikke har billedmæssige kvaliteter, af interesse for en billedanalyse, og at visuel kommunikation ikke skal opfattes som kunst.

### **Plane – rumlige – elektroniske billeder**

I modellen vises en kategorisering indenfor billedudtryk imellem plane, rumlige og elektroniske billeder. Disse kategorier viser mangfoldigheden i billedmaterialer. Kategoriseringen refererer til modernistiske og ældre billedfremstillingsmetoder, hvor arbejdet med billedfremstilling var knyttet til forskellige håndværk. Ved at se nærmere på behandlingen af hver af disse kategorier, bliver det desuden tydeligt, at opdelingen signalerer et ønske om, at betragte de nyere elektroniske mediers billeder som noget andet end de plane og rumlige. Arvedsen skriver om kategoriseringen:

*"Digitale billeder må jo rettelig siges at være plane, hvis man skal være tro mod sin egen kategorisering. Det kan kun være fordi, de vil udgøre et forstyrrende element i den diskurs, der hedder måden at forstå og bruge plane billeder på, at de bortvises fra dette område.<sup>51</sup>"*

De plane og rumlige billeder forbindes primært med klassiske arbejdsmåder og personligt udtryk. Dette ses bl.a. i behandlingen af tegning: *"Der kan tegnes med mange forskellige hensigter, og der vælges materialer i forhold til det indhold, eleverne vil udtrykke<sup>52</sup>".* De mange forskellige hensigter der her refereres til, er ikke helt klare for mig, men i citatets afslutning gøres det klart, at uanset hensigt, så opfattes tegning som udtryksmiddel for eleven. Hele vejen igennem afsnittet om tegning, karakteriseres og behandles tegning som et personligt udtryksmiddel. Kun i den sidste sætning foreslås, at det anvendes som meddelelsesmiddel. Fokuseringen på det personlige udtryk gennemsyrrer også beskrivelserne af øvrige plane og rumlige kategorier.

*"Arbejdet med rumlig form kan give eleven mange taktile og kinæstetiske erfaringer i nær sammenhæng med den tanke- og følelsesmæssige virksomhed".* Denne fokusering på eleven, peger tilbage på den barncentrerede reformpædagogik, som prægede den formningspædagogiske diskursorden.

De elektroniske billeder rummer video, computer og foto, og favner således over et stort genstandsområde, som lige såvel kan betegnes "nyere fremstillingsformer" eller "den øvrige billedkultur".

Under behandlingen af, hvordan computerbilleder kan anvendes i undervisningen, lægges der primært vægt på kommunikation. I forbindelse med elevernes arbejde med computerbilleders anvendelse fremhæves: *"Eleverne får derved forståelse for, at manipuleringsmulighederne er mangfoldige, og hvilken betydning computeren har for billedernes form og måden, der kommunikeres på.<sup>53</sup>"* Kommunikations-værdien er central, hvorimod det personlige udtryk er helt fraværende i beskrivelsen af computerbilleder. Det understreges desuden, at computerbilleder kan være manipulerede. Eleverne skal lære at være på vagt. Arvedsen fremhæver denne vinkel, som en mulig årsag til, at de elektroniske billeders billedmæssige potentialer kun behandles i ringe grad. De

---

<sup>51</sup> Arvedsen, Karsten (2002) side 48

<sup>52</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 45

<sup>53</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 53

elektroniske billeder behandles således primært ud fra deres meddelende og kommunikative aspekter, og ikke ud fra billedernes udtryksmæssige kvaliteter.

### **Form og struktur – iagttagelse og fantasi - forestilling**

Bag kategoriseringen i "skildringsformer", indeholdende; form og struktur, iagttagelse og fantasi og forestilling, ligger også overvejelser af fagets indhold. Disse kategorier peger alle tilbage til traditioner indenfor billedpædagogikken<sup>54</sup>, mens der mangler skildringsformer, som kan rumme hele bredden i samtidskunsten. Til børnenes beskrivelse af det ydre er kun knyttet iagttagelse, hvorimod relationen mellem billede og beskuer som tidligere nævnt, ikke gøres til genstand for undervisningen.

### **Kunstens særstatus**

I vejledningen oplever jeg desuden en skævhed mellem billedkunsten og den øvrige billedkultur. *"For at give eleverne en større forståelse for farvens formelle og symbolske betydning er det en god idé at vise eksempler på farvebrug fra kunstens mangfoldige billedverden."*<sup>55</sup> Kunstens mangfoldighed? Hvorfor ikke mangfoldigheden fra den øvrige billedverden? Et udtryk for kunstens særstatus?

I ordvalg og kategoriseringer i undervisningsvejledningen for billedkunst skinner flere modsatrettede strømninger igennem. Dels udtrykkes ønsket om et bredt genstandsfelt, og dels fokuseres på traditionelle arbejdsmåder. Massekulturens billedformer medtages, men behandles særskilt, og tillægges ikke samme værdi som kunstens billedformer. Denne ambivalens i Undervisningsvejledningen tolker jeg som et tegn på, at der i Undervisningsvejledningen er formuleret en middelvej mellem to eksisterende fagsyn. Denne kritik svarer til Illeris' kritik af den indbyggede ambivalens i begge modeller i den billedkunstpædagogiske diskursorden.

## **Delkonklusion: Definition af aktuelle fagsyn**

Igennem analysen af den aktuelle faglige og politiske debat indenfor faget billedkunst, er det blevet synliggjort, at der indenfor faget er flere fagdidaktiske synspunkter, som peger i forskellige retninger. Disse retninger er ikke tydeligt kridtet op, så jeg vil her samle op, og forsøge at identificere fagsyn.

Der ser ud til at være bred enighed om genstandsfeltets udvidelse, men nogle frygter, at det går ud over kunstens status, og at dette kan påvirke fagets status. Ole Fogh Kirkeby tillægger kunsten en særlig status, og lægger sig således, sammen med forslaget til en ny formålsparagraf, op ad den disciplinorienterede Erziehung zur Kunst.

Den eksisterende formålsparagraf peger i retning af den barncentrerede Education through Art. Illeris og Tænketanken påstår desuden, at flere billedkunstlærere fortsat hænger fast i denne tænkning.

Begge retninger kommer til udtryk i undervisningsvejledningen. Disse retninger, som den kritisk-æstetiske erfaringspædagogik søgte at sammentænke, er stadig aktive i den aktuelle billedpædagogiske debat. De står som sagt ikke tydeligt op imod hinanden, men

---

<sup>54</sup> Se Arvedsens analyse heraf i Arvedsen, Karsten (2002)

<sup>55</sup> Undervisningsministeriet (2005) side 47

denne undersøgelse har vist, at der er belæg for at udkrystallisere mindst to aktuelle fagsyn i faget billedkunst.

Dette afsnit har primært omhandlet de praktisk aktive fagsyn. Der peges dog også på retninger, som ønsker en ændring af faget. Illeris, Arvedsen og Tænkertanken fremsætter alle ønsker om, at nedbryde den aktuelt eksisterende ambivalens imellem et udvidet genstandsfelt og fastholdelsen af traditionelle arbejdsformer.

Illeris arbejder på en sammentænkning af to retninger, de antropologiske og de semiotiske. Hendes fagdidaktiske overvejelser rummer således både ønsket om kulturstudier og semiotiske studier af billedbegrebet.

Arvedsen arbejder mod et fag, som kaldes visuel kultur. Illeris går ikke nær så drastisk til værks, når hun foreslår visuel kultur som en ny vinkel på faget, men der er ingen tvivl om, at visuel kultur spiller en central rolle i nytænkningen af faget. Jeg vil i det følgende afsnit undersøge, hvordan visuel kulturs potentialer og faldgrupper diskuteres i dansk billedpædagogisk litteratur, med henblik på at undersøge, om visuel kultur skal opfattes som et nyt fagsyn, eller det kan rummes i de eksisterende.

## Visuel kultur i dansk billedpædagogisk litteratur

Forskningsenheden "Visuel kultur som pædagogisk fagområde" under Institut for Pædagogisk Antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, er en af de centrale kilder til introduktion af visuel kultur i Danmark. Her arbejdes med visuel kultur som bredt antropologisk felt, og dermed som en vinkel, der kan lægges på alle skolens fag. Jeg vil i denne opgave kun arbejde med visuel kulturs bidrag til faget billedkunst.

Introduktionen af visuel kultur, som pædagogisk fagområde i billedkunst, er et led i det løbende projekt om at integrere samfundets billedsprog og billedkultur i billedkunstundervisningen<sup>56</sup>. Formålet med at inddrage visuel kultur i billedundervisning kan dels være, at gennemføre udvidelsen af genstandsfeltet, og dels at arbejde med billeder som sociale og historiske begivenheder.

Mie Buhls beskriver visuel kultur således: "*Visuel kultur er at konstruere et blik på omverdenen, såvel den fysiske som den virtuelle og at stille spørgsmål til forudsætningerne for at få øje på det, man får øje på.*"<sup>57</sup>. Synsoplevelsen sættes således i fokus og en anden vigtig pointe fremhæves; synsoplevelsen vil aldrig være neutral. Begrebet visuel kultur som pædagogisk fagområde, er endnu ikke klart defineret. Arvedsen undersøger en række internationale teoretikers definitioner i sit speciale, og definerer begrebet ud fra undersøgelsen:

---

<sup>56</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8)

<sup>57</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) side 18

### Definition:

*"Visuel kultur omhandler udsagn, der er rent visuelle eller hvor det visuelle er væsentligt aspekt. Visuel kultur omfatter alt visuelt, der er menneskeligt fremstillet eller tolket og som har eller tillægges funktionel, kommunikativ, æstetisk betydning og/eller fascinationskraft og nydelsesværdi.*

*Den visuelle kultur udfolder sig i de institutioner, genstande, praksisformer, værdier og holdninger i gennem hvilke samfundet visuelt skabes, opretholdes og udfordres.<sup>58</sup>*

Arvedsens pointering af, at visuel kultur rummer udsagn, hvor det visuelle er et væsentligt aspekt, er et forsøg på at imødekomme kulturens udvikling imod det multimediale. At han i definitionen inkluderer visuelle udsagn, som er menneskeligt tolket, er et tegn på, at også naturfænomener kan medtænkes, hvis vi mennesker forholder os til dem som visuelle betragtere. Første del af definitionen afgrænser det visuelle, og anden del behandler kultur-elementet i begrebet.

Som redskab til at forstå visuel kultur som pædagogisk fagområde præsenteres flere steder<sup>59</sup> de fire B-er; Billeder, betragtere, blik og begivenheder. De fire B-er skal ikke betragtes som adskilte områder i praksis, men fungerer som teoretiske påmindelser om bredden i begrebet visuel kultur.

**Billeder;** i visuel kultur omfatter billeder alle visuelle fænomener. Dette B handler altså om udvidelse af fagets genstandsfelt.

**Betragtere;** hvorledes vores måder at se på er socialt konstruerede. Vi ser forskelligt, alt efter hvilken situation vi befinder os i.

**Blik;** eller måder at se på. Her undersøges visuel kultur som refleksionsstrategi. Blikket er en interaktionsform mellem billede og betragter. Der medtænkes, hvordan vi selv konstruerer vores visualitet.

**Begivenheder;** Visuelle begivenheder omfatter hele synssituationen. Betydninger opstår i spillet mellem det visuelle fænomen, betragteren og det blik, som betragteren vælger. Visuelle begivenheder kan med Illeris' ord defineres som *"billeder' vi skaber, når vi vælger at relatere til noget i verden ved hjælp af synet."*<sup>60</sup> . Begivenheder henviser således til den kontekstrelaterede, interaktionsorienterede forståelse af billeder.

En anden måde at anskue visuel kultur, er ved at skelne mellem semiotisk orienterede og antropologisk orienterede studier. Jeg har tidligere beskrevet denne skelnen, som Illeris anvender på postmoderne optikker, og dermed også indenfor visuel kultur.

### Kritiske syn på introduktionen af visuel kultur

I artiklen, "Mission visuel kultur"<sup>61</sup>, kritiserer Ole Reinhold Jensen den aktuelle fremstilling af visuel kultur. Han mener, at billedkunsten nedprioriteres, idet det opfattes som ét fokusområde blandt mange. Denne kritik er især rettet imod Arvedsens artikel "Hvad skal vi undervise i, når vi underviser med visuel kultur?"<sup>62</sup>. Ole Reinhold Jensen og Arvedsen repræsenterer således to tydelige modsætninger omkring, hvordan udvidelsen af genstandsfeltet skal foretages. Det er samme diskussion, som var at finde i Illeris' kritik af

<sup>58</sup> Arvedsen, Karsten (2002) side 102

<sup>59</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) og Illeris, Helene (2005)

<sup>60</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) side 55

<sup>61</sup> Jensen, Ole Reinhold (2006) side 27-28

<sup>62</sup> Arvedsen, Karsten (2005) side 7-11

magt-viden forholdet. Diskussionen går kort sagt på, om kunstens særstatus skal afspejles i billedkunstundervisningen, eller eleverne blot skal gøres bekendte med dette magtforhold.

Ole Reinhold Jensen udtrykker desuden frygt for, at visuel kultur som udelukkende antropologisk og sociologisk tilgang, udvander faget billedkunst. Hvis visuel kultur er en vinkel på alle skolens fag, frygter han, at billedkunst ikke længere har en kernefaglighed, og derfor bør lukkes. Han anerkender, at visuel kultur inddrages i billedkunstundervisningen, men fremhæver i forhold til billedarbejde: *"Spørgsmålet må være, hvilken intention ligger der bag et udsagn, og hvilke tegn fremstillet med hvilke virkemidler der skal bære intentionen igennem?"*<sup>63</sup>, altså dels en vægtning af intentioner og en vægtning af tegn og virkemidler. Det er den sidste del, som Ole Reinhold Jensen mener, bliver nedprioriteret. Han oplever, at der kun lægges vægt på den antropologiske og sociologiske tilgang, og at de formsproglige virkemidler negligeres.

Jeg vil selv komme med en tilsvarende kritik af Arvedsen og Illeris' projekt, "Mellem kunstblik og antropoblik". Det er et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor et undervisningsforløb i visuel kultur gennemføres med et billedkunsthold på et læreseminarium. Der arbejdes i projektet på, at eleverne skal arbejde med et såkaldt antropoblik. Hermed menes, at de skal anvende en antropologisk optik. Samtidig virker det som et succeskriterium, at eleverne ikke anvender det traditionelle kunstblik. Dette giver sig tydeligt til kende i deres konklusion, som for en stor del drejer sig om, hvorvidt det er lykkedes de studerende at implementere antropoblik som alternativ til *"de 'smukke billeder"*<sup>64</sup>. Her kan man være bange for, at den æstetiske side af faget forsvinder, eller at vi vil *"smide barnet ud med badevandet"*<sup>65</sup>, som Ole Reinhold Jensen skriver.

En anden kritik kommer fra Illeris og Arvedsen. De fremhæver risikoen for, at den antropologiske feltundersøgelse ender i en magt-viden diskussion om, hvem der anvender det rigtige blik. Denne kritik rettes specifikt imod projektet: *"I Grønland spiser de tarme"*<sup>66</sup>. Projektet undersøger, hvordan danske børns billeder af Grønland og grønlændere er påvirket af de stereotype beskrivelser, som kommer til udtryk i visuelle repræsentationer heraf. Kritikken lyder: *"Her bliver den antropologiske undersøgelse tendentielt til en kamp om det rigtige blik, hvor det er lærerens blik, der definerer det korrekte fra de ukorrekte."*<sup>67</sup>. Det problematiske bliver altså, at elevernes opfattelser af Grønland og grønlændere holdes op imod lærerens opfattelse.

## Kan visuel kultur rummes i de aktuelle fagsyn?

Den faglige debat og erfaringsdannelse, omkring visuel kultur som undervisningsstrategi, kan tilføre en ny vinkel på faget. Spørgsmålet er, om denne nye vinkel kræver en rekonstruktion af faget, eller vi kan nøjes med en forskydning.

Visuel kultur kan betragtes som en fortsættelse af Pedersens arbejde med at inkorporere et udvidet genstandsfelt. Pedersen havde intentionerne i sin teori, men vi har set en ambivalens i undervisningsvejledningen, hvor kunsten fortsat får en særstatus. Ud fra

---

<sup>63</sup> Jensen, Ole Reinhold (2006) side 28

<sup>64</sup> Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (2005) side 66

<sup>65</sup> Jensen, Ole Reinhold (2006) side 27

<sup>66</sup> Projektet beskrives i Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8)

<sup>67</sup> Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (2005) side 23

denne betragtning, kan visuel kultur bidrage til en forskydning af faget med udgangspunkt i de aktuelle fagsyn.

Jeg mener, at en inddragelse af visuel kultur medfører så omfattende nytænkning i faget, at det kan være relevant, at opfatte denne kurs som et nyt fagsyn. Visuel kultur indfører ikke alene et bredt genstandsfelt, det indeholder også en ny måde at arbejde med visualitet.

Hele diskussionen om fagsyn handler i princippet om valg af indhold i undervisningen. Det bekræfter Steffensens definition af fagsyn. Jeg vil i det følgende undersøge, hvordan visuel kultur som fagsyn kan ændre på indholdsvalg i undervisningen.

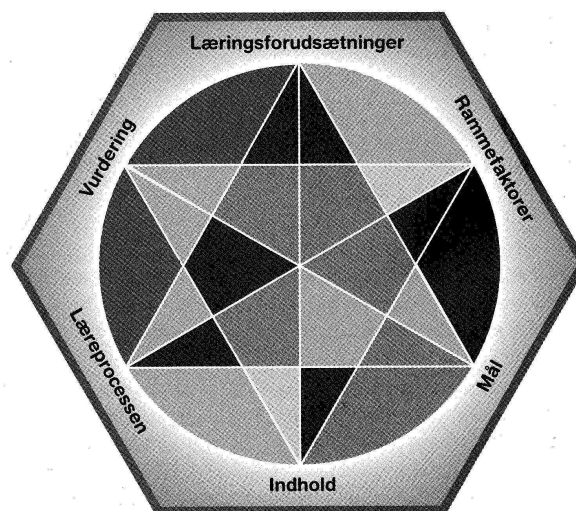
Hvordan skal indhold vælges, hvis visuel kultur lægges som vinkel på faget?

Hvordan påvirker visuel kultur måden at tænke indhold, og hvilke muligheder ligger der i denne tænkning?

## Indhold i billedkunstundervisningen

### Indholdsvalg ud fra Hiim og HIPPES relationsmodel

Hilde Hiim og Else Hippe (Hiim og Hippe) har udviklet en relationsmodel, som afspejler "en bred, analytisk opfattelse af didaktik med grundlag i et kritisk, humanistisk videnskabsyn."<sup>68</sup> Den analytiske tilgang gør modellen anvendelig til analyse af konkrete undervisningsforløb. Jeg lægger i denne opgave vægt på indholdsvalget, men da dette, ud fra Hiim og HIPPES model, hænger uløseligt sammen med alle de andre kategorier i modellen, betragtes denne kategori i en bred didaktisk sammenhæng.



<sup>68</sup> Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997) side 77

Indhold hænger tæt sammen med mål-kategorien. *"Målene siger noget om hensigten med uddannelsen/undervisningen, mens indholdet udtrykker, hvad undervisningen drejer sig om."*<sup>69</sup>. Målenes præcision tilpasses den enkelte situation. Elevinddragelse til klargøring af mål kan virke bevidstgørende for både elever og lærer.

Man kan analysere sammenhængen mellem indhold og elevernes læringsforudsætninger. Kategorien, læringsforudsætninger, rummer de følelser, holdninger, færdigheder og forståelser, som eleverne, ud fra deres sociale og kulturelle baggrund, møder undervisningen med. En god sammenhæng mellem indhold og læringsforudsætninger kan bl.a. imødekommes, ved at lade eleverne indgå aktivt i udvælgelsen af indhold.

Vurdering kan rette sig mod læringen eller mod undervisningen. I forhold til indholdsvalg, kan det være interessant at se på, om indholdet skal afstemmes, så det passer til vurderingen eller omvendt.

Indholdsvalg bør altid afstemmes med rammefaktorerne, da denne kategori indeholder alle de givne forhold, som begrænser eller gør læring mulig. Det omfatter bl.a. love og regler, muligheder i lokalmiljøet, skoleorganiseringen og lærerens forudsætninger.

Forholdet mellem indhold og læreprocessen eller arbejdsmåderne kan være næsten uløseligt forbundet, især i et fag som billedkunst, som indeholder en praktisk dimension. *"Arbejdsmåderne vil sige, det man gør, og kundskabsindholdet vil sige det, man lærer af indsigt, praktiske færdigheder og holdninger til arbejdet i forbindelse med det, man gør."*<sup>70</sup>.

Indholdsvalget kan også betragtes med udgangspunkt i kundskabssociologi og kundskabens relative karakter<sup>71</sup>. Hvilket værdisyn, indholdet skal repræsentere, og hvordan valget foretages, afspejler kundskabs- og didaktiksyn. Indholdsvalg kan vurderes ud fra samfundets værdier og interesser, elevernes behov og interesser eller fagets egenart og struktur. Man kan således spørge til forholdet mellem indholdet og samfundets, eller særlige grupper i samfundets, interesser. Og der kan spørges til indholdets sammenhæng med relevante kultur- og videnskabsområder.

Disse generelle betragtninger over indholdsvalg i undervisningen vil danne grundlag for min analyse af et konkret undervisningsforløb, som betegnes visuel kultur. Jeg vil undersøge undervisningsforløbets visuel kultur-aspekter, samt analysere sammenhængen mellem indholdet og de øvrige kategorier i Hiim og Hippe's relationsmodel.

---

<sup>69</sup> Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997) side 195

<sup>70</sup> Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997) side 219

<sup>71</sup> Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997) side 80

## Analyse af indholdsvalg i et konkret undervisningsforløb

Mængden af beskrevne undervisningsforløb i visuel kultur er begrænset<sup>72</sup>, og mange af dem er kun sparsomt beskrevet. Som udgangspunkt for min analyse har jeg valgt et undervisningsforløb, som er beskrevet flere steder, og som retter sig mod folkeskolens obligatoriske billedkunstundervisning.

Undervisningsforløbet kaldes "Fremtidstøj", og er beskrevet i Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 2 – 2005<sup>73</sup> og i bogen "Rundt om mennesket – Billedarbejde med børn"<sup>74</sup>. Arvedsen fremhæver det desuden som "*et godt eksempel på én form for visuel kultur-forløb*"<sup>75</sup>. Undervisningsforløbet er gennemført af billedkunstlærer, Anna Støttrup, med elever fra 5.klasse. Med udgangspunkt i modekataloger, bøger og hjemmesider indledtes projektet med en undersøgelse af modens udvikling gennem de sidste 100 år. Dernæst skulle eleverne fantasere sig 25 år frem i tiden, og gætte på, hvordan moden vil se ud til den tid. Deres fantasier om fremtidens mode skulle udformes i et synligt produkt, og eleverne valgte at producere tøj i naturlig størrelse, som de afslutningsvis præsenterede i et modeshow.

### Undervisningsforløbet og visuel kultur

Undervisningsforløbet får en historisk dimension idet eleverne arbejder med fortid og fremtid. Dette kan give eleverne en bevidsthed om, hvordan deres blik på tøjet er historisk og socialt forankret. Samtalerne herom er ikke beskrevet fyldestgørende, men jeg ser her en mulighed for, at elevernes bevidsthed omkring egne blik øges. Det er oplagt at tale om, at tøj, som eleverne finder fjollet og gammeldags, engang har været hot mode med plads i modekataloger.

Igennem hele forløbet kommer eleverne til at reflektere over tøjs funktion, egenskaber og visuelle udtryk. At tøj bliver genstand for en sådan refleksion, er et tegn på en udvidet opfattelse af fagets genstandsfelt.

Der er også et produktivt aspekt i forløbet. Læreren stiller en opgave, hvor eleverne selv kan vælge visuel form. Elevernes valg kan fortælle os, at de er i stand til at tænke ud over billedkunsthøjens typiske grænser. De vælger et visuelt udtryk, som tager udgangspunkt i deres egen hverdag. At de vælger at lave et modeshow, viser desuden, at de reflekterer over, hvilken relation deres produkter skal indgå i med betragteren. De arrangerer en visuel begivenhed.

Med inddragelse af det brede genstandsfelt, elevernes skiftende blik og det afsluttende modeshow, arbejdes der med tre af de fire B-er; Billeder, blik og begivenheder.

"Fremtidstøj" er således et udmærket eksempel på visuel kultur.

### Hvordan er forholdet mellem indhold og mål?

Omkring mål for undervisningsforløbet skriver Anna Støttrup: "*Projektet var ikke et billedkunstforløb med udgangspunkt i kunstens verden, og målet var ikke at få fremstillet*

---

<sup>72</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8); Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (2005) samt forskellige numre af Billedpædagogisk Tidsskrift indeholder enkelte eksempler på undervisningsforløb i Visuel kultur.

<sup>73</sup> Støttrup, Anna (2005) side 24-26

<sup>74</sup> Støttrup, Anna; Petersen, Janne Nørfeldt og Hauge, Lisbeth (2005) side 49-51

<sup>75</sup> Arvedsen, Karsten (2005) side 10

*produkter af brugbar kvalitet, men børnene skulle agere i og med de billedudtryk og udtryksmåder der er tilgængelige i samfundet.*<sup>76</sup> Hun lægger her vægt på, at projektet arbejder med visuelle fænomener, som ikke tilhører kunsten. Hun falder således lidt i samme grøft som jeg har kritiseret Arvedsen og Illeris for, nemlig at fokusere på en fjernelse fra kunstblikket. At produkterne ikke skal være af brugbar kvalitet, er en uklar beskrivelse. Brugbare som kunstobjekter? Brugbare som beklædningsgenstande?

### **Hvordan er forholdet mellem indhold og elevernes læringsforudsætninger?**

Undervisningsforløbets indhold vælges med udgangspunkt i elevernes erfaringer og interesse for tøj, et visuelt fænomen som eleverne oplever i deres hverdag. Anna Støttrup introducerer desuden uniformer og sportstøj, for at imødekomme drengene. Eleverne har indflydelse på, hvordan det endelige produkt skal udformes. Der tages kort sagt tydelige hensyn til elevernes læringsforudsætninger.

### **Hvordan er forholdet mellem indhold og vurdering?**

Der er ikke beskrevet, hvordan forløbet vurderes.

### **Hvordan er forholdet mellem indhold og læreproces?**

Forholdet mellem indhold og læreproces er nært i dette projekt. Eleverne arbejdede i grupper, og læreren fungerede som vejleder. Herved fik elevernes fantasi frit spil, samtidig med at læreren fik mulighed for at udfordre og støtte eleverne.

### **Hvordan er forholdet mellem indhold og rammefaktorer?**

En afgørende rammefaktor for dette projekt har været opbakning fra forældre og kolleger. Læreren har foretaget indholdsvalg ud fra forventningen om, at forældrene ville stille materialer til rådighed, samt at kollegerne på skolen ville bære over med det omfattende pladsbrug.

Dette er blot ét eksempel på et undervisningsforløb med visuel kultur. I dette tilfælde ser det ud til, at indholdsvalget er foretaget på baggrund af et bredt didaktiksyn. Andre beskrevne forløb med visuel kultur viser samme tendens. Dette kan muligvis hænge sammen med en af de grundliggende tanker i visuel kultur; at genstandsfeltet skal rumme alle visuelle fænomener. Hermed lægges der op til, at billeder i elevernes hverdag inddrages, og dermed derved elevmedindflydelse oplagt.

I overvejelserne omkring "Fremtidstøj" fremhæver Anna Støttrup, at projektet kan bidrage til elevernes udvikling af kompetencer<sup>77</sup>. Dette er en typisk betragtning i forhold til forløb med visuel kultur. Overvejelse af indholdsvalget tager således udgangspunkt i samfundets ønsker, en udvælgelse ud fra betragtning af kundskabssociologi og kundskabens relative karakter. Jeg vil i næste afsnit undersøge sammenhængen mellem visuel kultur og muligheden for kompetenceudvikling.

---

<sup>76</sup> Støttrup, Anna (2005) side 25-26

<sup>77</sup> Støttrup, Anna (2005) side 26

## Visuel kultur og kompetenceudvikling

Tænkes indholdsvalg i forhold til interesser i samfundet, er det aktuelt, at tale kompetenceudvikling. Der *”foregår en debat om Danmarks konkurrenceevne i en globaliseret verden, hvor Danmark betegnes som et vidensproducerende samfund, og hvor nøgleordene er udvikling af forskellige kompetencer”*<sup>78</sup>. Erhvervslivet, som en særlig gruppe i samfundet, efterlyser udvikling af bredt sammensatte kompetencer. Hvis billedkunst skal imødekomme dette ønske om kompetenceudvikling, må vi i vores indholdsvalg medtænke, hvordan billedkunst kan bidrage til elevernes kompetenceudvikling. Tænk tanken har sammen med Danmarks Billedkunstlærere sat kompetencebegrebet på dagsordenen som en mulighed for at styrke faget billedkunst, og jeg vil her undersøge, hvordan visuel kultur kan bidrage til dette projekt.

### Redegørelse for kompetencebegrebet hos Qvortrup<sup>79</sup>

Qvortrup betragter vores samfund som et videnstungt samfund, hvor viden er et nøgleord for det enkelte menneske, for organisationer og for samfundet som helhed. Viden er individers måder at håndtere omverdenskompleksitet. Det vil sige, at viden er det dynamiske forhold mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet. Qvortrup identificerer fire vidensformer:

1. ordens viden er viden om noget – kvalifikation.
2. ordens viden er viden om videnssituationen – kompetence.
3. ordens viden er viden om vidensbetingelserne – kreativitet.
4. ordens viden er verden som vidensforudsætning – kultur.

Kvalifikationer har tidligere været i fokus i uddannelsessystemet, men nu prioriteres kompetencer. Vi skal ikke blot vide så meget som muligt, men endnu vigtigere, opbygge en viden om viden – udvikle kompetencer. *”Kompetencer er viden om viden, dvs. evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt”*<sup>80</sup>. Kompetencebegrebet betoner således handlingsaspektet ved fagligheden, det eleven kan i en bestemt social sammenhæng. Kompetencer udvikles derfor ofte under problemløsende arbejdsformer.

Qvortrup foreslår tre kompetenceformer: Relationskompetence, refleksionskompetence og meningskompetence. Relationskompetence er evnen til at kunne indgå i en relation med en fremmed. Dette kræver, at man kan sætte sig i den fremmedes sted og samtidig opretholde sig selv. Refleksionskompetence er evnen til selviagttagelse, at se sig selv sådan som den fremmede ser en. Meningskompetence er evnen til at samle egne meninger med andres og skabe et 'vi'.

Jeg mener, at visuel kultur bidrager til udvikling af relationskompetence igennem det ene B; betragtere. Her arbejdes ud fra den opfattelse, at vores måder at se på er socialt konstruerede, dvs. at de sociale relationer medtænkes i synsoplevelsen.

Refleksionskompetence kan udvikles gennem arbejdet med et andet B; blik. Eleverne skal reflektere over, hvordan de konstruerer deres visualitet, dvs. at de skal iagttage sig selv. Udvikling af meningskompetence, mener jeg, ligger generelt i visuel kulturs vinkel på undervisningen. De forskellige visuelle fænomener sidestilles i undervisningen, men flere

<sup>78</sup> Tænk tanken (2005) side 3

<sup>79</sup> Hele afsnittet bygger på: Qvortrup, Lars (2004)

<sup>80</sup> Qvortrup, Lars (2004) side 86

debattører har understreget vigtigheden af, at eleverne gøres bekendte med statusforhold, f.eks. kunstabilledets særstatus.

### **Det Nationale Kompetenceregnskab<sup>81</sup>**

Det Nationale Kompetenceregnskab er et udviklingsprojekt, hvor man har undersøgt danskernes udvikling af ti nøglekompetencer. *"Publikationerne rummer således en tilstandsrapport, hvori der udpeges kompetencestrategiske udfordringer."*<sup>82</sup>

Bertel Haarder giver i forordet til undersøgelsen udtryk for, at disse nøglekompetencer kræver stigende opmærksomhed, da de opfattes som afgørende for vækst og velfærd. Vi ser altså, som Qvortrup også fremhæver, en forskydning fra vægtning af kvalifikationer til vægtning af kompetencer.

Uddannelsessystemet fremhæves sammen med arbejdslivet og det civile liv, som de tre væsentligste arenaer for udvikling af kompetencer.

### **Visuel kompetence**

Tænketanken har undersøgt billedkunsthagets muligheder for at bidrage til elevernes udvikling af en række fælleshumanistiske kompetencer. De mener, at vi igennem generel visuel fremstilling i billedkunstundervisningen kan bidrage til elevernes udvikling af visuel kompetence.

*"Visuel kompetence handler bl.a. om evnen til at kunne se, bruge og reflektere over det man ser"*<sup>83</sup>. I dette citat præciserer Arvedsen sin forståelse af visuel kompetence. Med denne beskrivelse lægger visuel kompetence sig direkte op ad visuel kultur. Det er forholdet mellem billeder, betragter og blik, som eleverne skal kunne mestre igennem visuel kompetence.

Undervisningsprojektet "I Grønland spiser de tarme!" eksemplificerer, hvordan visuel kultur i billedkunstundervisningen kan skærpe opmærksomheden omkring billeders betydning. Om det visuelle skriver forfatteren, at *"Evnen til at forholde sig til det viser sig at være en forudsætning for, at man kan danne nuancerede verdensbilleder."*<sup>84</sup> I dette citat udtrykkes et behov for udvikling af evner til at forholde sig til det visuelle. Undersøgelsens konklusion understøtter dette behov, idet det konstateres, at danske børns billede af Grønland og grønlændere er stærkt påvirket af de stereotype beskrivelser, som kommer til udtryk i visuelle repræsentationer heraf.

Hvis indholdsvalg udelukkende foretages på baggrund af samfundets behov, i dette tilfælde efterspørgslen på kompetencer, risikeres faget at blive et instrument for samfundet. Det er derfor vigtigt at holde fast i det brede kundskabssyn, når indhold udvælges.

---

<sup>81</sup> Undervisningsministeriet (2005a)

<sup>82</sup> Undervisningsministeriet (2005a)

<sup>83</sup> Arvedsen, Karsten (2005) side 11

<sup>84</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) side 25

## Hvordan bidrager visuel kultur til en ændring af indholdsvalget?

Indholdet bliver bredere, når vi arbejder med visuel kultur som vinkel på undervisningen. Dels udvides genstandsfeltet og dels udvides måden at arbejde med dette. Jeg har vist, at en stor del af de debattører, som arbejder for visuel kulturs indførelse i billedkunst, mener, at kunsten skal sidestilles med den øvrige visuelle kultur. Arvedsen undersøger mulighederne med det udvidede genstandsfelt i artiklen "Hvad skal vi undervise i, når vi underviser med visuel kultur?"<sup>85</sup>. Her præsenterer han en lang række visuelle felter, hvor kunsten antager plads på lige fod med andre visuelle fænomener. Ud fra dette store genstandsfelt skal vi lærere vælge indhold. Med det udvidede genstandsfelt åbnes der for, at indholdsvalget kan drages på baggrund af den visuelle verden, som eleverne omgives af, ligesom det var tilfældet i eksemplet ovenfor.

Det overordnede indhold i billedkunstundervisningen er ikke længere blot billedet, det er udvidet til at omfatte visualitet. Dvs. at undervisningens indhold, set ud fra visuel kultur, omfatter det vi ser, og den måde vi ser på. Analysen af undervisningsforløbet "Fremtidstøj" viser, hvordan visuel kultur lægger op til, at indholdsvalg foretages ud fra et bredt didaktisk syn. I modsætning hertil foreslog Pedersen, at indholdsvalg foretages ud fra faglig struktur og elevernes læringsforudsætninger - eksemplarisk læring. Det eksemplariske princip kritiseres af Arvedsen: "*I den nyere kritisk-æstetiske erfaringspædagogik, som lægger vægt på læreprocessen, ses læringsindholdet ofte som en universel fond af teknikker og materialer som man trækker ind i undervisningen, for at fremme en bestemt form for (æstetisk) læring og dannelse. Fagets indholdsmæssige sider bliver således underbetonet – mere eller mindre taget for givet.*"<sup>86</sup>. I den kritisk-æstetiske erfaringspædagogik byggede indholdsvalget på universelle forestillinger om det elementære i faget. Man antog, at ethvert fags kundskabsområder har en iboende struktur. Faginddeling blev derfor ønskelig. På dette punkt adskiller visuel kultur sig, da den er at opfatte som en vinkel på alle skolens fag.

Med visuel kultur formår billedkunsthaget at rumme samtidskunsten: "*I samtidskunst er meningen ikke indlejret i værket. Dens ærinde er at vække til eftertanke og undren. De mulige betydninger opstår i samspillet mellem værk og beskuer gennem de spørgsmål, vi stiller til værket.*"<sup>87</sup>. Samtidskunsten arbejder således med visuelle begivenheder. I undervisningsvejledningen fastholdes traditionelle arbejdsmåder, men med visuel kultur kommer visuelle begivenheder i centrum.

---

<sup>85</sup> Arvedsen, Karsten (2005) side 7

<sup>86</sup> Arvedsen, Karsten (2002) side 4

<sup>87</sup> Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8) side 10

## Konklusion

Jeg har vist, at der er flere fagsyn på spil i faget billedkunst. Nogle peger tilbage imod Erziehung zur Kunst og Education through Art, og andre ønsker en nytænkning af faget imod inddragelse af visuel kultur. Men kan dette forsøg på at udkrystallisere forskellige fagsyn i billedkunst bruges til noget? Måske. Min analyse af aktuelle fagsyn viser ikke nogle klare afgrænsninger i fagsyn. Man må lede for at identificere dem. Måske har det rod i, at billedkunstlærere og billedpædagogiske forskere vælger en middelvej, og følger denne i fællesskab. Når jeg vælger at udkrystallisere flere fagsyn, er det med den forhåbning, at en klarere opridsning af yderpoler vil kvalificere den faglige og pædagogiske debat. En fokusering på, at der indenfor faget er forskellige fagsyn, gør det klarere at se, hvordan visuel kultur bidrager med nye vinkler på faget.

Med visuel kultur som vinkel på undervisningen i billedkunst i folkeskolen, udvides indholdet i undervisningen. Alle visuelle fænomener inddrages. Samtidskunsten indeholdes naturligt i faget, idet visuel kultur sætter fokus på visuelle begivenheder. Indholdet vælges ud fra et bredt didaktiksyn, og fokuserer ikke ensidigt på elevernes læringsforudsætninger eller strukturen i fagkundskaberne. Læreren foretager et reelt valg og støtter sig ikke op ad universelle forestillinger om indhold i faget. I udvælgelse af indhold vil man desuden kunne forholde sig til samfundets efterspørgsel på kompetenceudvikling, og visuel kultur vil i vid ustrækning kunne imødekomme dette ønske.

Dette projekt skal forstås som et bud på en ny måde at gribe den faglige debat an, og samtidig en undersøgelse af visuel kultur, som en ny retning i billedkunst. Jeg ser ikke visuel kultur som et svar på, hvor faget skal hen, snarere som en vinkel, der kan gøde diskussionen og skabe muligheder for at udvide indholdstænkningen i faget.

## Litteratur

- Arvedsen, Karsten (2002); *Fra 'billedkunst' til 'visuel kultur'. Billedbegrebet til debat i billedpædagogikken og billedkunstoffaget*. Upubliceret speciale. Kan rekvireres ved henvendelse til: [karsten.arvedsen@skolekom.dk](mailto:karsten.arvedsen@skolekom.dk).
- Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (2005): *Mellem kunstblik og antroblik – rapport fra et eksperimenterende undervisningsforløb i visuel kultur på læreruddannelsen i billedkunst*; 1. udgave 1. oplag; Et forsknings- og udviklingsprojekt ved CVU Storkøbenhavn.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*; 1. udgave 2. oplag; Gyldendal Undervisning
- Illeris, Helene (2002): *Billede, pædagogik og magt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*; 1. udgave; Samfundslitteratur.
- Pedersen, Kristian (2004): *Rekonstruktion af billedpædagogikken*; Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – Mysteriet om viden, læring og dannelse*; 1. udgave; Unge Pædagoger.
- Steffensen, Bo (2003): *Det fagdidaktiske projekt – almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*; Akademisk Forlag A/S
- Støttrup, Anna; Petersen, Janne Nørfeldt og Hauge, Lisbeth (2005): *Rundt om mennesket – Billedarbejde med børn*; 1. udgave, 1. oplag; av form.
- Tænketanken (2005): *"Billedkunst • Billed- og Mediefag • Visuel Kultur"*; Konferencepapir Fuglsøcentret, november 2005. Jeg har rekvireret materialet ved direkte henvendelse til en af forfatterne.
- Undervisningsministeriet (2005): *Fælles Mål – Faghæfte 8 – Billedkunst*; 1. udgave, 2. oplag; Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for Grundskolen.
- Undervisningsministeriet (2005a): *Det Nationale Kompetenceregnskab – hovedrapport*; <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport>
- Undervisningsministeriet (2006): *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen – pressemeddelelse den 24. januar 2006*; [www.uvm.dk/nyheder/bredaftale.htm](http://www.uvm.dk/nyheder/bredaftale.htm)
- Unge Pædagoger (2003 Nr. 7/8): *Visuel kultur som ny pædagogisk faglighed – for lærere, pædagoger og andre, der arbejder med dannelse og uddannelse*.

## Artikler fra Billedpædagogisk Tidsskrift

- Udgives af Danmarks Billedkunstlærere.

Arvedsen, Karsten (2005): *Hvad skal vi undervise i, når vi underviser med visuel kultur?*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 3 – 2005.

Carlslund, Alice (2005): *Landsstyrelsens beretning okt. 2005*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 4 - 2005.

Carlslund, Alice (2006): *Konference-opsamlings-betragtninger*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 1 – 2006.

Illeris, Helene (2005): *Fra klassisk dannelse til visuel kultur – historiske og aktuelle strømninger i skandinavisk billedpædagogik*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 1 – 2005.

Jensen, Ole Reinhold (2006): *Mission visuel kultur*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 1 - 2006.

Kirkeby, Ole Fogh (2006): *To sociale grundkapaciteter set i forhold til kunsten*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 1 – 2006.

Rasmussen, Helle (2005): *Kan vi gøre billedkunstundervisningen mere meningsfuld for eleverne? – om aktuelle og begrundede udfordringer til billedkunstoffaget i skolen og på læreruddannelsen*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 2 – 2005.

Støttrup, Anna (2005): *Visuel kultur i børnehøjde*; Fra: Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 2 – 2005.