

► 5. Forenkjede Fælles Mål – et skridt frem eller to tilbage?

Inden vi går i gang med den egentlige analyse af de *Forenkjede Fælles Mål* for billedkunst, gengiver vi på side 123-124 den tekst, der er fælles for analysen af de nye læreplaner i *Mål og midler*. Dernæst ser vi på de væsentligste overordnede ændringer.

I analysen af de nye kompetencemål for det obligatoriske billedkunsthøjere har vi valgt at rette blikket mod udvalgte dele af læreplanen for mellemtrinnet, konkret kompetenceområdet Billedfremstilling. I analysen er der særligt fokus på progressionsspørgsmålet, fordi et af de erklærede mål med de nye *Fælles Mål* har været at styrke og tydeliggøre progressionen i elevernes arbejde med faget – og dermed deres læring (se Skovmand 2015: kapitel 3). Progressionsanalysen ligger i forlængelse af analysen af *Fælles Mål 2009* og de progressionsmodeller, vi præsenterede i den forbindelse (se s. 107ff.). Vi sætter i analysen særligt fokus på farvelære, fordi farver er brugt som et eksempel på et undervisningsforløb i Undervisningsministeriets generelle vejledning i læringsmålsstyret undervisning (Undervisningsministeriet 2014a: 44f.).

Vi har valgt at perspektivere den nye læreplan for billedkunst til de tilsvarende læreplaner i Norge og Ontario i Canada. I Norge har de to seneste læreplaner været formuleret som kompetencemål, men er langt kortere og mindre komplekse end de danske. Ontario fremhæves i en rapport vedrørende *Fælles Mål 2009* fra EVA (Danmarks Evalueringsinstitut 2012: 21) som eksemplarisk og nævnes i den master fra Undervisningsministeriet, der har rammesat arbejdet med de nye læreplaner (Undervisningsministeriet 2013: 5).

Inden analysen et lille hjertesuk: De to primære mål med de nye *Fælles Mål* var at gøre dem mere præcise og enklere, herunder at reducere deres "omfang og antal væsentligt", som det hedder i forligsteksten. På den baggrund skulle man tro, at den nye læreplan var blevet både kortere og mere overskuelig, men det er langt fra tilfældet.

Regner man alene omfanget af fagformål, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål, Læseplanen og Vejledningen sammen, fylder disse elementer et par sider mere i *Forenkjede Fælles Mål*, end de gjorde i forgængeren.

Men hvor *Fælles Mål 2009* var begrænset til disse elementer, der var samlet i et hæfte, er den nye læreplan stykket sammen af elementer, der forefindes syv forskellige steder på Undervisningsministeriets vidensportal (den nye EMU), hvor det er svært at danne sig et overblik over læreplanen. Hvorfor ikke samle læreplanen i ét dokument?

Herudover indeholder vidensportalen et omfattende inspirationsmateriale i form af læringsmål, tegn på læring og udfordringsopgaver

(omkring 30 normalsider), ligesom der er kommet vejledninger til de tre nye tværgående emner (It og medier, Sproglig udvikling og Innovation og entreprenørskab), der i alt fylder 50 sider. Endelig fremstår læreplanens struktur mere kompleks, fordi der er kommet nye kategorier og niveauer til, uden at sammenhængen mellem dem er ganske klar (se også Skovmand 2015). Det er forholdet mellem disse kategorier og niveauer, vi i denne analyse vil belyse.

Reformen af *Fælles Mål* skal ses i sammenhæng med regeringens skolereform, som blev præsenteret i *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen* fra 2012. Forenklingen af *Fælles Mål* var en del af en overordnet intention om at fjerne og forenkle regler på skoleområdet med henblik på at styrke det lokale ledelsesrum både i kommunerne og på skolerne samt give lærerne større frihed (Regeringen 2012: 49). I forhold til *Fælles Mål 2009* var intentionen, at de nye læreplaner skulle angive “trinmål for, hvad der skal læres på de enkelte klassetrin”, og ikke som tidligere blot trinmål for de forløb, som *Fælles Mål* inddeler undervisningen i (fx 1.-3. klassetrin).

I den politiske aftale om skolereformen, der efterfølgende blev indgået mellem de daværende regeringspartier og Dansk Folkeparti og Venstre, er der en længere passage om præciseringen og forenklingen af *Fælles Mål*, hvoraf det blandt andet fremgår, at målet er “at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning [...] Omfanget og antallet af Fælles Mål reduceres og forenkles væsentligt” (Forligspartierne 2013: 9).

Undervisningsministeriet udformede på den baggrund en matrix for arbejdet med at revidere *Fælles Mål*, hvor de tidligere CKF'er er omdøbt til kompetenceområder, som for hvert forløb (fx 1.-3. klassetrin) er udstyret med et kompetencemål. Disse kompetenceområder er inddelt i en række færdigheds- og vidensområder med et færdigheds- og et vidensmål for hver fase, det enkelte forløb er inddelt i (fx tre faser for 1.-3. klassetrin). Færdigheds- og vidensmålene er tænkt som målpår. For fagene dansk og matematik og for børnehaveklassen er der desuden formuleret "opmærksomhedspunkter" for at sikre, at alle elever har de fornødne forudsætninger for at lære i alle fag.

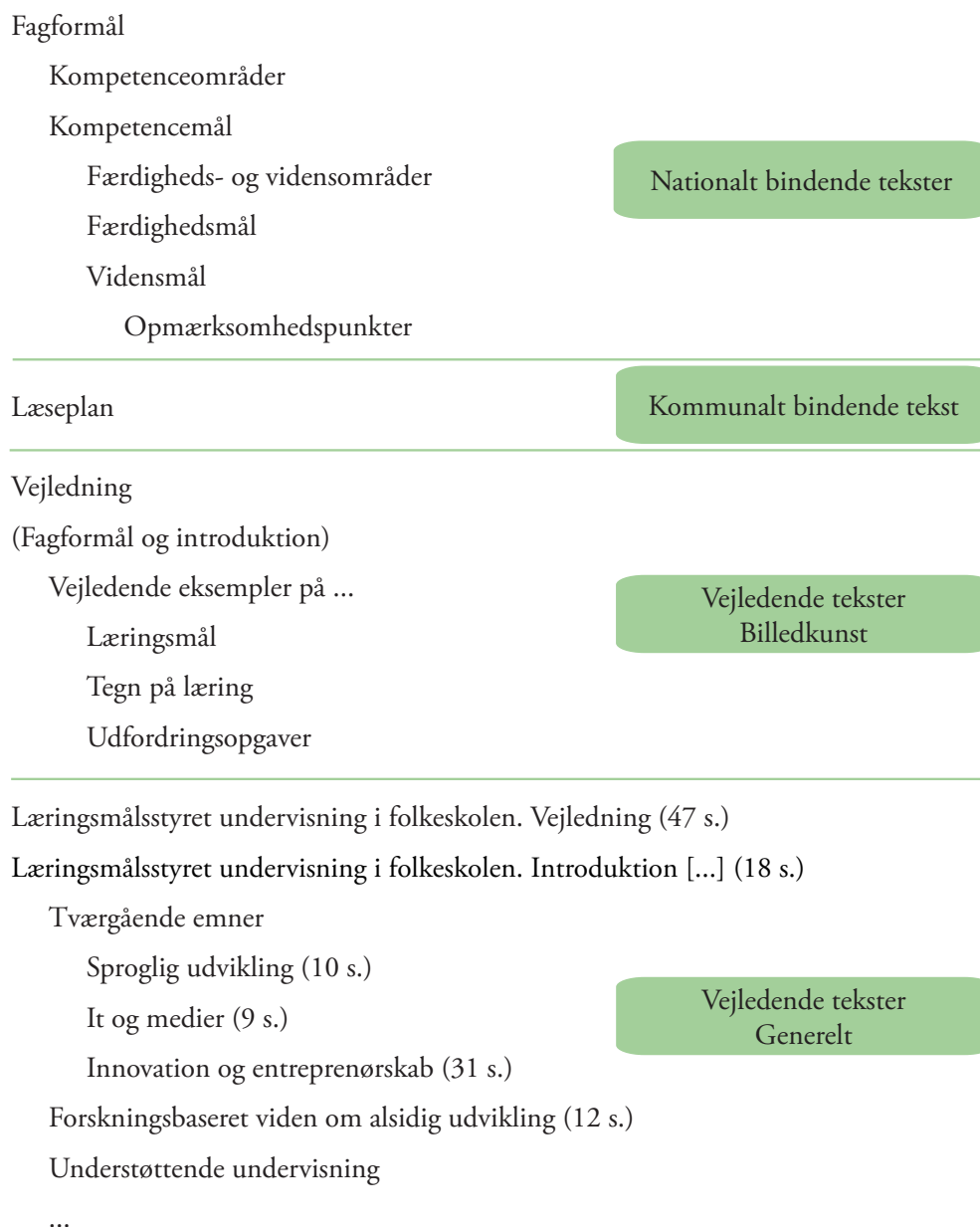
Ud over kompetencemål og færdigheds- og vidensmål, som sammen med fagenes formål udgør de nationalt bindende tekster, rummer læreplanen en læseplan og en vejledning, hvor Læseplanen som tidligere kan gøres bindende eller revideres på det kommunale niveau, og Vejledningen har en rent vejledende karakter.

Desuden er der kommet en "dynamisk vidensportal" til (EMU Danmarks læringsportal). Bortset fra at rumme de bindende mål og Vejledningen samt fagformål har den en et nyt niveau, nemlig Vejledende eksempler på læringsmål, tegn på læring og udfordringsopgaver for hvert målpår.

På den dynamiske vidensportal finder man også de (foreløbigt) fem generelle vejledninger, der knytter sig til *Forenkledede Fælles Mål*, hvoraf tre vedrører nye emner, mens de sidste to erstatter tidligere faghæfter (Elevernes alsidige udvikling og It og mediekompetencer i folkeskolen). Modsat tidligere, hvor både de bindende mål, Læseplanen og Undervisningsvejledningen var samlet ét sted, er målene og Læseplanen gengivet i to pdf-filer, mens de fleste af de nye vejledende tekster er rene nettekster uden sidenummerering. Fagformål er ikke gengivet sammen med de bindende mål, men alene på vidensportalen sammen med en "introduktion", der i lighed med de tekster, som præsenterer fagenes forløb, er hentet fra Læseplanen.

Den foreløbige mængde af dokumenter og niveauer i de nye læreplaner fremgår af diagrammet på omstående side (jf. EMU'en i starten af 2015). Du kan læse mere herom i Skovmand 2015: kapitel 3.

Figur 5.1: Diagrammatisk oversigt over læreplansniveauerne i *Forenklede Fælles Mål*



5.1 Revideret fagformål for billedkunst

Fagformålet for billedkunst, som kun findes på vidensportalen og retsinformation sammen med de øvrige fags formål, er blevet revideret i forbindelse med forenklingen af *Fælles Mål*. Ændringen består ud over kosmetiske ændringer i stk. 2 og 3 af et nyt stk. 1:

Eleverne skal i faget billedkunst udvikle kompetencer til at opleve, producere og analysere billeder. Eleverne skal blive i stand til at iagttage, reflektere og bruge billedsprog i kommunikative og innovative processer.

Til sammenligning ser første del af formålet fra 2009 sådan her ud:

Formålet med undervisningen i billedkunst er, at eleverne ved at producere, opleve og analysere billeder bliver i stand til at iagttage, reflektere, bruge og forstå billedsprog som et kommunikations- og udtryksmiddel.

(Undervisningsministeriet 2009: 3)

Kompetencebegrebet i den første sætning er nyt, ligesom formuleringen “innovative processer” er ny i den anden sætning, og den tidligere formulering er delt op i to. Hvor det “at producere, opleve og analysere billeder” (bemærk den ændrede rækkefølge i det nye formål) tidligere satte eleverne “i stand til at iagttage, reflektere, bruge og forstå billedsprog”, er der nu tale om

kompetencer, der har en selvstændig status (en oplevelseskompetence, en produktionskompetence og en analysekompetence).

Dette hænger sandsynligvis sammen med inddelingen af fagene i kompetenceområder med tilhørende kompetencemål, men hvori disse overordnede kompetencer nærmere består, er ikke forklaret nogetsteds, ligesom det heller ikke står klart, hvordan eleverne udvikler fx kompetencen til at opleve billeder. I formålet fra 2009 er produktionen, oplevelsen og analysen af billeder et middel (“ved at”) til at opnå, hvad man godt kan opfatte som et kompetencemål (“bliver i stand til at”), og der er en tydelig sammenhæng mellem at “producere, opleve og analysere billeder” og “iagttage, reflektere, bruge og forstå billedsprog”. Det bemærkes, at “forstå” er fjernet i den anden del af stk. 1 i formålet fra 2014 (se også Skovmand 2015: kapitel 2 og 3).

I den anden sætning i det nye stk. 1 i fagformålet er den væsentligste ændring udeladelsen af ordet “udtryksmiddel” og tilføjelsen af ordet “innovation”, således at “kommunikations- og udtryksmiddel” er blevet til kommunikative og innovative processer”. Formålet knytter således an til det nye tværgående emne “Innovation og entreprenørskab”, men ingen steder i læreplanen for billedkunst findes der oplysninger om, hvad der forstås ved de nævnte processer, hvad de indeholder, og hvordan de understøttes.

Der er desuden to ting i fagformålet, der bemærkelsesværdigt nok ikke er blevet ændret.

I stk. 3 tales der fortsat om, at eleverne “som del af deres kreative udvikling og æstetiske dannelse” skal “udvikle deres kundskaber om kunstens og mediekulturens billedformer, som de fremstår i lokale og globale kulturer.” Ordet “dannelse” forekommer ikke i andre fagformål, og det er det eneste sted i de bindende mål for alle skolens fag, at ordet bruges om et fags bidrag til elevernes udvikling. I naturfagene vedrører dannelse tilblivelsen af sten, landskabstyper, råstoffer, Solsystemet og Universet.

Den anden unikke forekomst er “kundskaber”. Dette er et meget centralt begreb i folkeskoleloven, jf. fx den første formulering i formålet om, at “folkeskolen i samarbejde med forældrene” skal “give eleverne kundskaber og færdigheder [...]”. Imidlertid finder man det kun et enkelt sted i komplekset af *Forenklede Fælles Mål* (fagformål, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål), og det er i fagformålet for billedkunst. Til sammenligning forekom “kundskaber” 430 gange i fagformål, trin- og slutmål i *Fælles Mål 2009*.

5.2 Kompetenceområderne i billedkunst

Ud over de forandringer af læreplanen, som naturligt følger af den nye kompetencemålstænkning og den matrix, som de nye læreplaner er underlagt, er de væsentligste ændringer overordnet set, at fagets tre søjler i to ud af tre tilfælde har fået andre betegnelser, og at der er blevet lavet ni færdigheds- og vidensområder.

Billedfremstilling er fastholdt som betegnelse for det første kompetenceområde, mens Billedkundskab er ændret til Billedanalyse og Visuel kommunikation er blevet til Billedkommunikation. Formuleringsmæssigt er der tale om en forenkling og en tydeliggørelse af, at billedkunstoffaget handler om billeder. Indholdsmæssigt kan der ligge en indsnævring i at lade det bredere “kundskab” erstatte af den mere begrænsede “analyse”, og det kan virke forvirrende at tale om “billedkommunikation”, når

der igennem en længere årrække er opbygget en tradition for at tale om “visuel kultur” og “visuel kommunikation”, som rækker ud over det rent billedmæssige, og som også er de formuleringer, der går igen i Læreplanen. Det er fx værd at bemærke, hvor mange gange Læreplanen bruger ordet “visuelle”, når den faglige betydning af “billeder” skal forklares:

I faget billedkunst dækker ordet billeder over menneskeskabte visuelle forekomster, såsom tegninger, modeller, malerier, fotos, internettet, skulpturer, arkitektur og vores visuelle omgivelser generelt. Faget billedkunst forbereder eleverne til deltagelse i de visuelle kulturer, der omgiver dem. Elevernes stigende brug af digitale billedmedier aktualiserer behovet for almene kompetencer i at kunne kode og afkode visuelle udtryk.

(Undervisningsministeriet 2014b: 3)

Figur 5.2: Kompetencemål for billedkunst

Kompetencer	Trin	2. klasse	5. klasse
Billedfremstilling		Eleven kan udtrykke sig i plane, rumlige og digitale billeder	Eleven kan eksperimentere med og udtrykke sig i billeder med vægt på tematisering
Billedanalyse		Eleven kan samtale om egne og andres billeder	Eleven kan vurdere billeders anvendelse inden for forskellige kultur- og fagområder
Billedkommunikation		Eleven kan kommunikere gennem billeder	Eleven kan udtrykke ideer og betydninger visuelt

Disse kompetencemål erstatter de tidligere trinmål, og tanken er altså, at det faseinddelte

arbejde med færdigheds- og vidensmålene skal lede frem mod disse mål for de to forløb.

5.3 Færdigheds- og vidensområder i stedet for CKF'er

Det er ovenstående kompetencemål, som er styrende for de færdigheds- og vidensmål, der formuleres under de nye færdigheds- og vidensområder. Logikken er som sagt, at kompetencemålene "nedbrydes" i færdigheds- og vidensmål, der er ordnet parvis, sådan at der til

hvert færdighedsmål knytter sig et vidensmål. Sammenhængen i de enkelte målpar er i pdf-versionen af målene markeret ved, at målene for færdigheder og viden er adskilt med en stiplede linje, mens færdigheds- og vidensområder er adskilt med fuldt optrukne linjer.

Figur 5.3: Oversigt over færdigheds- og vidensområder i det obligatoriske billedkunstfag

Billedfremstilling	Billedanalyse	Billedkommunikation
Tegning og grafik	Billedgenrer	Udstilling og formidling
Maleri og collage	Billedkomposition	
Arkitektur og skulptur	Billedfunktion	
Digitale billeder	Analyse	

De tre kompetenceområder er både kvantitativt og kvalitativt uensartede. De to første har fire færdigheds- og vidensområder, mens Billedkommunikation kun har ét, Udstilling og formidling. Samtidig skiller opbygningen af Billedanalyse sig ud, fordi området modsat de to andre ikke er inddelt i faser. I det første forløb (1.-2. klasse) er der kun én fase, mens der i det andet forløb (3.-5. klasse), der omfatter tre faser, er to faser for Billedgenrer og kun én for Analyse, mens de to andre færdigheds- og vidensområder er inddelt i tre faser. Hverken Læseplanen eller Vejledningen forklarer, hvorfor faseinddelingen varierer på denne måde.

Med andre ord er Billedfremstilling det eneste kompetenceområde i det obligatoriske billedkunstfag, som har fire færdigheds- og vidensområder, der alle har mål for de fem faser. Det er en af grundene til, at vi har valgt at rette vort blik mod dette område i det følgende.

5.3.1 Billedfremstilling

Den overordnede progression for Billedfremstilling fremgår af figur 5.2. Efter 2. klasse kan “eleven udtrykke sig i plane, rumlige og digitale billeder”, mens eleven efter afslutningen af 5. klasse “kan eksperimentere med og udtrykke sig i billeder med vægt på tematisering”. Det eksperimenterende er således tilføjet udtryksfærdigheden, der er blevet målrettet “tematisering”.

“Plane, rumlige og digitale billeder” synes at ligge til grund for de fire færdigheds- og vidensområder i Billedfremstilling, idet Tegning og grafik og Maleri og collage repræsenterer det plane, Arkitektur og skulptur det rumlige og Digitale billeder – ja, digitale billeder. De tre forskellige typer billeder indgår dermed også – helt grundlæggende – i arbejdet med faget i det andet forløb, hvilket giver en klar progression. Mindre klart er det til gengæld, hvad der menes med “tematisering”, som ikke forekommer andre steder i kompetencemålene og heller ikke forklares eller eksemplificeres i hverken Læseplanen eller Vejledningen. Det tætteste, man kommer en forklaring, er denne sætning fra afsnit 4.1 fra Vejledningen om “Billedfremstilling”: “Eleverne lærer at udtrykke sig om temaer, som har en betydning i elevernes liv”. Men den sætning siger meget lidt om, hvad tematisering er (se også s. 143ff. nedenfor). Det overordnede kompetencemål savner således understøtning både i de underliggende færdigheds- og vidensområder og de bagvedliggende dokumenter.

Den manglende understøtning gør sig også gældende i forhold til kompetencemålet om, at eleven kan “eksperimentere med billeder”. Overalt i de fire færdigheds- og vidensområder beskrives elevens færdigheder som basale teknikker (hovedsageligt fremstillingsteknikker), ingen steder er der formuleringer, der lægger op til eller aktivt understøtter et eksperimenterende billedarbejde, jf. nedenstående oversigt.

FORENKLEDE FÆLLES MÅL

Figur 5.4: Faseinddelte færdigheds- og vidensmål for Billedfremstilling for 3.-5. klasse

Fase (trin)	Tegning og grafik		Maleri og collage	
	<i>Færdighedsmål</i>	<i>Vidensmål</i>	<i>Færdighedsmål</i>	<i>Vidensmål</i>
3.	Eleven kan tegne helheder og detaljer ud fra iagttagelser	Eleven har viden om iagttagelses- og tegnetemoder	Eleven kan fremstille billeder i flere lag	Eleven har viden om lagdelt billedopbygning
4.	Eleven kan tilføje tegninger stemning med lys og skygge	Eleven har viden om tegneteknikker til at udtrykke lys, skygge og dybde i billeder	Eleven kan anvende farvernes virkemidler til at skabe en bestemt stemning	Eleven har viden om farvelære
5.	Eleven kan fremstille billeder med trykteknikker	Eleven har viden om højtryk, plantryk og dybtryk	Eleven kan fremstille en collage med en rumlig dimension	Eleven har viden om assemblage
Fase (trin)	Arkitektur og skulptur		Digitale billeder	
	<i>Færdighedsmål</i>	<i>Vidensmål</i>	<i>Færdighedsmål</i>	<i>Vidensmål</i>
3.	Eleven kan fremstille billeder med arkitekturelementer	Eleven har viden om arkitekturelementer	Eleven kan fremstille en digital billedfortælling	Eleven har viden om enkle digitale animationsteknikker
4.	Eleven kan fremstille en arkitekturmodel ud fra egen planlægning	Eleven har viden om sammenhæng mellem form og funktion i bygninger	Eleven kan arbejde med levende billeder	Eleven har viden om storyboard
5.	Eleven kan inddrage omgivelserne i billedfremstilling	Eleven har viden om installationskunst	Eleven kan fremstille en digital collage i flere lag	Eleven har viden om digitale billedteknikker

Uanset om man opfatter de tre faser som udtryk for en bestemt progression over tre klassetrin eller en vilkårlig rækkefølge, mangler der sammenhæng mellem de mål, der er formuleret for

de tre faser. Ser vi på Maleri og collage, skiftes der til noget helt andet eller i det mindste delvist nyt for hver fase: fra lagdelt billedopbygning over farvelære til assemblage. Den

indholdsmæssige progression i færdigheds- og vidensområdet fremstår således svag (hvis ikke helt tilfældig) på dette trin, fordi der ikke kan iagttages nogen progression i fx elevens arbejde med farver og maleri.

Det er derfor nærliggende at sammenligne målene for Maleri og collage på dette trin med målene på det foregående (1.-2. klasse) og det efterfølgende (valgfaget i 7.-9. klasse). Det sidste er enkelt, fordi der ikke står noget om Maleri og collage (som indgår i det generaliserede “visuelle udtryk”), mens der til gengæld er fastsat sammenlignelige mål blandt andet for arbejdet med maleri og farver, som vi i det følgende går i dybden med for at anvende som gennemgående eksempel.

5.3.2 Maleri og collage med særligt fokus på maleri og farver

Færdigheds- og vidensmålene for arbejdet med Maleri og collage i fase 1 i det første forløb lyder:

- ▶ Eleven kan male ud fra ideer og oplevelser
- ▶ Eleven har viden om primær- og sekundærfarver

I den nye læreplan for billedkunst er der med andre ord to steder, hvor der fastsættes mål for elevens arbejde med farver og maleri, nemlig i den første fase i det første forløb (herefter 1. fase) og i den anden fase i det andet forløb (herefter 4. fase). De fire målformuleringer er gengivet i tabellen nedenfor.

Figur 5.5: Færdigheds- og vidensmål for arbejdet med maleri og farver (Billedfremstilling, Maleri og collage)

Fase	Færdighedsmål	Vidensmål
1.	Eleven kan male ud fra ideer og oplevelser	Eleven har viden om primær- og sekundærfarver
4.	Eleven kan anvende farvernes virkemidler til at skabe en bestemt stemning	Eleven har viden om farvelære

Umiddelbart virker det, som om der er et stort spring fra 1. til 4. fase både i tid og i indhold. Vidensmålene er formuleret meget forskelligt. Det virker logisk, at viden om primær- og sekundærfarver kommer før viden om farvelære som sådan, men dels har eleverne jo allerede en vis viden om farvelære i kraft af deres arbejde med primær- og sekundærfarverne, dels mangler der en hel del mellemregninger: Hvordan kommer

eleverne fra en relativt simpel viden om primær- og sekundærfarver til at have en (må man tro) mere omfattende og generaliseret viden om farvelære, som ikke er nærmere specificeret?

Det har vi forsøgt at anskueliggøre ved at formulere en progression for arbejdet med farver (eller farvelære, om man vil) i fem sammenhængende trin, hvor færdigheds- og vidensmålene er stillet op over for hinanden og parvis udgør en enhed.

Figur 5.6: Forslag til alternativ progression for arbejdet med farver og maleri/farvelære

Trin	Færdighedsmål	Vidensmål
1.	Eleven kan blande primære farver til sekundære farver	Eleven har viden om primære og sekundære farver
2.	Eleven kan anvende sekundære og tertiære farver	Eleven har viden om sekundære og tertiære farver
3.	Eleven kan anvende komplementærkontrast, kvalitetskontrast og lys/mørk-kontrast	Eleven har viden om farvekontraster
4.	Eleven kan anvende farver differentieret	Eleven har viden om farvesystematik
5.	Eleven kan anvende farver naturalistisk, symbolsk og ekspressivt	Eleven har viden om farvers udtryksmuligheder

Der er flere pointer med dette alternative progressionsforslag. For det første beskriver det en sammenhængende udvikling i elevens arbejde fra det konkrete til det udtryksmæssige, hvilket er i overensstemmelse med kompetencemålene for Billedfremstilling. For det andet kobler det tydeligt mellem viden og færdigheder, idet færdighederne er beskrevet som anvendelse af den tilegnede viden i alle fem tilfælde. I *Forenklede Fælles Mål* er der ikke samme tydelige sammenhæng mellem viden og anvendelse. Det er således uklart, hvilken viden om farvelære eleven skal

bringe i anvendelse, når “farvernes virkemidler” skal bruges til “at skabe en bestemt stemning”, og der er ingen logisk kobling mellem at have “viden om primær- og sekundærfarver” og kunne “male ud fra ideer og oplevelser”. For det tredje kan disse progressionsovervejelser danne baggrund både for en diskussion og en vurdering af nogle af Undervisningsministeriets eksempler, som vi gennemgår efter blokken af arbejdsspørgsmål, og en sammenligning af *Forenklede Fælles Mål* og læreplanerne for billedkunstundervisningen i Norge og Ontario (se kapitel 5.8).

Arbejdsspørgsmål

- ▶ Hvordan ville du formulere færdigheds- og vidensmål for arbejdet med Maleri og collage, som kunne understøtte eksperimenterende billedarbejde, jf. kompetencemålet for Billedfremstilling efter 5. klasse? Hvordan vil du inddele disse mål i de tre faser for forløbet fra 3.-5. klasse?
- ▶ Hvordan forstår du “tematisering”? Hvordan vil du arbejde med tematisering i det eksperimenterende billedarbejde i forhold til Maleri og collage?
- ▶ Hvordan vil du kunne bruge progressionen i figur 5.6 – i et undervisningsforløb, i en årsplan eller i en plan, der omfatter flere års undervisning i billedkunst?
- ▶ Hvordan vurderer du sammenhængen mellem færdigheds- og vidensmålene i Arkitektur og skulptur, jf. figur 5.4?
- ▶ Hvordan vurderer du progressionen i arbejdet med Arkitektur og skulptur i forløbet fra 3.-5. klasse?

I den generelle vejledning om læringsmålsstyret undervisning bruger Undervisningsministeriet som nævnt undervisningen i farver og maleri som eksempel i forhold til billedkunst. Inde under de enkelte faseinddelte færdigheds- og vidensmål, som vi gengav ovenfor, finder man på vidensportalen desuden eksempler på læringsmål

og i tilknytning hertil eksempler på niveaudelte tegn på læring samt udfordringsopgaver, der kan stilles de dygtigste elever. Eksemplerne knytter sig til undervisningsforløb, som man må tro er beregnet på at kunne indfri de formulerede mål. I forhold til arbejdet med farver og maleri ser eksemplet ud som i figuren på næste side.

FORENKLEDE FÆLLES MÅL

Figur 5.7: Eksempler på læringsmål, tegn på læring og udfordringsopgave i forhold til et undervisningsforløb om farver og maleri i fase 1 (Billedfremstilling, Maleri og collage)

Læringsmål	Tegn på læring	Udfordringsopgave
<i>Eleverne kan male et billede ud fra en fælles oplevelse i klassen med egne blandede farver.</i>	<i>Eleverne kan male et billede ud fra en fælles oplevelse i klassen med egne blandede farver.</i>	Du skal male et billede af en drage, der kan bo og gemme sig i pedellens værktøjskasse.
Eleverne kan male et billede ud fra en egen forestilling.	Niveau 1 Eleven maler et billede med et enkelt motiv og tilfældig brug af primær- og sekundærfarver.	
Eleverne kan blande farver som led i eget billedarbejde.	Niveau 2 Eleven udnytter billedfladen til sit motiv med målrettet brug af primær- og sekundærfarver.	
	Niveau 3 Eleven udnytter billedfladen til sit motiv og med nuanceret brug af primær- og sekundærfarver.	

Som det fremgår, laves der en niveaumæssig differentiering af tegnene på læring for hvert læringsmål. I det konkrete tilfælde betyder det altså, at der for disse tre læringsmål i alt skal formuleres ni tegn på læring og tre udfordringsopgaver. Vælger man som billedkunstlærer i indskolingen at gøre brug af disse eksempler på læringsmål, skal man således selv formulere tegn på læring og udfordringsopgaver for de to sidste læringsmål. For et fag som billedkunst, som i de to forløb fra 1.-5. klasse rummer i alt 41 målpar,

giver det med tre læringsmål for hvert målpar 123 læringsmål i alt og 369 tegn på læring. Ifølge Vejledningen (afsnit 3) “udpeger læreren, hvilke læringsmål der er i fokus fra gang til gang.”

Læreren forventes således at udpege læringsmål ved hver undervisningssession og evaluere “det praktiske arbejde” ud fra disse mål (jf. også eksemplet nedenfor). Dette er i god tråd med, hvad man kan læse i Undervisningsministeriets generelle vejledning om læringsmålsstyret undervisning:

Læringsmålene forklares for eleverne, så de forstår dem. I læringsmålstyret undervisning er det afgørende, at eleverne kender målene, forstår dem og selv kan medvirke aktivt til at nå målene. Det kan bidrage til, at de får ejerskab til målene.

(Undervisningsministeriet 2014a: 20)

Noget tilsvarende gælder brugen af tegn på læring. Således hedder det i Vejledningens afsnit 2.2 om læringsmålstyret undervisning: “Gennem forløbet gives eleverne løbende respons og vejledning i forhold til de tegn på læring, som læreren har opsat.” At disse tegn bør gøres tydelige også for eleven, fremgår tydeligt af den generelle vejledning:

Det er vigtigt, at eleverne inviteres med ind i vurderingen af deres læringsudbytte, så tegn på læring også er tydelige for eleverne. Dermed kan eleverne være med i vurderingen af, hvor langt de er kommet på vejen mod læringsmålet.

(Undervisningsministeriet 2014a: 13)

Hvis vi vender vores opmærksomhed mod eksemplet i figur 5.7 igen, er der flere ting, som falder i øjnene. For det første er de tre læringsmål rene færdighedsmål, der er lette at observere, jf. brugen af “kan”. For det andet forekommer sammenhængen mellem målene uklar, fordi alle tre mål reelt er opfyldt, hvis blot det første er det. Hvis eleverne “kan male et billede ud fra en fælles oplevelse i klassen med egne blandede farver”,

kan de med sikkerhed også “blande farver som led i eget billedarbejde” – der er ingen forskel. Man må også tro, at de maler billedet “ud fra en egen forestilling”. Der er ingen modsætning mellem “en egen forestilling” og “en fælles oplevelse i klassen”, blot forankres elevens forestilling i en bestemt oplevelse. For det tredje vedrører de tre læringsmål en bestemt aktivitet, der alene knytter sig til vidensmålet: “Eleven har viden om primær- og sekundærfarver”. Færdighedsmålet om, at eleven “kan male ud fra ideer og oplevelser”, er end ikke antydningvis reflekteret, fordi den “egne forestilling” og den “fælles oplevelse”, som indgik i læringsmålene, ikke overføres til tegnene på læring, hvor motivet jo ikke er defineret, og derfor kunne være alt fra en ubåd til en giraf. Selv hvis eleven udfolder sig på niveau 3, vil det ikke give nogen indikation af, hvorvidt læringsmålene er nået, fordi der i tegn på læring intet siges om billedets motiv. Forestillingen om, at færdigheds- og vidensmålene hænger sammen i par, bryder i dette tilfælde sammen. For det fjerde virker differentieringen utydelig. Den væsentligste forskel på de tre niveauer vedrører brugen af primær- og sekundærfarver, som enten er “tilfældig”, “målrettet” eller “nuanceret”. Man bliver imidlertid usikker på, om “brug” her betyder blandingen af primær- og sekundærfarver, eller om “brug” henviser til brugen af de blandede farver på læreredet. Uanset om det betyder det ene eller det andet, er det uklart, hvad der karakteriserer henholdsvis den tilfældige og den målrettede brug af farverne (hvad er målet?), mens den nuancerede brug nok lader sig aflæse i billedernes nuancer.

Endelig – for det femte – forekommer udfordringsopgaven fjollet og malplaceret. Hvorfor i al verden skulle man pludselig hive en drage op fra pedellens værktøjskasse? Hvad har denne drage med færdigheds- og vidensmålene at gøre? På hvilken måde reflekterer udfordringsopgaven de opstillede læringsmål? I hvilken forstand kan dragen siges at ligge i taksonomisk forlængelse af de opstillede tegn på læring?

I den generelle vejledning om læringsmålsstyret undervisning bruges farver og maleri ligeledes som et eksempel fra billedkunstundervisningen (Undervisningsministeriet 2014a: 44f.). Blot vedrører eksemplet her en dobbeltlektion i 2. klasse og er beskrevet ud fra en anden systematik og med andre læringsmål og tegn på læring, som er gengivet i tabellen nedenfor.

Figur 5.8: Læringsmål, undervisningsaktiviteter og tegn på læring i forhold til en dobbeltlektion om farver og maleri i en 2. klasse (Undervisningsministeriet 2014a: 45)

Læringsmål for undervisningsforløbet	Valg af undervisningsaktiviteter	Tegn på læring
Eleverne kan omsætte subjektive oplevelser til maleri	Eleverne introduceres til farvelærens grundbegreber	Eleven kan fremstille en farvecirkel, hvor der kan skelnes mellem de forskellige nuancer
Eleverne kan selv blande farver ud fra farvecirkelens rammer	Eleverne introduceres via billedeksempler til, hvordan farver kan bruges i malerier og billeder generelt (naturalistisk vs. symbolsk)	Eleven kan gøre rede for sine motivvalg i forhold til at male et billede, der handler om at være lykkelig
Eleverne kan skelne mellem centrale begreber inden for farvelære	Eleverne arbejder med at fremstille farveprøver. Eleven arbejder med at benytte farvesymbolik i billeder	Eleven kan gøre rede for sit valg af farver i forhold til, hvordan de forskellige grundbegreber fra farvelæren indgår i maleriet
Eleverne kan anvende farver som symboler	Eleverne arbejder med at omsætte subjektive oplevelser til maleri	Eleven kan gøre rede for, hvordan farvesymbolikken er benyttet

Det er bemærkelsesværdigt, at der i det første eksempel (figur 5.7) ikke er gengivet undervisningsaktiviteter, mens der i det andet eksempel (figur 5.8) ikke er formuleret en udfordringsopgave. På forløbsniveau er det åbenbart ikke nødvendigt at formulere aktiviteter, og på

lektionsniveau er der øjensynligt ikke brug for udfordringsopgaver. Taksonomien anvendes med andre ord uensartet. Det forekommer ligeledes lidt besynderligt, at tegn på læring på lektionsniveauet ikke er differentieret, men at der derimod blot er formuleret et enkelt tegn på læring for

hvert læringsmål, således at der er en tydeligere kobling mellem læringsmål og tegn på læring i det sidste eksempel.

Det mest iøjnefaldende er imidlertid forholdet mellem målsætningen på de to niveauer: Hvis læringsmålene for denne dobbeltlektion faktisk nås, er læringsmålene for hele forløbet indfriet. Der synes således ikke at være nogen klar sammenhæng mellem målene for et helt forløb og en dobbeltlektion, som logisk set kun burde bidrage til en delvis opfyldelse af målene for et helt forløb. Tværtimod fremstår læringsmålene mere ambitiøse for dobbeltlektionen, end de gør for forløbet, hvor de er meget færdighedsorienterede, og hvor der ikke stilles krav hverken om symbolsk farveanvendelse, viden om farvecirklen eller om centrale begreber inden for farvelæren. Alt dette i 1. fase/efter en dobbeltlektion i 2. klasse.

Læringsmålene for dobbeltlektionen virker tilmed så ambitiøse, at det ikke alene er målene for arbejdet med farver og maleri i 1. fase, der er nået via denne dobbeltlektion. Spørgsmålet er, om ikke også målet for arbejdet med det samme indhold i 4. fase er opfyldt. Som vi så, er kravet her, at “eleven kan anvende farvernes virkemidler til at skabe en bestemt stemning”, og “at eleven har viden om farvelære”. Når eleven i en dobbeltlektion i 2. klasse allerede skal “illustrere” misundelse og vrede billedligt og dernæst i et maleri skal fremstille følelsen af at være lykkelig og i den proces bruger “de forskellige grundbegreber fra farvelæren”, så må man spørge til, om følelsen af lykke ikke er en stemning, og om det ikke er en naturlig følge af at kunne skelne mellem far-

velærens begreber, at eleven har tilegnet sig viden om farvelære. Læringsmålene, der knytter sig til færdigheds- og vidensmålene i 4. fase, er ganske vist nogle andre, men befinder sig generelt på et lavere abstraktions- og kompetenceniveau, end vi så læringsmålene for en enkelt dobbeltlektion i 2. klasse gøre det.

I lektionsbeskrivelsen i den generelle vejledning om læringsmålsstyret undervisning er der et link, hvor man angiveligt kan læse “hele eksemplet”, men linket viser blot hen til vidensportalens forside, hvor man så på egen hånd må se, hvad man kan finde. Ud over som sagt at finde et helt andet eksempel under de pågældende færdigheds- og vidensmål støder man i slutningen af en generel præsentation af den læringsmålsstyrede undervisning på det samme eksempel i en ændret opsætning og med enkelte udeladelser og en række tilføjelser. Vi får i denne gengivelse fx ikke at vide, at der er tale om en dobbeltlektion, men får den nye information, at dagens læringsmål slet og ret er færdigheds- og vidensmålene for Maleri og collage, fase 1. I denne gengivelse antages formålet med et helt forløb således eksplicit at være opfyldt med blot to lektioners undervisning.

Den ændrede opsætning betyder, at alle oplysninger om “undervisningsaktiviteter” er samlet i et skema. Skemaet giver måske nok overblik, men virker også forvirrende, fordi det anbringer en væsentlig elevaktivitet (en opgave i at billedliggøre talemåder) under læreren, og fordi den sidste aktivitet, som er en fælles opsamling, er kategoriseret som en elevaktivitet.

Figur 5.9: Skema fra hjemmesidetekst på EMU'en om undervisningsaktiviteter i tilknytning til undervisningen i farver og maleri i en 2. klasse

Lærer – hvad gør læreren?	Elever – hvad gør eleverne?
<p>Indledning</p> <p>Læreren introducerer til temaet farvelære og viser eksempler på forskellige farvetyper. Hvad er en kold farve, hvad er en varm farve? Hvad er primærfarver, og hvad er sekundærfarver? Hvad er jordfarver, hvad er komplementærfarver? Hvad er farvecirkelens principper?</p>	<p>Indledning</p> <p>Eleverne fremstiller selv en farvecirkel ud fra lærerens anvisninger og fortrykt skabelon. Eleverne udarbejder i grupper en visuel oversigt med farveprøver ud fra farvelærens grundbegreber</p>
<p>Bearbejdning</p> <p>Læreren introducerer til, hvordan farver kan bruges symbolsk</p> <p>Dette eksemplificeres ved hjælp af billedeksempler fra kunsthistorien, reklamer, tegneserier osv. Læreren viser billedeksempler på, hvordan farver kan have forskellig symbolsk betydning i forskellige dele af verden. Læreren stiller opgave, hvor talemåder, fx "grøn af misundelse" og fx "vrede", skal illustreres i billedform af eleverne</p> <p>Læreren opstiller rammer for elevernes slutprodukt; et maleri, hvor eleverne skal tage udgangspunkt i følelsen at være lykkelig. I maleriet er det et krav, at eleverne har benyttet de forskellige grundbegreber fra farvelæren, samt at de har brugt farver symbolsk</p> <p>Læreren opstiller rammer og regler for konstruktiv feedback</p>	<p>Bearbejdning</p> <p>Eleverne taler i fællesskab om, hvilke farvesymboler de kender, og hvorfra de kender dem</p> <p>Eleverne eksperimenterer med farvesymbolik i skitsebillede ud fra retningslinjer udstukket af læreren</p> <p>Eleven fremstiller et maleri i våde farver med udgangspunkt i følelsen at være lykkelig, ud fra de retningslinjer som læreren har udstukket</p> <p>Eleverne præsenterer hver især deres maleri for resten af klassen</p> <p>Lærer og klasse giver konstruktiv feedback i forhold til, om målene vedrørende farvelære, farvesymbolik og subjektiv oplevelse er opnået i det enkelte maleri</p>

Når man går dette eksempel detaljeret igennem, bliver man alvorligt usikker på, om alle aktiviteterne vil kunne rummes inden for en dobbeltlektion, og om det – de ambitiøse læringsmål in mente – er passende for en 2. klasse. En realistisk tidsramme synes at være tættere på ti lektioner

end på to, hvis det hele skal med. Fx går der let en dobbeltlektion både med 1) indledningen, 2) skitsebillede, 3) opgaven med at male et billede ud fra talemåder, 4) slutproduktet og 5) præsentation og feedback, hvor alle læringsmålene skal relateres til hvert enkelt maleri.

Arbejdsspørgsmål

- ▶ Hvor mange læringsmål er det hensigtsmæssigt at opstille for et forløb? For en dobbeltlektion?
- ▶ Hvilke fordele og ulemper kan der være forbundet med at opstille henholdsvis læringsmål og tegn på læring for eleverne? Skal alle læringsmål og tegn på læring nødvendigvis formuleres over for eleverne? Hvilke og hvorfor?
- ▶ I hvilken udstrækning og på hvilken måde bør eleverne inddrages i formuleringen af læringsmål?
- ▶ Hvilke fordele og ulemper kan der, jf. de to eksempler i figur 5.6 og 5.7, være forbundet med at opstille tegn på læring henholdsvis differentieret (i tre niveauer) og udifferentieret (et tegn pr. læringsmål)? Hvilket af de to eksempler fungerer bedst? Hvorfor?
- ▶ Hvilket emne vil du vælge for et forløb, hvor eleverne skal arbejde med farver og maleri i en 2. klasse? Hvilke læringsmål, undervisningsaktiviteter og tegn på læring vil du formulere i tilknytning til dette forløb?

5.3.3 Progression i perspektiv

Et af målene med *Forenklede Fælles Mål* var at styrke progressionen i læreplanen, således at den i højere grad afspejlede progressionen i elevernes læring (Skovmand 2015: kapitel 3). Der forekommer en kompleksitet af progressionsformer i de nye læreplaner, affødt af den matrix, som *Forenklede Fælles Mål* er skrevet i.

Overordnet set er der både progression på kompetencemålniveau og i færdigheds- og vidensområder. Kompetencemålsprogressionen kan aflæses trinvis både inden for det enkelte kompetenceområde og inden for alle et fags kompetenceområder (jf. figur 5.2) og vedrører de mål, som undervisning og læring i et fag overordnet sigter mod. Progressionen i færdigheds- og vidensområder vedrører rækkefølgen af færdigheds- og vidensområder i det enkelte kompetenceområde. Denne progression er givet

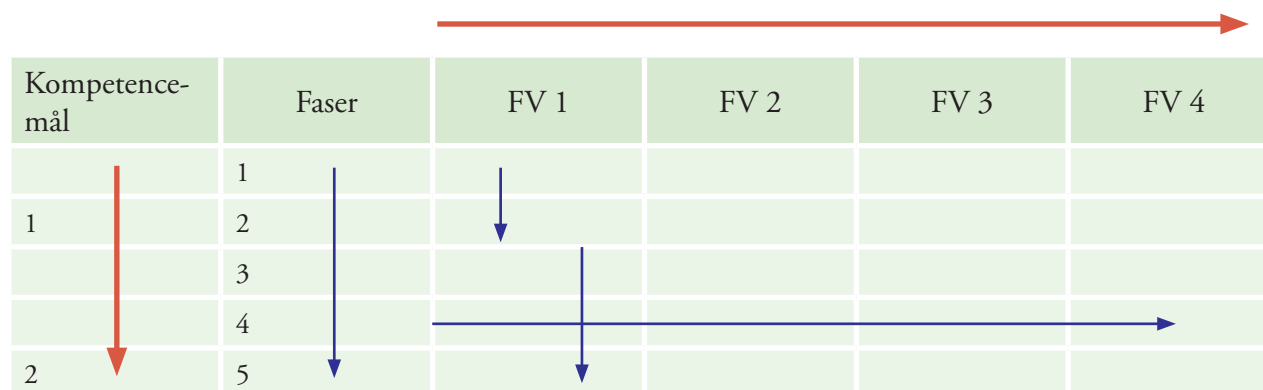
med læseretningen (fra venstre mod højre). I Billedfremstilling kommer Tegning og grafik før Maleri og collage, der efterfølges af Arkitektur og skulptur, før vi til sidst kommer til Digitale billeder. Som sagt afspejler denne progression rækkefølgen af “plane, rumlige og digitale billeder” i kompetencemålet for Billedfremstilling efter 5. klasse (se s. 128) og indikerer, at elevens arbejde med plane billeder går forud for arbejdet med rumlige billeder, og at kendskab til disse analoge former er en forudsætning for at arbejde med digitale billeder. Den samme klare sammenhæng genfinder man imidlertid ikke i de øvrige færdigheds- og vidensområder, men læseretningen markerer alligevel en progression, der ikke virker vilkårlig.

Kompetencemålsprogressionen kan beskrives som en vertikal progression, mens progressionen inden for færdigheds- og vidensområderne er

horisontal. Disse to overordnede progressionsformer er vist i skemaet nedenfor med røde pile, hvor de blå pile markerer de forskellige former for progression på færdigheds- og vidensmålsniveau,

og hvor FV er en forkortelse af færdigheds- og vidensområde. Skemaet gengiver progressionen i billedkunst i en generaliseret form,

Figur 5.10: Oversigt over de grundlæggende progressionsformer i *Forenklede Fælles Mål* ud fra et enkelt kompetenceområde (jf. Skovmand 2015: kapitel 3)



De to blå pile under FV 1 afspejler progressionen i fagets to forløb og handler om, hvordan der kan arbejdes med færdigheds- og vidensmål inden for et færdigheds- og vidensområde frem imod det overordnede kompetencemål (jf. figur 5.4 s. 129). Da der ikke er formuleret et overordnet mål for det enkelte færdigheds- og vidensområde, skal færdigheds- og vidensmålene fra de fire områder opfylde kompetencemålet i forening, og de fire færdigheds- og vidensområder skal således ses som en helhed.

Hvis man bevæger sig lidt til venstre i skemaet, finder man en blå pil, som indikerer den samlede progression mellem de faser, som faget er inddelt i. Denne progression kan iagttages både som

en progression i arbejdet med målpar, men også som en progression i enten færdigheder eller viden, jf. analysen i tilknytning til figur 5.5 (s. 130). Man træder her lidt på afstand af faserne i det enkelte trin og kompetencemålet for trinnet og ser i stedet på helheden i arbejdet med et færdigheds- og vidensområde i lyset af fagformålet.

Den sidste form for progression er markeret med den horisontale blå pil, som viser progressionen i en fase. Denne progression kunne man også kalde årsplansprogressionen, hvis man tolker de mål, der er fastsat for den enkelte (etårige) fase, som et mål for et års undervisning, hvad mange lærere sandsynligvis vil gøre. Her træder vi ud

af det enkelte kompetenceområde og anskuer de tre områder i sammenhæng. Det viser sig, at kompetenceområderne i lighed med færdigheds- og vidensområder ikke er gengivet i en vilkårlig rækkefølge. Det fremstillende arbejde går forud for billedanalysen, og begge dele er en forudsætning for kommunikationen om billeder.

Faseprogressionen overskrider altså det enkelte kompetenceområde, idet denne progressions-

form omfatter arbejdet med billedkunstoffet i en bestemt fase på tværs af fagets fire kompetenceområder. Vi kan således udlede den samlede progression med afsæt i figur 5.3 (se s. 127), der gengav fagets færdigheds- og vidensområder. Hvis vi ordner dem i en rækkefølge og bruger færdigheds- og vidensmålene for 4. fase som eksempel, får vi skemaet nedenfor som resultat.

Figur 5.11: Oversigt over samtlige færdigheds- og vidensmål i 4. fase af Billedkunst

Færdigheds- og vidensområde	Færdighedsmål	Vidensmål
Tegning og grafik	Eleven kan tilføre tegninger stemning med lys og skygge	Eleven har viden om tegneteknikker til at udtrykke lys, skygge og dybde i billeder
Maleri og collage	Eleven kan anvende farvernes virkemidler til at skabe en bestemt stemning	Eleven har viden om farvelære
Arkitektur og skulptur	Eleven kan fremstille en arkitekturmodel ud fra egen planlægning	Eleven har viden om sammenhæng mellem form og funktion i bygninger
Digitale billeder	Eleven kan arbejde med levende billeder	Eleven har viden om storyboard
Billedgenrer (5. fase i pdf, 4. fase på EMU)	Eleven kan genrebestemme billeder	Eleven har viden om billedkulturens billedgenrer
Billedkomposition	Eleven kan analysere farvers virkning i billeder	Eleven har viden om farvers betydning i en kulturel kontekst
Billedfunktion	Eleven kan analysere billeders funktion i en given kontekst	Eleven har viden om billeders kommunikative funktion
Analyse (ingen faseinddeling) (sprogfejl i færdighedsmål)	Eleven kan analysere multimodale produktioners fremstilling	Eleven har viden om multimodale teksters formål og struktur og grafiske og layoutmæssige elementer

FORENKLEDE FÆLLES MÅL

Som sagt vil faserne af mange lærere sandsynligvis blive opfattet som identiske med klassetrin. Derfor kan læreren let udlede en grovskitse til en årsplan af figuren ovenfor. Denne grovskitse vil give fire ugers undervisning til hvert færdigheds- og vidensområde, hvilket svarer til 36 ugers undervisning på et skoleår. En mulighed ville være at bruge færdigheds- og vidensområderne som overskrifter/emner i den anførte rækkefølge, en anden ville være at tage afsæt henholdsvis i kompetenceområderne og en forenklet udgave

af færdigheds- og vidensområderne og definere indhold og kontekst ud fra et skema som det, vi skitserer her nedenfor. De forenklede færdighedsområder er vores koncentrat af de ministerielle færdigheds- og vidensmål, og vi har valgt at se bort fra vidensmålene, fordi de i de fleste tilfælde er indeholdt i færdighedsmålene, og det under alle omstændigheder er færdighedsmålene, der tages afsæt i, når der skal observeres synlige tegn på læring.

Figur 5.12: Kompetenceområder og forenklede færdighedsområder som grundlag for valg af indhold og bestemmelse af kontekst

Kompetencemål	Forenklede færdighedsområder	Indhold	Kontekst
Billedfremstilling: “Eleven kan eksperimentere med og udtrykke sig i billeder med vægt på tematisering”	Lys og skygge i tegning Farver som udtryksmiddel Arkitektur som modellering Levende billeder		
Billedanalyse: “Eleven kan vurdere billeders anvendelse inden for forskellige kultur- og fagområder”	Genrebestemmelse Farvers betydning Billedfunktion Multimodalitet		
Billedkommunikation “Eleven kan udtrykke ideer og betydninger visuelt”	Billeder som vidensformidling		

Forenklingen indebærer, at færdigheds- og vidensområderne ikke bliver styrende, og at færdigheds- og vidensmålene ses under ét som nogle områder, der skal dækkes i løbet af året, i lyset af de overordnede kompetencemål. Det giver en åben ramme for valget af indhold og bestemmelsen af kontekst. Det første er påkrævet, fordi vidensmålene ikke definerer det indhold, eleverne skal arbejde med i undervisningen. Det sidste forekommer nødvendigt, fordi læreplanen ikke kvalificerer, hvilke kontekster arbejdet med faget skal rette sig imod. Som anført i figur 5.11 er “kontekst” enten “given” (Billedkomposition) eller “kulturel” (Billedfunktion) i færdigheds- og vidensmålene.

Både i det politiske forarbejde og i den master, som arbejdsgrupperne, der skrev *Forenklede Fælles Mål*, arbejdede ud fra, fylder spørgsmålet om progression en del (Skovmand 2015: kapitel 2 og 3). Som vi har set, forekommer der også ganske mange former for progression i læreplanen. I lyset heraf er det påfaldende, at “progression” slet ikke er nævnt i Vejledningen og kun forekommer to gange i Læseplanen. Det ene sted er der

tale om en meget overordnet karakteristik af Læseplanen, som går igen i Læseplanen til alle de øvrige fag: “Læseplanen beskriver undervisningens progression i fagets trinforløb og danner grundlag for en helhedsorienteret undervisning” (Undervisningsministeriet 2014b: 3). Det andet sted udtrykkes der en egentlig progressionsforestilling i forhold til det tværgående emne “It og medier” i et lille afsnit om “Eleven som analyserende modtager”: “Det tilbagevendende arbejde med egne billedproduktioner kan styrke en målrettet progression i den samlede billedkommunikation” (Undervisningsministeriet 2014b: 10). Det er netop ved at vende tilbage til det samme (her en fremstillingsproces), at en spiralformet progression muliggøres (se s. 108), og det er netop her, at *Forenklede Fælles Mål* har et svagt punkt. Kun i meget få tilfælde lægger læreplanen op til en sådan spiralformet progression, fordi der for hver ny fase som hovedregel skiftes til noget nyt. Progressionen bliver derfor mere en rækkefølge af færdigheder og viden end en egentlig tilvækst.

Arbejdsspørgsmål

- ▶ Prøv at lave to forskellige årsplanskitser ud fra figur 5.11 og figur 5.12. Hvilken forskel gør det for udformningen af den konkrete årsplan, om man tager udgangspunkt i færdigheds- og vidensområderne og de tilhørende mål i figur 5.11, eller om man bruger skemaet i figur 5.12 som afsæt for årsplanlægningen? Hvilket indhold og hvilke kontekster identificerede du i dit arbejde med figur 5.12?
- ▶ Hvordan vil dit eget bud på en årsplan for undervisningen i 4. klasse i billedkunst se ud på baggrund af skitserne fra det foregående spørgsmål?
- ▶ Hvad forudsætter du, at der er gået forud i 3. klasse? Hvilket indhold og hvilke kontekster bør eleverne have arbejdet med?
- ▶ Hvad er den videregående progression frem imod arbejdet i 5. klasse? Hvilket indhold og hvilke kontekster ligger logisk i forlængelse af det forestillede arbejde i 4. klasse? På hvilken måde leder den foreslåede progression frem til indfrielsen af kompetencemålene for trinnet?
- ▶ Hvad er din samlede vurdering af målene for 4. fase? I hvilken udstrækning giver målene alderssvarende, tilstrækkelige og relevante udfordringer for eleverne?

5.5 Tematisering – læreplanens indholdsbegreb

Som nævnt indgår tematisering i kompetencemålet for Billedfremstilling efter 5. klasse uden nogen form for understøtning i den øvrige læreplan. Det nærmeste, man kommer, er en række udsagn af temmelig generel karakter vedrørende temaer.

I starten af afsnittet om læringsmålsstyret undervisning i Vejledningen støder man på

denne interessante oplysning om forholdet mellem emne/tema, færdigheds- og vidensmål:

Et forløb i billedkunst tager udgangspunkt i et emne eller et tema, og de færdigheds- og vidensmål, der knytter sig til aktiviteterne i forløbet, nedbrydes til konkrete læringsmål, som passer til emnet.