
VISUEL KULTUR I INDSKOLINGEN

*Ved Institut for skole og læring,
Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole*

Af Cathrine Priess Holmberg Wraber
30130617

Bachelorprojekt, Billedkunst
Den 3. juni. 2019

Vejleder: Maja C. Laybourn
Samlede antal tegn ekskl. billeder: 64.714
Billeder – anslåede tegn: 250
Antal sider: 25

INDHOLDSFORTEGNELSE

1 INDLEDNING	2
2 PROBLEMFORMULERING	3
3 STATE OF THE ART	4
4 METODE	6
4.1 Spørgeskema	6
4.2 Interviews på baggrund af spørgeskema	7
4.3 Læremiddel	8
4.4 Om informanter	9
5 TEORI	10
5.1 Visuel kultur	10
5.1.1 Visuel kultur som potentiale for læring	11
5.1.2 Visuel kulturkompetence	11
5.2 Læremidler og læremiddelsanalyse	12
6 ANALYSE	14
6.1 Visuel kultur i faget billedkunst	14
6.2 Beskrivelse af læremiddel og tankerne bag	20
6.2.1 Kort beskrivelse	20
6.2.2 Tankerne bag udformningen	21
6.2.3 Øvelserne	23
6.3 Analyse af læremiddel	26
6.3.1 Skrivebordsanalyse af læremiddel	26
6.3.2 Praksisanalyse af læremiddel	29
6.4 Visuel kulturs potentiale	33
7 KONKLUSION	36
8 HANDLEANVISNING OG PERSPEKTIVERING	37
LITTERATUR	39
BILAG	43

1 INDLEDNING

I den senmoderne verden spiller visuelle fænomener en central rolle for menneskets hverdag. Mie Buhl og Ingelise Flensborg beskriver det som at mennesket dagligt navigerer og begår sig i “nye visuelle landskaber” (Buhl, 2011:18). De visuelle landskaber består både af virtuelle verdener og af den fysiske verden. De virtuelle verdener indeholder blandt andet forskellige platforme og databaser, computerspil og komplekse netsider. Den fysiske verden er blandt andet byer, boligkvartere og uddannelsesinstitutioner der alle i stigende grad indeholder visuel information som skilte, udsmykning, skærbilleder og kommunikationsteknologisk udstyr (ibid.).

I dag kan alle, i meget større omfang end tidligere, producere, cirkulere og udveksle kultur. Det sker på baggrund af nye teknologier og praksisser (Meiser, 2009:29).

I det senmoderne samfund er individet sat fri fra faste og identitetsgivende strukturer, og det resulterer i en nødvendig refleksion og stillingtagen til egen livsverden med begrænsninger og muligheder (Meisner, 2009:30). En refleksion og stillingtagen som gør det helt afgørende at kunne kommunikere med, og afkode disse visuelle fænomener for at kunne begå sig i samfundet i dag (Vejledningen, 2018:18).

Når det visuelle troner og dominerer samtiden, må man dermed også i folkeskolen inddrage den visuelle kultur i undervisningen, for at skabe mulighed for, at eleverne kan forstå den visuelle verden de lever i, og kunne navigere og være medskabere af den (Ibid.).

Men hvad er visuel kultur for en størrelse? Overordnet omfatter visuel kultur alle visuelle fænomener eller fænomener hvor det visuelle er af stor betydning (Arvedsen, 2005:7).

I skolesammenhæng arbejdes der med *visuel kulturpædagogik*. Visuel kulturpædagogik griber ind i undervisningens indhold og didaktik, med henholdsvis

visuel kultur som genstandsfelt og visuel kultur som didaktisk grundlag (Buhl, 2011:97).

De helt konkrete bud på hvordan visuel kulturpædagogik kan praktiseres i billedkunstfaget er meget få. I mine søgninger fandt jeg to udgivelser af undervisningsmateriale som henvender sig til henholdsvis mellemtrin og indskoling. Til indskoling findes materialet *Billedeeksperimenter I – visuel læring og undervisning* (Johansson, 2009). Forfatterne bag undervisningsmaterialet beskriver hvordan der allerede i indskoling, lægges et fundament for visuel kompetence (Johansson, 2009:6). Men hvis dette er sandt, hvorfor findes der så ikke mere undervisningsmateriale der behandler visuel kulturpædagogik, som henvender sig til indskoling?

Et relevant projekt kunne omhandle en undersøgelse af *hvorfor* der ikke findes mere undervisningsmateriale end der gør, og hvilken betydning dette har for eleverne og billedkunstfaget. Men et sådant projekt løser ikke den egentlige udfordring. Når visuelle fænomener er så omfattende, og har så stor betydning for vores hverdag som de har, må udfordringen nødvendigvis være at udvikle og opøve børnenes kompetencer til at navigere og begå sig i den visuelle verden. I denne opgave vil jeg derfor præsentere mit eget bud på et visuel kulturpædagogisk undervisningsmateriale til indskoling. Jeg behandler materialet igennem en analyse samt afprøvning i praksis, og med dette afsøger jeg om visuel kultur kan kvalificeres som indhold og didaktisk grundlag i indskoling.

Disse overvejelser leder frem til følgende problemstilling:

2 PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan visuel kultur kvalificere sig som indhold og didaktisk grundlag i indskoling, når visuel kultur ikke indgår som en del af de vejledende mål i billedkunstfagets færdigheds- og vidensmål i indskoling?

3 STATE OF THE ART

Studier i visuel kultur tog for alvor til i udlandet i starten af 1990'erne og på samme måde ser man også en interesse og udvikling inden for området i Danmark, hvor det har været forskningsfelt siden begyndelsen af 1990'erne (Meisner, 2009:27).

Siden 1990'erne har visuel kultur skrevet sig ind i forsknings- og uddannelsessammenhæng, bl.a. udbydes studier i visuel kultur på Københavns Universitet og feltet indgår i bekendtgørelsen for billedkunsthøjskolen på læreruddannelsen (bekendtgørelse) samt i vejledningen for billedkunsthøjskolen i folkeskolen (Vejledningen, 2018). Ydermere kommer visuel kultur til udtryk i skoletjenester på kunstmuseer, hvor fokus ikke længere kun er på selve værket/kunstgenstanden, men i højere grad på den relation der sker mellem besøger, værk, formidler og museum (Flensborg, 2003:5).

Jeg har valgt at benytte mig af søgebasen Den Danske Forskningsdatabase, da databasen dækker publiceret litteratur som videnskabelige artikler og ph.d. afhandlinger, og fordi jeg primært er interesseret i dansk forskning og publikationer. Det har jeg valgt for at afgrænse mig til visuel kultur i en dansk skolesammenhæng.

Ved min første søgning benyttede jeg mig af ordene "*visuel kultur*" og "*billedkunst*", der først gav mig 26 resultater, og 5 resultater med det sorteringskriterium at resultaterne skulle være peer reviewed. Ud af de resultater fandt jeg tidsskrift-artiklen "*Fra billedkunst til visuel kulturkompetence*", skrevet af Frants Mathiesen og Karsten Arvedsen. Derefter søgte jeg på "*Arvedsen, Karsten*", specificerede at han skulle være forfatter, og fandt igennem denne søgning 26 resultater, hvoraf jeg kunne bruge et, nemlig hans speciale "*Fra 'billedkunst' til 'visuel kultur'*" (2002).

Igennem min uddannelse har jeg stiftet bekendtskab med flere forskere der beskæftiger sig med visuel kultur. Derfor søgte jeg direkte på disse forfattere, heriblandt Mie Buhl, Ingelise Flensborg og Helene Illeris. Dette gav mig en

håndfuld resultater, hvoraf jeg især har benyttet mig af tidsskriftet Unge Pædagogers udgivelse "*Visuel kultur*" fra 2003, hvor både Flensborg, Buhl og Illeris er redaktører og medforfattere og bogen "*Visuel kulturpædagogik*" fra 2011 skrevet af Buhl og Flensborg.

4 METODE

For at besvare problemformuleringen har jeg valgt at anvende en kombination af kvantitative og kvalitative metoder til indhentning af empirien.

Helt overordnet består den indsamlede empiri af besvarelser af et spørgeskema og to efterfølgende opklarende og uddybende interviews med to af de lærere der har besvaret spørgeskemaet. Ud fra denne empiri gjorde jeg mig allerede nogle tanker som ledte mig videre i processen med egen fremstilling af et læremiddel, som jeg også har valgt at lade indgå som empiri. Jeg har foretaget en analyse af læremidlet og her efter fået en billedkunstlærer til at afprøve det i praksis. Under afprøvningen er der foretaget observationer og interviews med elever og efter afprøvningen blev der foretaget et interview med pågældende billedkunstlærer.

I opgavens bilag findes udvalgte og transskriberede afsnit af interviewene. Jeg har ikke fundet det relevant at gå helt tæt på det talte sprog og har derfor valgt en helt enkelt transkriptionsstrategi da det afgørende var at fastholde meningsindholdet, i det der blev sagt af interviewpersonerne (Tanggaard, 2010: 43).

Følgende er en beskrivelse af og begrundelse for metodevalg og herunder hvordan empirien blev indsamlet.

4.1 SPØRGESKEMA

Jeg har valgt at benytte mig af den kvantitative metode i form af et spørgeskema. Her har jeg blandt andet søgt at afdække hvor mange billedkunstlærere der kender til og benytter sig af visuel kulturpædagogik i deres undervisning i billedkunsthaget.

Når der skal angives et generelt billede af i hvor høj grad billedkunstlærere anvender visuel kulturpædagogik er spørgeskemaet et meget anvendeligt greb (Karpatschhof, 2010:413). Undersøgelsen er delt med fire folkeskoler gennem eget netværk, samt delt på Facebookgruppen: Danmarks Billedkunstlærere Lands-

foreningen. Gruppen havde 1056 medlemmer da undersøgelsen blev foretaget. Med spørgeskemaet indhentede jeg i alt besvarelser fra 39 personer.

På baggrund af i hvilket omfang undersøgelsen er blevet delt, det forum undersøgelsen er blevet delt i, og antal besvarelser, var jeg på forhånd klar over at det med denne data ikke er muligt at tegne et billede af den generelle billedkunstlærer i Danmarks brug af visuel kultur. Undersøgelsen kan derimod give et billede af hvordan de billedkunstlærere der er aktive brugere af gruppen Danmarks Billedkunstlærere Landsforeningen, forholder sig til emnet.

Spørgeskemaet har i denne opgave fungeret til at udvælge interviewpersoner, hvis besvarelser har været interessante i forhold til at belyse min problemstilling.

4.2 INTERVIEWS PÅ BAGGRUND AF SPØRGESKEMA

Der er med afsæt i besvarelser af spørgeskemaet blevet holdt to opfølgende semistrukturerede kvalitative interviews med to af de billedkunstlærere der deltog i spørgeskemaet. Den ene interviewperson, lad os kalde hende M, svarede at hun underviser i visuel kulturpædagogik, men ikke så meget som hun gerne vil. Den anden interviewperson, som jeg kalder S, svarede at hun ikke underviser i visuel kulturpædagogik, men at hun gerne vil. Det kunne også have været interessant at interviewe en lærer der ikke kender til visuel kulturpædagogik, men de lærere som befinder sig i denne kategori, har ikke ønsket at deltage i et interview.

Det kvalitative semistrukturerede interview er valgt for at komme tættere på hvordan visuel kulturpædagogik bliver praktiseret, og oplevet af den enkelte lærer. Jeg er dog opmærksom på, at det interviewpersonerne fortæller, at de gør i praksis, ikke nødvendigvis er det de faktisk gør i praksis. Her kunne en feltanalyse af interviewpersonernes praksis med fordel have været anvendt. (Tanggaard, 2010:33). Denne kombination af interview og feltanalyse havde givet mere valid data, men var desværre ikke muligt i forbindelse med denne opgave.

4.3 LÆREMIDDEL

På baggrund af spørgeskemaet og de opfølgende interviews, valgte jeg at producere et læremiddel, hvilket er beskrevet nærmere i afsnit 6.2. Læremidlets potentiale analyseres og vurderes i opgavens analyseafsnit. Jeg er opmærksom på at det at skulle analysere på eget læremiddel, er en smule delikat, og for at kunne anskue læremidlet med analytisk distance, valgte jeg at min læremiddelanalyse hovedsageligt blev bundet op på Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands tilgang til analyse af læremidler (Hansen, 2011).

Derudover har jeg fået en billedkunstlærer til at afprøve læremidlet og efterfølgende afholdt et opfølgende semistruktureret interview med denne lærer. Her søgte jeg at afdække lærerens oplevelse af læremidlet både før, under og efter den undervisning, hvor materialet blev benyttet. Under afprøvningen foretog jeg også korte interviews med eleverne. Disse har været i en form af uformel konversation, hvor interviewformen er mere spontane og løst strukturerede (Tanggaard, 2010:35). Det valgte jeg for at undgå at påvirke feltet for meget. Interview af eleverne var dog nødvendige for at forstå og opklare hvad eleverne tænkte om øvelserne og undervisningen generelt.

Om læremidlet fungerer som “det gode læremiddel” afhænger i høj grad af brugeren og af den konkrete kontekst (Hansen, 2011:29). Det havde derfor været fordelagtigt at få flere lærere og flere klasser til at afprøve læremidlet, da det ville give et mere klart og repræsentativt billede af, hvordan læremidlet fungerer i brug.

Læremidlet blev afprøvet i en 4. klasse på en folkeskole i Værløse, her valgte jeg at lave en feltanalyse under afprøvningen. Da man i feltanalysen undersøger en helt unik situation, altså en ikke-gentagelig situation, sørgede jeg for at afgrænse mit genstandsfelt ved at have et særligt fokus (Hastrup, 2010:57). Jeg koncentrerede mig om elevernes talehandlinger i modtagelsen og arbejdet med øvelserne i læremidlet.

I undervisningen, som spændte over to lektioner, foretog jeg en del feltnoter. Videooptagelse af undervisningen været en fordelagtig observationsmetode til at afgøre, hvad der præcist blev sagt og gjort i undervisningen, men det fravalgte jeg, da jeg frygtede at det ville påvirke undervisningen for meget.

Det havde været ønskværdigt at afprøve læremidlet i indskolingen, da læremidlet henvender sig hertil, men dette kunne ikke lade sig gøre i denne omgang. At læremidlet er afprøvet i en 4. klasse skaber en vis usikkerhed ift. besvarelse af problemformuleringen, men jeg forestiller mig dog at nogle af resultaterne fra 4. klasse også ville gøre sig gældende i større eller mindre omfang i indskolingen.

4.4 OM INFORMANTER

M er uddannet lærer og billedkunstlærer i 2007, og arbejder som billedkunstlærer på en privatskole i Københavnsområdet. Hun underviser i billedkunst i indskoling og på mellemtrin. (Bilag 1).

S er uddannet lærer og billedkunstlærer fra 2018, og arbejder som billedkunstlærer på en kommuneskole i København. S underviser i billedkunst i indskolingen og på mellemtrinnet (Bilag 1).

J er uddannet lærer og billedkunstlærer i 2001, og arbejder som billedkunstlærer på en kommuneskole i Værløse. Han underviser i billedkunst på mellemtrinnet (Bilag 8).

5 TEORI

5.1 VISUEL KULTUR

Først og fremmest må begrebet visuel kultur defineres. Karsten Arvedsen (cand. pæd. i billedkunst) definerer visuel kultur som:

“[...] fænomener, 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.” (Arvedsen, 2005:7).

Som allerede nævnt i indledningen til denne opgave, befinder nutidens børn, unge og voksne sig til dagligt i en verden hvor visuelt orienterede fænomener er af stor betydning (Buhl, 2011:18).

I et uddannelsesperspektiv udfordrer visuel kultur, og måden at arbejde med visuel kultur på, den hidtil aktuelle billedkunstpædagogiske tænkning. Det gør den ved at fokus er på visualitet – altså måder at se på, hvor det før har været selve *billedet* der har været det faglige indhold i undervisningen (Illeris, 2005: 5). Visualitet *[...]betyder, at billeder ikke opfattes som isolerede genstande, men som dele af socialt konstruerede sammenhænge, der hele tiden skifter*” (ibid.). Illeris forklarer denne relationelle tilgang til billeder med “de fire B’er”: billeder, betragtere, blik og begivenheder:

- *Billeder* er de visuelle fænomener der betragtes. Det kan være fysisk afgrænsede genstande og fænomener som eksempelvis henholdsvis fotografi og landskab.
- *Betragter* er de som ser på billedet og den position der ses fra.
- *Blik* er den måde der ses på billedet, altså en form for interaktion mellem betragter og billede.
- *Begivenhed* er den samlede situation altså *“Billedet som det ser ud for præcis denne betragter, i denne situation, på denne dag, med dette blik.”* (ibid.).

5.1.1 VISUEL KULTUR SOM POTENTIALE FOR LÆRING

I bogen *Visuel Kulturpædagogik* fra 2011 introducerer Mie Buhl og Ingelise Flensborg visuel kultur som genstandsfelt og didaktisk grundlag i undervisningen (Buhl, 2011:18). Visuel kultur som potentiale for læring kan opdeles i tre dimensioner: Visuelle fænomener, visuelle begivenheder og visuel kultur som refleksionsstrategi (Buhl, 2011:75).

Visuelle fænomener er helt kort sagt det brede billedbegreb og en betegnelse for alt hvad der er visuelt tilgængeligt (Buhl, 2011:76).

Visuelle begivenheder er interaktionen mellem betragter og visuelle fænomener. I en læringssituation, altså når visuelle begivenheder bliver behandlet didaktisk, vil det handle om hele synssituationen og måden den er konstrueret på (Buhl, 2011:91).

Visuel kultur som refleksionsstrategi er at arbejde bevidst med at *få øje på* (Buhl, 2011:97). Det skal forstås som en tilgang til og en måde at undersøge et givent genstandsfelt på og at stille spørgsmål til de forudsætninger det kræver for at få øje på det (ibid.). Visuel kultur som refleksionsstrategi muliggør udviklingen af en visuel kulturkompetence, som er målet for de visuel kulturpædagogiske aktiviteter i en læringssituation (Buhl, 2011:137).

5.1.2 VISUEL KULTURKOMPETENCE

Helt kort dækker begrebet visuel kulturkompetence over at kunne forholde sig reflekteret og praktisk til visuelle fænomener (Buhl, 2011:137).

Visuel kulturkompetence kræver kompetencerne: afkodningskompetence og betydningsdannelseskompetence.

Afkodningskompetence er evnen til at afkode visuelle informationer i den kontekst de fremgår i. Derudover rummer kompetencen også evnen til at tage stilling til de visuelle informationer og at afkode de valg der er taget, og på hvilken baggrund de er taget i forbindelse med informationen (Buhl, 2011:153).

Betydningsdannelse er evnen til at danne betydninger ved bevidst at kunne foretage valg og fravalg af visuelle informationer i skiftende kontekster (Buhl, 2011:156).

5.2 LÆREMIDLER OG LÆREMIDDELSANALYSE

Både til produktion og analyse af læremiddel benytter jeg mig af Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands forståelse af læremidler samt analyse og vurdering af samme (Hansen, 2011).

Læremidler er alt det der bliver anvendt i undervisningen for at realisere målet om læring – det kan være lærebøger, film, billeder, kridttavler, globusser m.m. (Hansen, 2011:18). Ud fra hvordan midlerne bruges i undervisningen skelner Hansen og Skovmand læremidler i tre typer: funktionelle-, semantiske- og didaktiske læremidler (Hansen, 2011:20–25).

Funktionelle læremidler bærer i sig selv ikke et indhold, men er redskaber og værktøjer til at håndtere og understøtte undervisningens indhold. Eksempler på funktionelle læremidler kan være tekst- og billedredigeringsprogrammer, blyanter, papir og analog- og digitale tavler (Hansen, 2011:21).

Semantiske læremidler er materiale “der bringer et stykke af verden ind i undervisningen.” som ikke på forhånd er didaktiseret (Hansen, 2011:22). Det kan være bøger, film, fotografier, aviser, følekasser, udstoppede dyr, kirker, landkort m.m.

Didaktiske læremidler er produceret med henblik på undervisning i og om et bestemt indhold. I den forbindelse er der foretaget nogle didaktiske valg om mål, indhold og metode (Hansen, 2011:23). Det typiske eksempel på et didaktisk læremiddel er et lærebogssystem (ibid.).

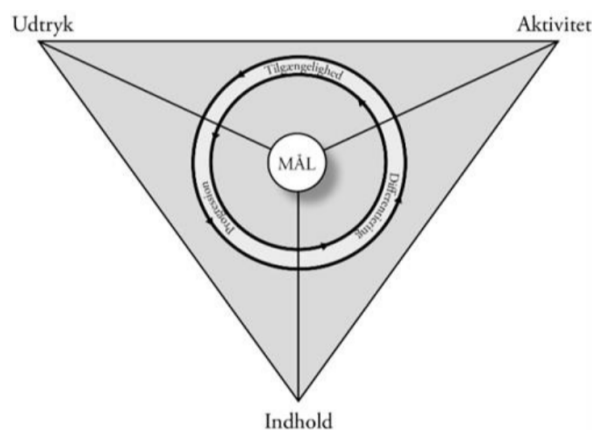
Analysen af læremidlet er foretaget med afsæt i Hansen og Skovmands model læremiddeltrekanten, Figur 1 (Hansen, 2011:60).

Centrum og omdrejningspunktet i modellen er undervisningen mål.

I trekantens tre hjørner findes tegnets tre grundelementer; udtryk , indhold og aktivitet (Hansen, 2011:59). I cirklen er modellens tre almendidaktiske perspektiver;

Tilgængelighed, differentiering og progression. Modellen er en dreje-

model, og det er det pilene viser. Det betyder at “[..]både tilgængelighed, progression og differentiering kan analyseres i relation til henholdsvis udtryk, indhold og aktivitet.” (Hansen, 2011:61).



Figur 1

6 ANALYSE

6.1 VISUEL KULTUR I FAGET BILLEDKUNST

I dette afsnit vil jeg se på i hvilket omfang visuel kultur kommer til udtryk i billedkunstoffaget i dag, med udgangspunkt i undervisningsministeriets vejledning og fælles mål for billedkunst.

Billedkunstoffagets udvikling og udformning, er som folkeskolens andre fag, påvirket af de samfunds- og dannelsesmæssige og almindidaktiske strømninger, der har rørt på sig gennem de sidste 200 år, hvor der i Danmark, er blevet tænkt skole og uddannelse (Arvedsen, 2018:23). Denne bevægelse kan helt konkret ses i fagets tre navneskift fra tegning til formning og til, som faget hedder i dag, billedkunst. Det handler dog selvfølgelig ikke kun om fagets navn, men om de pædagogiske og didaktiske forandringer der har ført til navneskift. Forandringerne sås blandt andet i fagets indhold, formål, værdier, dannelses- og menneskesyn (Arvedsen, 2018:25).

Jeg finder det relevant at lave par nedslag i billedkunstoffagets historiske og pædagogiske udvikling. Fagets tidligere strømninger ses nemlig i større eller mindre grad stadig, i måden faget er udformet på i dag, og har betydning for et par væsentlige pointer i nærværende opgave (Arvedsen, 2018:27).

I centrum for faget *Tegning* (1750–1960) var tegnepædagogikken. Fagets indhold havde sit udgangspunkt i arbejdslivet og var opdelt efter køn. Iagttagelsestegning og mimesisbegrebet stod centralt for faget (ibid.). I 1960 vinder reformpædagogikken frem og præger faget med fri tegning og fri formning, som har afsæt i elevernes personlige udtryk (Arvedsen, 2018:34). Kunstpædagogikken sneg sig ind i faget omkring 1950 og det kom til udtryk i forskellige grader og på forskellige måder gennem årene og helt frem til i dag (Arvedsen, 2018:37). Særligt for denne diskurs er kunstopdragelsen og klassisk dannelse, hvor eleverne skulle kende til kunsten, kulturen og kunsthistorie. Derudover skulle eleverne lære kunstens klassiske metoder og principper, som f.eks. billedanalyse, komposition

og farvelære (Arvedsen, 2018:38). I kunstpædagogikken ansås kulturens øvrige billeder og visuelle fænomener ikke som noget der kunne have potentiale som indhold i faget. Det gjorde man til gengæld i 1976, hvor mediepædagogik og visuel kommunikation blev en del af faget. Disse billeder, altså billeder uden for kunstens verden, ansås dog som værende manipulerende og farlige (Arvedsen, 2018:44). Faget kom til at handle om kritisk billedanalyse og visuel kommunikation.

I 1991 kom faget til at hedde *billedkunst*. Med vejledningen blev det brede billedbegreb introduceret. Det betød at sms'er, tv, videospil og websites m.m. nu blev kategoriseret som billeder. Fælles for disse er at det er noget eleverne gør brug af, og genkender fra deres hverdag (Flensborg, 2003:5). Og endelig, i slutningen af 1990'erne introduceres en visuel kulturtilgang i billedpædagogikken. I dag indeholder vejledningen et særskilt 16 linjers langt afsnit om visuel kultur. Med Buhl, Flensborg og Illeris forståelse af visuel kultur emmer vejledningen af begrebet, både som indhold i faget og som didaktisk grundlag.

At visuel kultur har fået sin plads i fagets indhold bliver tydeligt når begrebet *billede* bliver beskrevet som “[...] *alle former for menneskeskabte visuelle udtryk.*” og “[...] *at billeders betydning ikke kun er forankret i billederne selv, men i høj grad også hænger sammen med den situation og kontekst, som billederne opleves i.*” (Vejledning, 2018:1-2).

I vejledningen bliver det understreget at der ikke findes “[...] *rigtige eller forkerte visuelle udtryk*”, og at det, så længe det er muligt for eleverne at relatere sig til dem, er op til den enkelte lærer at vurdere om billedet, eller det visuelle fænomen kan bidrage til elevernes læring (Vejledningen, 2018: 2). Måden billedet bliver beskrevet på i vejledningen læner sig op af betegnelsen og forståelsen bag visuelle fænomener (Buhl, 2011:76). Selve arbejdet med visuelle fænomener optræder i flere afsnit i vejledningen heriblandt: tegning, video, digitale billeder og billedanalyse m.m. (vejledningen, 2018).

I vejledningen opfordres der flere steder til et arbejde med faget, der kan kategoriseres som et arbejde med visuelle begivenheder, som her: “*Det er ikke så vigtigt, at eleverne får en bestemt forståelse af de billeder, de ser, men det er*

vigtigt, at de kan begrunde deres forståelse af billeder både i billedet selv og i den sammenhæng, billedet indgår i.” (Vejledningen, 2018:14). Her er anlagt en forståelse af billedet som noget relationelt, og visualitet bliver central for tilgangen til billedet (Illeris, 2005:5).

I vejledningen bliver der lagt op til måder at arbejde med faget på, som vil opøve elevernes visuelle kulturkompetence. Det ses blandt andet når eleverne ikke kun skal *“[...] udtrykke sig selv, men også overveje, hvem der skal se på og blive informeret af deres billeder[...]”* (Vejledningen, 2018:1) og når eleverne skal beskæftige sig med *“[...] hvordan et objekt eller en begivenhed er sammensat for, at give en bestemt oplevelse, og om hvorledes man som beskuer kan se på billeder med forskellige blikke.”* (Vejledningen, 2018:1). Begge eksempler der netop kræver en afkodnings- og betydningsdannelseskompentence (Buhl, 2011: 156).

Der er langt flere eksempler på hvordan vejledningen indeholder visuel kultur end givet her, men jeg stopper her og vil lade disse eksempler understrege at visuel kultur i høj grad optræder i vejledningen for faget.

Færdigheds- og vidensmålene efter 5. klassetrin tilsvare i høj grad repræsentationen af visuel kultur i vejledningen. Her er der opstillet to mål der tydeligt indeholder visuel kultur: *“Eleven kan vælge mellem forskellige optikker i billedanalysen”* og *“Eleven har viden om blikpositioner”* (FFM, billedkunst). Mens der findes en disharmoni mellem vejledningen og færdigheds- og vidensmål efter 2. klassetrin, hvor visuel kulturpædagogik ikke direkte optræder. I billedkunstfagets vejledning bliver der således lagt op til en beskæftigelse med visuel kulturpædagogik, men målene for indskolingen bærer i højere grad præg af arbejde med de kunstneriske traditioner som tegning, skulptur, grafik og formel billedanalyse. Selvom det brede billedbegreb bliver anvendt som genstandsfelt, og at en del af en visuel kompetence også er at beskæftige sig med og få kendskab til den visuelle verden vi lever i (Arvedsen, 2005:7), vil arbejdet med de kunstneriske udtryksformer og æstetiske læreprocesser, kun bidrage i mindre omfang når det handler om beskæftigelsen med visuel kultur (ibid.).

Når visuel kultur på alle måder er repræsenteret så solidt i vejledningen for faget, skal indskolingseleverne så gå udenom? Eftersom målene er vejledende er der så overhovedet problematisk at visuel kultur ikke optræder i fælles mål?

Både lærerne M og J nævner at de støtter sig til og henter inspiration fra fælles mål når de skal planlægge undervisning. Dette bliver klart når jeg spørger J indtil hans brug af læremidler.

J: *“Jeg kigger på målene. [...] Så jeg ved hvad det er der forventes at de skal kunne når de er færdige med 4. klasse og 5. klasse og alt det der er på mellemtrinnet. Og så planlægger jeg efter det. Så jeg bruger ikke nogen læremidler.”* (Bilag 8).

M fortæller at hun bruger didaktiske læremidler, blogs og pinterest¹ som inspirationskilde når hun skal planlægge undervisning og hun tilføjer *“og trinmålene bruger jeg også som inspiration til mine forløb.”* (Bilag 3).

De to lærere får inspiration og planlægger undervisning på baggrund af målene, så når målene ikke indeholder visuel kultur, opstår der en reel risiko for at visuel kultur ikke inddrages.

M henter også inspiration fra læremidler, men som allerede nævnt, findes der kun et læremiddel til indskolingen der omhandler visuel kultur.

¹ Socialt medie hvor brugere kan dele og gemme fotos der primært bliver fundet på nettet. Fotografierne inddeles i kategorier, og derfor kan du nemt søge, udforske og findes inspiration.

En anden problematik er de tidligere strømninger der stadig præger faget. M fortæller at visuel kultur er svært at praktisere og forklarer således:

M: *“det er jo nok fordi det er så bredt som det er, og et kæmpe område og det kan være alt stort set. [...] jeg tror faktisk det aller mest det der med, man har en tendens til at gøre det, som man selv har været igennem i sin egen undervisning, og hvordan jeg også kan se børnene også, hvad er det de responderer på. Og de vil bare så gerne, altså, producerer noget.”* (Bilag 3).

Både M og M's elever er påvirket af fagets tidligere strømninger. M uddyber udfordringen med elevernes forståelse af faget her:

M: *“Udfordringen er at børnene,[...], synes at billedkunst skal være noget med, hvor man laver noget, man skaber noget, man skal forme i ler og man skal, altså det er stadig meget mindet på det der som vi [red. os som lærere] selv har været igennem, da det hed formning, så billedkunst bliver sådan, det er svært at putte det ind [red. visuel kulturpædagogik] faktisk.”* (Bilag 3).

S beskriver udfordringen af inddragelse af visuel kultur på samme måde som M:

S: *“hele forståelsen af billedkunst er jo så forankret i os fordi vi selv har haft billedkunst. Så derfor er det svært ligesom at bryde ud af den ramme, på en eller anden måde ik, så det ser jeg som det største benspænd, altså i forhold til ligesom at få gjort det legitimt, at undervise på en anden måde i billedkunst.”* (Bilag 4).

S: *”[...] det er svært at få overbevist børnene om at det er spændende [...] at det er sådan man skal se faget. Fordi dé er jo også vant til, at det er den måde man laver billedkunst på ik. [...] de er ligesom også forudindtaget i forhold til sådan, billedkunst det er sådan et sted hvor vi tegner, og det er sådan et sted hvor vi maler, og leger med ler og sådan noget ik.”* (Bilag 4).

Et bud på den ramme både S og M har svært ved at bryde ud af og som samtidig er elevernes forventning til faget billedkunst er fagets forgænger *formning*. Her var der fokus på det at skabe noget, at tegne, klippe og klistre (collage) og at *lege* med ler og gips (skulptur) og forventningerne kunne dermed godt være strømninger fra faget formnings tidlige dage (Arvedsen, 2018:34).

Hvis visuel kultur skal have samme plads i billedkunstundervisningen, som den har i vejledningen for faget, kan det ud fra ovenstående, konkluderes at visuel kultur må inddrages i målene for faget. Men det viser sig også at praktisering af visuel kultur ikke kun afhænger af vejledning og mål, men at det måske i lige så høj grad er fagets tidligere strømninger som påvirker både lærere og elevers forståelse af og tilgang til faget. Et bud på hvordan man kunne ændre på elevernes forståelse af faget, er ved at lægge et fundament for inddragelse af visuel kultur allerede i indskolingen, hvilket kunne gøres ved at udvide sortimentet af tilgængeligt materiale omhandlende visuel kultur, der henvender sig til indskolingen. På den baggrund har jeg valgt at producere sådan et læremiddel, der præsenteres i følgende afsnit.

6.2 BESKRIVELSE AF LÆREMIDDEL OG TANKERNE BAG

Dette afsnit er en beskrivelse af de tanker jeg har gjort mig for at komme frem til netop dette læremiddel. Afsnittet kunne med fordel have været placeret i forlængelse af metodeafsnittet, da dette rummer en præsentation af empiri i form af et læremiddel, som jeg senere vil analysere på. Men eftersom jeg selv har produceret læremidlet har jeg selvfølgelig, allerede i udformningen af det, gjort mig nogle overvejelser om blandt andet indholdet. Gennem præsentationen vil der blive refereret til ovenstående teori, og derfor er afsnittet placeret her, for at det som læser, er nemmere at følge med. Derudover tager flere af mine valg og fravalg afsæt i resultatet fra spørgeskemaet og interviews med M og S. De vil selvfølgelig også blive fremhævet i afsnittet.

6.2.1 KORT BESKRIVELSE

Først og fremmest håber jeg, at du som læser, har lyst til som minimum at foretage en bladreprøve af læremidlet. Hele læremidlet kan findes her ([Link til læremiddel](#))². Det vil under normale omstændigheder være lærerens første møde med et læremiddel.

Titlen på læremidlet er *“Visuel kultur i indskolingen – et inspirationskatalog”*. Læremidlet er, som det fremgår af titlen, et inspirationskatalog henvendt til billedkunstundervisning i indskolingen – nærmere bestemt 2. og 3. klassetrin. I læremidlet bliver visuel kultur behandlet som indhold og som didaktisk grundlag for bogens øvelser.

Læremidlet skal forestille at være en bog, som både kan tilgås analogt og som e-bog.

Bogen består af en forside, indholdsfortegnelse, introduktion, lærervejledning, tre øvelser, begrebsliste, litteraturliste, fem kopiark og en bagside. Hele herligheden strækker sig over 25 sider.

² <https://bit.ly/2Mbcw10>

Bogen er udelukkende til læreren. Det vil sige at der hverken findes en særskilt grundbog eller opgavebog til eleverne. Øvelserne i bogen er på den måde ikke øvelser eleverne kommer i direkte kontakt med, men disse er beskrevet til læreren, og ud fra det, kan læreren selv instruere og igangsætte eleverne med øvelserne.

Visuel kultur bliver præsenteret og beskrevet i bogens introduktion. Det er blandt andet gjort med afsæt i Mie Buhl, Ingelise Flensborg og Helene Illeris forståelse af begrebet. I lærervejledningen bliver læremidlets opbygning beskrevet, samt en beskrivelse af hvordan læremidlet tænkes anvendt i praksis. De tre øvelser har fået en side hver. Der er til hver øvelse knyttet et par ord om formålet med øvelsen, de nødvendige forberedelser læreren skal gøre sig, og en forklaring på, hvad der skal ske før, under og efter øvelsen. Til to øvelser skal læreren anvende kopiark, de ligger bagerst i bogen. Derudover indeholder læremidlet en begrebsliste, hvor begreber læreren ikke nødvendigvis kender, er forklaret.

6.2.2 TANKERNE BAG UDFORMNINGEN

I afsnittet her belyses de mest væsentlige overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med produktionen af læremidlet. Ydermere begrundes det valgte indhold i øvelserne. Dette gøres på baggrund af de afholdte interviews med M og S og med Buhl, Flensborg og Illeris forståelse af visuel kulturkompetence.

Jeg spørger M om hun benytter sig af læremidler og til det svarer hun: *“Jo, altså, det gør jeg også, men øh, jeg er nok ikke så god til at følge det slavisk. [...]jeg bliver inspireret af det og så kan jeg jo godt trække på det.”* (Bilag 3).

M bruger altså læremidler som inspiration, derudover bruger hun eksempelvis pinterest. På Pinterest finder hun forskellige undervisningsforslag og undervisningsbeskrivelser (Bilag 3). M fortæller at det har været fedt for hende at opdage pinterest og forklarer: *“og det er fordi, altså jeg ved ikke, det er også det der med biblioteket og undervisningsmaterialer, det er bare mere teksttungt, på en eller anden måde.”* (Bilag 3). Jeg får M til at uddybe og jeg får et klart billede

af at M bruger læremidler som inspiration og tilpasser dem til brug i egen undervisning. M tilføjer at hun oplever, at det er det der oftest sker i praksis (Bilag 3). Ifølge Illum Hansen afhænger forestillingen om det gode læremiddel af brugeren og den konkrete kontekst (Hansen, 2011:29). *“Nogle lærere foretrækker eksempelvis inspirationskataloger, der ikke faciliterer læreren med hensyn til en systematisk planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen, men derimod inspirerer med en vifte af forslag til udtryk, indhold og aktiviteter i undervisningen”* (hansen, 2011:29). Forestillingen om at producere et læremiddel der henvender sig til og imødekommer alle lærere er dermed udelukket. På baggrund af dette og af Ms brug af læremidler, vælger jeg at mit læremiddel skal udformes som et inspirationskatalog.

I interviewet med M, som i spørgeskemaet har svaret at hun benytter sig af visuel kulturpædagogik (Bilag 3), får jeg hende til at give et godt eksempel på, hvordan hun har arbejdet med visuel kulturpædagogik. Hendes eksempel er en beskrivelse af et tværfagligt forløb i en emneuge:

“[...] hvor børnene så skulle ud [...] og forholde sig til naturen. Og så ud fra det bygge, øh det har været sådan nogle figurer, hvor de så har skulle bruge de materialer der var ude i skoven. Og så ud fra det digte deres egen fortælling omkring den her figur og tage det med hjem på skolen. Så det har været sådan en måde, hvor, hvorpå man forholder sig til den samtidig og det sted man er. Altså være ude, og have det mellem hænderne og mærke det.” (Bilag 3).

Ud fra denne beskrivelse lyder det som om at M beskæftiger sig med visuel kultur som indhold, men ikke som didaktisk grundlag i sin undervisning.

Helt kogt ned rummer en undervisning: Mål, indhold og metode. Mål er det eleven skal lære og indhold er det eleven skal arbejde med. Metoden er måden eleverne skal arbejde med indholdet på (Hansen, 2011:39). Ud fra interviewet kan det godt tyde på at M forstår visuel kulturpædagogik, som det at arbejde med visuel kultur som indhold. I eksemplet er M's indhold i undervisningen naturen og skoven –

visuelle fænomener. Eleverne skal forholde sig til skoven og ud fra det skal eleverne bygge små figurer i skovens materialer – det antager jeg er undervisningens mål. Når der arbejdes med visuel kulturpædagogik er det overordnede mål at opøve elevernes visuel kulturkompetence (Buhl, 2011:137). Så M arbejder altså med visuel kultur som indhold, men ikke med visuel kultur som didaktisk grundlag.

Senere i interviewet spørger jeg M hvad hun forstår ved visuel kulturpædagogik, og dertil svarer hun:

“[...]noget hvor man på en eller anden måde forholder sig, enten kritisk eller bare forholder sig til samfundet omkring en og så kan man arbejde med det i forskellige undervisningsforløb. Netop ved enten at gå ud i samfundet eller trækker samfundet ind og forholder sig til, hvordan man kan sætte sit eget præg på samfundet omkring en.” (Bilag 3).

Det lyder igen som om fokus er på visuel kultur som indhold, men her tangerer det alligevel, dog ikke særlig eksplicit, til en opøvelse af visuel kulturkompetence, i det at eleverne skal *forholde sig* til samfundet og *sætte sit præg* på det.

Det får mig til at stille spørgsmål ved den indhentede data i spørgeskemaet. Til spørgsmålet “Benytter du dig af visuel kulturpædagogik i din undervisning i billedkunst?” svarer 20,5% “Ja, i høj grad” og 43,6% svarer “Ja, men ikke så meget som jeg gerne ville” (Bilag 2). Det kan tænkes at flere af deltagerne har samme forståelse af og benytter sig af visuel kulturpædagogik på samme måde som M. Med udgangspunkt i disse fund har jeg valgt, at øvelserne i læremidlet tydeligt skal arbejde med en visuel kulturpædagogisk tilgang til indholdet. Det bliver beskrevet hvordan i følgende afsnit.

6.2.3 ØVELSERNE

Overordnet kan det siges at alle tre øvelser er formet med afsæt i Helene Illeris fire B’er. Med fokus på blik, betragter, begivenhed og billede søges det i øvelserne at eleverne skal lære, at et billede ikke nødvendigvis bliver opfattet på samme

måde som de selv opfatter det (Vejledningen, 2018:16). Fælles for alle øvelserne er, at eleverne skal møde billeder med andre blikke end deres egne. Eleverne vil ikke kunne gøre sig helt fri af den kontekst de befinder sig i og er socialiseret ind i (Buhl, 2011:148), men i elevernes arbejde med at identificere blikket, vil de til en vis grad udvikle en forståelse af deres eget og andres blik og bevidst kunne anvende forskellige blikke (ibid.). Her er der tale om henholdsvis betydningsdannelses- og afkodningskompetence.

Fælles for alle øvelserne er, at eleverne skal se visuelle fænomener med andres blikke. Dette er gjort konkret med fire karakterer: pensionist, læge, politimand og håndværker (Figur 2). De fire karakterer repræsenterer fire forskellige blikke. At arbejde med blikket er visuel kultur som didaktisk grundlag. De visuelle fænomener der arbejdes med, undervisningens indhold, bliver konkretiseret under hver øvelse.

Øvelse: Hvem ser og hvad ser de?

Eleverne skal arbejde med nutidige fotografier fra hverdagen, som er valgt ud fra tanken om, at de skal indfange noget fra elevernes nære omgivelser. Alle billeder eller visuelle fænomener bruges som indhold i undervisningen, så længe at eleverne har mulighed for at relatere sig til dem (vejledningen, 2018:2).



Figur 2

Øvelsen: Ud på skolen som en anden

Eleverne arbejder med det visuelle der findes på netop deres skole. Det er valgt ud fra at eleverne, som i ovenstående øvelse, kan relatere sig til indholdet. Eleverne har nogle kompetencer til at færdes i dette miljø der er forankret i elevernes sociale og kulturelle ophav og påvirker deres forestillinger om miljøet og måde de færdes i det på (Flensborg 2009b. I: Buhl, 2011:89). Øvelsen her søger at skærpe elevernes opmærksomhed på netop dette ved at de iagttager miljøet med karakterernes blikke.

Øvelsen: Steder med betydning

Eleverne skal finde et sted på skolen som har betydning for en af karaktererne. Her bruger eleverne skitsetegning, som en måde at undersøge stedet på (vejledningen, 2018:10) og de skal kunne argumentere for deres valg af sted.

Illeris skelner mellem betragter og blik, hvilket helt bevidst ikke gøres i øvelserne her. Med Illeris forståelse af betragter, vil karaktererne i sig selv blive anset som betragtere og de ville hver især kunne anlægge et blik på et visuelt fænomen. Blikket kunne eksempelvis være et skeptisk blik, et nysgerrigt blik eller et vurderende blik (Illeris, 2005:5).

Læremidlet er produceret ud fra en tanke om at eleverne ikke har arbejdet med visuel kulturpædagogik før, og et skelnen mellem betragter og blik vil højst sandsynligt være for abstrakt og skabe forvirring. Først på mellemtrinnet bliver læreren vejledt til at eleverne skal have viden om blikpositioner og der kunne man arbejde videre med de førnævnte blikke (FFM, billedkunst). Det skal nævnes at blikket i vejledningen bliver eksemplificeret med turistblikket, håndværkerblikket og ejendomsmæglerblikket (Vejledningen, 2018:16). Hvor en arbejdssøgende vil *“[...] vil få øje på jobmuligheder og arbejdsvilkår.”* (ibid). I vejledningen forstås individets titel eller status som en afgørende faktor for blikket og der bliver på den måde heller ikke her skelnet mellem betragter og blik.

6.3 ANALYSE AF LÆREMIDDEL

6.3.1 SKRIVEBORDSANALYSE AF LÆREMIDDEL

I afsnittet her vil der blive foretaget en skrivebordsanalyse af læremidlets potentiale. Det betyder at analysen foretages på afstand af praksis, hvor læremidlet analyseres og vurderes ud fra forestillinger om, hvordan læremidlet vil blive forstået og brugt i praksis (Hansen, 2011:221). I næste afsnit, *Praksisanalyse af læremiddel*, vil der blive analyseret på læremidlet i brug.

Jeg finder det relevant at se på hvilke styrker og svagheder læremidlets indhold og aktiviteter har ift. elevers forudsætninger og undervisningsdifferentiering. Jeg nedprioriterer her at se ind i læremidlets udtryk, da læremidlet primært bliver i lærerens hænder, omend læremidlets udtryk og lærerens forståelse heraf også har betydning for hvordan læreren vælger at bruge læremidlet (Hansen, 2011: 63).

Læremidlet er et didaktisk læremiddel, da det er produceret til brug i undervisning og indeholder didaktiske valg om formål, indhold og metode (Hansen, 2011:23). Læremidlet er udformet som et inspirationskatalog og imødekommer på den måde de lærere som hellere vil inspireres og udfordres (Hansen, 2011:29). Inspirationskataloget vil ikke i lige så høj grad, som lærebogssystemet, kunne aflaste de lærere der er under tids- og handlepres, da der ikke i samme omfang medtænkes lærerstøtte (ibid.). I arbejdet med inspirationskataloget skal læreren selv sørge for at anskaffe sig og inddrage både semantiske og funktionelle læremidler (Hansen, 2011:20). De funktionelle læremidler der skal bruges til læremidlet her er eksempelvis: karduspapir, tegneunderlag og tegneblyanter. Nogle af de semantiske læremidler der skal bruges er allerede udvalgt for læreren og er placeret i læremidlets kopiark bl.a. fotografier til øvelsen *Hvem ser og hvad ser de?*. Andre må læreren selv finde frem til. Læremidlet giver dog eksempler på relevant materiale.

Indhold og aktivitet

Læremiddel er kronologisk opbygget. Læreren starter med at orientere sig ved læsning af introduktion på side 4 og lærervejledning på side 5. Dernæst når læreren til øvelsesdelen af læremidlet, som er markeret med et kapitelskifte med overskriften “*Øvelser*”. Første kapitel i øvelsesdelen hedder “*1. Jeg ser på verden med andres øjne*” og har tre underordnede øvelser. Alle øvelserne har samme opbygning med et introducerende afsnit om formål med øvelsen, et afsnit om lærerens forberedelse til øvelserne og en beskrivelse af øvelsen, som er opdelt med et før, under og efter øvelsen.

I introduktionen og lærervejledningen præsenteres indholdet. Eleverne skal beskæftige sig med den visuelle kultur. I øvelsen *Hvem ser og hvad ser de?*, skal eleverne se på nogle hertil udvalgte fotografier. Der er her taget nogle valg og fravalg af indhold, som ikke bliver beskrevet nogle steder i læremidlet. Det resulterer i at læreren selv må slutte sig til, hvorfor netop disse billeder er valgt til at repræsentere den visuelle kultur. Det samme gør sig gældende i valg af karakterer hvis blik eleverne skal indtage (Figur 2). Her må læreren igen slutte sig til hvorfor netop disse karakterer er valgt. En forklaring på hvilken baggrund fotografier og karaktere er valgt, ville gøre læremidlet mere transparent og kunne med fordel være vedlagt. Det giver læreren mulighed for at tage andre valg og på den måde redidaktisere indholdet til elevernes forudsætninger.

Den primære aktivitet i læremidlet er samtale. Denne aktivitet er differentieret sådan at eleverne skal tale to og to, som klassesamtale og i forbindelse med Quiz og byt. Der er ikke nogle aktiviteter der lægger op til at eleverne arbejder individuelt. Eleverne skal undersøge forskellige visuelle fænomener, og det gøres ved at de skal se på fotografier og ud på skolen og se og undersøge. Aktiviteterne er rammesat og beskrevet med en tydelig instruktion til læreren om organisering, men det bliver ikke beskrevet hvordan øvelserne skal struktureres tidsmæssigt. Den tydelige anvisning på hvordan læreren skal strukturere øvelserne, mindsker

lærerens planlægning, men samtidig er der også en risiko for at læreren føler sig en smule fastlåst ift. eksempelvis undervisningsdifferentiering.

Når der hverken er opgave- eller grundbog til eleverne, resulterer det i at læreren skal tilrettelægge, forklare og igangsætte hver øvelse. På den måde bliver aktiviteterne overvejende lærerstyrede. Alle øvelserne rummer også klasse-samtale i højere eller mindre grad, som læreren må facilitere.

Læremidlet indeholder ikke overvejelser om eller forslag til, hvordan indhold og aktivitet kan undervisningsdifferentieres, og dermed er det op til læreren selv at sørge for dette. De meget strukturerede øvelser kan godt være et benspænd for at læreren kan tilpasse øvelserne til elevernes forudsætninger og behov (Gissel, 2015:195).

Aktiviteterne i læremidlet er multimodale, da indholdet bliver behandlet gennem forskellige repræsentationsformer (Brodersen, 2015:228). Eleverne skal se, sætte ord på hvad de ser, forestille sig, undersøge, tegne m.v., repræsentationsformer som forankrer sig både i det sanselige og det konkrete (Hansen, 2011:45). De forskellige repræsentationsformer i øvelserne er redskaber eleven kan orientere sig med i mødet med undervisningens nye og ukendte indhold (Brodersen, 2015:228).

Læringsmål og evaluering

Læremidlet har ikke nogle konkrete læringsmål. De beskrevne formål med øvelsernes er meget overordnede og ikke særligt specifikke, hvilket gør det svært at evaluere. Læreren kan kun vurdere om eleverne “klarere øvelserne godt”, hvis dette “godt” er defineret med tydelige kriterier eller målestok for, hvad der skal opnås med øvelsen (Agergaard, 2015:249). Det betyder at læreren selv må gennemskue, hvordan de meget overordnede mål skal nedbrydes, sådan at læreren vil kunne evaluere på elevernes læringsudbytte.

Læremidlet er legitimt fordi målet med læremidlet harmoniserer med vejledningen for faget billedkunst – som allerede beskrevet. Arbejdet med læremidlet vil berøre flere færdigheds- og vidensmål for faget, som derfor også legitimerer læremidlet

ift. gældende lovgivning. Her kan mål som “Eleven kan aflæse centrale informationer i billeder” og “Eleven kan tegne ud fra idéer og opleveler” (FFM, billedkunst) nævnes. Det første mål bliver berørt i alle øvelser ved at eleven skal afkode visuelle informationer ud fra relation mellem billedet, kontekst og blik (Buhl, 2011:153). Andet mål bliver berørt i øvelsen *Steder med betydning*, hvor eleverne skal skitsere et sted, med en tydelig markering af den betydning stedet har for den karakter, hvis sted eleverne er trådt i.

En praksisanalyse af læremidlet er relevant, da *“man ikke kan vurdere et læremiddels didaktiske værdi uafhængigt af dets brugskontekst”* (Hansen, 2011:35). Dette leder frem til den afprøvning af læremidlet der er fundet sted.

6.3.2 PRAKSISANALYSE AF LÆREMIDDEL

J's førstehåndsindtryk af læremidlet, efter at have fortaget en bladreprøve, er at læremidlet ser professionelt ud, det er nemt at overskue og han forstår hvad han skal (Bilag 8). J udtaler sig her om læremidlets udtryk, indhold og aktiviteter. Efter afprøvningen af læremidlet fortæller J, at han oplever undervisningen som vellykket, hvilket han uddyber med:

J: *“Og det var også fedt at der var de der billeder med, og skema og sådan nogle ting. Det var rigtig sjovt at prøve det. Og jeg synes også at elever tog godt imod det. Og så passer det med at det var korte øvelser, og jeg brugte to timer på det. Og nu bruger jeg en time mere næste gang, hvor de skal tegne.”* (Bilag 8)

Skrivebordsanalysen af læremidlet viser at der hverken fremgår tydelige læringsmål eller forslag til evalueringsmetode i læremidlet. I praksis oplever J målet i læremidlet som klart og han mener at han godt kunne have opstillet nogle læringsmål til eleverne ud fra materialet. Men det vælger han bevidst ikke at gøre, fortæller J (Bilag 8). Til de manglende forslag på evaluering svarer han:

J: *“Jeg ville ikke have brug for det for. Jeg kan jo godt se på eleverne om de lærer noget. Og jeg kan jo også se på dem næste gang, om de går til tingene på en anden måde. Når de skal lave den næste øvelse, hvor de skal tegne, der kan jeg jo se om de bruger nogle af de ting de har lært i dag. [...] Det er også forskelligt i sådan en time her, der er mange læringsting i det ik, men sådan er det altid. Hvor er fokus. Det er forskelligt fra lærer til lærer.”* (Bilag 8)

Læremiddelsanalysen viste endvidere at der kun var få overvejelser om eller forslag til differentiering i læremidlet. Til det forklarer J, at han vælger at benytte sig af de hjælpespørgsmål der findes i læremidlets kopiark, men han oplever, da han udleverer det til eleverne, at *“det [er] ligesom om at dynamikken forsvinder.”* (Bilag 8). J forklarer at han normalt ikke ville have brugt hjælpespørgsmålene, men han understreger at det kan være rigtig godt med sådan nogle spørgsmål og fortsætter *“Det kommer helt an på læreren og på klassen, hvad der virker. Det er meget forskelligt. Og det er bare noget læreren selv må sørge for at kunne, synes jeg. Ja, altså det gør jeg bare fordi jeg jo kender eleverne.”* (Bilag 8).

Dette understreger netop pointen om at der ikke findes ét svar på det “gode læremiddel”, men at læremidlet er bruger- og kontekstafhængigt (Hansen, 2011:29). Læremidlet er et inspirationskatalog som ikke eller i mindre grad støtter læreren i planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisning (ibid.). J fortæller at han godt kan bruge inspirationskataloget fordi: *“[...] jeg tager jo nogle ting der ikke er her med i og noget andet jeg skipper. [...] Så bliver jeg inspireret på den måde.”* (Bilag 8). Det kan derfor konkluderes at læremidlet virker for J i den kontekst og i den klasse han underviser i.

Er der tegn på at læremidlet virker efter hensigten for eleverne? Elevernes udtalte oplevelse af arbejdet med læremidlet er at det er sjovt, svært, fedt at være ude og ikke har helt ligeså meget med billedkunst at gøre, som hvis de nu skulle tegne (Bilag 6).

Allerede da eleverne får udleveret kortene med karaktererne på, tildeler eleverne karaktererne en bestemt måde at agere på, ved at bevæge og lege med kortene (Bilag 5). Da eleverne senere skal lave øvelsen quiz og byt, hvor de skal tale om billeder ud fra deres tildelte karakters blik, er der flere elever der både nonverbalt og verbalt skildrer karaktererne. En elev, med karakteren politimand, løfter pegefingeren og rynker sine bryn og siger *“Har de nu husket at købe billet, ellers får de en bøde af mig”* (Bilag 5). En anden elev taler langsomt og med lys stemme når hun siger *“Åh gode tider som barn dengang det var sjovt at køre med tog”*, eleven har karakteren pensionist (Bilag 5). Disse observationer ligner for mig at eleverne mimer, hvad de hver især ved om, og finder særligt karakteristisk, hos deres karakterer. Udover at eleverne reflekterer over, og med ord udtrykker sig om, hvad karakteren iagttager og retter deres opmærksomhed mod, anvender eleverne også mimesis som sansemæssig refleksionsstrategi for at udtrykke sig og måske endda understøtte deres undersøgelse af blikket (Buhl, 2011:121). Det samme sker, endda i mere udpræget grad, da eleverne i øvelsen *Ud på skolen som en anden* skal bevæge sig rundt på skolen. Med deres bevægelser understøtter de den karakter, hvis blik, de undersøger skolen med (Bilag 5). Eksempelvis går eleverne, der har pensionisten, langsomt og foroverbøjet, skælder ud på andre elever og ytrer sig om støjniveau og at der er beskidt (Bilag 5).

Den førnævnte øvelse afsluttes med en klassesamtale om elevernes observationer. Eleverne har udfyldt et kopiark (Bilag 7), og læreren samler op på elevernes svar.

Alene de besvarelser eleverne har skrevet på kopiarket, viser tegn på at eleverne har formået at se på skolen med karakterernes blikke. To elever har karakteren pensionist og skulle se på klatrestativet i skolegården. Til det har de skrevet *“Jeg ville ønske jeg kunne være med”* (Bilag 7). Da jeg under øvelsen taler med den ene af eleverne fra gruppen, spørger jeg om eleven tror, at pensionisten ser noget andet, end hvad eleven selv ser. Eleven peger på sit papir og griner og siger *“ja, se selv”* (Bilag 7). Fra det må man kunne udlede at eleven har et andet blik på de genstande, der skulle undersøges i øvelsen, end pensionisten. I klassesamtalen

forklarer eleverne at de i arbejdet med øvelserne, blandt andet lærer *“at se det fra en anden vinkel end normalt”, “lægge mærke til andre ting” og “beskrive den [red. ting] som en anden person end den vi er”*.

Også J fortæller at han oplever, at eleverne nu er i stand til at iagttage med et andet blik end deres eget (Bilag 8). Set i lyset af at J fortæller at eleverne ikke har prøvet det før (Bilag 8), gennemfører og løser de øvelserne rigtig godt.

Jeg spørger J om inspirationskataloget kunne bruges i indskolingen, som det har til hensigt, og J svarer *“Jeg tror da det er sjovt, jeg tror sagtens, jeg tror godt at man i indskolingen kan finde ud af at se med en læges øjne. Det tror jeg godt man kan. Ja.”* (Bilag 8).

Det er ikke billedkunst – skal vi ikke snart i gang?

Under øvelserne giver flere elever udtryk for, at det ikke er billedkunst. De er alle sammen enige om, at det er billedkunst, fordi de skal iagttage og beskrive det de ser, men ifølge eleverne er det er ikke *rigtig* billedkunst (Bilag 6). Det er det ikke, fortæller eleverne, fordi de ikke skal tegne eller male. Elevernes reaktion stemmer overens med M og S oplevelse af at eleverne har nogle helt klare forventninger til, hvad der skal laves i billedkunst. Forventningerne er, som nævnt tidligere, at eleverne skal tegne, male, lege med ler o.l. J kan godt nikke genkendende til denne forventning, og fortæller at han oplever, at eleverne spørger *“hvornår skal vi i gang med billedkunst?”* når der holdes billedsamtale. J forklarer det med at billedkunst, for eleverne, handler om at have noget i hænderne og at skabe noget (Bilag 8).

I følgende afsnit vil det bliver analyseret hvilket potentiale visuel kulturpædagogik har, og hvorfor det er vigtigt at bryde med de tidligere strømninger i faget.

6.4 VISUEL KULTURS POTENTIALE

Hvilket potentiale ligger der i visuel kultur – er det vigtigt? Det spørgsmål stiller jeg S. S mener at visuel kulturpædagogik bidrager til elevernes almene og personlige dannelse. Hun ser den visuelle tilgang som en måde at give eleverne mulighed for at reflektere og sætte ord på følelser og at det styrker elevernes empati (Bilag 4). S tilføjer at visuel kulturpædagogik kvalificerer og validerer faget, ved at faget med denne tilgang bevæger sig væk fra produktion og tættere på personlig dannelse (Bilag 4). S uddyber med følgende:

S: “[...] altså, hvordan er du et menneske, hvordan kan du se dig selv som et menneske og det der med at det ikke er dig selv der definerer dig selv, men det er din kultur der definerer dig – dét kunne jeg godt tænke mig at børnene blev mere bevidste om på en eller anden måde.” (Bilag 4).

For S vægter dannelsespotentialet i visuel kulturpædagogik tungt. Men hvad er dannelse for en størrelse og hvordan harmonerer det med visuel kulturpædagogik? *“Hele idéen med dannelse er ud fra tankefiguren om den praktiske klogskab, at personen støttes i at kunne klare sig menneskeligt, socialt og politisk”* (Gustavsson 1998: kapitel 1, Gustavsson 2011:159ff. I Brodersen, 2015:193). At besidde praktisk klogskab klæder mennesket på med en lydhørhed, fleksibilitet og opfattelsesevne og med disse møder de udfordringer de står overfor (Brodersen, 2015:193). Det er en pædagogiske opgave for læreren at forbinde fagenes verden og elevens verden for at opnå den praktiske klogskab (ibid.).

Om visuel kultur som indhold

Undervisningens indhold må vælges ud fra hvad omverdenen består af. Som nævnt indledningsvist og flere gange gennem nærværende opgave, består verden blandt andet, og i måske høj grad, af visuelle fænomener. Indholdet må kunne bidrage til elevens forståelse af verdenen og gøre eleven i stand til at leve og forstå sig selv i denne verden (Brodersen, 2015:93). Et bud på hvad omverdenen består af er:

natur, kultur, mennesker og samfund (ibid.). For at undersøge verdenen har mennesket udviklet metoder hertil, og her spiller visuel kultur som didaktisk grundlag en central rolle. Eleverne vil med denne tilgang, som er, at konstruere et blik på omverdenen, blive i stand til at se, og få øje og *“at stille spørgsmål til forudsætningerne for at få øje på det, man får øje på.”* (Buhl 2003. I: Buhl, 2011:97). Og som S beskriver visuel kulturpædagogik *“[...]en forståelse af verden, i virkelighed ik. Og en forståelse af alt det vi kan se og alt det vi kan høre og alt det vi kan mærke.”* (Bilag 4).

Om visuel kultur som didaktisk grundlag

Men hvilke potentialer ligger der i at kunne konstruere et blik på og stille spørgsmål til sin omverden? Det spurgte jeg J om, hvortil han svarer:

“[...]Det er også vigtigt for eleverne, de kan ligesom forstå, at når nogen prøver at skubbe dem i en bestemt retning, hvordan er det så gjort. Hvorfor er det de synes MGP er sjovt ift. tv-avisen. Hvad er det for nogle ting der gør det, og det lærer de jo igennem det her.”
(Bilag 8).

Ifølge Buhl og Flensborg vil man med visuel kulturkompetence blive i stand til *“[...]at identificere, hvilke kriterier man forstår og vælger ud fra, og får dermed også muligheden for at vælge og forstå anderledes”* (Buhl, 2011:23). En kompetence som udmærker sig under folkeskolens formål, hvor det i § 1. stk. 2. hedder at *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”*. I den sammenhæng kan visuel kultur bl.a. ses som den arbejdsmetode der åbner op for oplevelse, fordybelse og udvikling af erkendelse og som giver eleverne baggrund og mulighed for stillingtagen og handlen.

Endvidere rummer visuel kultur også et potentiale for iagttagelse af forskelligheder (Buhl, 2003:17), og giver mulighed for at få øje på noget, man

førhen har betragtet på en bestemt måde (Buhl, 2003:97). Disse potentialer er netop, mener jeg, kundskaber og færdigheder der kan bidrage til, elevernes *“forståelse for andre lande og kulturer, [og] bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* (Formålsparagraf).

Sidst men ikke mindst beskriver Buhl og Flensborg at visuel kultur indeholder en række inklusions- og eksklusionsmekanismer, præcis som det talte og skrevne sprog også gør det. Ikke alle mennesker behersker visuelle koder lige godt (Buhl, 2011:23). Visuel kulturkompetence gør eleven i stand til at behandle visuelle fænomener bevidst, reflekteret og praktisk (ibid.). En kompetence som vejer tungt i rygsækken når eleverne skal deltage, og have medansvar i et samfund med frihed og folkestyre (Formålsparagraf). Da *“De visuelle begivenheder åbner for deltagelse og derigennem for udveksling med samfundet.”* (Vejledning, 2018:3).

7 KONKLUSION

Visuel kultur optræder i høj grad i vejledningen for faget billedkunst, men ikke i de vejledende færdigheds- og vidensmål til indskolingen. Analysen peger på at visuel kultur risikerer at blive forbigået som del af undervisningen, idet at lærerne bruger de fælles mål som inspiration. Skolens formål er at klæde eleverne på med kundskaber og færdigheder til at begå sig i den verden de lever i. Da undervisningens indhold må vælges ud fra hvad omverdenen består af, er det, når den visuelle kultur fylder så meget som den gør, relevant at gøre dette til undervisningens indhold. Billedkunstundervisning med visuel kultur som indhold og didaktisk grundlag vil opøve og give eleverne en visuel kulturkompetence som gør eleverne i stand til at begå sig i en verden fyldt med visuelle fænomener. Visuel kultur som del af undervisningen i indskolingen kvalificerer sig både ift. vejledningen for faget billedkunst og folkeskolens formål.

Både M, S og J oplever at eleverne hellere vil skabe noget i ler, tegne o.l. og at visuel kultur ligger et stykke væk fra deres forståelse af fagets formål. Noget jeg også oplever i afprøvningen af læremidlet, hvor flere elever giver udtryk for samme holdning. M og S fortæller at de også selv har en forståelse af faget, som hæfter sig op på hvordan de selv er blevet undervist i billedkunst.

Hvis visuel kultur skal optræde på samme måde i undervisningen som i vejledningen, peger undersøgelsen på, at visuel kultur må inddrages i målene og at både lærere og elevers forståelse af og tilgang til faget må fornyes. Da fundamentet for visuel kulturkompetence lægges allerede i indskolingen, ville et bud da være at placere arbejdet med visuel kultur allerede her. Undersøgelsen indikerer at både lærer og elever, hvis præsenteret for det rette læremiddel, kan arbejde kvalificeret med visuel kultur som indhold og didaktisk grundlag. Det kan konkluderes at visuel kultur kan og bør inkluderes i billedkunstoffaget i indskolingen på trods af visuel kultur ikke optræder i færdigheds- og vidensmålene. Om det konkrete læremiddel kan bidrage til meningsfuld undervisning i visuel kultur i indskolingen, er stadig uvist.

8 HANDLEANVISNING OG PERSPEKTIVERING

Faget bærer som sagt præg af tidligere forståelser og diskurser indenfor det billedpædagogiske felt. Henrik Marxen og Knud Erik Christensen, cand. pæd. i billedkunst og forfatterne bag lærebogssystemerne til billedkunstoffaget: *Lærerens grundbog til indskolingen* (2012) og *Lærerens grundbog til mellemtrinnet* (2016), mener at billedkunstoffaget trænger til refleksion og øget opmærksomhed. Det siger de på baggrund af manglende lærebogssystemer, for lidt efteruddannelse og at kun 67 procent af timerne i billedkunst, bliver varetaget af en uddannet billedkunstlærer (Aisinge, 2016). Faget har siden 1991 heddet billedkunst, og hjælpen til at udvikle faget efter den store ændring der kom med skiftet fra formning til billedkunst, har været minimal (ibid.).

Jeg vil mene at nogle af dem der kan bringe ny viden i spil og dermed god mulighed for at udvikle på faget, er de nyuddannede billedkunstlærere. S er uddannet lærer fra 2018 og siger:

“Det er jo også svært som ny, tænker jeg, at komme ind og så ligesom sige ‘øhhh har I hørt om det her, for det kunne jeg godt tænke mig at snakke om’.” (Bilag 4).

Det er problematisk, dog nok helt almindeligt, at man som ny lærer finder det svært at træde i karakter og fortælle om sin nye viden, da det hæmmer udviklingen af faget. Hvor skal billedkunstlærerne få den viden fra som en udvikling af faget kræver, hvis efteruddannelse nærmest ikke er eksisterende og at der kun er få at sparre med, idet at der kun er få uddannede billedkunstlærere til at varetage faget. Det viste sig, i nærværende opgave, at der kun findes et begrænset antal læremidler til billedkunstoffaget, og kun to materialer omhandlende visuel kultur. Når der findes så få læremidler skal grunden, ifølge Illum og Skovmand, findes i en reformpædagogisk modvilje. Læremidler er blevet opfattet som en indskrænkning af lærerens metodefrihed (Hansen, 2011:11).

Med ovenstående i mente, hvordan kan det så forventes at billedkunstfaget skal kunne udvikle sig og gøre sig fri fra forestillinger, forventninger og handle-mønstre der er bundet op på tidligere strømninger?

Jeg lægger mig i kølvandet på Marxen og Christensen og siger at billedkunstfaget trænger til øget opmærksomhed og refleksion ift. hvilken retning faget skal bevæge sig og hvilken placering faget skal have i folkeskolen i dag. En fælles forståelse og retning for faget ville nødvendigvis kræve efteruddannelse i en eller anden form, samt en medtænkning af dette i de nye, og snart tilkomne, kompetencemål for faget.

Jeg kunne godt tænke mig at visuel kultur både som indhold og didaktisk grundlag fik en central placering i de nye kompetencemål. Eleverne skal beskæftige sig med den visuelle verden de lever i og for at åbne op for dette indhold skal de arbejde med forskellige metoder, indtryk- og udtryksformer og refleksions-strategier. Det er bestemt ikke fordi jeg vil smide den traditionelle kunst og kunstens klassiske metoder og principper for døren, for kunsten kan godt åbne op for refleksionsstrategier m.v., men for at opnå disse kompetencer, kan eleverne lige så godt studere de visuelle fænomener som de til dagligt interagerer med (Arvedsen, 2005:11).

LITTERATUR

Agergaard, Karsten (2015) *Indhold*. I: Brodersen, Peter & Laursen, Per m.fl. (2015): *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Agergaard, Karsen (2015): *Evaluerings*. I: Brodersen, Peter & Laursen, Per m.fl. (2015): *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Andersen, Gorm Bagger & Boding, Jesper (2014): Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen. 1. udgave, 2. oplag. Dafolo.

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

Arvedsen, Karsten (2002): Fra “billedkunst” til “visuel kultur”. Billedbegrebet til debat i billedpædagogikken og billedkunst-faget. Kandidatspeciale.

Arvedsen, Karsen & Mathiesen, Frants (2013): Fra billedkunst til visuel kulturkompetence. Unge Pædagoger. Nr. 4

Arvedsen, Karsten & Mathiesen, Frants (2018): *Billedkunstdidaktik. Mellem fag og didaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, Peter (2015): *Æstetik og kategorial dannelse*. I :Ziehe, Thomas. Brodersen, Peter & Hansen, Thomas (2015): *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisning*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, Peter (2015): *Progression*. I: Brodersen, Peter & Laursen, Per m.fl. (2015): *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Buhl, Mie og Flensborg, Ingelise (2011): *Visuel kulturpædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Buhl, Mie (2003): *Hvem skal jeg nu være...? – om unges visuelle selvrepræsentationer som multikultur*. Unge pædagoger. Nr. 7

Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene (red.) (2009): *Visuel kultur – viden, liv, politik*. Multivers.

Duncum, Paul (2011) *7 principper for visuel kultur i billedundervisningen*. Billedpædagogisk tidsskrift nr. 4.

Flensborg, Ingelise, Buhl, Mie og Illeris, Helene (2003): *Visuel kultur som ny pædagogisk faglighed*. Unge pædagoger. Nr. 7.

Gissel, Stig & Brodersen, Peter (2015): *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen* i: Brodersen, Peter & Laursen, Per m.fl. (2015): *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Hansen, Thomas Illum & Skovmand, Keld (2011): *Fælles mål og midler. Læremidler og læseplaner i teori og praksis*. 1. udgave. Klim

Hastrup, Kirsten (2010): *Feltarbejde*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (Red.): *Kvalitative metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Herskind, Anne & Jensen, Ole Reinshold (2013): *ET ØJEBLIK – om visuel kultur på mellemtrinet*. 1. udgave, 1. oplag. Meloni

Illeris, Helene (2005): *Fra klassisk dannelse til visuel kultur – historisk og aktuelle strømninger i skandinavisk billedpædagogik*. Billedpædagogisk tidsskrift nr. 1

Johansson, Trine. Muhlig, Marlene & Flensborg, Ingelise (2009): *Billedeksperimenter I – Visuel læring og undervisning*. 1. udgave, 1. oplag. Dansklærerforeningens Forlag.

Karpatschof, Benny (2010): *Den kvalitative undersøgelsesform særlige kvaliteter* i: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (Red.): *Kvalitative metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Meisner Christensen, Signe (2009): *Værktøjskasse eller smeltedigel? En diskussion af Visuel kulturs interdisciplinære metodologi*. I: Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene (red.) (2009): *Visuel kultur – viden, liv, politik*. Multivers.

Meisner Christensen, Signe (2004): *Om at arbejde i mørke. Interview med Irit Rogoff*. I: *Passepartout: Skrifter for kunsthistorie*. Årg. 12. nr. 24.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2010): *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (Red.): *Kvalitative metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Undervisningsministeriet (1991): *Undervisningsvejledning for folkeskolen, Billedkunst*, 1991/4

Web:

Vejledning for faget billedkunst (2018): Vejledning for faget billedkunst. Fundet på Emu.dk, sidst lokaliseret d. 16. maj 2019 på:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20billedkunst.pdf>

FFM, billedkunst (2018): Billedkunst, fagformål for faget billedkunst. Fundet på Emu.dk, sidst lokaliseret d. 16. maj 2019 på:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Billedkunst%20-%20januar%202016.pdf>

Formålsparagraf (2006): Folkeskolens formålsparagraf. Sidst lokaliseret d. 15. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/folkeskolens-formalparagraf>

Facebookgruppen Danmarks Billedkunstlærere Landsforeningen (2019): *Om denne gruppe*. Fundet på Facebook.com, sidst lokaliseret d. 13. maj 2019 på:

<https://www.facebook.com/groups/150799108291609/about/>

(Henvisningsord: DBL)

Bekendtgørelse (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen – Kompetencemål for undervisningsfagene. Billedkunst*. Fundet på retsinformation.dk, sidst lokaliseret på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Bill>

Aisinger, Pernille (2016): Ny grundbog til billedkunst vil skubbe til lærernes refleksion. Fundet på Folkeskolen.dk. Sidst lokaliseret d. 6. april 2019 på:

<https://www.folkeskolen.dk/594476/ny-grundbog-til-billedkunst-vil-skubbe-til-laerernes-refleksion>

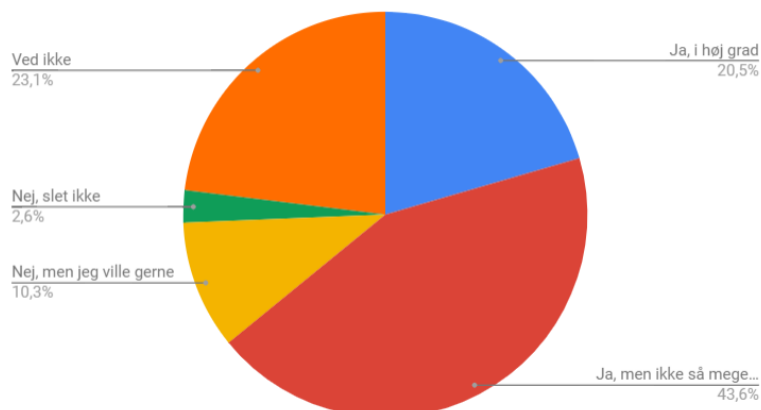
BILAG

Bilag 1: Uddrag af spørgeskema

Deltager	Hvornår blev du uddannet lærer?	Hvor underviser du i billedkunst?	Er du uddannet billedkunstlærer?	Hvor lang tid har du undervist i billedkunst?	Hvilke klassetrin underviser du i billedkunst?	Benytter du dig af visuel kulturpædagogik i din undervisning i billedkunst?	Har du sagt ja til sidste spørgsmål (red.) Spørgsmålet til venstre for dette i spørgeskemaet): Hvor henter du din inspiration fra?
M	2007	Privatskole	Ja	6-10 år	1., 2., og 6.klasse >	Ja, men ikke så meget som jeg gerne ville.	Sociale medier, Skoletjenester, Fra den billedkunstundervisning jeg modtog på læreruddannelsen, Museer og diplomuddannelse
S	2018	Folkeskole	Ja	0-5 år	3., 4., og 5. klasse	Nej, men jeg ville gerne.	Jeg har ikke svaret ja, men der er ikke en "andet" boks ved nej, så jeg skriver her. Altså jeg ville gerne undervise i visuel kulturpædagogik i billedkunst, fordi jeg synes at det er vigtigt. Grunden til jeg ikke gør det er at alt vores undervisning er projektbaseret dvs. Billedkunst ofte er lagt sammen med håndværk og design og desværre passer design delen ofte bedre ind i de projekter vi laver, hvor det handler om produktion af et produkt. Jeg har heller ikke timer der kun hedder billedkunst, så jeg føler ikke at jeg løfter min arbejdsopgave specielt godt som det ser ud lige nu.)

Bilag 2: Cirkeldiagram med procentfordeling over deltagernes svar i forbindelse med spørgeskema.

Benytter du dig af visuel kulturpædagogik i din undervisning i billedkunst?



Bilag 3: Interview af M – udvalgte svar

Int: Har du nogle gode eksempler på dit arbejde med visuel kultur, altså hvordan man kan arbejde med visuel kultur?

M: [...] Og der har vi lavet et projekt hvor, så har jeg stået for billedkunstværkstedet, ehm, omkring sådan landart hvor de har været ude, altså hvor børnene så skulle ud, ud i naturen og forholde sig til naturen. Og så ud fra det bygge, øh det har været sådan nogle figurer, hvor de så har skulle bruge de materialer der var ude i skoven. Og så ud fra det digte deres egen fortælling omkring den her figur og tage det med hjem på skolen. SÅ det har været sådan en måde, hvor, hvorpå man forholder sig til den samtid og det sted man er. Altså være ude, og have det mellem hænderne og mærke det.

[...]

Int: Bruger du læremidler?

M: Jo, altså, det gør jeg også, men øh, jeg er nok ikke så god til at følge det slavisk. Hvis jeg tager fat i noget, men jeg er sådan mere, jeg bliver inspireret af det og så kan jeg jo godt trække på det.

Int: Hvilke læremidler bruger du?

M: Jeg har brugt rigtig meget pinterest, hvor der er alverden, altså der bliver jo så linket til forskellige blogs, bloggere, som, hvor der ligger forskellige undervisningsforslag og beskrivelse af forskellige undervisningsforløb. Jeg vil sige, det har været virkelig fedt at opdage pinterest! Og det er fordi, altså jeg ved ikke, det er også det der med biblioteket og undervisningsmaterialer, det er bare mere teksttungt, på en eller anden måde. Så er der også, og jeg har ikke brugt det så meget som jeg havde tænkt, men så er der også Clio-online, det har også været rigtig god som inspiration, som sådan "nårh ja, det her forløb kunne være interessant" og så, så har jeg så omformuleret det.

Int: Okay, så du bruger læremidler som inspiration? Altså du falder over noget og så tilpasser du det? Og hvad med fælles mål, tænker du dem ind i dine forløb?

M: Ja præcis. Det er meget som inspiration nemlig, og trinmålene bruger jeg også som inspiration til mine forløb.

[...]

Int: Hvad forstår du ved visuel kultur og visuel kulturpædagogik?

M: jamen øhh, jeg forstår det som øhh, noget hvor man på en eller anden måde forholder sig, enten kritisk eller bare forholder sig til samfundet omkring en og så kan man arbejde med det i forskellige undervisningsforløb. Netop ved enten at gå ud i samfundet eller trækker samfundet ind og forholder sig til, hvordan man kan sætte sit eget præg på samfundet omkring en. Og så tænker jeg da også meget at det her er tværfagligt, hvordan man kan trække på hinanden i fagene.

[...]

Int: Hvad er udfordringen ved visuel kulturpædagogik?

M: Udfordringen er at børnene, altså det er det jeg kan se i min praksis, synes at billedkunst skal være noget med, hvor man laver noget, man skaber noget, man skal forme i ler og man skal, altså det er stadig meget mindet på det der som vi selv har været igennem, da det hed formning, så billedkunst bliver sådan, det er svært at putte det ind [red. visuel kulturpædagogik] faktisk.

[...]

Int: Nå, men du har mødt det [red. visuel kulturpædagogik] på uddannelsen, men synes stadig det er svært at praktisere?

M: jamen ja, det er jo nok fordi det er så bredt som det er, og et kæmpe område og det kan være alt stort set. Så ja, måske derfor har jeg ikke sådan øh, eller ej, jeg tror faktisk det aller mest det der med man har en tendens til at gøre det, som man selv har været Int: igennem i sin egen undervisning, og hvordan jeg også kan se børnene også, hvad er det de responderer på. Og de vil bare så gerne, altså, producerer noget. Så det er også at finde en balance, hvordan kan jeg få det integreret for det er jo vigtigt, altså det er jo helt vildt vigtigt.

Bilag 4: Interview af S – Udvalgte svar

Int: [...] jeg gerne høre hvad, altså om du har nogle eksempler på hvad der er vigtigt i forhold til visuel kulturpædagogik? For du ville jo gerne undervise i det, men du gør det ikke, men hvad er vigtigt, hvorfor er det vigtigt?

S: Altså jeg synes det er vigtigt at der kommer noget, hvad hedder det øh, altså noget andet slags dannelse ind i undervisningen, altså end bare analyse og billeder eller sådan de der standardbegreber ik, men at der også kommer noget, altså, via, øh hvad hedder det, kulturpædagogikken noget empati og noget følelser og noget andet. [...]

[...]

Int: Bruger du visuel kulturpædagogik når du kan få det ind? altså prøver du at snige det ind hist og her?

S: [...] Øh, fordi jeg synes at det, det giver også en validitet til faget, at man bruger visuel kultur, for ellers bliver det meget sådan lidt et nå-fag. Hvorfor skal vi overhovedet det her ik, og der er mange børn der også er sådan, ja det er hyggeligt at sidde og lege med ler og sidde at male eller tegne eller et eller andet ik, men hvor det er sådan, det skulle gerne være mere kvalificeret end det ik. [...]

[...]

Int: De lærere du arbejder sammen meder det nogle der er uddannet for lang tid siden eller ved de hvad visuel kultur er?

S: [...] Og ligesom for folk til at holde orden i det og sådan noget ik, det er sådan lidt det, det sådan går ud på på de der møder. Hvor jeg godt kunne tænke mig, at det var mere fagligheden vi snakkede om. Det er jo også svært som ny, tænker jeg, at komme ind og så ligesom sige “øhhh har I hørt om det her, for det kunne jeg godt tænke mig at snakke om”. Så det bliver bare meget sådan altså, også fordi hele det her projektbaserede er også meget nyt, så man skal også lige finde sig tilrette i det, der er mange fag der ikke bliver tilgodeset, ehm, ja, hvor billedkunst er måske det sidste der bliver tænkt ind.

[...]

Int: Kan du krydse de fleste mål af i fælles mål?

S: [...] Fordi man tænker, nu skal jeg bare ind og undervise i mit fag, det er det jeg er blevet oplært til. Og sådan. Jo man har selvfølgelig noget didaktik og noget med, men vi har jo ikke rigtig konflikthåndtering med i vores uddannelse. Og sådan der er mange ting, altså, hvordan er du et menneske, hvordan kan du se dig selv som et menneske og det der med at det ikke er dig selv der definerer

dig selv, men det er din kultur der definerer dig – dét kunne jeg godt tænke mig at børnene blev mere bevidste om på en eller anden måde. [...]

Int: Kan du uddybe hvad der er vigtig for dig i billedkunstoffaget?

S: Jamen ja, jeg synes bare det er vigtigt at bruge det som et dannelsesfag – også selvfølgelig skal de også have nogle, altså noget, kunsthistorisk. Og de skal også have noget analyse osv., men jeg synes bare også at det er vigtigt, at man får det der med blikkene på, det med empatien og med opmærksomheden på alle ting i dig, når du ser på noget, eller oplever noget. En bevidsthed omkring hvem du er, i forhold til det du kigger på og sådan nogle ting, ik. Altså det synes jeg er lige så vigtigt. [...]

[...]

Int: Hvilke nogle benspænd er der i forhold til visuel kultur?

S: [...] Og selvfølgelig er det ikke kún, altså fordi den her skole er egentlig ret ung og det er meget unge mennesker der arbejder her, øh så man er meget sådan åben for nye tiltag og nye idéer og sådan noget ik, men jeg tror bare at sådan, hele forståelsen af billedkunst er jo så forankret i os fordi vi selv har haft billedkunst. Så derfor er det svært ligesom at bryde ud af den ramme, på en eller anden måde ik, så det ser jeg som det største benspænd, altså i forhold til ligesom at få gjort det legitimt, at undervise på en anden måde i billedkunst. Og så tror jeg faktisk også det er svært at få overbevist børnene om at det er spændende, eller sådan at det er sådan man skal se faget. Fordi dé er jo også vant til, at det er den måde man laver billedkunst på ik. Og den måde, når de går ind i et rum, som er billedkunstlokalet, jamen så ved de godt hvad der skal ske og de ved godt hvordan man skal agerer. Og så de er ligesom også forudindtaget i forhold til sådan, billedkunst det er sådan et sted hvor vi tegner, og det er sådan et sted hvor vi maler, og leger med ler og sådan noget ik. [...]

Bilag 5: Observation – afprøvning af læremiddel

Den første del af øvelsen “Hvem ser og hvad ser de” , hvor eleverne i par skal tale om karaktererne, igangsættes. En elev spørger “Må vi give dem (red. karaktererne) navne?” hvortil læreren svarer “I fortæller bare alt hvad I kan finde på”. Eleverne taler om karaktererne og flere digter lange historier og nogle bevæger kortene frem og tilbage henover bordet i noget der ligner en leg.

Læreren sætter gang i quiz og byt øvelsen.

Svarene, eleverne kommer med til billedet af en togstation, er blandt andet: “Har de nu husket at købe billet, ellers får de en bøde af mig” eleven løfter pegefingeren og rynker sine bryn (eleven har karakteren politimand), “Åh gode tider som barn dengang det var sjovt at køre med tog” eleven har gjort sin stemme lys og taler langsomt (eleven har karakteren pensionist) og “Jeg kan ikke have min værktøjskasse med, så jeg kører i en stor arbejdsbil.” eleven taler med dyb stemme (eleven har karakteren håndværker).

Øvelsen “Ud på skolen som en anden” [...] Alle elever når rundt til alle stederne og får skrevet ned på arket (SE BILAG NR). Eleverne bevæger sig rundt på skolen i høj fart, de smiler, griner, taler sammen, udveksler tanker og besvarelser med andre grupper når de møder dem. Eleverne der har pensionisten går langsomt og foroverbøjet og skælder ud på andre elever. Eleverne ytrer sig om hvor meget larm der er og hvor beskidt der er.

Læreren spørger eleverne hvad der var svært, flere elever svarer på dette. Svarene lyder eksempelvis “Alt var, der var vildt meget man kunne lægge mærke til når man er politimand”, “det var svært med træet når man var politimand” og “det er nok svært nogle steder hvis man f.eks. ikke lige kan sige noget med den person man er”.

Læreren spørger “hvad har det her med billedkunst at gøre?”. Der bliver blandt andet svaret “Man lærer at beskrive ting” og en anden elev følger op med “at kigge på tingen og beskrive den som en anden person end den vi er”. Der bliver også sagt “man lærer også at se det fra en anden vinkel end normalt”, “man lægger mærke til andre ting” og “hvis vi havde tegnet tingene havde det været mere billedkunstagtigt”.

Bilag 6: Interview med elever under øvelsen “Ud på skolen som en anden”

Int: Hvad synes du om øvelsen?

Elev: det er sjovt!

Int: Hvorfor er det sjovt?

Elev: fordi det er dejligt at være udenfor og det er sjovt at løbe rundt.

Int: Er det nemt?

Elev: nej, nogle af stederne er ikke nemme. Altså nogle er virkelig nemme!

Int: På en skala fra 1 – 10, hvor 1 er lidt og 10 er meget, er det her billedkunst?

Elev: Nok 4.

Int: Hvorfor 4?

Elev: Fordi vi ikke skal tegne eller male noget.

Int: Men hvad er så billedkunst i det her?

Elev: Fordi vi skal kigge på en masse ting og skrive hvordan de ser ud og sådan noget.

Int: Hvad synes du om øvelsen?

Elev 2: det er lidt svært, men det er sjovt at man må være udenfor.

Int: Hvad er svært?

Elev 2: det er svært at være læge, altså det er nemmere bare at være sig selv.

Int: Men selv om du synes det er svært kan jeg se I har svaret godt.

Elev 2: ja ja men det er stadig svært. men det er også hyggeligt.

Int: hvorfor er det hyggeligt?

Elev 2: fordi vi må tale sammen og være udenfor.

Int: okay, på en skala fra 1 – 10, hvor 1 er lidt og 10 er meget, er det her billedkunst?

Elev 2: 5.

Int: Hvorfor 5?

Elev 2: det er lidt billedkunst fordi vi skal beskrive ting, men det er ikke helt billedkunst fordi vi ikke skal tegne.

Int: Så hvis du skulle gøre det mere billedkunst, hvad ville du så gøre?

Elev 2: det kunne være vi skulle tegne de ting vi så.

Int: Hvad synes du om øvelsen?

Elev 3: det er sjovt og hyggeligt at være ude, hvor man laver noget

Int: Er det anderledes end når I har frikvarter?

Elev 3: ja for jeg ville jo aldrig gå over og kigge på cykelstativet selv. Det er sjovt. Jeg har aldrig tænkt over det her før.

Int: Synes du det er svært eller nemt?

Elev 3: hmm på den ene side er det nemt og på den anden side er det svært.

Int: Hvad er svært?

Elev 3: det er svært at lege en anden.

Int: hvorfor tror du det er sådan?

Elev 3: jeg ved jo ikke hvordan det er at være 100 år gammel og det er svært at gætte.

Int: Det forstår jeg. Tror du pensionisten ser noget andet end dig?

Elev 3: (peger på sit papir og griner) ja, se selv.

Int: På en skala fra 1 – 10, hvor 1 er lidt og 10 er meget, er det her billedkunst?

Elev 3: 5. Fordi vi bare snakket og vi skal ikke skal tegne noget.

Int: hvad er så billedkunst i det her?

Elev 3: Man kigger på ting og det kan også være man får inspiration til noget man kan tegne.

Bilag 7: Udfyldte kopiark fra øvelsen "Ud på skolen som en anden" – Udvalgte svar

Hvem ser: <u>Håndværker</u>	
Sted	Stikord
Cykelparkeringen	den cykel er ikke i orden, hjulene sidder løst
Klatrestativet	det er usikkert, skruerne er løse
Trappe n	gelenderet er for løst
Platantræet ved skolens indgang	det er godt, nye materiale
Printeren på gangen	det var godt nok noget lækkert teknologi

Hvem ser: <u>Pensionist</u>	
Sted	Stikord
Cykelparkeringen	det minder om gode gamle dage uden biler
Klatrestativet	Jeg vil ønske jeg kunne være med
Trappe n	det er godt nok hårdt
Platantræet ved skolens indgang	det minder om da træet blev sæt i gode gamle dage
Printeren på gangen	moderne nu til dags

Hvem ser: <u>Lægen</u>	
Sted	Stikord
Cykelparkeringen	cykel hjelme i cykelkurv/indenfor Sundt børn
Klatrestativet	tjekker om det bliver brugt Sundhed Motion
Trappe n	tjekker Motion, Sundhed
Platantræet ved skolens indgang	giftige planter Små farlige dyr
Printeren på gangen	bakterier giftige stoffer

Bilag 8: Interview af J – udvalgte svar

[...]

Int: Hvad tænker du? Hvordan gik du derfra, hvad tænkte du?

J: Jeg synes det var vellykket, ja, det var det. Det er jo, de kender, de ved jo hvordan, vi har jo snakket om billeder før. Øhh, de kan godt åbne et billede og vi kan snakke om de ting der er på billedet, vi kan også snakke om en genstand eller et sted eller et kunstværk eller nogle andre ting, det kan man godt, det er de vant til at snakke om. På den måde er de vant til at analysere. De har ikke prøvet det her med hvor man ser det med nogle andre øjne. Ikke på samme måde som det her. Så, øhm, det er sjovt for dem. Det de skal finde ud af det er om, at de ligesom, at det var også det der er svært, det vil sige hvad vil håndværkeren kigge på i det her, ik. [...]

[...]

Int: Da du modtog det (red. læremidlet), nu har vi jo snakket lidt om det, men hvad er dine første tanker?

J: Ja, ja, lige da jeg fik det på PDF'en og da jeg åbnede det, så tænkte jeg årh det ser flot ud. Det var førstehåndsindtrykket. Da jeg bladrede lidt så tænkte jeg, okay, og så var der det der, øhh, så scroller man og så står der begrebsliste og alle de ting der skal være, og lærervejledning og indledning og introduktion og sådan noget. Og det ser meget professionelt ud når man læser igennem det. [...] Fordi det er billedkunst og der kan man sige, der behøver det jo måske ikke at være sådan bageopskrift, der kan det godt være der er sådan nogle flere farvede ord inden i, ik. Det er et valg, som du tager. Så kan der være, jeg kan sagtens forstå hvad man skal i det, det kan jeg sagtens ja. Der er ikke noget der, det er hurtigt at gå til og der er de der tre øvelser og så er det det. Det passer også fint med, tidsmæssigt, nu brugte jeg to timer i dag på det, men har også talt meget om et hønsehus for ligesom at få det med ind i historien i det her ik. [...]

Int: Synes du målet er klart i læremidlet, på trods af der ikke er beskrevet nogle tydelige læringsmål?

J: Ja, ja det er klart. Og jeg kunne sagtens selv lave nogle som taler ind, som er billedkunsthaglige. Men det vælger jeg ikke at gøre. Altså jeg skriver ikke noget op på tavlen til eleverne.

Int: Savner du nogle eksempler på tegn på læring eller eksempler på evaluering?

J: Sådan så du kunne lave nogle felter i det her, som sagde, sådan kan du se at der er tegn på læring? Eleverne gøre sådan og sådan og så kan man sige at de er på vej? Altså jeg har ikke brug for det. Jeg ville ikke have brug for det. Jeg kan jo godt se på eleverne om de lærer noget. Og jeg kan jo også se på dem næste gang, om de går til tingene på en anden måde. Når de skal lave den næste øvelse hvor de skal tegne, der kan jeg jo se om de bruger nogle af de ting de har lært i dag. Så på den måde ville jeg kunne se det. Det er også forskelligt i sådan en time her, der er mange læringsting i det ik, men sådan er det altid. Hvor er fokus. Det er forskelligt fra lærer til lærer.

[...]

Int: Men hvad med dig, hvilke læremidler bruger du så normalt?

J: Jeg bruger ingen læremidler i billedkunst. Jeg kigger på målene. Dem har jeg sat mig ind i, i de mål der er. Så jeg ved hvad det er der forventes at de skal kunne når de er færdige med 4. klasse og 5. klasse og alt det der er på mellemtrinnet. Og så planlægger jeg efter det. Så jeg bruger ikke nogen læremidler. Jeg har kigget mange læremidler igennem, af dem der er. Jeg har haft kigget på Clio, der kiggede jeg på deres måde at gøre det på. Også bare for at se hvad gør man, hvordan stiller man målene op og hvordan har de tænkt det. Og der kan jeg godt blive inspireret af det, og tænke at det ser meget spændende ud, men ellers så vælger jeg f.eks. en kunster. Og så siger jeg, nå men hvordan kan vi tager hul på den her kunstner her. Hvilke opgaver vil passe til den her kunstner. Hvordan skal vi arbejde med det. Og så planlægger jeg det på den måde.

[...]

Int: Hvor finder du din inspiration?

J: Jamen så kan det, det kan være jeg har været på kunstudstilling. Og så er der noget der, jeg tænker dét, det er sjovt det der, det skal vi bruge. Det kan være, en af de steder som vi får rigtig mange, jeg får rigtig mange, det er også hvis man bruger pinterest. Det er jo også, altså i håndværk og design, eller sådan noget. Så går vi ind og kigger på, hvordan kan man lave det her og så er der tusind løsninger på et eller andet. En kasse f.eks., så søger man på det, og så er der tusind løsninger på det. Og så ud fra det kan man inspireres til noget ik. Det kan jo også, det ville man også kunne bruge. Det kan også være fra andre der har lavet noget, det er nok at se elevernes slutprodukt, for så kan man godt selv regne selv en vej frem fra start til et slutprodukt, og sige "nååårh ja, sådan kunne man også gøre det" eller hvad det er ik.

Int: Så billeder er nok, uden forklaring?

J: Ja, det ville være nok. Og så har, jeg ved jo også hvad de skal igennem. Så det er ikke sådan noget med at fordi jeg synes det er fedt med street art, så kører jeg bare street art. Færdig. Men jeg ved de skal kunne nogle bestemte ting, og også det som jeg måske ikke synes er det mest interessante, men jeg ved de skal igennem det. Og derfor kommer de igennem det.

Int: Og der følger du fælles mål og vejledningen i faget?

J: Ja. Og også vejledningen, så kan jeg, på starten af året, så kigger jeg på den og ser om jeg får opfyldt de forskellige ting. Og så finder jeg på, så lægger jeg, i en årsplan, så lægger jeg emner ind til så arbejder vi med det og det og det og dét. Og så kigger jeg på om de forskellige ting er udfyldt, og sætter hakker ved om de forskellige ting er udfyldt.

[...]

Int: Hvad tænker du om læremidlet ift. indskolingen?

J: Jeg tror da det er sjovt, jeg tror sagtens, jeg tror godt at man i indskolingen kan finde ud af at se med en læges øjne. Det tror jeg godt man kan. Ja.

Int: Hvordan tænker du læremidlet fungere i forhold til differentiering?

J: Du tænker sådan noget med at bevæge sig rundt i klasselokalet og hvad eleverne kan sådan hver især? En differentiering på forudsætninger?

Int: Ja.

J: Du kan se at lige så snart jeg deler den her ud med spørgsmålene ik (red. kopiark med hjælpespørgsmål). Før det så har de selv fundet på spørgsmål, altså hvor vi har kørt noget oppe på tavlen og ligesom vist, hvad kan man spørge om – hvad kan man lægge mærke til. Og så gør de det selv og så giver jeg dem de her spørgsmål her, hvor de skal til at læse. Og så er det ligesom om at dynamikken forsvinder. [...] Men nogen gange kan det være rigtig godt med sådan nogle spørgsmål, så kan man se, jamen hvad kunne man have spurgt om f.eks. Det kommer helt an på læreren og på klassen hvad der virker. Det er meget forskelligt. Og det er bare noget læreren selv må sørge for at kunne, synes jeg. Ja, altså det gør jeg bare fordi jeg jo kender eleverne. Normalt ville jeg ikke give dem de der spørgsmål jo. Det kan de sagtens uden. Det kan du jo se.

[...]

Int: Eleverne siger “det er ikke billedkunst”, hvad tænker du om det?

J: Når vi har billedsamtale, er der altid nogle, og det bliver mindre og mindre, fordi de ved godt det er en del af det, men der er altid nogle der spørger “hvornår

skal vi i gang med billedkunst?”. Fordi billedkunst handler om at, for dem, om at man skal have noget i hænderne. Man skal skabe noget. Man skal ikke bare, altså det er ikke bare en samtale og at skabe en analyse af noget, er ikke at skabe noget. [...] Og man kan godt have en lang samtale om noget og så er der nogen der spørger “hvornår skal vi i gang?” og så må man jo svare “vi er i gang.”. Det er meget typisk.

[...]

Int: Nu er vi ved at være der. Så er der bare nogle helt overordnede ting jeg skal have styr på. Som, hvornår er du uddannet?

J: Det er jeg i 2001[...]

Int: Hvor lang tid har du undervist i billedkunst?

J: Jamen det har jeg gjort lige siden jeg blev færdig der i 2001. Både i indskoling og på mellemtrinnet.

[...]

Int: Så overall, er det et læremiddel, altså nu bruger du ikke rigtig læremidler, men er det et læremiddel du godt kunne bruge?

J: Ja, det det kunne jeg godt bruge, ja. Ja, det kunne jeg godt bruge og så putter man jo, jeg putter jo, jeg tager jo nogle ting der ikke er her med i og noget andet jeg skipper. Jeg tager bare det jeg synes det er godt, [...] Så bliver jeg inspireret på den måde. Og jeg laver bare om. Så laver jeg om på noget. [...] Så tror jeg at jeg ville tage en eller anden ting ind, som vi sammen kigger på og siger, hvad er det for noget som der er vigtigt når man kigger med de her øjne. [...] Og altså det synes jeg også de allerede kan og har svaret på i dag, og det er fint, det er 4. klasse. Det skal ikke være meget mere end det.

Int: Godt, tak. Så vil jeg bare spørge om der er noget du gerne vil sige her afslutningsvis, som jeg ikke lige har fået spurgt til. Bare sådan løse tanker?

J: [...] Det ser rigtig rigtig flot ud, og det var sjovt og jeg glædede mig til at prøve det. Og det var også fedt at der var de der billeder med, og skema og sådan nogle ting. Det var rigtig sjovt at prøve det. Og jeg synes også at elever tog godt imod det. Og så passer det med at det var korte øvelser, og jeg brugte to timer på det. Og nu bruger jeg en time mere næste gang, hvor de skal tegne. Så på den måde er det også rigtig fint ja.