

At tegne en tanke

Første rapport om Visuel hf i Viborg

Redaktion:

Aase H.B. Ebbensgaard,
Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sia Søndergaard

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 81. 2011

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 81

Marts, 2011

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Aase H.B. Ebbensgaard,

Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sia Søndergaard

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Foto: Kirsten Elise Bak

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-088-2

Indhold

Se her – et forord om Visuel hf.....	5
Oversigt over tabeller og figurer	10
Kapitel 1. Hvad er Visuel hf – og hvordan undersøges det? af Aase H.B. Ebbensgaard og Nikolaj Frydensbjerg Elf ...	13
Kapitel 2. Salt – en case fra september 2009 af Sia Søndergaard	63
Kapitel 3. Elever og lærings syn på de to skoleformer af Aase H.B. Ebbensgaard	71
Kapitel 4. Undervisning på Visuel hf – nogle grundlæggende didaktiske spørgsmål af Nikolaj Frydensbjerg Elf	133
Kapitel 5. Animated Science – en case om en lærerworkshop af Sia Søndergaard	179
Kapitel 6. Æstetisk læring – når kunstnerblikket bliver læremester i hf-fag af Aase H.B. Ebbensgaard	189

Kapitel 7. Analyser af undervisning – på vej mod et visuelt didaktisk design? af Nikolaj Frydensbjerg Elf	225
Kapitel 8. Skolernes kulturer og organisatoriske udfordringer af Aase H.B. Ebbensgaard og Nikolaj Frydensbjerg Elf	289
Kapitel 9. Konklusioner – efter første år af Aase H.B. Ebbensgaard, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sia Søndergaard	325
Om forfatterne	335
Referencer.....	337
Appendiks	347

Se her – et forord om Visuel hf

Visuel hf er en treårig ungdomsuddannelse på Viborg Gymnasium og HF og *The Animation Workshop*. Uddannelsens første gennemløb med 1.k begyndte i august 2009.

Uddannelsen har været offentligt kendt fra begyndelsen af samme år. Blandt andet har den været præsenteret på uddannelsens hjemmeside www.visuelhf.dk. Den har også været gjort kendt i annoncemateriale i landsdækkende aviser, der skulle gøre mulige elever opmærksomme på og interesserede i uddannelsen.

I august 2010 er en ny klasse begyndt, og uddannelsen ser ud til at have stor søgning og interesse blandt unge. Undervisningsministeriet har godkendt, at Visuel hf som hf-uddannelse løber over tre år, og uddannelsen er SU-berettiget alle tre år.

Initiativtagere til uddannelsen er ledere på Viborg Gymnasium & HF (også forkortet VGHF) og *The Animation Workshop* (også forkortet TAW), som ligeledes er beliggende i Viborg, i samarbejde med Region Midtjylland.

Til uddannelsen er knyttet følgeforskning, som finansieres af Region Midtjylland og hører hjemme på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR), Syddansk Universitet (SDU). Forskergruppen består af to forskere: Nikolaj Frydensbjerg Elf, adjunkt ved IFPR, SDU, og Aase H.B. Ebbensgaard, ekstern lektor ved IFPR, SDU, og ved Københavns Universitet. Desuden består forskergruppen af forskningsassistenterne Sia Søndergaard

og Tobias Boje. Nikolaj Frydensbjerg Elf er forskningsleder på projektet.

Følgeforskningen blev påbegyndt i foråret 2009. Med denne rapport – *At tegne en tanke* – præsenterer forskergruppen de første resultater af følgeforskningen. Rapporten består af en række kapitler, som veksler mellem praksisnære præsentationer af uddannelsen på den ene side og mere teoretisk orienterede analyser af uddannelsen på den anden side. Her følger en kort oversigt over rapportens disposition.

I kapitel 1 præsenteres Visuel hf – og vores måde at undersøge uddannelsen på set fra et forskningsmæssigt perspektiv. Herefter følger i kapitel 2 en undervisningscase med overskriften Salt. Casen går tæt på et konkret undervisningsforløb på TAW, der lå i forlængelse af et naturfagligt forløb på VGHF.

I kapitlerne 3-4 og 6-7 går vi dybere ned i analyserne af læringssyn og didaktik på Visuel hf.

I kapitel 3 går vi således tættere på elevernes baggrunde og de læreprocesser, man finder på henholdsvis VGHF og TAW. I kapitel 4 analyseres en række grundlæggende didaktiske hv-spørgsmål med relevans for Visuel hf, bl.a. det elementære, men samtidig afgørende spørgsmål om, *hvorfor* uddannelsen virker relevant set fra de involverede lærere og lederes synspunkt.

Vores rapport har som sagt en ambition om at lade teori og praksis gå i dialog med hinanden. Efter de to analytiske kapitler fremlægges derfor endnu en case fra undervisningspraksis. Denne gang om en workshop med overskriften *Animated science*, som lærere fra TAW og VGHF deltog i med henblik på at udvikle deres undervisning sammen.

Casen er brohoved til kapitel 6, der fokuserer på læringssynet på Visuel hf. Hovedpåstanden, når det gælder læring på Visuel hf, er, at uddannelsen lægger særlig vægt på *æstetisk læring*. I kapitel 7 kobles læringsanalysen til en bredere analyse af de varierede *multimodale kommunikationsformer* der bringes i spil på Visuel hf. I kapitlet går vi tæt på tre konkrete undervisnings-

situationer i henholdsvis Naturfagsgruppen og dansk på hf samt forløbet »Plant et træ« på TAW. Analysen giver anledning til at diskutere, om Visuel hf er på vej mod at udvikle en særlig visuel fagdidaktik.

Læring og didaktik kan ikke forstås uafhængigt af den organisatoriske kontekst. I kapitel 8 analyseres derfor skolekulturelle og organisatoriske forhold ved uddannelsen. Vores udgangspunkt er, at Visuel hf er en udfordrende organisatorisk nydannelse, fordi den foregår som et samarbejde mellem to uddannelsesinstitutioner med forskellige kulturer.

Endelig i kapitel 9 konkluderer vi ganske kort om følgeforskningens fund med fokus på fagdidaktiske, læringsmæssige og organisatoriske perspektiver. Og afslutningsvis peges der fremad med anbefalinger til forandringstiltag og videre studier. Rapporten er i et appendiks forsynet med materiale fra forskningsprocessen.

Som det fremgår, omtaler forskergruppen sig i dette forord og andre steder med et afsender-vi. Sådan er vi sat i verden, sådan har det ofte fungeret i løbet af det første års studier, ikke mindst i forbindelse med empiriindsamling, og sådan ønsker vi generelt at fremstå som følgeforskningsgruppe.

Når det er sagt, har der naturligvis også været en arbejds- og afsenderfordeling, der afspejler forskningsgruppens forskellige kompetencer. Som det fremgår af indholdsfortegnelsen, er hovedparten af kapitlerne skrevet af forskerne Aase H.B. Ebbensgaard og/eller Nikolaj Frydensbjerg Elf, mens forskningsassistent Sia Søndergaard har stået for casebeskrivelserne. Ebbensgaard, Elf og Søndergaard har sammen skrevet konklusionen og redigeret denne bog til en samlet helhed, understøttet af forskningsassistent Tobias Boje. Vi har således i løbet af det første år haft en frugtbar vekslen mellem mange intense og gode kollektive drøftelser og individuelt analyse-, skrive- og redigeringsarbejde.

Hvad har vi så fundet frem til? Følgeforskningens fund retter sig mod tre perspektiver: 1) et elevperspektiv, 2) et fagperspektiv og 3) et skole- og uddannelsespolitisk perspektiv. Meget kort-

fattet vil vi sammenfatte vores fund om disse tre perspektiver på følgende måde:

- **Elevperspektivet:**
Uddannelsen har tiltrukket en måske overset ungdomsgruppe, der ikke ellers ville have søgt ind på en gymnasial uddannelse. Der er tale om en ungdomsgruppe af gymnasiefremmede med lyst til det visuelt-kreative, som samtidig har et ønske om en gymnasial uddannelse.
- **Fagperspektivet:**
Uddannelsen kan inspirere direkte til nye multimodale og æstetisk orienterede undervisningsforståelser blandt lærere og ledere på begge skoler og indirekte til nye refleksioner over fagenes didaktik.
- **Skole- og uddannelsesperspektivet:**
Uddannelsen har inden for det første år bevæget sig fra at være et pionerprojekt båret af ildsjæle med mange gode ideer til en nogenlunde indarbejdet praksis på og mellem skolerne. Det vil være en udfordring for ledelsen og alle involverede lærere fortløbende at overveje denne praksis i forhold til den faglige og organisatoriske planlægning, gennemførelse og evaluering af alle tre år og i forhold til nye elevhold og lærerteam som bliver en del af uddannelsen.

Det skal pointeres, at disse fund kun er baseret på det første års studier og repræsenterer et første foreløbigt bud på potentialer og barrierer knyttet til uddannelsen. Følgforskningen skal følge uddannelsen til og med afslutningen af første gennemløb, altså 2012, hvorefter anden og sidste rapport forventes udkommet.

Denne rapport ville ikke have været mulig, hvis vi ikke havde fået støtte og hjælp fra mange kanter. Vi vil takke region Midtjylland for økonomisk at have muliggjort følgforskningen og udgivelsen af denne delrapport. Tak til initiativtagerne bag, og lederne af, uddannelsen, Lone Mikkelsen, rektor på VGHF, Gry Lindebjerg, leder af The Drawing Academy på TAW, og Hanne

Pedersen, leder af Center for Animationspædagogik, også på TAW, for godt samarbejde. En særlig stor tak til alle involverede lærere og elever på VGHF og TAW for at have været imødekommende og åbne over for at deltage og engagere sig i forskningsprocessen – midt i en hektisk hverdag. Tak til kolleger på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier for kollegial sparring, og til Erik Damberg, samme sted og hovedredaktør af *Gymnasiepædagogik*, for at have ydet redaktionel hjælp til udgivelsen af rapporten i samarbejde med især Sia Søndergaard, og til Eric Mourrier for at have hjulpet med layout og billedredaktion. Og tak til Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier for at bidrage med dækning af trykke- og distributionsomkostninger. Vi håber og satser på at samarbejdet om forskningen i Visuel hf vil fortsætte også i de kommende år.

Til sidst en servicemeddelelse om det visuelle materiale, der anvendes i denne rapport. Vi holder alle billederne i sort-hvid gengivelse i den trykte publikation for at holde omkostningerne nede. Til gengæld har vi gjort billederne tilgængelige på Internettet (samme sted som denne rapport udgives) således at farverne kommer til deres ret – og kan kopieres, fuldt lovligt, hvis man skulle have lyst til det. På Internettet har vi også gjort en animation tilgængelig som en elevgruppe har produceret. Se rapportens hjemmeside under *Gymnasiepædagogik*, som ligger under Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Vi vil i øvrigt også gøre opmærksom på at eleverne løbende uploader materiale i deres showcase på følgende adresse:
<http://vimeo.com/vhf>.

God læsning, sening, lytning!

Nikolaj Frydensbjerg Elf
Aase H.B. Ebbensgaard og Sia Søndergaard – samt Tobias Bøje
Odense, 2010

Oversigt over tabeller og figurer

Figurer

Figur 1.1.	Visuel hfs hjemmeside	45
Figur 2.1.	Udpluk fra piges elevblog.....	63-65
Figur 2.2.	Uddrag fra drengs elevblog.....	70
Figur 4.1.	Underviseroplæg om Plant et træ-forløbet.....	144
Figur 4.2.	Den didaktiske stjerne	153
Figur 4.3.	Elever bruger animationssoftwareprogram i »Plant et træ«-forløbet	165
Figur 4.4.	Elevtegning.....	168
Figur 5.1.	Sigurds blog	185
Figur 5.2.	Nicolais blog.....	186
Figur 5.3.	Nicolais blog.....	187
Figur 6.1.	Fra fag til didaktik og læring.....	195
Figur 6.2.	Læringstilgange	199
Figur 7.1.	Kontinuum af analytisk-receptive og produktivt-kreative tilgange til det visuelle i fag.....	229
Figur 7.2.	Tegninger fra drengegruppe i dansk.....	253
Figur 7.3.	Tegninger fra drengegruppe i dansk.....	253
Figur 7.4.	Tegninger fra drengegruppe i dansk.....	253
Figur 7.5.	Tegning fra pigegruppe i dansk	253
Figur 7.6.	Pigegruppen går i gang med Plant et træ- projektet. Tegnelæreren står og giver fagligt indspil	269
Figur 7.7.	Pigegruppen går i gang med at skitse	269
Figur 7.8.	Pigegruppen har animeret noget af deres film og kigger den igennem sammen med tegnelæreren. Tegnelæreren kommenterer	270
Figur 7.9.	En af drengegruppens skitser i Plant et træ-forløbet til hvordan byplanområdet kunne bruges af mennesker.....	273
Figur 1.10.	Model for designdidaktik	280

Tabeller

Tabel 3.1. Skolekultureernes fagsprog og hverdagssproget.....	106
Tabel 6.1. Relationer, mening og kommunikation.....	220

Kapitel 1

Hvad er Visuel hf – og hvordan undersøges det?

**Aase H.B. Ebbensgaard og
Nikolaj Frydensbjerg Elf**

Visuel hf præsenteret for en pensioneret dyrlæge

Mens forskergruppen var i gang med at skrive denne rapport, stod en af forskerne, Nikolaj, en majdag i 2010 og ventede på toget på en perron i Vejle. Der mødte han et fjernt familiemedlem – en pensioneret dyrlæge fra Struer. Dyrlægen spurgte høfligt og nysgerrigt til, 'hvad man nu arbejdede med?' Først svarede Nikolaj, at han forskede og underviste i pædagogik på Syddansk Universitet. 'Pædagogisk forskning', svarede dyrlægen, 'hvad kunne dét så være?' Det havde han lidt svært ved at forestille sig.

Her valgte Nikolaj at fortælle om sit arbejde med Visuel hf. Måske fordi det var nemmest at forklare, måske fordi det er et meget spændende projekt, måske fordi det er billeddannende. Visuel hf handler nemlig om, at elever tegner – meget – mens de tager en normal hf-uddannelse. Når man fortæller det, danner folk hurtigt billeder i hovedet, og ofte smiler de samtidig. De synes, det er en sjov idé.

Så Nikolaj fortalte altså dyrlægen om Visuel hf – sådan cirka hovedpointerne i denne rapport kogt ned til ét minut! Hvortil den pensionerede dyrlæge mildt leende svarede:

Der er godt nok sket meget, siden jeg selv gik i skole. Dengang var det ikke mange som kom i gymnasiet. Og undervisningen foregik

på en helt anden måde – med tavle og kridt. Men det er da klart, at man også skal finde på nye måder at gøre det på.

Og det er måske en afgørende vigtig pointe ved Visuel hf, set i helikopterperspektiv. Visuel hf er et godt eksempel på, at gymnasieundervisningen har forandret sig voldsomt inden for det seneste halve århundrede. Den får nye elevgrupper med, og den er et udtryk for et nyt syn på faglighed.

Denne forandring i uddannelserne afspejler *samfundsmæssige, kulturelle og teknologiske* forandringer. I vores samfund kommunikerer der langt mere 'visuelt' i dag end for 50 år siden, og det skyldes i høj grad teknologiske udviklinger. Spørgsmålet er, om denne fremherskende visuelle dimension i samfunds- og kulturlivet også har fundet vej ind i skolen? Dansk forskning, særligt i en folkeskolesammenhæng, tyder på at det ikke er tilfældet (se fx Buhl 2004, 2010). Vores observationer af Visuel hf giver imidlertid et interessant indblik i, hvordan kommunikationen i undervisningen *kan* komme til at handle meget om det visuelle, og i særdeleshed om det at tegne og animere.

Tanken bag Visuel hf-uddannelsen er, at der kan skabes personlig mening og faglig viden ved at lade elever tegne – det er sådan, vi som forskerhold, der har fulgt uddannelsen foreløbig et år, vil rekonstruere den. Som vi iagttager det, gælder det for de elever, der går på denne uddannelse, at deres identitetsudvikling er tæt knyttet til det, at det er legitimt at tegne, gerne hele tiden og i mange sammenhænge. Initiativtagerne og planlæggerne bag Visuel hf har haft en fornemmelse af, at der fandtes unge med den slags interesser. Og det har også vist sig, at uddannelsen har kunnet tiltrække netop den type unge fra mange dele af landet til skolen i Viborg.

Det kræver et større analytisk udredningsarbejde at rekonstruere og ikke mindst berette, hvad der egentlig har været *ideen* med Visuel hf. Det spørgsmål vil vi forholde os til gennem hele rapporten. I dette indledningskapitel sker det på en overordnet måde.

Et andet logisk følgespørgsmål, man kan stille til uddannelsen, er, om ideen bag Visuel hf kan lykkes i praksis, eller rettere:

Hvilket omslag får ideen i praksis? Følgeforskningen i Visuel hf har til opgave kritisk at undersøge dette spørgsmål. Helt konkret har vi formuleret forskningsspørgsmålet på denne måde:

På hvilken måde opfylder Visuel hf-uddannelsen i sit første gennemløb hf-uddannelsens generelle formål om at være anvendelsesorienteret?

Det undersøger vi i et elev-, fag- samt skole- og uddannelsespolitisk perspektiv med udgangspunkt i et empirisk feltarbejde.

Hvad er Visuel hf?

Hvad er Visuel hf, og hvordan er uddannelsen kommet til verden?

Formelt set er Visuel hf et selvstændigt uddannelsesinitiativ, som to skoler, Viborg Gymnasium og Hf (VGHF) og *The Animation Workshop* (TAW), har taget, i dialog med Region Midtjylland. Visuel hf begyndte som et udviklingsarbejde i 2007. Ønsket var at udvikle et 3-årigt hf-forløb med det visuelle som omdrejningspunkt. I udviklingsarbejdet har to afdelinger på TAW været inddraget, *The Drawing Academy* og *Center for Animationspædagogik*. Ledere og lærere på TAW og VGHF har samarbejdet om at indsende en ansøgning til Undervisningsministeriet om en særlig tre-årig hf-uddannelse, der blev kaldt Visuel hf. VGHF fik godkendelse af Undervisningsministeriet til at strække Visuel hf-uddannelsen over tre år. Det betød samtidig, at VGHF ville kunne få taksameterpenge, og at uddannelsen ville være SU-berettiget over tre år. Derefter var der ikke langt til annoncering efter elever og optag af det første hold.

Uddannelsens første årgang begyndte i august 2009, og kursisterne har været til deres første eksamener på hf. Samtidig er anden årgang blevet optaget på Visuel hf. Der var relativ stor søgning til uddannelsen både på første og også på andet år, og man har ikke kunnet optage alle ansøgere. I vores forskning har

vi valgt at fokusere på og følge det første holds elever, lærere og ledere.

I Visuel hf-ansøgningen står, at der skiftevis er undervisning på gymnasiet og *The Drawing Academy*. På *The Drawing Academy* er der undervisning svarende til i alt ét år (40 uger), og undervisningen dér har overskriften Visuelt grundforløb. Resten af tiden foregår på VGHF.

Eleverne gik det første år skiftevis på TAW og VGHF i perioder på et antal uger hvert sted, som det fremgår af dette skema:

1. semester

2. semester

VGHF	TAW	VGHF	TAW	TAW	VGHF	TAW	VGHF
4 uger	5 uger	7 uger	3 uger	5 uger	6 uger	2 uger	5 uger
Opstart på hf Intro til fag	Intro Tegneteknik Saltprojektet på TAW		Tværaestetisk produktion Visuel kommunikation »Plant et træ«-forløb	Tegneteknik Visuel kommunikation		Tværaestetisk produktion	Forberedelse af eksamensprojekter i NF

I de uger, hvor den første årgangs kursister har gået på hf, har de haft dansk A, engelsk B, matematik C, naturvidenskabelig faggruppe (ofte forkortet NF; det består af fagområderne geografi, biologi og kemi), mediefag (C-niveau) samt idræt C. Eleverne har valgt en fagpakke med mediefag B og billedkunst B, når de vælger at gå på Visuel hf. Mediefaget løber på 1. og 2. år af hf. På 2. år får de billedkunst (C), som fortsætter på tredje år som B-niveau.

Skoledagen fulgte på VGHF den normale gymnasie model med skemalagt modulundervisning i hf-fagene. Det vil sige, at der var faglærere i hf-fagene, og modulerne kunne ligge spredt i løbet af de uger, hvor kursisterne opholdt sig på skolen. Kursisterne havde ikke eget klasseværelse, men skiftede lokaler i løbet af dagen i forhold til de fag, de havde.

Der blev afholdt eksamen efter første år i matematik og den naturvidenskabelige faggruppe (NF). Eksamen i NF var todelt.

Dels en form for synopsiseksamen (som de kaldte noget andet), og dels en prøve i gennemgået stof. Kursisterne havde frit valgt deres synopsisemne og medbragte deres rapport som baggrund for en mundtlig fremlæggelse. Det spørgsmål, som eleverne trak, gik bl.a. ud på at redegøre for et forsøg, der var lavet i undervisningen. De fik udleveret konkret materiale til brug for forberedelsen. Der var forberedelse (60 minutter) og 30 minutters eksamination. Ved eksamen i NF medvirkede klassens to lærere i henholdsvis biologi og kemi, mens den udefrakommende censor havde geografi som fag. Klassen fulgte en forsøgsordning i NF (som siden er gjort obligatorisk).

Skoledagen var på TAW ikke lektionsopdelt. Kursisterne havde typisk samme lærer i alle uger og hele skoledagen i den periode, de var på TAW. Dog var der ind imellem indbudt gæsteundervisere til at varetage et specielt emne. Bl.a. mødte vi en gæstelærer, der underviste kursisterne i at lave blogs.

Skoledagen begyndte med en form for motion – morgendans, løb eller andet – og dagen afsluttedes i princippet, 'når man var færdig med arbejdet'. Undervisningen foregik for det meste i samme store værkstedlignende lokale. Det årsværk, som undervisningen på TAW repræsenterer, er fordelt over alle tre skoleår.

Kursisterne fik tilbudt et kollegieværelse på et nærliggende kollegium. Dette ligger tæt på TAW, i centrum af Viborg, men et godt stykke fra VGHF. Mange af eleverne boede der – og bor der i skrivende stund stadig.

På 2. år skulle klassen fortsætte med dansk, engelsk, mediefag og altså desuden have billedkunst og kultur- og samfundsfaggruppen. På 3. år skal klassen som andre hf-hold lave Større Skriftlige Opgave (SSO) og Eksamensprojekt.

Forholdet mellem det almindelige hf og Visuel hf

Vi vil i dette afsnit se på Visuel hf i forhold til den traditionelle 2-årige hf-uddannelse. Hvad er forskellene, og hvilken skoleinstitutionel sammenhæng indgår Visuel hf indgår i?

Visuel hf består af et normalt to-årigt hf-forløb og så et ekstra årsvæk, som indbefatter undervisning i kunstneriske og visuelle aktiviteter, herunder såvel klassisk tegning som animation og lignende. Uddannelsen ligner andre former for treårige hf-ordninger, som fx kendes fra såkaldt Blå hf (hf Søfart), Grøn hf (hf med jordbrugsuddannelse). Visuel hf er altså ikke blot en hf med 'toning' som hf-uddannelser med specielle fagpakker, som er kendt flere steder. Visuel hf er en uddannelse med et års længere skemalagt og lærerorganiseret uddannelsesetid med et *særligt indhold, en særlig form og en særlig funktion.*

Formålet med det to-årige hf er i formålsparagraffen formuleret med samme ordlyd og formål som i de tre øvrige gymnasiale uddannelser – bortset altså fra, at ungdomsuddannelsen er 2-årig, og at eleverne omtales som kursister. Som i de andre gymnasiale uddannelser lægger man i hf-uddannelsen vægt på, at hf uddannelsen skal:

- målrettes mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion
- sigte mod og forberede til videregående uddannelse
- være almindennende
- udvikle faglig indsigt og studiekompetence
- gøre kursisterne reflekterende og ansvarligt over for omverden og samfund
- udvikle kursisternes kreative og innovative evner
- sørge for, at kursisternes lærer at bidrage til udvikling og forandring i samfundet.

Hf-uddannelsen er altså i princippet ligestillet med de andre gymnasiale uddannelser. Det er en studentereksamen, der peger frem mod videregående uddannelser. Hf-uddannelsen adskiller sig dog fra de tre andre gymnasiale uddannelser på en række punkter. Hf har således kun ét fag på højeste obligatoriske niveau. Det er dansk på A-niveau. Det betyder, at mange med en hf-eksamen er nødsaget til at tage gymnasiale suppleringsfag, hvis de ønsker optagelse på videregående uddannelser med

specielle krav om fag på højniveau. Hf-kursister har normalt et lidt længere folkeskoleforløb bag sig end tilfældet er det for elever på de tre andre gymnasiale uddannelser.

Eleverne kaldes kursister. Dette udtryk signalerer, at hf-uddannelsen intenderer at lægge vægt på den større selvstændighed, som et kursus indebærer. I denne rapport bruger vi dog for det meste ordet elever. Der er ingen standpunktskarakterer, men alternative former for formativ evaluering, heriblandt studiebogen og tutor-ordning, som vi vil komme ind på senere.

I bekendtgørelsens §2 bliver hf-uddannelsens særlige formål præciseret på følgende måde: »Det 2-årige hf gennemføres med vægt på såvel det teoretiske som det anvendelsesorienterede (...)«. Det 'anvendelsesorienterede' vil vi nøjere diskutere nedenfor og i senere kapitler. Det er hf-uddannelsens særlige kendetegn, ligesom de øvrige tre gymnasiale uddannelser har deres særlige kendetegn.

Ved reformen i 2005 fik hf-uddannelsen som noget ganske specielt mange nye pædagogiske tanker indskrevet i læreplaner og bekendtgørelse. Vi nævner de vigtigste:

- Projektperioder
- Introduktionskursus
- Tutorordning
- Studiebogen
- Værkstedundervisningen
- To nye 'fag': Kultur- og samfundsfaggruppen og Naturvidenskabelig faggruppe.

Hf-uddannelsen har en sammensætning af faglige og pædagogiske elementer, som gør den epokegørende ny i forhold til et forsøg på at realisere moderne tanker om didaktik, undervisning, læring, lærerroller og evaluering. Der lægges op til, at skolen bestræber sig på at kende kursisternes faglige ståsted allerede i introduktionsforløbet. Der lægges ligeledes op til, at kursisterne trænes i at arbejde selvstændigt og at reflektere over egne læreprocesser gennem brug af studiebogen.

Lærernes roller skifter mellem at være undervisere, vejledere og samarbejdspartnere for kursisterne. Man er tillige forpligtet på at benytte forskellige former for 'læringsrum' i skolehverdagen. Målet er, at man som skole og lærerteam i høj grad tager vare om kursisternes individuelle udvikling og uddannelsesmuligheder. Undervisningen skal derfor i princippet foregå med baggrund i den enkeltes 'nærmeste udviklingszone' og med tanker på 'stilladsering' inspireret af uddannelses-teoretikere som Lev Vygotsky og Jerome Bruner (se Dolin, 2006).

Hf er den gymnasiale uddannelse, der sammen med hhx (handelsgymnasiet) har færrest elever med forældre med lange uddannelser, og der er normalt en stor aldersspredning. Der er på hf en stor frafaldprocent, men ikke så stor som på erhvervsuddannelserne. Det er stadig den gymnasiale uddannelse, hvor en del af eleverne har diverse nederlag bag sig – menneskeligt og i uddannelsessystemet. Eleverne på hf har typisk mange studieskift, og hf-eleverne er normalt en mindre homogen gruppe end fx eleverne i det almene gymnasium. Man taler om, at hf har en sweeperfunktion. Det vil sige, at uddannelsen er i stand til at opsamle den gruppe unge, der ellers ikke ville have fået en gymnasial uddannelse.

Visuel hf ifølge ansøgningen

Visuel hf følger, som antyd det ovenfor, den normale fagplan og opbygning, som kendetegner det 'almindelige hf'.

Hvad angår den undervisning i det visuelle, som foregår på TAW, foreligger der ikke en officiel læreplan, der beskriver indhold, fagmål og læringsmål. Undervisningen hviler imidlertid på en ansøgning, som blev sendt til Undervisningsministeriet i oktober 2008 i forbindelse med at ministeriet skulle godkende at hf-uddannelsen blev strakt ud over tre år.

Ansøgningen rummer en ganske udførlig beskrivelse af de mål og det fagindhold, som det er intentionen at arbejde med på uddannelsen. Det nye er her de læringsmål, det kernestof og

de prøveformer, som knytter sig til uddannelsen på TAW. Det overordnede mål med uddannelsen beskrives således – vores kursivering:

Formålet med uddannelsen er at sikre, at unge mennesker med særlige talenter inden for det kreative og visuelle felt både får en ungdomsuddannelse (den 2-årige hf-uddannelse) og får oparbejdet visuelle og kreative grundkompetencer, der forbereder dem på og forbedrer deres mulighed for optagelse på kreative videregående uddannelser (det 1-årige visuelle grundforløb) (...) (Mikkelsen et al., 2008, p. 6).

I ansøgningen til Undervisningsministeriet nævnes tillige en række mål for samarbejdet mellem de to uddannelser. De vigtigste er:

- Understregning af det anvendelsesorienterede
- Talentudvikling
- Sammenfletning af og samspil mellem forskellige vidensområder i ungdomsuddannelsen (samarbejde mellem skolerne)
- Nye veje til læring og kommunikation
- Integration af de logisk-begrebslige og æstetisk-symbolske vidensområder
- Integration af visuelle læringsformer i emnerne fra hf-afdelingen
- Interdisciplinære arbejdsformer
- Lærerroller og samarbejdsformer
- Evalueringsformer og eksamensafvikling.

Man understreger et nært fagligt og metodisk samarbejde mellem de to institutioner. Dette kommer specielt til udtryk i, at man fra TAW's side ønsker de kreative og æstetiske kompetencer integreret i den normale hf-faglighed, således at man får interdisciplinære kreative arbejdsformer og faglighed. Dette udtrykkes i ansøgningen således:

Formålet med denne integration er at koble det logisk-begrebslige og det æstetisk-symboliske i overensstemmelse med nyere forskningsteorier om læring. En arbejdsmetode, vi mener, vil være med til at fremme elevernes forståelse og evne til nytækning (...) (Mikkelsen et al., 2008, p. 7)

I ansøgningen understreges det, at »eleverne får en ganske almindelig 2-årig hf-uddannelse« (siderne 7 og 12). Men den øgede undervisningstid, den omfattende undervisning på TAW og ønsket om at integrere de to uddannelsers faglighed betyder samlet set, efter vores vurdering, at kursisterne må skulle tage en anderledes hf-uddannelse, end man har set før i Danmark.

Det anvendelsesorienterede på Visuel hf

Det anvendelsesorienterede på Visuel hf bliver ikke kun understreget i den almindelige hf-bekendtgørelse, men tillige i ansøgningen til ministeriet. Vi vil i det følgende se på, hvad anvendelsesorienteret betyder. Dette spørgsmål bliver også taget op senere i rapporten, da det spiller en helt central rolle i vores undersøgelse.

Torben Spanget Christensen har arbejdet med og givet bud på, hvorledes man kan forstå det anvendelsesorienterede i hf (Christensen, 2008). Christensen understreger, at det anvendelsesorienterede på denne uddannelse med fordel kan tage udgangspunkt i dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafkis tanker om *relevante demokratiske nøgleproblemer*, der er oppe i tiden. Det er altså formålsparagraffens ord om, at uddannelsen skal lægge op til at kvalificere kursisterne til at blive ansvarlige, refleksive og aktive medborgere i det danske samfund.

Morten Overgaard Nielsen og Erik Terp (2009) har ud fra Christensen arbejdet videre med at konkretisere, hvordan man kan få det anvendelsesorienterede ind på hf. De to forfattere definerer det anvendelsesorienterede således:

Anvendelsesorienteret defineres som en proces, hvor kompetencer og faglighed bringes i konkret anvendelse såvel inden for som uden

for skoleverdenen. For at der kan være tale om anvendelsesorientering, skal forhold fra omverdenen være inddraget. Herved belyses almene problemstillinger konkret og praksisrettet, og personlige kompetencer anvendes og udvikles. (Nielsen og Terp, 2009)

Først og fremmest er det altså vigtigt at understrege, at 'det anvendelsesorienterede' både er vendt mod skolens faglighed og mod omverdenen. Når det er så afgørende, skyldes det, at hf-uddannelsen i højere grad har været søgt af unge, der efterfølgende vælger en mellemlang professionsuddannelse, end af unge, der tager de lange videregående uddannelser. Tanken bag det anvendelsesorienterede er således, at kursisterne allerede gennem deres valg fx af tonede hf-uddannelser og hf-uddannelser med særlige fagpakker kan udforme deres ungdomsuddannelse, så den peger frem mod en bestemt professionsuddannelse.

Når vi skal undersøge det anvendelsesorienterede i Visuel hf, er det med andre ord ikke tilstrækkeligt at se det anvendelsesorienterede alene som det at kunne anvende et fagindhold eller et fagområde inden for skolens rammer. Den form for 'fag i brug' ligger tæt op ad det faglige kompetencebegreb, som indgår i alle fags læreplaner under afsnittet 'faglige' mål (Dolin, 2006). Man må også forholde sig til, hvorledes det anvendelsesorienterede peger frem mod og ud mod det omgivende samfund.

Nysgerrige spørgsmål til Visuel hf

I denne rapport argumenterer vi for, at man forstår Visuel hfs særlige anvendelsesorientering ved at fokusere på det lille foranstillede adjektiv 'visuel' i uddannelsens navn. Hvad betyder det i praksis? Det er netop dét, vi vil forsøge at trænge dybere ned i med denne rapport. Både i *praksis*, når vi med udgangspunkt i vores empiri i form af fx interview og observationer analyserer, hvordan denne hf-uddannelse så at sige tænker og realiserer det visuelle i praksis. Og i *teorien*, når vi reflekterer over, hvordan praksisforståelsen af det visuelle hænger sam-

men med forskningsbaserede mere abstrakte forståelser af det visuelle.

Lad os sammenfatte nogle af de nysgerrige spørgsmål, som vi mødte uddannelsen med, da vi i første omgang blev involveret i projektet:

- Hvad er det for billeder og visuelt materiale, vi taler om i den undervisningssammenhæng, der hedder Visuel hf?
- Hvordan bliver det visuelle rent faktisk brugt i den faglige undervisning, vi har observeret?
- Hvad betyder det visuelle for fagligheden på Visuel hf?
- Kan Visuel hf bidrage til en større og ny forståelse af det visuelles betydning for undervisnings- og læreprocesser?
- Hvad lærer eleverne af Visuel hf, hvilke elever har det tiltrukket, og hvordan går disse elever til det visuelle på hf og TAW?
- Hvordan fungerer det for eleverne, lærerne og lederne, at to uddannelsesinstitutioner som TAW og VGHF skal samarbejde om denne uddannelse?

Her spørger vi til faktiske forhold og praktisk gøren i den konkrete undervisningshverdag på Visuel hf. Det er forhold, vi har søgt at samle empiri om, og som vi vil forholde os til i nærværende arbejde.

Men vi har også fra starten af ønsket at spørge til og reflektere mere teoretisk over det visuelle som fænomen, ligesom vi har ønsket at pege på det, der *kunne* gøres, altså kontrafaktiske forhold. Vi ønsker at spørge: Hvordan *kunne* det visuelle bruges i hf, hvis vi – lærere, elever og forskere m.fl. – nu skulle bruge vores fantasi? Hvorfor skulle man egentlig forsøge at få det visuelle og hf til at hænge sammen? Hvorfor overhovedet opfinde en uddannelse som Visuel hf? Det er centrale spørgsmål om uddannelsens legitimitet.

Tilsvarende centralt står vores spørgsmål om, hvordan man forholder sig til og udfolder hf-uddannelsens særlige kendetegn,

nemlig det anvendelsesorienterede. Hvordan kommer det anvendelsesorienterede frem i forbindelse med:

- Anvendelse af dele af et fag i faget selv?
- Anvendelse af dele af et fag i andre fag?
- Anvendelse over for professioner – i uddannelse eller arbejdsliv?
- Anvendelse i forhold til almene samfundsmæssige og etiske/æstetiske problemstillinger?
- Anvendelse af kursisters egen livspraksis, dannelse og personlighedsudvikling?

Vi spørger også til, om der er forskel på, hvordan man får det anvendelsesorienterede frem på de to skoler. Sker det mere det ene sted end det andet, og kan vi finde begrundelser og forklaringer? I ansøgningen og i samtale med lærerne oplevede vi, at man er meget fokuseret på, at det anvendelsesorienterede er den krumtap, som kan forbinde de to skolers faglighed på en meningsfyldt og nytænkende måde.

Forskningsspørgsmålet – og delspørgsmål

Forskningsspørgsmålet er en spidsformulering af den problemstilling, vi mere bredt har skitseret ovenfor. Det overordnede forskningsspørgsmål i dette projekt har vi, som allerede nævnt, formuleret på denne måde:

På hvilken måde opfylder Visuel hf-uddannelsen i sit første gennemløb hf-uddannelsens generelle formål om at være anvendelsesorienteret?

For at kunne besvare dette forskningsspørgsmål er følgeforskningen delt op i tre perspektiver:

Elevens perspektiv: Hvorledes motiverer og ruster den treårige visuelle hf-uddannelse kursisterne til at udvikle alment faglige og visuelt kreative kompetencer?

Lærernes perspektiv: Hvorledes bidrager elementer fra henholdsvis TAW og hf-uddannelsen til en nytænkning af fagligheden, særligt hvad angår udviklingen af anvendelsesorienteret undervisning?

Institutionernes perspektiv: Hvordan bidrager uddannelsen til nye samarbejdsformer mellem forskellige ungdomsuddannelser og til visioner på ungdomsuddannelsesområdet?

Det er altså disse fire spørgsmål, vi vil forsøge at undersøge og give nogle bud på i denne første delrapport om projektet. Med disse forskningsspørgsmål vil vi forsøge at gå bagom uddannelsen. Trænge dybere ned i en forståelse af den, med en stor nysgerrighed og ydmyghed over for opgaven. Ydmyghed ikke mindst i lyset af, at vi ved, at lærerne befinder sig midt i en hæsblæsende undervisningshverdag, og at vi opererer på afstand af denne hverdag. Men også med et håb om, at den vil interessere mange læsere.

Forskningens rammeforhold

Når der nu foreligger en forskningsrapport om Visuel hf, har det en forhistorie om ressourcer og rammer, som er sat for forskningsprocessen og rapporten. Det vil vi kort redegøre for.

Ideen til Visuel hf opstod i første omgang gennem uformelle samtaler mellem ledere på TAW og VGHF. Begge institutioner havde tænkt den tanke, at det måtte være muligt at udvikle en ungdomsuddannelse med en særlig visuel profil. På den baggrund henvendte VGHF sig til Region Midtjylland om støtte til udvikling. Region Midtjylland ville gerne støtte udviklingen af en ny uddannelse. Som en del af aftalen betingede man sig, at der blev knyttet følgeforskningsmidler til opstarten af uddannelsen. Forskningsmidlerne finansieres således af Region Midtjylland. Følgeforskningen er blevet rekvireret hos Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, og på institut-

tet er der blevet sammensat en forskergruppe bestående af Nikolaj Frydensbjerg Elf (forsker, ph.d.), Aase H. B. Ebensgaard (forsker, ph.d.), Sia Søndergaard (masterstuderende, forskningsassistent) og Tobias Bøje (cand.mag., folkeskolelærer, forskningsassistent).

Forskergruppen udarbejdede i foråret og sommeren 2009 en projektbeskrivelse, som siden har fungeret som rettesnor for gruppens arbejde. Projektbeskrivelsens hovedpointer om metodologi, teori, empiriindsamling og teser præsenteres og udfoldes i de næste afsnit.

En milepæl i vores forskning i Visuel hf har været at udgive en første delrapport relativt hurtigt efter påbegyndelsen af uddannelsen. Derfor denne første rapport, udgivet halvandet år efter at uddannelsen er begyndt. Det er klart, at en sådan første rapports analyser og fund må have en tentativ og spørgende karakter, fordi den står midt i en jomfruelig udviklingsproces. Det har imidlertid været vigtigt i planlægningen og gennemførelsen af forskningsprocessen, at forskerne kunne indgå i et reflekteret samarbejde med lærere, ledere og også elever på Visuel hf for dermed at kunne forsøge at *inspirere* i forhold til uddannelsens udviklingsproces undervejs.

At inspirere er efter vores mening netop noget af det, forskning kan i forhold til praksis. Set fra et forskningsmæssigt synspunkt etableres inspirationen gennem analyser, konklusioner og teoridannelser, som lægges frem mundtligt og skriftligt – og (audio) visuelt! Nogle gange tæt på praksis, som i dette projekts tilfælde, andre gange langt fra praksis.

Forskning hverken kan eller skal være direkte handlingsdirigerende, men den kan naturligvis godt være forandringsinteresseret. Som professor Frede V. Nielsen (DPU, Aarhus Universitet) har sagt, er forskning både mindre og mere end praksis: Mindre fordi den ikke kan gribe den kompleksitet, som knytter sig til praksis. Mere fordi den gennem forenkling faktisk kan gøre én i stand til bedre at se og forstå, hvad der foregår, eller hvad der kan komme til at foregå (Nielsen, 2004). Det er det, der er vores mål her.

Metodologi med perspektiver

Vores ønske med denne rapport er først og fremmest *eksplorativt* at observere, beskrive, analysere og konkludere. Vores mål er dernæst at inspirere. Til det kræves en metodologi.

Metodologi er lidt forenklet sagt en redegørelse for og refleksion over de metoder, der anvendes til en undersøgelse. Man kan overordnet karakterisere dette forskningsprojekts metodologi som en hybrid mellem *en feltundersøgelse med etnografiske perspektiver* og *aktionsforskningsperspektiver*. De to perspektiver vil vi udfolde i det følgende.

Vi vil samtidig pege på teoretiske perspektiver i disse metodologier, som vi inddrager i denne rapport.

Det etnografiske perspektiv

Når man foretager etnografiske undersøgelser, kan man skelne mellem tre grader af etnografi: 'doing ethnography', 'adopting an ethnographic perspective' og 'using ethnographic tools' (Street et al., 2010).

I vores undersøgelse har vi *ikke* lavet etnografi af den første type, hvor man som forsker(e) opholder sig i feltet i længere tid ('doing ethnography'). I projektet har der ikke været ressourcer til dette, jævnfør beskrivelsen af rammerne ovenfor. Vi laver snarere det, Green og Bloome kalder en feltundersøgelse med etnografiske perspektiver ('adopting an ethnographic perspective'). Vi ønsker med andre ord at følge en social gruppe i et felt i længere tid. Green og Bloome uddyber opgaven på denne måde:

By adopting an *ethnographic perspective*, we mean that it is possible to take a more focused approach (i.e. do less than a comprehensive ethnography) to study particular aspects of everyday life and cultural practices of a social group. Central to an ethnographic perspective is the use of theories of culture and inquiry practices derived from anthropology or

sociology to guide the research. (Green and Bloome, 1997, cit.en Street et al., 2010, p. 193)

Det er altså et sådant etnografisk perspektiv, vi har anlagt det første år, og vil fortsætte med at anlægge videre i forskningsprocessen.¹ Det betyder, at vi har forsket i dén sociale praksis, man kan betegne som det daglige undervisningsliv i Visuel hf i Viborg i 2009-2010, og vores metoder har blandt andet været deltagende observation og interview. Vi fokuserer på lærere og elever som en afgrænset socio-kulturel gruppe. Det aspekt, vi er optaget af i denne sammenhæng, er, hvordan lærere og elever integrerer det visuelle i praksis.

Green og Bloome taler i citatet om, at man i etnografisk orienterede studier typisk vil trække på kulturteori. I forlængelse heraf kan vi sige at to store internationale forsknings- og teoriområder indenfor kulturteori har fungeret som centrale baggrunde for vores undersøgelse. Det ene er *multimodale literacy-studier*, som vi allerede har været lidt inde på. Det andet er *forskningen om kunstforståelse, æstetik og æstetisk kommunikation*.

Multimodale literacy-studier er optaget af, hvordan tekster i mange modaliteter – verbale, visuelle, auditive mv. – påvirker sociale praksisser og omvendt samtidig påvirkes af disse praksisser (Kress & van Leeuwen, 2001). Man argumenterer inden for denne forskningsretning for, at verden aldrig igen kan tænkes 'monomodalt', det vil sige tænkt som værende repræsenteret ved én modalitet, som fx skrift, billede eller lyd. Nej, modaliteterne hænger sammen og kommunikerer sammen, som multimodale tekster. I nogle kommunikative kontekster sker dette i stigende grad.

1. I stedet for 'etnografisk perspektiv' kunne vi lige så godt have brugt udtrykket 'det antropologiske perspektiv', da antropologi og etnografi på dansk stort set er samme videnskabsområder. Da vi imidlertid henviser til de to amerikanske forskeres definition, vælger vi altså udtrykket 'det etnografiske perspektiv', vel vidende at ordet antropologi er ved at vinde over ordet etnografi i dansk forskningssammenhæng.

Ét eksempel er forsider på aviser set over en 50-årig periode; et andet eksempel er læremidler, eksempelvis i naturfag (Kress, 2003b; Kress et al., 2001). De visuelle modaliteter i mange former og farver vinder frem i mange domæner, er en af hans pointer. Dette kan multimodale literacy-studier være med til at afdække. En af denne rapports forfattere har tidligere undersøgt hvordan multimodale tekster kan indvirke på kanonundervisningen i danskfaget (N. Elf, 2009; N. F. Elf, 2010b).

Det andet store kulturteoretiske forskningsområde med relevans for vores undersøgelse er de mange teoridannelser omkring det æstetiske forstået som kunst, kunstproduktion og kunstiagttagelse. I international sammenhæng vil man normalt nævne Niklas Luhmann, som med sit værk *Die Kunst der Gesellschaft* (1995) forbinder kunst og æstetik med samfundsteori, sociologi, etik og kommunikation. Vi er ikke fundamentalistiske Luhmann-tilhængere, men hans forskning har givet genlyd i meget stor del af den æstetiske forskning også i Danmark. Der er således en lang række specielt nordiske og kontinentale teoretikere inden for sprogforskning, kulturforskning, sociologi, kunsthistorie og organisationsforskning, der har bidraget til at udvikle den filosofiske og teoretiske forståelse for æstetikens og kunstens betydning og rolle i de moderne samfund.

I dansk sammenhæng har filosofen Ole Thyssen i en lang periode arbejdet med, hvordan det visuelle, kunstneriske og æstetiske bruges og udnyttes kommunikativt overalt i det moderne (danske) samfund fra skoler, private og offentlige organisationer over reklame, underholdning og branding til ledelse, etik og politik. Kunst og æstetik er i hans udlægning både kulturskabende og kulturskabte meningsdannere i små og store fællesskaber og organisationer.

I forhold til Visuel hf er både den multimodale og æstetiske tilgang let at få øje på. Når vi har iagttaget eleverne på Visuel hf, har vi aldrig iagttaget rent visuelle læreprocesser, men tværtimod ofte æstetisk dominerede multimodale læreprocesser. Vi har eksempelvis iagttaget *croquis-tegning* på TAW, som man måske umiddelbart ville tænke som en rent visuel æstetisk praksis;

men elevernes tegning ledsages hele tiden af kommentarer fra læreren. Vi har på hf set undervisning i ord og billeder, når vi har iagttaget, at de tegner til en novelle i dansk. Vi har på TAW set kombinationer af ord, levende billeder og lyd når eleverne har lavet animationer. Og så videre.

Et af de interessante kritiske spørgsmål, vi vil dykke ned i i forlængelse af sådanne iagttagelser, er om eleverne og lærerne er opmærksomme på denne multimodale æstetiske kommunikation og ser en reflekteret faglig funktion med den, imens eller efter der undervises og læres. Det behøver ikke nødvendigvis være tilfældet, det kan være det sker intuitivt og ureflekteret.

Når vi rejser dette spørgsmål, er det blandt andet, fordi Visuel hf-uddannelsen i sit udgangspunkt selv rejser det. Visuel hf er en hf-uddannelse, der bevidst har villet udsætte sig selv for en visuel intention. Pointen med uddannelsen er groft sagt, at der skal indgå visuelle tekster i *undervisningen*, at det visuelle skal præge *læreprocessen*, og at de visuelt orienterede undervisnings- og læringsprocesser skal tænkes *organisatorisk* sammen i et samarbejde mellem lærere og ledere på to allerede etablerede institutioner. Men det kræver et stort reflekteret arbejde.

Vores analyser tyder på, at man godt kan investere mere energi blandt ledere og lærere i arbejdet med at samle op og systematisere samt forstå og dele den viden og de erfaringer man har gjort og gør sig om dette. Med denne vurdering, som også kan tolkes som en anbefaling, lægger vi allerede op til aktionsforskningsperspektivet i undersøgelsen.

Aktionsforskningsperspektivet

For vi vil som sagt ikke kun forstå. Vi vil også forandre. Eller rettere sagt: Vi er på forhånd blevet opfordret til af lærere og ledere til også at forandre feltet, eller *aktionere*, som man siger med det præcise metodologiske udtryk. Forskningen med et etnografisk perspektiv kobles altså med et aktionsforskningsperspektiv.

Aktionsforskning har rødder tilbage til den tysk-amerikanske psykolog Kurt Lewin, der talte om »joint reflection«, altså fælles

refleksion, med henblik på at skabe forandringsprocesser i mange forskellige sociale praksisser (Lewin, 1948). Siden da har der udviklet sig forskellige typer af aktionsforskning (se Zeichner, 2001, for et overblik). Samtidig har der udviklet sig andre aktionsforskningslignende metodologier, såsom interventionsforskning og designbaseret forskning.

Interventionsforskning forstås ofte som det brede overbegreb for dét, at flere aktører indgår i og påvirker en forandringsproces i et bestemt felt. Med felt forstås man et bestemt veldefineret og afgrænset fællesskab eller gruppe. Men betegnelserne er i opbrud, til dels mudrede og knyttet til lokale forsknings- og udviklingstraditioner.

En vigtig skillelinje for de forskellige typer af aktions- og interventionsforskning er *rollefordelingen* mellem forsker og aktører i praksis. Hvem har taget initiativet til en forandringsproces, og hvem styrer den? Er det aktører i praksis, som lærere og/eller ledere på en skole? Er det forskere? Hvis det første er tilfældet, vil man ofte karakterisere det som aktionsforskning. Hvis det sidste er tilfældet, vil man betegne det som mere ren interventionsforskning.

I denne sammenhæng, hvor det tydeligvis er ledere og lærere på de pågældende skoler, der har taget initiativet til og styrer en forandringsproces, og hvor vi i bestemte faser er inviteret til at påvirke processen, er det mest oplagt at bruge den snævrere aktionsforskningsbetegnelse.

Det skal understreges, at selvom lærere og forskere kommunikerer og arbejder sammen i aktionsforskning, er det stadig kun forskerne, der er forskere. Vi er ret sikre på, at lærerne og lederne ikke mener, de har begivet sig ud i et forskningsprojekt, med alt hvad dertil hører. For at man kan tale om forskning, må man jo nødvendigvis også dele sin viden og sine fund med andre på systematisk og teoretisk vis, så det kan diskuteres af andre. Det har lærerne aldrig haft intentioner om, og det har de da heller ikke gjort. På den anden side vil vi i forskergruppen gerne fremhæve, at vi laver en metodisk systematisk empirisk baseret kvalitativ undersøgelse. Vi vil gerne fremhæve dette for

at lægge en afgørende distance til, at vi skulle have foretaget en evaluering af uddannelsen. Det har vi netop ikke. Vores mål er, at aktører – lærere som ledere – medtænker og agerer med os.

De, der har initieret forandringsprocessen, altså styregruppen ved Visuel hf, og med dem Region Midtjylland, har inviteret os som forskere til ikke bare at følge, men også at inspirere og måske påvirke forandringsprocessen, gerne med ret kontante anbefalinger og kritiske analyser.

En konkret måde at leve op til dette delmål på er møder med lærere og ledere på skolen, hvor vi har fremlagt teorier, modeller, foreløbige observationer, anbefalinger og værktøj og haft en fælles dialog om årsager til vores observationer og forandringspotentialer. Steen Beck har kaldt denne form for møder i aktionsforskningsprocessen for »sokratiske samtaler« (2006). Helt konkret holdt vi eksempelvis en workshop mellem forskere, ledere og kommende lærere i foråret 2009 på TAW, hvor vi bl.a. præsenterede en didaktisk model for design af multimodalt – og dermed også visuelt – orienteret undervisning inspireret af vores egen forskning (N. Elf, 2009).

En anden måde, vi har aktioneret på, har været at udvikle et refleksionsværktøj i form af nogle spørgsmål til lærere, så de skriftligt kunne reflektere over det forgangne år. En tredje måde er naturligvis at skrive denne rapport, der forsøger at samle iagttagelserne op og så klart som muligt at kommunikere vores refleksioner tilbage til praksisfeltet og dets primære aktører, lærerne og lederne.

Sagt mere generelt forvalter vi aktionsforskningsperspektivet med udgangspunkt i følgende grundlæggende præmis: *Aktion fører til refleksion, og refleksion forudsætter nødvendigvis kommunikation.*

Blandt praktikere vil denne kommunikation ofte foregå som uformelle og mere eller mindre systematiske mundtlige samtaler, som ikke nødvendigvis fastholdes i en varig form, og som heller ikke er forskning i videnskabelig forstand. Det er snarere refleksion-i-praksis blandt reflekterede praktikere (Schön, 2000). Denne type kommunikation (har vi også empirisk belæg for) er

foregået blandt lærerne på VGHF og mellem lærere og ledere på TAW og VGHF. Både til planlagte møder og spontant ved en snak hen over frokostbordet. Derudover har vi som forskere genereret særlige situationer, hvor lærere, ledere og elever skulle reflektere og kommunikere mere systematisk om deres syn på praksis, eksempelvis gennem interview. Vores opgave er så at samle op på og analysere denne kommunikation for at bringe indsigter videre i varig form til relevante modtagere. Senere i dette kapitel følger en redegørelse for de empirityper vi har indsamlet, og hvordan vi metodisk analyserer dem.

Rapportens modtagergruppe – hvem skriver vi til?

Valget af forskningsprojektets metodologi og fremstillingsform hænger sammen med den eller rettere de modtagergrupper, vi har haft i tankerne, da vi skrev denne rapport. Modtagergrupperne sætter en væsentlig dagsorden for afrapporteringens form og indhold. Vi skelner mellem flere modtagergrupper, som vi gerne vil nå på forskellig vis; eller rettere sagt: Som vi forventer vil læse denne rapport på forskellig vis.

Den første modtagergruppe er de lærere og ledere på TAW og VGHF, som er direkte involveret i uddannelsen. Vores forventning er, at mange lærere på begge uddannelser gerne vil vide noget om, hvad vi mener virker, eller kunne komme til at virke. Apropos aktionsforskningsperspektivet er det i høj grad dem, vi gerne vil i samtale med og håber at kunne inspirere med denne rapport.

En anden modtagergruppe er andre inden for de gymnasiale uddannelser, som er interesseret i Visuel hf-uddannelsen. Det kunne være lærere og ledere på andre hf-skoler, som kunne lade sig inspirere af den visuelle profil som Visuel hf markerer umiddelbart med sit navn. Eller det kunne mere alment være lærere og læreruddannelser, som er interesserede i at udvikle nye uddannelsesstilbud i ungdomsuddannelser og videregående uddannelser,

blandt andet ud fra den uddannelsespolitiske målsætning om, at 95% af alle unge skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2015. Visuel hf ser ud til at være et bud på, hvordan man kan nå en særlig gruppe unge. Set i det lys er rapporten også henvendt til og burde interessere uddannelsespolitikere og andre meningsdannere med interesse for ungdomsuddannelser i et bredt perspektiv. Det kunne ikke mindst også være nuværende eller kommende elever, som ønsker at blive klogere på, hvad Visuel hf-uddannelsen går ud på.

En tredje modtagergruppe, som vi også har haft i tankerne som en vigtig målgruppe for denne rapport, er forskere. Forskning er kun forskning i det omfang forskningsfællesskabet anerkender det som forskning. Da dette er følgeforskning, skal det også munde ud i en forskningsrapport, og derfor er rapporten nødt til at leve op til almindelige forskningskriterier. Det vigtigste krav er at beskrive virkeligheden så værdineutralt, som man opfatter den, og gøre det med grundlag i systematisk indsamling af empiri fra feltet, der så bliver analyseret gennem brug af teori og veludviklede analyse-redskaber og metodologi. En forskerlæser vil altid kigge efter i et metodologisk afsnit som dette. At leve op til forskningskriterierne er den håndværksmæssige og videnskabsteoretiske side af rapporten, som vi løbende vil komme ind på. Det mest interessante ved at have forskere i tankerne som modtagere er imidlertid, at vi ønsker at gå i dialog med dem om de pædagogiske og didaktiske forskningsfelter, der relaterer til Visuel hf. Et nærliggende forskningsfelt/-miljø at fremhæve er animationspædagogik. TAW er direkte knyttet til et Videntcenter for Animationspædagogik, som befinder sig på professionshøjskolen VIA med domicil i Viborg. Teori og praksis ligger tæt på hinanden! Men der er i høj grad også andre forskningsfelter og -miljøer, der er relevante at nævne. Vi tænker blandt andet på forskning i visuel kultur og billedpædagogik, som er placeret på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Vi tænker også på Billedpædagogisk Tidsskrift, udgivet af foreningen af Billedkunstlærere, hvor én fra forskergruppen allerede har publiceret en artikel om

vores projekt (Søndergaard, 2010). Endvidere er der en lang række forskere inden for didaktik, fagdidaktik og læring i nordisk regi, hvis ekspertfelter vi også forsøger at gå i dialog med.

Desuden er vi også interesseret i at være i dialog med international forskning inden for dette felt, som allerede antydet. Det er forskning som er placeret i andre nordiske lande, i England og andre steder i verden. Den kendes under navne som *literacy*, *media literacy*, *visual literacy*, *animation literacy* og *multimodality*. Også forskere fra disse forskningsfelter har vi haft i tankerne, når vi har analyseret vores empiri og formuleret vores fund for det første års empirisamling. Vores påstand er, at fundene både giver dybdegående empirisk belæg for aktuelle teorier og modeller, men også udfordrer selvsamme modeller. Af samme grund har vi planer om at drage ud i Verden og i artikler fortælle om Visuel hf.

Det visuelle – i praksis, i teorien og historiske

Som vi har været inde på flere gange, er det helt centralt at forstå begrebet 'det visuelle' for at forstå uddannelsen Visuel hf. Vi vil derfor gerne bruge lidt mere indledende krudt på at redegøre for og diskutere hvad man kan forstå ved dette begreb – i forskellige sammenhænge. Først ser vi på, hvad man forstår ved det visuelle i en uformel hverdagsammenhæng, dernæst hvad der menes med det visuelle på uddannelsen Visuel Hf, og til sidst hvordan man forstår begrebet teoretisk. Vi forfølger med andre ord begrebet fra en *common sense*-forståelse og videreudvikler så vores forståelse derfra via skole- og forskningsforståelser.

Den sanseorienterede hverdagsforståelse af det visuelle

Det mest enkle svar på, hvad der menes med det visuelle, er, at det drejer sig om billeder og andet materiale, man kan *sanse* direkte med øjnene.

Vi sanser hele tiden billeder med øjnene. Vi sanser naturens billeder. Vi sanser tv-skærmens billeder. Eller for at tage et eksempel

fra vores observationer af Visuel hf: En biologilærer siger til en elev i forbindelse med en eksamen: »Kan du ikke lige tegne det på tavlen, så vi forstår hvad du mener?« Hvorefter eleven tegner en tegning af en legemsdel, som alle vi, der sidder i eksamenslokalet, kan se.

I disse tilfælde forstås det visuelle billede altså som en repræsentation, som lærere og elev kan sanse med øjnene, og derfor umiddelbart kan forstå, pege på og kommunikere om. Der er noget selvfølgelig og *common sense*-agtigt ved denne *fysisk-sanseagtige forståelse* af det visuelle. Fra vi slår øjnene op om morgenen, sanser vi verden visuelt. Det visuelle er en fysisk del af vores liv, af det at være menneske, af det at tænke og agere.

Kognitive og historiske forståelser af det visuelle

Vi kan imidlertid let raffinere denne hverdagsagtige forestilling om det visuelle. Man kan på et mere abstrakt plan argumentere for, at det visuelle *dels er en kognitiv egenskab*, knyttet til menneskets biologiske udvikling, ikke mindst udviklingen af hjerne og sanseapparat, *dels at det visuelle altid må forstås i forhold til en historisk og kulturel sammenhæng*. Hvis man forsøger at kombinere de to tilgange til det visuelle, anlægger man det, man kunne kalde en sociokognitiv tilgang til det visuelle. En sådan tilgang betyder, at kultur og historie er medbestemmende for, hvordan vi kognitivt tænker gennem og om det visuelle.

I videnskabelig sammenhæng har man gennem historien udviklet megen viden om, hvordan mennesker gennem tiderne har oplevet det visuelle. Den viden har været med til at forme vores tænkning af det visuelle – og også vores undervisning i det. Lad os starte med at fokusere på to kognitive forståelser af det visuelle, som har haft stor historisk og kulturel gennemslagskraft. Den ene fokuserer på *drømmebilleder*, den anden på *visualiseringer som proces*. Begge tilgange forstår det visuelle som noget, vi oplever eller skaber *som* et billede, så at sige *før* vi slår øjnene op, altså uden at bruge øjnene, og uden at have sanset det uden for os selv i »virkeligheden«.

Drømmebilleder

Drømmebilleder er et begreb inspireret af Sigmund Freud og hans forskning i drømme og psykisk frembragte symbolske repræsentationer tidligt i det 20. århundrede. Drømmebilleder er interessante, fordi de som nævnt *ikke* ses med øjnene, men snarere ses 'inde i hovedet' eller – som Freud måske ville formulere det – i vores underbevidsthed. Drømmebilleder bryder med hverdagsforståelsen af det visuelle. Freuds billedopfattelse har haft stor gennemslagskraft i mange humanistiske fag – og også i skolesammenhæng.

Lad os være konkrete, i forhold til faget dansk, hvis billedopfattelse vi skal se senere nærmere på i kapitel 7. En dansk freudiansk inspireret forsker, Bent Fausing, har i en årrække argumenteret for, at drømmebilleder er en central del af moderne visuel kultur (se fx Fausing, 1993). Bl.a. inspireret af Fausing – og bag ham Freud – kan man udpege en række populære lærebøger, der i gennem en årrække er blevet brugt til undervisning i billedanalyse på grundskole- og gymnasieniveau i dansk og andre fag. Det har nærmest været en grunddisciplin i faget, at man skulle kunne foretage en freudiansk inspireret analyse af billeder – fra Edvard Munch over Salvador Dalí til diverse nyere reklamer. Ikke mindst har de seksuelt orienterede virkemidler haft opmærksomhed. Et nyere eksempel kan være reklamen for en Magnum-is, som en kvinde sutter på, et ældre eksempel reklamen for en Jolly-Cola placeret i skødet på en dreng. Det er nærmest ikoniske billeder på Freuds billedopfattelse. Gennem undervisningen har man i visse fag lært at se på og analysere billeder som noget, der er forbundet til indre lyster, drifter og følelser. Nogle har senere brugt disse visuelle kompetencer i deres senere arbejdsliv som reklamefolk!

Det skal naturligvis understreges, at den freudianske billedanalyse ikke er den eneste billedanalytiske metoder, man kender og anvender i undervisningen. I dansk og andre fag på alle niveauer er billeder blevet brugt og analyseret gennem helt andre metoder og tilgange. Ikke mindst er det, og har det været, tilfældet i billedkunst, religion, historie og i de naturvidenskabelige fag. I naturvidenskabelige fag er der eksempelvis en stærk tradition for at arbejde med visualiseringer.

Visualiseringer – og det at tegne en tanke

Ved visualisering forstår man det fænomen visuelt at gøre sig forestillinger om, hvad der er eller kunne være muligt.

Visualiseringer er et fænomen, der har været kendt som videnskabsdisciplin i mere end hundrede år. Den kognitivt orienterede kommunikationsforsker Paul Messaris fortæller i artiklen »Visual intelligence and analogical thinking« (Messaris, 1997) anekdoten om 1800-tals-videnskabsmanden Kekule, der arbejdede sig frem til benzens molekulære struktur gennem en visuel aha-oplevelse. Han så strukturen, i kognitiv forstand, og så tegnede han den, i fysisk forstand.

Den slags visualiserings-*testimonials* findes der mange af i naturvidenskabens historie. Derfor er det heller ikke overraskende, at visualisering inden for naturvidenskaben er en ofte anvendt teknik til at tænke og gøre nye erkendelser med. Det er heller ikke overraskende, at visualisering inden for uddannelsesverdenen optræder som et fagligt kompetencekrav inden for naturfagene. Fx er modelleringskompetencen en vigtig og afgørende kompetence i fysik på de højere gymnasiale niveauer, og i modellering indgår visualisering.

Hvad er det, en visualisering gør? Messaris argumenterer for, at det, Kekule gjorde, da han visualiserede, var, at han skabte en *analogi* mellem et billede og et naturvidenskabeligt fænomen i verden. Man kunne sige, at han visualiserede for at kunne tænke nyt, for at kunne tænke nye tanker. Han satte nye tanker sammen gennem visualisering. Eller rettere: Visualisering er en del af tanken. Kekule demonstrerede med andre ord, at visualisering er en uomgængelig del af naturvidenskabens måde at udvikle og fastholde naturvidenskabelig viden – det er en del af dens gøren, dens praktik, dens diskurs.

Derfor argumenterer Messaris også for, at det er helt afgørende, at udvikling af det, han kalder 'visuel intelligens', indgår i undervisningen, og han argumenterer for, at det ikke kun sker inden for naturfagene, men bredt i fagrækken. Som han opsummerer det i sin artikel:

The main lessons that emerge from what has been said so far are two: first, that analogical linkages play a major role in a wide variety of visual conventions; second, that the capacity for analogical thought is an important component of intelligence, in science as well as in art. (...) Not surprisingly, there is reason to believe that enhancement of visual intelligence is especially likely to occur when students have the opportunity to produce film or other media by themselves (...), although there is some evidence that even the experience of viewing can serve as an effective cognitive stimulus in certain circumstances. (op.cit. 53)

Messaris lægger altså op til en tværgående faglig beskæftigelse med det visuelle i mange, hvis ikke alle, fag, med det formål at producere viden. Denne *tværdisciplinære* pointe er han ikke alene om, man finder den fx også i bøger der handler om brugen af videnskabelige metoder i en forskningsmæssig sammenhæng (Kristiansen, 2010), hvor der argumenteres for, at visualisering kan bruges til at analysere og forstå komplekse fænomener med. Når vi i senere kapitler analyserer undervisningen i Visuel hf og i den forbindelse bruger modeller, kan man sige, at de er vores egen måde at bruge visualisering til at skabe analogier og forståelse.

Messaris peger også på en anden vigtig ting i citatet. Han hævder jo at der ikke er principiel forskel på det at *skabe* billeder og det at *se* på dem; eller man kunne sige: Der er ikke forskel på at forholde sig *produktivt* og *receptivt* til det visuelle. Denne tese svarer ganske godt til andre forskeres studier i det visuelle i forskellige sammenhænge. Ivarsson, Linderoth og Säljö formulerer det på denne måde i et studie om brugen af billeder i så forskellige domæner som private hjem, hvor børn spiller computer, og arkitektundervisning på en højere læreanstalt:

Images, pictures and other visual tools form part of the human repertoire for sense-making, and they are embedded in discursive practices both when produced and when read. (2009, p. 210).

‘Produced and read’! Det er ikke altid let og giver måske slet ikke mening at skille det produktive og receptive ad, når vi taler om visuel meningsproduktion – og heller ikke, når vi taler om faglig vidensproduktion. På den anden side pointerer disse forskere, som er mere optaget af det sociale indvirkning på vores visuelle praksisser end Messaris, at konteksterne sætter en afgørende parameter for, hvordan det visuelle inddrages som produktiv og receptiv aktivitet. I en *privat* kontekst blandt børn og unge vil måden, det visuelle bruges receptivt og produktivt, være markant anderledes end i en *arkitektfaglig* kontekst. Tilsvarende vil en *gymnasiefaglig* kontekst som Visuel hf muliggøre bestemte rammebetingelser for receptiv og produktiv meningsproduktion.

Moderne visuel kultur – hvor langt skal vi tilbage?

Som det er fremgået af de foreløbige eksempler og diskussioner om det visuelle, har man efterhånden i forskningssammenhæng fået udviklet en ret kompleks og nuanceret forståelse af, hvordan det visuelle kan forstås og virker i både forsknings- og uddannelsessammenhæng. Disse forståelser går langt tilbage i historien, spørgsmålet er hvor langt vi skal tilbage.

Nogle vil pege på den europæiske højmiddelalder som en vigtig periode for kultivering af det visuelle, fordi symbolsprog og billedsprog i denne periode udviklede sig til at blive et internationalt anerkendt og anvendt kommunikationsmiddel (ved siden af latin!). Senere i historien udviklede enhver profession og enhver stand myriader af visuelle kommunikationsformer. Professionernes visuelle kommunikation blev en del af professionens ‘faglighed’. Tilsvarende ser vi det altså ske for den moderne videnskab, ikke kun hos Kekule, men også endnu tidligere. I observationer af undervisningen på Visuel hf har vi eksempelvis iagttaget en direkte henvisning til et langt tidligere eksempel, idet vi på forsiden af en elevs ‘evalueringsopgave’ til naturfagseksamen på Visuel hf med titlen »Kroppen er skabt til bevægelse« ser Leonardo da Vincis berømte tegning ‘Den vitruvianske mand’ fra 1487. Det var et meget konkret eksempel

på, at 500 år gammel visuel kulturhistorie er present i gymnasieundervisningen i dag og fortsat spiller en rolle for forståelsen og formidlingen af fagligt stof.

Spørgsmålet er, om vi overhovedet kan tale om 'begyndelsen' på en visuel kultur – og denne kulturs mærkbare betydning for videnskab og undervisning? Det er der en vis uenighed om blandt forskere i visuel kultur. Nogle vil argumentere for, at der sker en afgørende vending i midten af 1800-tallet samtidig med den anden fase af den industrielle revolution og den moderne videnskabs fødsel. Det moderne – både tænkt som bevidsthedsform, som orienteringsform og som livsform – er for visse analysepositioner utænkkelig uden den visuelle dimension.

En hovedpointe i denne argumentation er, at blikket i stadig stigende grad bliver teknologiseret og installeret i mange kulturelle og sociale domæner op igennem det 19. og 20. århundrede. Billedkunsten har ikke længere eneret på billeddyrkelsen og opdyrkelsen af blikket, tværtimod bliver det visuelle udbredt til mange sociale og kommunikative sammenhænge i det moderne liv.

Fotografiet og andre visuelle teknologier

Udviklingen af en visuel teknologi som *fotografiet* – eller som det oprindeligt hed: 'daguerreotypi' efter forskeren Louis Daguerre, der i 1839 fremviste det første rigtige fotografi for videnskabens verden – var et vigtigt bidrag til denne udvikling. Kulturforskeren Martin Jay har kaldt fotografiet for »øjets fødsel« og et vigtigt bidrag til det modernes livs »okularcentrisme« (okular = linse/ linsesystem nærmest øjet). Men han peger samtidig på, at fotografiet førte til »øjets grav« (Jay, 1990). Hans pointe er, at fotografiet tilsyneladende gjorde os i stand til at gengive virkeligheden i et ét til ét-forhold. Men samtidig begynder (billed-)kunstnere og også videnskabsfolk at eksperimentere med, hvordan denne gengivelse kan ses som en *konstruktion* (se fx N. F. Elf, 2006, for analyser af dette). Den moderne visuelle bevidsthed skaber altså distance til virkeligheden. Eller det er måske mere præcist at sige: skaber en ny virkelighedsforståelse. Fotografiet er derfor også et

bidrag til det, Jay betegner »okularcentrismens krise«: Vi er blevet bevidste om, at vi ser, men vi er ikke sikre på, hvad det er, vi ser. Deri ligger det visuelt moderne. Man kunne med inspiration fra psykologen Finn Skårderud kalde det en *visuel uro*.

Det er ikke kun kameraet og fotografiet, der bidrager til dette tvetydige moderne visuelle gennembrud, man kunne fremhæve en lang række andre kulturelle fænomener.

Filmen kommer til og ryster folk i deres grundvold med såkaldte 'levende billeder' (Manovich, 2001), der bogstaveligt talt får folk til at vælte omkuld eller besvime – i hvert fald i begyndelsen.

Røntgenfotografier bliver udbredt på hospitaler og viser pludselig mennesket som biologi bestående af knogler og ben – men ingen ånd eller sjæl? Røntgenbilledet udfordrer grundlæggende vores menneskesyn.

Bybilleder ændrer sig i mere visuelt æstetiseret retning (hvilket et større forskningsprogram fra 1990erne om Urbanitet og Æstetik med Martin Zerlang i spidsen har vist (se fx Zerlang, 1996)). I København opstår, som et eksempel herpå, *forlystelsesparken Tivoli*, som siden sin åbning i 1843 har (op)dyrket de visuelle synsindtryk for ung som gammel, høj som lav.

Og ikke mindst 1800-tallets hastigt voksende *massemedier* med reportager i ord og billeder om det moderne liv begynder at blive meget populære og udbredte blandt menigmand og børn (Jensen, 1996). Jo, den visuelle kultur er en kultur for masserne, og også en kultur med et frigørende og demokratiserende potentiale. Men også en kultur, hvor alle ser på – og holder øje med – hinanden. En voyeurkultur. Eller måske ligefrem en overvågningskultur.

Idehistorikeren Michel Foucault analyserer i sit klassiske studie *Overvågning og straf*, hvordan visuelle teknologier nemt kan føre til et (selv)disciplinerende overvågningssamfund (Foucault, 2008). Som hovedeksempel peger han på den såkaldte panoptikon-overvågningsform i fængsler. Den opfatter han som et billede

på moderne visuel kultur. Panoptikonet gør, at man konstant *føler* sig overvåget, men ikke kan *vide* sig sikker på det. Blikket bliver gjort totaliserende. Foucaults analyse har haft afgørende betydning for senere humanistisk forskning i visuel kultur – også inden for uddannelsessystemet (Jewitt, 2008).

Digitale kommunikationsteknologier – et paradigmeskifte?

Netop fremkomsten i slutningen af det 20. århundrede af nye elektroniske digitale kommunikationsformer har fået nogle forskere til at argumentere for, at der dermed er sket et paradigmeskifte i det visuelle kulturelle betydning. Siden den digitale teknologis fremkomst er produktionen af visuelle tekster eskaleret med eksponentiel kraft. Men samtidig er det paradoksalt nok blevet stadig sværere at tale om *visuelle* teknologier i modsætning til *andre* teknologier. Fastnettelefonen er blevet mere eller mindre erstattet og udkonkurreret af mobiltelefonen, som ikke kun muliggør lyd-kommunikation, men også billedkommunikation, og i de nyeste og mest avancerede versioner, såkaldte smartphones, enhver form for digital netværksbaseret kommunikation.

Det er samtidig karakteristisk, at man med de nye digitale teknologier går fra at tale om *kontrol* til at tale om *kreativitet*. De nye kommunikationsteknologier er potentielt kreative teknologier, der stimulerer til, at flere kan udtrykke sig visuelt og på anden vis. Det sker i høj grad allerede *uden for* skolesammenhæng, man ser også forsøgs- og udviklingsprojekter i Danmark og andre lande, der fokuserer på, hvordan det kan gøres *i* skolesammenhæng, men forskning tyder på, at potentialet formentlig langt fra er udnyttet (Erstad, 2005; Gilje & Erstad, 2007; Jewitt, 2008; Pachler et al., 2010).

Visuel hf og hybriderne mellem skrift og billeder

I forhold til Visuel hf kan man jo spørge sig selv, i hvor høj grad disse mange kort skitserede visuelle potentialer og problemer kan iagttages i uddannelsen. Her kan vi starte med at kigge på det, der i digitaliseringens og netværkssamfundets æra fremstår



Figur 1.1. Visual hfs hjemmeside. Når Visual hf profilerer sig selv på hjemmesiden, har man tydeligvis tænkt meget over den visuelle og verbale præsentation. Der bruges blandt andet en kombination af serif og sans serif-skrift og en kombination af billeder og tekst. Der arbejdes også i flade og rum, med forskellige farver og former. Hvorfor mon egentlig? Hvad vil man signalere med det?

som uddannelsens ansigt udadtil, nemlig uddannelsens hjemmeside (se figur 1.1).

Noget af det, der også springer i øjnene, når man ser på Visual hf's hjemmeside, er, at der inden for få årtier er sket store udviklinger, hvad angår den måske vigtigste kommunikationsteknologi, der findes, nemlig *skriften*. Hvad er skriftlighed i dag? Et af svarene er, at skriftlighed må forstås som udvidet eller såkaldt *multimodal* skriftlighed (Kress, 2003a). Den multimodale tilgang til skriftlighed reflekteres i gymnasireformens bekendtgørelser og læreplaner, ikke mindst i de nyeste revisioner fra sommeren 2010. Et centralt træk ved denne udvidede/multimodale skriftlighed er, at skriften i stadig stigende grad anskues som billede. Moderne visual kultur har haft en kraftig indvirkning på opfattel-

sen af skriftlighed i visuel retning. Siden Apple-computerens fremkomst i slutningen af 1970'erne er antallet af skrifttyper og layoutvirkemidler, almindelige mennesker har til rådighed, eksploderet. Nu kan alle boltre sig mellem et hav af skriftlayout. At bruge skriften visuelt er med andre ord noget, vi er begyndt at forholde os aktivt til – receptivt, produktivt og ikke mindst reflektivt. Det er noget, vi er begyndt at *ind-se* har betydning for den mening, vi skaber, når vi kommunikerer.

For at vende tilbage til uddannelsens hjemmeside, hvis design også bruges i tilpasset form i reklamekampagner, er den et tydeligt første signal til omverdenen om, at man i form og indhold har gjort sig mange tanker om det visuelle betydning. På Visuel hf's hjemmeside anvendes der således forskellige skrifttyper på den ene side og billeder på den anden. Faktisk er der rigtig mange *hybride* både visuelt og verbalt orienterede betydningselementer på spil på mange niveauer på denne hjemmeside: Farvebaggrunde, farver på skrifttyper, layout og så videre.

Hvis man var dansklærer og ville anvende denne hjemmeside til at analysere med i danskundervisningen, kunne man for enkelthedens skyld vælge »billedpædagogisk« blot at fokusere på den grove forskel mellem billeder og ord, det visuelle og det verbale og rejse spørgsmålet: Hvordan hænger de to måder at skabe mening på egentlig sammen? Det korte svar er, at de hænger sammen på en sammensat 'multimodal' måde, hvor de mange delelementer både skaber mening hver for sig og i forhold til hinanden (Kress, 2003b), og hvor ikke mindst det visuelt-æstetiske, det vil sige det visuelle formudtryk, spiller en særlig vigtig rolle.

På vej multimodal æstetisk kompetence?

Det multimodale og æstetiske blik på det visuelle har man ikke været så vant til at forholde sig til og arbejde med i uddannelses-sammenhæng. Som uddannelsesforskeren Carey Jewitt har formuleret det: Det visuelle er noget, de færreste er blevet undervist særlig meget i i deres uddannelsesforløb, og der er tilsvarende heller ikke blevet forsket særlig meget i det inden for det pæda-

gogiske område, med få vigtige undtagelser som vi skal komme tilbage til. Men netop det multimodale og æstetiske blik på det visuelle er dét, som bringes i forgrunden af uddannelsen Visuel hf. Det gør uddannelsen meget interessant at undersøge nærmere.

En af vores undersøgelses underteser er, at eleverne på Visuel hf har erfaringer med og er ret gode til at forholde sig til det multimodale og æstetiske allerede inden, de begynder på deres hf-uddannelse. Elevgruppens 'zone for nærmeste udvikling' er dermed en anden end en almindelig elevgruppe i en klasse på gymnasieniveau. Tilsvarende har vi en formodning om, at eleverne har potentialer, der vil kunne gøre dem særligt indsigtfulde og kompetente, hvad angår en multimodal æstetisk tilgang til det visuelle i løbet af uddannelsen. I et større samfundsmæssigt perspektiv er en sådan elevprofil og et sådant elevkompetenceudviklingsperspektiv interessant, for dermed lægger uddannelsen op til, at de lærende kvalificerer sig til kompetencekrav, der knytter sig til den tidsalder som kendetegner det 21. århundrede. Som den tysk-engelske literacy-forsker Gunther Kress har formuleret det, tyder meget på, at vi befinder os i 'de nye mediers tidsalder', hvor der sker et fokusskifte fra 'the mode of writing towards the mode of the image'. Tilsvarende hævder han, at der er ved at ske et skifte fra 'the medium of the page towards the medium of the screen' (Kress, 2003b). Kress' provokerende og måske lovligt hårdt optrukne påstand er, at det i det 21. århundrede bliver mere almindeligt og mere vigtigt at kunne agere som visuelt kommunikerende menneske end som verbalt kompetent menneske. Det betyder at uddannelsessektoren generelt kan have meget vigtigt at lære af en pioneruddannelse som Visuel hf.

Carey Jewitt, der tænker i samme baner som Kress, mener ikke, at man i uddannelsessystemet har fokuseret særligt meget på det visuelle indtil videre, og at der er behov for at forske og udvikle inden for dette område. I et meget præcist overbliksskabende *review* af forskning i visualitet og kreativitet med særligt henblik på uddannelses- og kommunikationsforskning skriver hun: »In many areas of education there has been a lack of attention to visual and other non-linguistic resources.« (Jewitt, 2008, p. 15). Når hun

bruger den tilføjende betegnelse 'ikke-lingvistiske ressourcer', er det fordi hun, ligesom Kress, ikke tænker det visuelle adskilt fra andre udtryksformer, eller 'modaliteter'. Hun anlægger et multimodalt, tværdisciplinært og tværfagligt, eller man burde måske snarere sige fagdidaktisk, blik på det visuelle, sådan som vi også vil gøre det i denne rapport.

I vores tilgang til *casen*, Visuel hf, har vi fra starten af opfattet uddannelsen som et uddannelseseksperiment, hvor man har tænkt sig at udforske, hvilken betydning det visuelle *kunne få* i gymnasiesammenhæng. Initiativtagerne har måske nok haft en vis viden om det på forhånd, ikke mindst grundet *The Animation Workshops* viden på feltet opbygget gennem mange år, og man har også gjort sig nogle tanker om, hvad det kunne indebære. Nogle af disse tanker er nedfældet i et vigtigt ansøgningsdokument skrevet som en ansøgning til Undervisningsministeriet, som vi skal analysere i flere omgange, i dette kapitel og senere kapitler. Men man har af gode grunde ikke kunnet vide med sikkerhed, hvordan det visuelle skulle praktiseres og integreres i undervisningen. Det var – og er – principielt et åbent problemfelt, som man har måttet eksperimentere med i løbet af det første år, og som man eksperimenterer med i skrivende stund.

Ligesom underviserne og lederne på Visuel hf har vi som forskere ikke kunnet vide, hvad det visuelle i pædagogisk og didaktisk sammenhæng omfatter. Vi har været (og er fortsat) henvist til gennem empiriindsamling og teoretiske overvejelser at undersøge dette grundlæggende spørgsmål og forsøge at beskrive det, set fra et elev-, lærer/fag- og skole-/uddannelsesmæssigt perspektiv. Svaret på spørgsmålet om, hvad det visuelle er, er altså, som vi indledte med at sige, et problem der må analyseres. Det ser da også ud til at være hovedbudskabet blandt visuelle forskere på tværs af mange forskningsdiscipliner – visuel kultur, billedkunst, billedpædagogik, æstetisk kommunikation og multimodal mediepædagogik med flere. Men en ting er der enighed om i forskningen: Vi er nødt til at gøre op med hverdagsforståelserne af det visuelle, ikke mindst i skolesammenhæng.

Teser

Følgeprojektet er som sagt 'eksplorativt' – det vil sige, at det i høj grad er præget af en undersøgende og analytisk tilgang. Ikke desto mindre rummer forskningsprojektet, som det allerede fremgår, nogle teser. Sådanne teser er gode at have som forskere – og læsere – som en rettesnor, der kan bruges til at navigere med i løbet af forsknings- og analyseprocessen. Teser er forestillinger og antagelser, som kan be- eller afkræftes helt eller delvist på baggrund af analyser, og de udspringer af undersøgernes forskningserfaring og viden om tilsvarende undersøgelser.

Den overordnede tese for hele projektet, da vi påbegynder udsejlingen i 2009, læner sig op ad formålsbeskrivelsen i ansøgningen til Visuel hf (jf. ovenfor). Den lyder således:

Visuel hf-uddannelsen vil være en værdifuld anvendelsesorienteret uddannelse for en gruppe af unge med særlige evner og interesser for det visuelt-kreative.

Vi havde imidlertid behov for at konkretisere og præcisere denne meget bredt formulerede tese. Vi udviklede derfor også følgende tre underteser:

- 1) Det er en præmis for opfyldelsen af uddannelsens målsætninger, at den gennemføres som en pædagogisk eksperimenterende uddannelse, hvori indgår almindelige hf-fag og praktisk-kreative undervisningselementer fra TAW integreret på en anvendelsesorienteret måde.
- 2) Da det ikke på begyndelsestidspunktet for første gennemløb er fuldt ud planlagt, hvordan uddannelsen skal gennemføres – herunder hvordan hf-fag og undervisningselementer fra TAW skal integreres – vil det være værdifuldt for uddannelsen, at alle involverede parter (kursister, lærere, ledere og forskere) løbende reflekterer over uddannelsens gennemførelse, og at disse refleksioner løbende bruges til at forbedre og videreudvikle uddannelsen.

- 3) Anvendelsesorientering kan forstås ud fra tre synsvinkler: 1) brugsværdi, 2) faglig kompetence og 3) professionskvalificering. Med brugsværdi menes, at undervisning kan bruges konkret og aktuelt, fx ved at man laver et produkt i et undervisningsforløb, der kan anvendes i en virkelig sammenhæng uden for skolen. Med faglig kompetence menes, at man kan opfylde faglige mål knyttet til læreplaner. Med professionskvalificering menes, at uddannelsen kan bidrage til at kvalificere kursister til en professionsansættelse eller optagelse ved en professionsrettet videregående uddannelse.

I det afsluttende opsamlende kapitel vil vi – på baggrund af analyserne – vende tilbage til disse teser og vurdere, hvordan de svarer til vores empiriske analyser.

Empirien i første delrapport

Denne delrapport bygger på empiri samlet i skoleåret 2009-2010 samt diverse ansøgninger, projektbeskrivelser o.lign. fra før undervisningen på Visuel hf gik i gang i august 2009. Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, som udmærker sig i kraft af sin tydelige og eksplicite arbejdsmetode. Kvalitative metoder er således afhængige af, at man kan begrunde sin undersøgelseslogik og måden at behandle materialet på (Dahler-Larsen, 2002). Vi indleder med overordnede betragtninger om empirisamling i et forskningsprojekt som nærværende.

Metodiske forhold

I mødet med den virkelighed og det felt, som første skoleår på Visuel hf repræsenterer, er det i princippet muligt at samle et nærmest uendeligt stort materiale. Vi er derfor som forskere bevidste om, at det ikke er et problem at få så meget materiale som muligt fra den undersøgte virkelighed 'i kassen' eller på pc'en. Det er derimod et stort problem at vælge det materiale, som vi

kan argumentere for er velegnet til at fungere som et empirisk grundlag – og dermed data – for rapportens analyser, ligesom det afgørende er at få empirien metodisk bearbejdet, systematiseret og analyseret. Materiale hentet fra feltet bliver først til empiri og derefter til data, når det er bearbejdet.

Hvad der er velegnet empiri at samle ind, afhænger af vort forskningsspørgsmål, og i det hele taget af formålet med vores undersøgelse. Samtidig må vi som kvalitative forskere også selv generere empirisk materiale ud fra en forestilling om, hvilke spørgsmål, vi ønsker besvaret, og hvilke spørgsmål, vi i forskningsprocessen anser for vigtige. Hermed menes, at vi må tilrettelægge diverse former for møder med forskningsfeltet, hvor vi fokuserer på dette ud fra forskellige systematisk opstillede undersøgelsesspørgsmål.

I kvalitative undersøgelser påvirker forsker og felt hinanden – ikke mindst når det drejer sig om empiri, som forskerne selv er med til at generere, fx i tilrettelagte observationer og interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I de situationer har vi været opmærksomme på, hvor afgørende og vigtigt det er, at man gør sig sin rolle som forsker klar. Er man den fremmede og udenforstående, er man deltagende observatør, eller er man del af feltet? Selvom man som kvalitativ forsker må fremvise en høj grad af sensitivitet over for forskningsfeltet, må man samtidig bevare sin forskertilgang til feltet. Balancepunktet og det afgørende er at være opmærksom på problemet med at 'go native'. Hermed menes, at den mere kølige distance mellem forskerfelt og egen person opløses (Wadel, 1991). Vi har som forskergruppe bestræbt os meget på at finde den omtalte balance.

Endelig skal nævnes et metodisk problem, som har sammenhæng med det foregående. Den danske didaktikforsker Frede V. Nielsen har for nylig stillet kritiske spørgsmål til kvaliteten af en aktuel følgeforskning. Niensens kritik går på, at der er interes-sesammenfald mellem rekvirenten af forskningen (skolerne) og forskerne. Nielsen skriver: »Og så har vi ikke alene med et spørgsmål om forskningskvalitet at gøre, men også med et forskningsetisk problem« (Nielsen, 2010). Det forekommer os

vigtigt at understrege, at hverken forskerne bag denne rapport eller undersøgelse som sådan på nogen måde er rekvireret af uddannelsen Visuel hf til at reklamere for denne.

Empirityper

Vi opererer med forskellige kategorier af empiri.

I) Forgrundsempiri og baggrundsempiri:

Den første kategori drejer sig om at skelne mellem *forgrundsempiri* og *baggrundsempiri* set i forhold til forskningsspørgsmålet.

Forgrundsempirien består af elevinterviews og lærerinterviews afholdt i efteråret 2009 og sommeren 2010. Disse interviews blev udskrevet – i passager parafraseret, men også i passager verbalt udskrevet. Dermed sikrer vi, at citater i vores tekst rent faktisk er citater.

Desuden består forgrundsempirien af et spørgeskema besvaret af eleverne i december 2009, noter fra optagelsessamtaler, lærerrefleksioner fra foråret 2010, lærerevalueringer og deltagende observationer i klassen på forskellige tidspunkter af skoleåret: 2 dage i september på TAW, en dag i oktober på VGHF, tre dage i december på TAW – og en dag i forbindelse med eksamen i Naturfagsgruppen på VGHF i juni.

Som baggrundsempiri indgår diverse ansøgninger, elevernes visuelle arbejder og lignende.

II) Forskningsfeltets egen produktion af empiri og forskergenereret empiri:

Den anden kategori handler om forskellen på den empiri eller 'de kilder', som direkte er udsprunget af *forskningsfeltets egen produktion*, og den empiri, som er *forskergenereret*. De to former for empiri lægger op til forskellige former for analyser. Det er i den proces, at vi får de kvalitative data, som kan bringe os videre frem mod analyseresultater. I næste afsnit vil vi nærmere redegøre for vores analysemetode.

Forskningsfeltets egen produktion er primært elevernes visuelle og anden produktion samt diverse formålsskrivelser og ansøgninger. Forskergenereret empiri består af interviews, observationer, lærerevalueringer og mere formelle samtaler med lærerne, bl.a. ved mødet 8. marts 2010.

III) Verbal empiri og visuel/ audiovisuel empiri:

Den tredje kategori drejer sig om overvejende *verbal empiri* og overvejende *visuel og audiovisuel empiri*. Når vi skriver overvejende, er det ud fra den multimodale grundantagelse, at ingen kommunikation er rent det ene eller andet. Men det kan også være kombination af begge dele.

Den visuelle empiri består af elevernes tegneproduktioner og animationer indsat i blogs og af andet elevproduceret materiale, der er tilgængeligt på anden vis. Den verbale empiri fremgår af kategori I og II. På TAW har man samlet elevernes produktion på en harddisk.

IV) Officielle og informelle materialer:

Den fjerde kategori drejer sig om forskellen mellem *officielle eller formelle materialer* og *informelle materialer*. Det første drejer sig om eksterne materialer, fx ansøgningen til Undervisningsministeriet om tilladelse til at lave uddannelsen, uddannelsens hjemmeside, diverse planer osv. De informelle er interne materialer. Det kan være diverse evalueringspapirer, e-mailkorrespondance mellem lærere osv.

I forhold til denne delrapport er ikke al empiri og alt indsamlet materiale blevet brugt og udnyttet i lige stor grad. Vi har derimod bestræbt os på at gå tæt på den empiri, som vi mener er bedst egnet til at besvare de aspekter ved forskningsspørgsmålene, som vi finder mest relevante at videregive her efter første år.

Det er også en pointe fra forskerholdets side, at det i høj grad er opstartsfasen og arbejdsprocessen den første tid på eksperimentelle og nye uddannelsesinitiativ, der er så vigtig at formidle videre.

Dels kan en sådan indsigt i arbejdsprocessen inspirere andre og give signaler om problemstillinger, man skal forholde sig til, og dels er det almindelig kendt, at vurderer man *kun* pædagogiske udviklingsprojekter ud fra slutproduktet, så bliver den slags projekter næsten altid en succes – på papiret. Vanskeligheder og forhindringer i processen har en tendens til at blive sløret i slutrapporter (selvom vi selvfølgelig bestræber os for, at det netop ikke sker!). Men som regel er procesvanskeligheder og forhindringer overordentligt nyttige for andre at kende, hvis spredning af pædagogiske ideer er et mål.

Fra empiri over analyse til teori

I dette afsnit vil vi redegøre for, hvorledes vi analyserer vor empiri. Vi skelner i rapporten mellem to principielt forskellige analysetilgange: en empirinær analyse og en teoretisk baseret analyse. Analysetilgangene er bestemt af forskellige mål med arbejdet.

Den empirinæreanalyse benyttes først og fremmest i forhold til interviews, observationer og diverse former for evaluerings- og refleksionspapirer fra aktører på uddannelsen (lærer og elever) samt officielle papirer af forskellig slags. Også elevernes svar på spørgeskemaet fra december 2009 bliver empirinært analyseret. Målet med denne analysetilgang er at afdække, hvad feltets aktører mener, siger, vurderer og giver udtryk for. Disse analyser findes i kapitlerne om undervisning og læring.

Denne analyseform kan minde om en tillempet hermeneutisk tekstfortolkning. Begrundelsen ligger deri, at det empiriske materiale enten *er* tekster, eller at det gennem vor bearbejdning af fx lydfiler er *blevet omformet* til tekster. Vi bevæger os således fra empirien gennem tekstanalyser frem til konkluderende udsagn og evt. hen i nærheden af mere overordnede og generelle konklusioner. Men da intet arbejde er teoriløst, vil også tekstnære analyser implicit være forbundet med teoretiske positioner, selvom disse positioner ikke altid lægges konkret frem.

Analysen i forhold til undersøgelsesspørgsmål og temaer foregår på tre – måske fire – arbejdsniveauer: Et individniveau, et klasse- / skoleniveau og et samfundsmæssigt niveau. Det samfundsmæssige niveau kan evt. igen opdeles i et uddannelsespolitisk niveau og et mere overordnet niveau. Nogle betegner dette som mikro-, meso- og makroniveauerne (se fx Kristiansen & Krogstrup, 1999).

I den anden analysetilgang bevæger vi os modsat af den første. Det vil sige, vi går i første omgang mere ud fra teorier end fra det empiriske materiale. Vi benytter eksisterende abstrakte og / eller teoretiske positioner som en form for analytiske briller i forhold til det, vi iagttager. Målet er at karakterisere og kategorisere det, vi iagttager, i forhold til den teoretiske viden, der foreligger.

Denne sidste analysetilgang anvender vi primært i forhold til emner, der er knyttet til spørgsmål og temaer, der angår didaktik, multimodalitet og æstetisk læring som teoretiske positioner.

Det var målet at interviewe de samme elever flere gange første år. Det lykkedes os at interviewe tre elever to gange – både i begyndelsen af året og til slut. Men vi må udskyde en del interviews til de kommende år. Begrundelsen er den pragmatiske, som gælder for ethvert projekt, at økonomiske ressourcer sætter en begrænsning for empiriindsamlingen. Vi har også interviewet lærere.

Til interviewene blev der udarbejdet interviewguides i form af 'begrebskort' (se bilag i Appendix). Senere, hvor vi kommer nærmere ind på indholdet i interviewene, udbygger vi diverse forhold angående dette punkt.

Vi foretog også deltagende observationer, hvortil der tilsvarende blev udarbejdet observationsguides (se én version, som er vedlagt som bilag i appendiks).

Søgebegreber og begrebsfund

Vi opererede i analysen med to typer søgebegreber. Det drejer sig om henholdsvis *de definitive begreber* og *de sensitiviserende begreber* (Kristiansen og Krogstrup, 1999, gengivelse fra Blumer

(1986)). De to begrebsgrupper kan defineres som henholdsvis en observatørdefineret og en aktørdefineret typologi.

De definitive begreber eller de observatørdefinerede begreber konstrueres af undersøgeren i et samspil mellem dennes forsker-erfaring og forskningsspørgsmålets karakter. De kan altså ansues som søgeord, der kan medvirke til at kategorisere det, der findes/iagttages ud fra en på forhånd planlagt hypotese/teori. De definitive begreber er altså til i forskeren hoved, *før* analysen begynder. En del af disse begreber optræder fx i interviewguiden og på begrebskortet. Det er så at sige vore valgte fokuspunkter.

De sensitiviserende begreber er i udgangspunktet ikke på forhånd defineret af forskeren. Nogle har slet ikke været inde i opmærksomhedsfeltet. Men i arbejdet med analyserne erfarer man, at aktørens/informanternes valgte emner, begreber og synspunkter fordrer, at disse begreber medtænkes som afgørende temaer. Den sammenfatning, som analysen derfor resulterer i, indeholder de sensitiviserende begreber – omend som regel omformet i et andet sprog end det, som feltets aktører anvender. For forskeren har de sensitiviserende begreber ofte karakter af at være nye og anderledes i forhold til den planlagte interviewguide, men er desto mere interessante som vejledninger i at tilnærme sig en forståelse for det, man erfarer ud fra empirien.

De sensitiviserende begreber *kan* ende med at blive centrale analytiske 'fund', der viser frem mod spændende konklusioner. Det er her, at en kvalitativ forskningstilgang viser en af sine store styrker.

Den teoribaserede analyse

Den teoribaserede analyse har et andet mål end den empirinære analyse. Målet er, som vi nævnte indledningsvis, at forholde det, vi observerer og hører, til de mere videnskabelige teorikomplekser, der foreligger. Det vil samtidig sige at udforme, hvad man kunne kalde for teorikonklusioner.

Den teoribaserede analyse benytter vi som nævnt mest i forhold til analyse af didaktik og læring. Her på dette sted vil vi

mere overordnet fremlægge det didaktiske og læringsmæssige syn, der ligger til grund for vore analyser af didaktik og læring på Visuel hf.

Vort teoretiske udgangspunkt i undervisnings- og læringsafsnittet tager udgangspunkt i en fagdidaktisk position. Vi skelner her mellem fagdidaktik som lærerens refleksionsredskab og som et forskningsområde. Det er den skelnen, man finder i Frede V. Niensens skelnen mellem didaktik og didaktologi (Nielsen, 2004).

Vi vil ikke her forholde os til hele den store og komplicerede forskningstradition omkring fagdidaktik (se fx Imsem, 2006; Krogh, 2009b; Ohman Nielsen, 2003; Ongstad, 2004). Én tysk didaktiker skal imidlertid fremhæves som særligt vigtig for fagdidaktisk forskning, og for vores didaktiske position, nemlig Wolfgang Klafki. Det drejer sig mere præcist om hans understregning af, at undervisning i *epokale (nutidsrelevante) nøgleproblemer* er dannelsens udgangspunkt (Klafki, 2001). Det er en ide, der har været arbejdet videre med specifikt i forhold til hf. Men Klafki griber ind i mange overvejelser over ikke bare didaktik, men også læring og pædagogik i bred forstand. Klafki er eksponent for den kontinentale 'Bildungsdidaktik', som ikke bare hf, men det danske uddannelsessystem har lang tradition for at bygge på – ikke mindst gennem tanker om almindelse. Også selvom denne position ikke mindst efter reformen i 2005 er blevet suppleret – og dermed problematiseret – af angelsaksisk 'curriculumtænkning', blandt andet gennem indførelse af kompetencebegrebet (Dolin, 2006).

I dette studie anlægger vi ikke udelukkende et didaktisk blik. Vi forsøger at kombinere (fag)didaktik med læring. Vor teoretiske position er, at der er en nær forbindelse mellem undervisning og læring. Den forbindelse vil vi nøjere udfolde og diskutere i de følgende kapitler, med vægt på henholdsvis læring (kapitlerne 3 og 6) og didaktik (kapitlerne 4 og 7). Når vi har valgt at skelne mellem de to områder i rapporten, så skyldes det, at vi på den måde respekterer den skole- og uddannelsesvirkelighed, som vi observerer og møder på Visuel hf. Her er det praktisk at lave en

skelnen, og det sker altså af hensyn til at levere et større overblik og forståelse af det, der foregår på uddannelsen.

Undervisning, læring og uddannelse foregår som bekendt ikke i et isoleret reservat i samfundet. Elever er aktører i skolens afgrænsede fællesskab, men er også aktører i mere personlige og mindre fællesskaber, ligesom de er medlemmer af et større socialt og kulturelt fællesskab, jf. det vi kaldte mikro-, meso- og makroniveauet tidligere. Tilsvarende er lærere og ledere på skolerne aktører i fællesskaber på forskellige niveauer. Som vi vil redegøre for i næste afsnit, er det vigtigt at gøre sig klart, at Visuel hf på et makroniveau må forstås som del af en større moderniseringsproces, som samtidig forårsager en række krydspres på uddannelsen.

Set fra en teoretisk vinkel betyder dette, at vor teoribaggrund foruden læringsteorier og didaktiske teorier nødvendigvis også må omfatte samfundsteorier, sociokulturelle teorier og kommunikationsteorier, foruden altså de helt specifikke teorier, der knytter sig områderne multimodalitet og æstetisk læring, som vi kommer ind på i kapitlerne 3-4 og 6-7. Der er intet usædvanligt i denne teoretiske spændvidde. Det er snarere et *sine qua non* for forskning i en kompleks senmoderne undervisningsvirkelighed.

Visuel hf i en senmoderne undervisningsvirkelighed

I disse år lægges der mange pres på undervisningssystemet. Uddannelsesforskeren Jørgen Gleerup taler generelt om, at uddannelserne befinder sig i et såkaldt *krydspres* i det senmoderne. Krydspres opstår, når en uddannelsesinstitution eller uddannelsesform skal forsøge at balancere mellem forskellige – og måske uforenelige – ude- og indefrakommende krav, forventninger og målsætninger. Gleerup har på det seneste analyseret, hvordan de seneste årtiers dominerende markedsideologi, blandt andet operationaliseret gennem såkaldt *New Public Management*, påvirker alt lige fra uddannelsespolitik over daglig undervisningspraksis

til dannelsesforestillinger for ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser (Gleerup, 2010).

Når Gleerup argumenterer for *krydspres*, og ikke bare kalder det pres, bygger det på den tese, at der på samme tid kan iagttages mange forandringspres, som kan virke modsatrettede, kontingente og svære at håndtere. Dette er en udfordring for både skolen som organisation og for den enkelte lærer og leder, der skal fungere som individuel aktør i denne organisation, der jo samtidig er indlejret i et større uddannelsessystem.

Det er vigtigt for os allerede indledningsvis at pege på nogle centrale krydspres, som udgør en vigtig kontekst for Visuel hf-uddannelsen og vores forskning i uddannelsen i løbet af det første år. I et senere kapitel om de organisatoriske forhold (kapitel 8) kommer vi også ind på problemstillingen.

Hele det kompleks, man kalder *Gymnasireformen 2005*, har medvirket til at fremme en række krydspres hvad angår pædagogik, didaktik og organisation, som gymnasieskolerne som organisationer bliver udsat for og fortsat udsættes for med Undervisningsministeriet som primus motor og i sidste instans Folketinget som besluttende myndighed (Folketinget, 2003). Man taler således om *den dobbelte gymnasireform* (Raae, 2008). Det refererer til, at man inden for de seneste fem år både har lavet *en organisatorisk reform*, således at skolerne blev selvejende, samtidig med at man lavede *en indholdsreform*, hvor man ændrede ret radikalt på uddannelsernes bekendtgørelser og fagenes læreplaner bl.a. med nye fagligheder i form af fagsamspil.

Hvad angår indholdsreformen, har et af nøgleordene her været 'ny faglighed' (Hermann, 2003; Undervisningsministeriet, 2004a). Nogle har betegnet dette begreb som en 'flydende betegner'. Det vil sige et begreb, alle mener at have en forståelse af, men som er svært at definere. Det mener vi ikke er korrekt. Ny faglighed kan præcist defineres som en ny læringsdiskurs angående en række praksiseffekter i undervisningen forstået som nye læringsmål. Det drejer sig bl.a. om konkrete og kontante krav til lærerne om fagsamspil, lærings- eller kompetencemål, nye evalueringsformer, 'ny skriftlighed' samt ikke

mindst rapportering angående undervisningens indhold, metoder og kompetencebeskrivelser. Ny faglighed er kompetence-tænkningens udfordring af kvalifikationstænkningen, sagt med Hermann. Der er ingen tvivl om, at alle gymnasieskoler både før og efter implementeringen af reformen har arbejdet særdeles seriøst med implementeringen af reformens krav. Evalueringer af implementeringen har imidlertid vist – ikke overraskende – at mange skoler har haft svært ved at håndtere alle krydspres på én gang. Man har måttet vælge ud og fokusere sine indsatsområder.

Og forandringspresset fortsætter. Henover sommeren 2010 er der blevet implementeret en større revision af gymnasieformen, hvor man justerer på bekendtgørelser og fagenes læreplaner, som skal implementeres allerede fra næste skoleår. De løbende utallige og hastigt nye krydspres på gymnasieskolen og undervisningssystemet er tilsyneladende et grundvilkår, som er kommet for at blive.

Hvilken betydning har disse mange krydspres for et nyt uddannelsesstilbud som Visuel hf, set fra VGHF's side? Først og fremmest kan man konstatere, at de lærere og ledere som er involveret i dette projekt, naturligvis ikke kan tillade sig at se bort fra de mange nye organisatoriske og indholdsorienterede dagsordner, som præger deres daglige virke. Visuel hf er ikke en isoleret ø, som den enkelte lærer kan fokusere på at opdyrke i længere tid. Snarere er det en ø, de i tide og utide må sejle frem og tilbage til mellem alle de andre øer de er forpligtet på. Visuel hf bliver en del af krydspreset.

Omvendt kan man argumentere for, at Visuel hf også fungerer som lidt af en eksotisk udviklingsoase for de deltagende lærere og ledere – både på VGHF og TAW. Den er et sted, hvor man må, ja, faktisk skal, fokusere på at eksperimentere med at udvikle en ny type undervisning. Det er en uddannelse, der rummer spændende perspektiver til nogle af reformjusteringerne. Eksempelvis fokuset på ny skriftlighed, der i høj grad handler om 'udvidet skriftlighed' og inddragelse af nye repræsentations- og kommunikationsformer, såsom det visuelle.

Det er også en uddannelse, som der er en vis udefrakommende opmærksomhed omkring. Vi forsker i den. Region Midtjylland er interesseret i at høre, hvad den fører til, formentlig med håbet om at kunne overføre nogle af fundene til andre uddannelsessammenhænge. Der annonceres om uddannelsen i massemedierne. Og der er stor søgning til den. Det sidste er måske det vigtigste: En række unge mennesker sætter deres lid til, at dette uddannelseseksperiment – Visuel hf – bliver den ungdomsuddannelse, der skal bringe dem godt videre på deres uddannelsesvej. Det er derfor, det er så vigtigt at forstå, hvad Visuel hf er. Dette indledningskapitel har tilbudt et første indtryk. De følgende kapitler vil uddybe spørgsmålet.

Forslag til videre læsning

- Beck, S. og B. Gottlieb (2002): *Elev/student*. Gymnasiepædagogik nr. 32. Odense. IFPR/SDU
- Dahler-Larsen, P. (2003): *At fremstille kvalitative data*. Odense. Syddansk Universitets Forlag
- Gleerup, J. og F. Wiedemann (red.) (1999): *Kulturens koder*. Odense Universitetsforlag. Odense.
- Jewitt, Carey. (2008): *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. London: Arts Council England.

Kapitel 2

Salt – en case fra september 2009

Sia Søndergaard

Casen åbnes igennem en elev-blog, som omhandler det undervisningsforløb, casen beskriver. Casen lukkes på samme måde, med en elev-blog. Eleverne bliver på TAW bedt om at dokumentere deres visuelle læringsproces og udvikling igennem deres elev-blog. En blog, de selv har oprettet som del af et blog-forløb på TAW.

FREDAG DEN 18. SEPTEMBER 2009

Salt.

-salt kan også være spændende.

Vi har i denne uge, om eftermiddagen, arbejdet med salt på TAW.

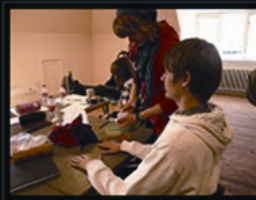
JAJ! det var spændende. Der er så meget man kan lave med salt.

Opgaven var at lave en salt-oplevelse for en anden person. Jeg tog en masse billeder for at dokumentere de meget spændende oplevelser:)



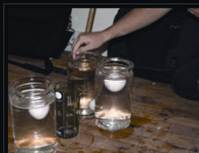
MANDAG DEN 28. SEPTEMBER 2009

Saltoplevelser i billeder



INSENDT AF PERNILLE KRAGH KL. 09.28

Belindas saltoplevelse.

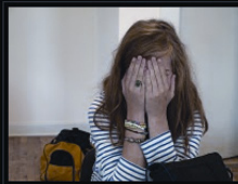


Her skulle jeg prøve et dumpe et æg i 3 forskellige glas med vand i. Hvad skete der? -I det ene glas, sank ægget til bundet, i det andet flød det midt i glasset og i det tredje flød ægget helt oppe i vandkanten. Hvorfor? Belina havde mættet vandet med salt på tre forskellige måder i de tre glas. Det faste glas var det ingen salt, i det andet var det lidt og i det tredje glas var vandet mættet så meget at ægget flød helt op.

INSENDT AF PERNILLE KRAGH KL. 13.27

Agnete og jeg havde det rigtig sjovt da vi gik rundt for at prøve klassens forskellige salt-oplevelser.

Elenas salt-oplevelse.



Det er en mærkelig fornemmelse, når man dybber sine hænder i saltvand og lader dem tørre. Ens hud blev helt stiv og tør og man kunne nemt fornemme hvordan saltten ligger som et lag på ens hånd.

MÅNDAG DEN 28. SEPTEMBER 2009

Salt og Senko



I Lørdags udstillede jeg, sammen med klassen, kollager hvor der skulle indgå salt. Det er utrolig godt at prøve at få det udstillet og jeg var vældig godt tilfreds med resultatet. Kollagerne blev udstillet på galleri Senko i Viborg. Alle kollager skulle indeholde "salt". Jeg valgte de to billeder som kan ses her.

Jeg regner med at ligge kollagen ind senere. 📷

INDSENDT AF PERNILLE KRAGH KL. 09.38

Figur 2.1. Udpluk fra piges elevblog om salt-forløbet

Der ligger bunker af sko uden for hvert lokale hen af gangen. Væggene er dekoreret med tegninger, nogle tegnet direkte på væggen. På døren ind til klassens lokale hænger et tilbud om en gratis graffiti-workshop.

Vi er i den gamle kasernebygning i Viborg, på *The Animation Workshop* (TAW), i oktober måned 2009. Klassens lokale er stort, nyrenoveret med ovenlys og bærer præg af work-in-proces.

Under en lang vask ligger Charlie, lærerens hund. Ved vasken brygges der te og kaffe. Eleverne fra 1.k – den første Visuel hf-klasse – er netop kommet tilbage fra morgendansen, som er skolens måde at vågne på.

På tegneskolen oplever vi salt. Vi smager, hører og sanser og sætter den oplevelse ind i andre sammenhænge. På gymnasiet er det mere analytisk. Når man blander de to ting, så får man mange flere elementer ind. Det beriger virkelig mine evner...

Elev i følgeforskningsinterview

Saltene giver genlyd

Jeg besøger skolen en dag, hvor eleverne skal fremlægge deres kreative proces under et 5-ugers forløb på TAW. I dette første skoleår kredser samarbejdet mellem TAW og hf-uddannelsen sig om hf's naturfagsgruppe (biologi, kemi og naturgeografi), og det meget sanselige forløb på TAW har taget udgangspunkt i den naturfagsundervisning, som eleverne umiddelbart før har gennemgået på Viborg Gymnasium og HF (VGHF). Temaet i det indledende arbejde på de naturfaglige forløb er 'salt'.

Broen imellem institutionerne blev bl.a. bygget på en fælles ekskursion for lærere fra begge institutioner og 1. k til Mariager Saltcenter, efter 1. k havde afsluttet forløbet på hf.

Tegnelæreren fortæller, at hensigten med saltprojektet på TAW, ud over de visuelt faglige elementer, dels har været at inddrage

noget af den viden, som eleverne har erhvervet sig i geografi, biologi og kemi og give det en visuel form, og dels på samme tid at bevidstgøre eleverne om kreative processer.

I de fem uger, eleverne har været på TAW, har dagene været delt op i to afdelinger: Om formiddagen har klassen arbejdet inden for den konvention, der kaldes klassisk tegning, eller konstrueret tegning, med renæssancekunstnerne som forbilleder. Et håndværk, som har stærke, faglige traditioner på tegneskolen. Her har hovedaktiviteten været croquis-tegning, og tegnelærerens rolle har været at fungere som *mesterlærer*, når hun videregav teknikker og metoder til eleverne.

Om eftermiddagen har samme lærers rolle været *vejlederens*, når eleverne forberedte sig til og udformede deres egne tværfaglige projekter knyttet til naturfagsundervisningen.

Eleverne er i denne afdeling blevet undervist i forskellige visuelle teknikker og udtryk.

I en af ugerne havde klassen en gæstelærer. Kunstner og indehaver af det lokale *Galleri Senko*, Sergei Sviatchenko, underviste på en collage-workshop, han kaldte »face-play«. Her skabte eleverne portræt-collager ved hjælp af egne fotooptagelser af salt. Resultatet kunne efterfølgende ses ved en offentlig fernisering på Galleri Senko.

Derudover har eleverne arbejdet med animation, storyboard og stemningsopbygning og bearbejdet temaet *salt* i mange små sensomotoriske øvelser og installationer.

Og endelig har eleverne haft et par dages undervisning i at oprette blogs, også med gæstelærer. Disse blogs benytter eleverne aktivt som en slags portfolio.

Fremvisningen

Under denne sidste dags fremvisninger bekriger besjælede 'salte' hinanden med kemiske våben. En rummand i en kop opløses til salt, og salt bliver magisk i små animationskortfilm. I en real kort-film mister en kvinde livet, fordi hun mangler jod, som

findes i salt. Denne visning foregår i skolens kælder for at hente en ganske bestemt stemning frem. Videoen kører som del af en lille installation skabt til formålet. En gruppe sørger for, at naturfagstemaet giver genlyd, imens de lægger lyd på deres animationsfilm under selve visningen, en anden gruppe har hentet stemningsfuld musik ind i deres film.

Eleverne kommenterer hinandens produkter efter hver visning:

*Det kunne fungere godt over videosporet, hvis du havde taget lidt blåligt og kørt over, ligesom på dine billeder.
Mega fedt, man troede virkelig på, at det ikke var fladt, at den figur virkelig forsvandt ned i koppen.*

Tegnelæreren minder løbende eleverne om, at en vigtig pointe med visningen er, at de kan reflektere og formidle deres proces for hinanden. Det er således ikke bare resultatet af den enkelte produktion, der fremvises, men udpluk af vejen derhen, som eleverne synliggør på dagen. Det vil sige alt fra tanker, inspirationsmateriale og skitser over til små delproduktioner.

»Osmose« er et ord, der går igen i løbet af dagen. Der grines internt. Eleverne og tegnelæreren har brugt meget tid på at finde ud af, hvad det egentligt betyder. Tegnelæreren forklarer, at det naturfaglige har været en udfordring for både hende og eleverne. De har ofte haft naturfaglige spørgsmål i produktionsprocesserne, som de har haft svært ved at finde svar på. Her kunne det have været rart med en »naturfaglig hotline«, ønsketænker tegnelæreren.

Tegnelæreren fortæller, at der er blevet arbejdet med forskellige medier og udtryksformer (eller 'modaliteter') med det mål for øje at udtrykke lige netop en ganske bestemt tilsigtet stemning. Således har eleverne i deres selvvalgte produktioner både skitset, tegnet, modeleret, klippet, klistret, filmet og arbejdet med lydsoftware, animationssoftware og filmredigeringssoftware.

De har indtalt egne stemmer, komponeret musik, og nogle elever har brugt kropssprog og mimik i deres performance foran kameraet.

Hele tiden har eleverne haft professionel undervisning og vejledning, hentet hos læreren og hos klassekammerater, ligesom der er blevet trukket på ekspertisen hos andre med tilknytning til skolen, eksempelvis skolens lydtekniker.

Målet har bl.a. været at gøre de unge bevidste om de modalitetsteknikker og virkemidler, de benytter.

*De sidste mange år har man jo bare levet af bogstaver og tal på sådan en hf, det trænger til at blive peppet lidt op.
Elev på Visuel hf i følgeforskningsinterview*

Liv til læringen


Jeg tænker efter besøget, at ved at transformere viden om naturlovene til poetiske, humoristiske og metaforiske produktioner har det visuelle tilladt eleverne at konkretisere og æstetisere deres viden, eller søgen efter samme. Processen med at formgive erfaringer gennem konkret produktion er en proces, hvor både fortolkningsproces og selve produktet er væsentlige elementer, der her har medvirket til læring og motivation.

En af eleverne sagde i et senere interview: »hvis jeg får lov til at tegne i timerne, går jeg ikke så nemt død i det og bliver skoletræt.« Animere betyder faktisk »at give liv«. Igennem formgivningen, som altså har haft omdrejningspunkt i temaet fra naturfag, har eleverne givet læringen en vis form for nyt liv.


Elevens udsagn kan diskuteres, men denne praksis i »anime-ret læring« har i hvert fald givet eleverne et meget konkret og personligt materiale at tage udgangspunkt i, når de får fagligt feedback af deres naturfagslærere.

Visuel hf peger på nye måder at forstå undervisning og læring på.

School



I have been at TAW for a few weeks now, and enjoying it very much! At VGHF we have finished our focus on salt as a theme in biology, math and geography. At TAW we continue this focus on salt, however, in a whole other perspective. In stead of learning the formula of different salts, we "experience" salt, taste it, listen to it, and draw it. We create different "salt experiences" for each other, where we must define the mood, the color and generally think in a very alternative manner.



So far we have drawn pictures with our eyes closed, describing our feeling with the different salt experiences we tried out on each other. I made sort of a live roleplay, focusing on the darker mood of salt, being in a salt mine from the 1800th century and mining the salt without any protection. It was a great success :)

Yesterday the 22nd of september, Sergei held this collage workshop for us, being a master of collage himself. The collage we made had to represent our own salt experience, defining the mood of it. These collages will then be printed into larger pictures and decorate Sergei's gallery, the Senko studio on saturday for an exhibition.

I was only partly satisfied with my own, so currently I am working on two more, describing the same mood of the deep salt mine. The seem to have hit the mood I was looking for :)

To prepare for the collage workshop, we had to go out and take pictures of salt in different situations, and I will upload some of the best pictures from my photosession with Mikkel as my model :)

Apart from working with salt, croquis is an almost daily thing, greatly improving our drawing techniques. I can already now see that I have grown in skill.

Most days starts with "morning dance"! Visueff hf and TDA, The Drawing Academy located on TAW, gathers in a gym hall, with music chosen by a TDA teacher who hosts the morning dance. We just dance for our selfs for half an our! A way of connecting with our body, we have to be in the rest of the day - quite iben. I love this, I really havent tried anything like it before. A great idea. Our teacher, iben, says she can easily feel when the students have been to the morning dance, for they are filled with energy, fresh and ready for the day. Many slack the first half an our hour of the day while they wake up, so this dance works very well. I truly enjoy the "alternative" ways of TAW. :)

Then there is always the open evening croquis at 17:30 pm I usually attend, just to get the exercise. The environment is great at TAW. The croquis models are usually students here at TAW or TDA themselves! This evening im going to join a "drawing improvisation workshop", here at TAW. I have no idea what is about! But it sounds like fun :)

Indreth af Visueliser 41_06-44 @kommentarer
Etiketser: salt, school

Figur 2.2. Uddrag fra drengs elevblog om saltforløbet

Note ved Sia Søndergaard: Denne case er blevet til på baggrund af observation på dagen (sammenfattet gennem feltnoter). Jeg har valgt i fremstillingen af casen også at henvise til anden empiri og teoretiske refleksioner knyttet til projektet.

Kapitel 3

Elever og læringssyn på de to skoler

Aase H.B. Ebbensgaard

Oversigt over kapitlet

Dette kapitel indledes med en oversigt over, hvordan empirianalysen konkret foregik.

Vi opstiller i afsnittet en kortfattet analysemodel.

Dernæst følger kapitlets to hovedafsnit: Først en sammenfattende karakteristik af elever på Visuel hf's første årgang, deres baggrund, opfattelse af uddannelsen og deres syn på udbyttet. Det sker med udgangspunkt i notater fra optagelsessamtalerne, spørgeskemaer og interviews.

Dernæst nogle nedslag, der viser noget om læringssynet på de to skoler, som vi kan se, at det kommer til udtryk i notater, evalueringspapirer og interviews. Det drejer sig både om elevernes og lærernes læringssyn.

Kapitlet afsluttes med en større sammenfatning, hvor også dynamiske og fremadrettede forslag indgår.

Analysemetoden

Metodisk vil vi tage udgangspunkt i det deskriptive og empirinære niveau for derefter at komme med kommentarer til det, vi

direkte konstaterer. Det sker dels gennem bud på forklaringer og dels ved at lægge op til refleksion gennem problematisering.

Der findes mange og komplicerede modeller for analysearbejde inden for kvalitativ forskning. De fleste modeller er imidlertid udviklet til brug for et stort empirisk kvalitativt materiale, hvor der er tale om adskillige faser og kodninger af indholdselementer. Dette er der ikke tale om i vores tilfælde. Vi har derfor valgt dels at lade os inspirere af Ib Andersen m.fl. (Andersen m.fl., 1992) og dels benytte en model, vi selv har brugt tidligere.

Lydfilerne blev som tidligere nævnt udskrevet i en blanding af parafrase og 'ad verbatim' – altså ordret. Det sidste er den absolut bedste løsning, specielt når flere skal arbejde og analysere samme fil. Men den slags udskrivninger er økonomisk og tidsmæssigt omkostningsfyldte, og det har derfor ikke været muligt for os at gøre dette konsekvent.

Konkret om analysens (fire eller) fem stadier

I vores analyser vælger vi at anlægge en tillempet hermeneutisk tekstanalysemetode, hvor vi bevæger os fra et deskriptivt niveau hen imod en større og større dybdeforståelse af det analyserede. Vi opererer med fem analyseniveauer, som med forskellig vægt kan genfindes i resultaterne af vore analyser (Beck og Ebbensgaard, 2009).

Det første niveau er det *deskriptive perspektiv*. I dette perspektiv arbejder vi med en tillempet sociologiske 'grounded' tilgang. Dette skal dog ikke forstås som den helt klassiske form, men snarere som en meget empirinær og dermed sproglig loyal videregivelse af det sagte. Vi forsøger at tegne et billede af opfattelser og synspunkter hos elever og lærere, som vi fx hører det på lydfilerne. Det deskriptivt gengivne kan virke lidt 'banalt' sproglig set, hvad der er konsekvensen af, at gengivelsen lægger sig tæt op ad talesproget i noget, der kan minde om en parafrase.

Det andet niveau er *forståelsesperspektivet*. I forståelsesperspektivet forsøger vi så empatisk som muligt at forstå verden ud fra aktørernes perspektiv. Forståelsesperspektivet kan sociologisk

karakteriseres som det, at undersøgeren forsøger at nærme sig et 'indefra-perspektiv' i forhold til aktørernes rationaler. Vi analyserer ud fra *mikro-niveauet*.

Det tredje niveau er *forklaringsperspektivet*. Her giver vi ud fra kendte sociologiske, historiske og læringsmæssige positioner og teorier bud på årsager til og baggrundsfaktorer for den situation, vi iagttager både i interviews, observationer og i forskellige lærernotater og evalueringspapirer. Dette kan anskues som et 'udefra-perspektiv' (observatørperspektiv).

På dette niveau bevæger vi os både på mikro-, meso- og makroniveauet. Efterhånden som der kommer flere interviews med i undersøgelsen de kommende år, bliver der større og større mulighed for at komparere og se mønstre. Dermed bliver dette niveau efterhånden mere nuanceret og mere udbygget – også teoretisk.

Af praktiske grunde må vi ind imellem koble forståelses- og forklaringsniveauet sammen på trods af den analytiske forskel.

Det fjerde niveau er *problematiseringsperspektivet*. Her diskuteres betydningen af de mekanismer og de resultater, vi fandt i forståelses- og forklaringsperspektivet. Det drejer sig både om at problematisere i forhold til elevens egen situation og i forhold til et overordnet syn på uddannelsen, undervisning, læring, sociale forhold og andre lignende temaer. Det sker både i forhold til skolen, uddannelsespolitik og samfundsforhold. Vi vil her i højere grad stille spørgsmål end give svar.

Det femte niveau er det *dynamiske perspektiv*. Det kan karakteriseres som et *forslagsperspektiv*. Her diskuteres det, hvordan det, som vi iagttager og tolker, og som en evt. interviewperson fremlægger, kan lægge op til refleksioner og ændringer på selve uddannelsen eller mere ordnet på det uddannelsesmæssige område. Altså meso- og makro-niveauet. (Beck og Ebbensgaard, 2009)

Når man læser vore analyser, vil vi ikke udtrykkeligt og hver gang redegøre for, hvilket analyseniveau vi befinder os på. Det ville gøre læsningen urimelig tung. Det afgørende er imidlertid at påpege, at *inden* vi skriver noget ind i rapporten, har der fundet en analyse sted, som bygger på de omtalte niveauer

Eleverne på første år af Visuel Hf

Vi vil herefter prøve at karakterisere eleverne på Visuel hf's første årgang, men vi understreger undersøgelsens foreløbige karakter.

Tanken med en sådan fremstilling er at gøre opmærksom på, hvor afgørende denne indsigt i elevernes forestillinger og baggrund er for en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af undervisningen. Både af hensyn til elevernes faglige og sociale udbytte og af hensyn til, at man på uddannelsen kan forebygge fravær og frafald.

Vi har valgt at karakterisere eleverne primært ud fra tre materialetyper: Notater fra optagelsessamtaler, en spørgeskemaundersøgelse og interviews. I afsnittet har vi adskilt de tre undersøgelsesresultater fra hinanden, da vi mener, at vi dermed kan demonstrere, hvordan man på skolerne på de næste årgange kunne udnytte de tre undersøgelsesformer for at skaffe sig information og viden om eleverne.

Eleverne set ud fra optagelsessamtalerne

I foråret 2009 blev der afholdt optagelsesprøve med de 48 ansøgere til Visuel hf. Man ønskede at optage 28 elever, som noteret i ansøgningen. Optagelsesproceduren bestod af en tegneøvelse og en samtale.

Ved tegneøvelsen skulle ansøgeren dels lave en genstandstegning og dels en illustrationsopgave. Tegningerne skulle efterfølgende medbringes til samtalen. Formålet med tegneøvelserne var at få indblik i ansøgerens tegnefærdigheder og opfindsomhed. I ansøgningen står der følgende om optagelsessamtalen:

Optagelsesproceduren har til formål at efterprøve ansøgerens tegnefærdigheder, visualiseringstalent, motivation og personlige modenhed. Det vurderes, om ansøgerne har et realistisk forhold til uddannelsesstilbuddet, og om energi

og ambition står til mål med uddannelses tilbuddets krav. Målet med optagelsesproceduren er, at optage de ansøgere, der har det største visuelle potentiale og lyst til at videreudvikle det. (Mikkelsen et al., 2008)

Samtalen foregik mellem lederen på tegneskolen (TDA) og ansøgeren. Desuden var én fra styregruppen tilstede. Derimod var gymnasiet (VGHF) ikke repræsenteret.

Der blev foretaget håndskrevne noter til nogle af samtalerne. Disse blev senere renskrevet og sammenskrevet.

Ansøgerne var mellem 16 til 21 år. Nogle havde store tegnefærdigheder, andre havde ikke.

Alle optagede elever havde 10. klasse, som det er normalt krav på hf. Derudover kunne man konstatere at:

- En del af eleverne havde gået på efterskoler
- En del havde her valgt kreative linjer
- Et par af eleverne havde prøvet en gymnasialuddannelse, men afbrudt
- Enkelte havde været på en erhvervsuddannelse
- Enkelte havde forsøgt sig på en produktionshøjskole
- To havde gået på en fagskole.

Det fremgik således allerede i optagelsessamtaler, at flere af eleverne havde prøvet forskellige ungdomsuddannelser, men var sprunget fra af forskellige grunde. Disse angives med manglende praktikplads, klikedannelser, skoletræthed o.a.

Dertil kom, at nogle af ansøgerne havde været ude i forskellige småjobs: skibsassistent, været hos en glaspuster, været i Livgarden, på kunstners værksted osv.

Da det at droppe ud af en uddannelse viser meget om at blive ekskluderet eller ekskludere sig selv i forhold til et skolemiljø, og dermed også viser noget om, hvordan en elev kan tænkes at passe ind på en anden uddannelse, vil det give skolerne en meget nyttig indsigt, hvis man i optagelsessamtalerne – eller muligvis senere i tutorsamtaler – går endnu tættere ind på grundene til

elevernes tidligere frafald. Men også i forbindelse med debatten om frafald på ungdomsuddannelserne er det vigtig at kende elevernes tidligere uddannelseskarrriere.

Visuel Hf synes ud fra de formelle papirer og ansøgningen at være en uddannelse, som kunne forventes at passe til en måske hidtil lidt overset gruppe af unge. I spørgeskemaerne og interviewene blev dette yderligere nuanceret.

Baggrundskultur

Eleverne taler ikke meget om deres baggrundskultur i optagelsessamtaler. Lige som med deres tidligere uddannelsesforløb er det en særdeles nyttigt viden i forhold til, hvordan man med blik på elevernes for-forståelser kan tilpasse uddannelsen bedre til deres medbragte socio-kulturelle bagage. Man taler om 'den responsive skole', hvorved netop menes, at uddannelserne skal forsøge at forholde sig aktivt og reflekterende til elevernes medbragte erfaringer (Beck og Ebbensgaard, 2009). Tidligere undersøgelser har vist betydningen af, at dette sker (Ulriksen m.fl, 2009). Imidlertid rådede vi bod på denne mangel, da vi senere lyttede til de unge i interviewene og analyserede nogle spørgeskemaer. Det så dog umiddelbart ud til, at de fleste ansøgere kommer fra mindre 'steder' (sml. med Udkantsproblematikken i Beck og Ebbensgaard, 2009), og en del har også gået på efterskole i forskellige udkantsområder. Det er interessant for skolerne at kende denne baggrund, da noget tyder på, at elevernes lokale forankring kan indvirke på deres læringsforståelser.

Måske er det en overvejelse værd at uddybe nogle af de ovennævnte punkter ved kommende optagelsessamtaler – ganske enkelt for som uddannelse at få et mere nuanceret billede af de optagne elever.

Som optagelsessamtalerne var arrangeret det første år, optog man altså mest unge, der på forhånd havde erkendt og kunne fremvise deres kreative evner og interesser.

I ansøgningen står, at formålet med uddannelsen netop er, at man ønsker, at denne uddannelse skal være *talentudvikling*. Der står følgende:

Der er en stadigt stigende efterspørgsel på kreativt talent, og i fremtiden vil der være et stort behov for folk, der evner at kombinere kompetencer inden for boglige og kreative fagområder. Det er i denne gruppe unge, man vil finde fremtidens iværksættere, formidlere og nytænkere – kræfter der skal være med til at sætte Danmark på verdenskortet. Ønsker man at være en del af oplevelsesøkonomien, er det derfor også vigtigt at pleje og skabe gode vilkår for talentet.

Der er nødvendigt, at vi imødekommer det talent, som kan og kommer til at løfte denne opgave. Denne talentudvikling bør ikke kun foregå på de videregående uddannelser, men også på det almene ungdomsuddannelsesniveau. I dag er det et krav på mange af de kreative videregående uddannelser, at man skal bestå en optagelsesprøve og/eller have en studentereksamen, før man kan blive optaget. Derfor er det vigtigt, at der er et tilbud til de kreative unge, der er med til at fremme både deres almene og kreative sider. (Mikkelsen et al., 2008)

Det kunne måske være en overvejelse værd, hvordan man også kan tiltrække ansøgere, der måske ikke kan fremvise visuelle kompetencer på optagelsestidspunktet, men som eventuelt har latente evner, som kunne opdyrkes, således at uddannelsen kunne rette sig mod unge, der blot har lyst og interesse for at prøve det kreative.

Vi undrede os lidt over, at optagelsesprøven kun rettede sig mod ansøgernes tegnemæssige kvalifikationer og interesser for det, der skulle foregå på tegneskolen, og at Viborg Gymnasium og Hf ikke var repræsenteret ved samtalerne. Da vi omtalte dette forhold for lærerne på vores møde med dem d. 8. marts 2010, blev vi gjort opmærksom på, at den almindelige hf-uddannelse ikke kan tillade sig at lave optagelsessamtaler, hvis eleven i øvrigt opfylder betingelsen for at komme på hf. Derfor var optagelsessamtalerne i foråret 2009 rettet mod det visuelle og kreative. Som vi imidlertid fik fornemmelse af det, så ville man overveje, at en

observatør fra gymnasiet kunne deltage i optagelsessamtalerne fremover.

Det er ikke mærkeligt, at de unge fortæller om deres interesse for det kreative, og det kan heller ikke undre, at de fleste anfører lyst til at blive bedre inden for tegning og animation – altså det, som The Drawing Academy (TDA) tilbyder af faglighed. Men mange elever nævner også, at de er tiltrukket af uddannelsen, fordi det er en kombination af en gymnasial uddannelse og en kreativ uddannelse. Hovedinteresserne hos de unge lå imidlertid på det, der foregår på TAW, og gymnasiedelen synes primært at have betydning for de unge i kraft af det 'adgangspapir', det er, i forhold til videreuddannelse. Det kunne tyde på, at hf-eksamen opfattes som en slags sikkerhed – noget at falde tilbage på. Et forhold, der ikke er ukendt fra det almindelige hf. Vi vil se nærmere på det forhold senere.

I forhold til fremtidsperspektiver var nogle ansøgere som forventeligt meget målrettede og så frem mod en kreativ uddannelse, andre havde ikke taget stilling til fremtiden. Men generelt var elevernes forventninger til fremtiden er ikke særligt nuancerede. Flere har dog bemærkninger om, at de gerne vil fortsætte på TAW eller lignende uddannelser og beskæftige sig med animation og andet kreativt.

Sammenfattende: Måske kunne man overveje, om det ikke er en god ide, at en repræsentant for VGHF er til stede ved optagelsessamtaler som observatør. Ganske enkelt for at få indsigt i de kommende elevers baggrund. Optagelsessamtalerne kan således udnyttes ganske meget og mere de kommende år.

For at få nøjere indsigt i elevernes oplevelser på uddannelsen, er de næste afsnit viet en karakteristik af dem ud fra spørgeskemaer og interviews.

Karakteristik af eleverne ud fra spørgeskemaerne

I december 2009 lavede vi et spørgeskema til eleverne, der skulle give os nærmere indsigt i deres baggrund, interesser, mål og

oplevelser. Vi vil koncentrere os om at se på, hvad eleverne siger om deres faglige interesser og tidligere skolekarriere, visuelle forudsætninger samt deres umiddelbare oplevelser af at være på uddannelsen på dette tidlige tidspunkt.

Der var ca. 17 elever, der udfyldte spørgeskemaet. Resten var fraværende, og en opfordring til at udfylde skemaet senere, blev vist ikke efterkommet (jeg har desværre ikke mulighed for at være mere præcis her). Det kan skyldes, at eleverne ikke fundet det ulejligheden værd, eller de kan de have glemte det. Det er altid vigtigt ved en spørgeskemaundersøgelse i skolen, at det foregår i en time og i overværelse af en 'officiel' person – ikke nødvendigvis en lærer. De relativt få skemaer har naturligvis betydning for de konklusioner, vi kan drage ud fra spørgeskemaet. Men mangelen opvejes til dels af interviewene med eleverne og observationerne i klasserne. I forbindelse med observationerne havde en del elever direkte kommentarer til os. Vi vil i det følgende se nærmere på elevernes faglige interesser, deres oplevelse af at være på to skoler, det sociale samvær og deres syn på uddannelsen som helhed.

Faglige interesser og kunstneriske forudsætninger

Ifølge spørgeskemaet er der mange elever, der vurderer, at de i det tidligere skoleforløb har været gode i fag som sløjd, håndarbejde, husgerning, mediefag, musik, billedkunst og idræt. I visse andre fag deler eleverne sig markant i to ekstremer i forhold til at være gode eller dårlige. Det drejer sig om fagene dansk, engelsk og matematik. I visse fag er der ligeledes markante forskelle på, om eleverne 'kunne lide' fagene. Det drejer sig bl.a. om historie, tysk og samfundsfag.

De fag, som mange elever fremhæver som spændende at arbejde med, er så netop mediefag, billedkunst, musik, idræt og drama, som de oplevede, at de var gode til. Med hensyn til de øvrige fag ligger eleverne ret spredt hen over feltet. Dog fremhæves positivt fag, hvor der produceres noget konkret – »noget nyttigt«, som én skriver – eller fag med aktivitet så som idræt.

Begrundelserne for at kunne lide eller ej, eller være dygtig eller ej til et fag begrundes med: Manglende interesse, problemer med »at huske« og have paratviden, og så endelige gode eller dårlige lærere. Ifølge spørgeskemaerne er flere elever mest kedede af de fag, hvor de skal huske og lære noget udenad. De fremhæver historie (årstal!). Det er altså de traditionelle og boglige skolefag, som af en del elever bliver fravalgt som attraktive.

På spørgeskemaet var indsat et skema over forskellige kreative og kunstneriske aktiviteter, lige fra klassisk tegning til design og interaktivt computerarbejde. Eleverne blev spurgt om, hvilke områder, de dagligt, ofte eller sjældent havde beskæftiget sig med det sidste år.

Der er meget få krydser i felterne under hver dag og hver uge. Der er rigtig mange krydser i felterne med sjældent og aldrig. Mange har slet ikke udfyldt det skema.

En enkelt elev har tre krydser under 'hver dag', to krydser under 'hver uge', tre krydser i hver måned og resten i sjældent og aldrig. Drengen har ofte arbejdet med en bred vifte af visuelle og billedskabende aktiviteter fx klassisk tegning, pc-tegning, design, maleri, grafik, video, tøj og robotter. Men denne dreng er en undtagelse.

En pige har fem krydser i hver uge (klassisk tegning, foto, mobilfilm, arkitektur). *Fire* arbejdede hyppigt med foto og tegning. Men i virkeligheden var det få i klassen, der tidligere hyppigt havde arbejdet med de i skemaet opstillede aktiviteter.

Det, som altså er de traditionelle tegnetekniske billedkunst områder og kunsthåndværksemner, hørte – helt overordnet set – ikke med til så mange elevers formelle forudsætninger, da de kom ind på uddannelsen, men flere giver udtryk for, at de meget gerne vil lære fx tegneteknikker. De har altså lysten og interessen. En dreng skriver:

Jeg troede, at det ville handle en hel del om tegning, men det virker, som om det er det kreative generelt. Hvilket også er fedt.

En anden dreng noterer ét sted i spørgeskemaet, at han håber at komme til at arbejde mere med tegning på TAW, og et andet sted: »Jeg håber kun på at blive bedre tegner«. Drengen har understreget de to sidste ord.

Eleverne bliver også spurgt om, hvor de tidligere har lært noget om tegning og kreative områder.

De nævner efterskoler med en kreativ linje, animation i 10. klasse, ungdomsskole, billedkunst i folkeskolen, forældrene, diverse kortere tegnekurser og fagskoler med animationslinje.

En elev har på et tidspunkt været i praktik på TAW. Men der er flere, der slet ikke svarer på det spørgsmål. Der er ingen, der mere systematisk har dyrket det kreative, og kun enkelte har forældre, der er uddannet eller har interesser inden for det kreative felt.

Mange – et overvældende flertal – benytter elektroniske medier i deres hverdag. De mest populære er Photoshop, Corel, Flash, 3D Studio Max, Facebook, blogs, Adobe, Devian Art, Corndraw o.lign. Altså for det meste avancerede interaktive it-platforme. Eleverne ligner i deres medieanvendelsesprofil på det punkt norske elever, der har valgt mediestudieretning i gymnasiet (Gilje og Erstad, 2007). Elevernes interesse er for hovedpartens vedkommende således i udgangssituationen fokuseret på det elektroniske område inden for visualitet mere end inden for traditionel kunstnerisk virksomhed og kunsthåndværkets område.

Rigtig mange siger, at de gerne være dygtige til 'det visuelle håndværk' – hvad de så end forstår ved det visuelle håndværk. Flere vil også gerne være dygtigere til at tegne, og rigtig mange af elever forestiller sig specielt at blive dygtigere til forskellige former for animation.

Ser vi på målene og indholdsbeskrivelsen for TAW-aktiviteterne på Visuel Hf, som de angives i ansøgningen til Undervisningsministeriet, slår det én, at der er rigtig mange emner, som eleverne ideelt set skal nå at lære og have kompetencer indenfor, hvad angår traditionel kunstnerisk virksomhed og visuelle virkefelter. Animation er kun ét af en rigtig lang række af stofområder, og det fremhæves ikke som det vigtigste.

Skolen hedder *The Animation Workshop* (TAW). Det er velkendt, at skolenavne er valgt med stor omhu og er et afgørende 'brand'. Vi spekulerer på, om skolenavnet for elevernes kunne have givet dem en forestilling om, at animation ville være noget af det vigtigste på Visuel Hf. Vi ved det ikke, men rejser spørgsmålet. Det kunne under alle omstændigheder være interessant for uddannelsen at finde ud af, hvor stort kendskab til uddannelsens indhold, eleverne havde, før de kom ind på den. Det er almen kendt, at elever kan blive ret overrasket over faglighed og indhold på en gymnasial uddannelse.

Eleverne blev også på spørgeskemaerne spurgt om deres interesser. Deres afkrydsninger i forhold til fag, som de er gode til/godt kan lide, viser også noget om elevgruppens menings – og relevansbetragtninger. Ind i mellem har de kommentarer om deres holdninger, som ligeledes kan bidrage til at give indsigt i netop denne elevgruppes interesser.

Som nævnt ovenfor har eleverne som helhed ikke udpræget været interesseret i en større diversitet af kunstneriske/kreative arbejdsformer eller interesseret sig for de almindelige billedkunstgenrer bortset fra IT.

Når det er sagt, fortæller næsten alle eleverne på spørgeskemaerne, at de har været engagerede i de fagområder, som skolesystemet normalt betegner som de kunstneriske eller kreative inkl. idræt/sport. Flere af eleverne angiver at de synger, spiller eller dyrker sport (ridning, volleyball, fodbold, fitness osv.). Som vi så, var fagene musik, håndarbejde, design og billedkunst de fag, som mange elever har været glædest for, og flere har senere i deres skoleforløb valgt linjer med noget kreativt eller i hvert tilfælde noget 'ikke bogligt'. Men som vi også så ovenfor, er der også nogle boglige grundfag, som visse eleverne har sat pris på. Én elev har sat kryds ud for alle fag, når han bliver spurgt om, hvilke fag, han synes, det er spændende at arbejde med.

Den læringsproblematik, der her kunne være interessant at undersøge, er, om der er – eller ikke er – en sammenhæng mellem elevernes nysgerrighed og interesser inden for de mere traditionelle gymnasiefag og så deres evner inden for det visu-

elle/kreative. Vores tanke er den, at kan en sådan sammenhæng konstateres, så kaster det måske et lys på, hvorfor fagsammenspil og integration mellem de to skolars faglighed kan lykkes eller måske ikke lykkes. Som vi vil vise senere, er det måske sådan, at fantasi og kreativitet ikke nødvendigvis er fagbundet, men snarere at ligne med en læringstilgang og en omverdensforståelse (Ebbensgaard, 2008a).

Oplevelser af forholdet mellem skolerne og det anvendelsesorienterede

Eleverne bliver bedt om at kommentere, hvordan de oplever det, der sker på de to skoler set i forhold til hinanden. Nogle elever siger på skemaerne, at de synes, at lærerne på både VGHF og TAW »er gode til at prøve at få det visuelle ind i undervisningen«, som en elev udtrykker det.

Herunder følger en række citater fra forskellige elever:

Jeg troede ikke, at de forsøgte at blande fagene så meget med animationsskolen, som de gør/forsøger. Synes det er fedt – også, at det er helt nyt for lærerne. (Pige)

Jeg får det fint til at passe sammen. Det er fedt at arbejde på en anden måde med hf-fagene, når vi er på TAW. Det er hårdt og svært, men jeg synes, at vi ender med nogle gode produkter. (Pige)

Ud over mediefag er der ingen fag, hvor man får lov at skabe noget på hf. Det er for ringe. Der er[for] få muligheder med de opgaver, vi får. (Dreng)

Jeg havde ikke regnet med, at animationsskolen fokuserede så meget på det, vi laver i vores andre fag.(Dreng)

Havde ikke regnet med, at vi skulle arbejde så meget med det emne, vi havde haft om på gymnasiet. Ex salt og klima. Men det

var jo meget sjovt, når man først kom i gang og fik lavet noget af det kedelige stof om til noget sjovt. (Pige)

Det er fint nok, vi gør det, men det kan bare godt blive for meget. (Pige)

En pige fremhæver, at hun havde forventet mere klassisk tegneundervisning og ikke havde forestillet sig, at der var så meget projektorienteret undervisning, og at det hele var så abstrakt, som det viste sig at være. Hun siger:

Jeg vidste, at de to steder arbejdede sammen, men havde ikke forventet, at det ville være på denne måde.

Det står tydeligt for eleverne, at TAW gør meget for, at emner fra hf bliver behandlet og viderebearbejdet visuelt her. Det fremgår også af TAW-lærerens notat, at dette er intentionen for hende. Det var også helt bevidst for tegnelæreren, at dette skulle foregå som projektarbejde. Ser man imidlertid på elevernes afkrydsninger i spørgsmålet, om de ønsker at kunne bruge deres viden fra hf i det visuelle arbejde eller omvendt, er der en del krydser i nej-feltet eller i lidt-feltet. Som to elever skriver:

Vil da hellere altid lave en tegnefilm om noget sjovt end om fx biologi. Men det er rart nogle gange at kombinere det.

Jeg synes ikke, at det er videre relevant at forbinde visuelt arbejde med andre ting.

Andre elever ville gerne bruge de visuelle evner mere i hf-fagene, men vurderer, at det er svært at gøre det i hf-fagene.

Når elevopfattelserne er så varierede og ind i mellem modstridende, kan det hænge sammen med flere forhold. Det kan skyldes, at eleverne kommer med forskellige forventninger til uddannelsen, det kan skyldes, at eleverne ganske enkelt har forskellige syn på det visuelle, og endelig kan det skyldes, at nogle elever

ikke er helt 'ærlige' i deres besvarelse. De er måske utilbøjelige til at notere det tydeligt, hvis de opfatter noget mærkeligt eller måske oven i købet ikke så hensigtsmæssigt.

Men det er her selvfølgelig ikke uvæsentligt, at spørgeskemaet blev udleveret i slutningen af første semester. Den socialiseringsproces, som eleverne gennemgår på en uddannelse, kan påvirke deres første oplevelser af uddannelsen i ganske høj grad.

Man skal her være opmærksom på, at det kan gå i flere retninger. Eleverne kan således bevæge sig mod en større og større solidaritet med det, der sker på uddannelsen. I så fald har den institutionelle socialiseringsproces haft succes. Men det kan også ske, at eleverne i løbet af uddannelsen distancerer sig mere og mere fra dennes intentioner og fagligt sociale rammer. I så fald er der ofte tale om, at socialisering i højere grad finder sted i det private fællesskab med kammeraterne uden for skolens officielle undervisningsarena, også selv om det kan være klassekammerater.

Vi lægger altså op til, at man på uddannelsen følger op på nogle af de problemstillinger, som ligger i spørgeskemaundersøgelsen. For elevcitaterne er vigtige for at diskutere forholdet mellem arbejdet på de to skoler. Det afgørende må i den debat blandt lærerne være, hvordan man egentlig ønsker, at fagintegrationen skal foregå. En sådan debat må tage udgangspunkt i læringssyn, didaktik, læreplaner, men også i den officielle og godkendte ansøgning til Undervisningsministeriet.

Dette emne hænger tillige sammen med, hvordan man ønsker at få det anvendelsesorienterede ind i fagene og skolernes arbejde. Det anvendelsesorienterede er hf-uddannelsens særlige kendetegn. Anvendelsesorientering kan defineres som en proces, hvor kompetencer og faglighed bringes i konkret anvendelse såvel *inden for* som *uden for* skoleverdenen. Med faglighed forstår vi et overbegræbet i forhold til kernestof og læringsmål i læreplanerne. For at der kan være tale om ægte anvendelsesorientering, skal forhold fra omverdenen altså være inddraget. Herved belyses almene problemstillinger konkret og praksisrettet, og personlige, studiemæssige og sociale kompetencer kan derved udvides og

udvikles – eller rettere gøres mere meningsfulde for kursisterne. Hf-bekendtgørelsen understreger det anvendelsesorienterede ved denne ungdomsuddannelse, bl.a. fordi uddannelsen primært retter sig mod mellemlange videregående uddannelser – altså professionsuddannelserne (Nielsen og Terp, 2009; se også kapitel 1).

Sammenfattende: Det tyder på, at eleverne omkring december første år ikke rigtig har været klar over, hvad der skal ske og hvordan i forbindelse med de to skolers fagsamarbejde. De er lidt overraskede over visse ting, men synes som hovedregel, at det kan være godt nok, at emner fra hf-uddannelsen bearbejdes på nye måder på Tegneskolen. Måske kunne det være en god ide at ekspliciterer mere for kursisterne, hvordan grundtanken er på uddannelsen angående fagsamspil.

Det sociale og fællesskabet på Visuel hf

Der bliver på spørgeskemaet spurgt til, hvordan de unge oplever det sociale på uddannelsen.

Her svarer eleverne stort set enslydende, at de har et helt utroligt fint sammenhold i klassen. Det betyder meget, at mange af dem bor på det nærliggende kollegium, at de er sammen uden for skoletiden og arbejder sammen om opgaver og lektier. De beskriver hinanden som 'rare folk'.

De, der ikke bor på kollegiet, kommer der ofte, og ind imellem overnatter de. »*Det giver et fedt sammenhold og er en fed inspiration*«, skriver en pige.

Det afgørende ved kollegiet er, at det indgår positivt i et spektrum af forskellige af uddannelsens 'arenaer'. Hermed menes, at den offentlige arena (skoleundervisningen), den suboffentlige arena (elevernes faglige arbejde for sig selv) og den private arena (fritiden) fremmer synergi. (Ulriksen, 2009).

Det er åbenbart allerede i begyndelsen af uddannelsen lykkes at få skabt et klassefællesskab, der både afgiver noget til det sociale og det faglige. Man ved fra andre undersøgelser, at det, at de unge mennesker netop i den alder bor sammen og skaber en slags fælles identitet, gør dem ekstra glade for at være på ung-

domsuddannelsen (Beck og Ebbensgaard, 2009). Men her skal man være opmærksom på den pionerånd, der kan præge en ny uddannelse i begyndelsen. Det er spændende og en mental opdagelsesrejse at lære nye kammerater og en ny skolevirkelighed at kende, men det tætte samvær *kan også* på længere sigt give anledning til en overbelastning af det sociale.

En pige giver således udtryk for en smule bekymring for det meget nære fællesskab. Hun noterer:

Man er meget sammen med klassen også efter skole. Du er sammen med den hele tiden – hver eneste dag de næste to et halvt år. Så hvis noget går galt, må man bare leve med det... Jeg havde ikke regnet med at blive så social involveret eller så følelses/humørmæssigt afhængig af den i klassen. Eller at få nogle virkelig tætte venner.

Pigen antyder, at kammeraterne i klassen måske kunne blive for meget afhængige af hinanden. »Hvis noget går galt, må man bare leve med det,« skriver hun. Hun slutter af med at notere, at man også får »virkelig tætte venner«. Måske skriver hun dette for at bløde de tidligere lidt frygtsomme bemærkninger lidt op.

Det er ikke alle – heller ikke unge – der er helt vilde med et meget tæt socialt samvær hele tiden.

Vi diskuterede dette problem med lærerne d. 8. marts 2010, og lærerne pointerede, at man på begge skoler var opmærksomme på det nævnte problem. Andre steder, hvor eleverne også går på en 3-årig hf og bor sammen i nærheden af skolen (hf-Søfart i Marstal o.a.s), har man knyttet en slags vagtlærer til eleverne. Læreren kan tilkaldes og også være med til at afværge konflikter o.lign.

En anden pige noterer om fællesskabet mellem sin klasse og resten af gymnasieeleverne på VGHF:

Jeg har det rigtig godt med mine klassekammerater. Glæder mig hver dag til at komme i skole. Men vi er ikke meget blandede med gymnasie-eleverne. Men det er ikke verdens undergang.

I citatet ovenfor fortæller pigen altså, at eleverne på Visuel hf ikke blander sig med de andre elever på gymnasiet. Vi hørte også tidligere en lærer fortælle om, at eleverne på Visuel hf følte sig som noget særligt og ikke som de andre hf-elever. Dette forhold er man opmærksom på blandt lærerne, og man har forsøgt med målrettet indsats for at rette op på, at eleverne på Visuel hf isolerer sig. Har man også kammerater uden for klassen, kan det være en god sikkerhedsventil, der ville kunne aflaste i mulige kritiske situationer inden for klassen. Klassen skal, som vi så i citatet ovenfor, være sammen – meget tæt sammen – de næste to og et halvt år.

I de interviews, vi afholdt med nogle elever i slutningen af året, fortalte en dreng, at det sociale i klassen stadig var meget fint. Hans tærskel angående svineri og rod i køkken var dog så meget anderledes end de andres, så nu var han begyndt at lave sin mad inde på sit eget værelse.

Men generelt har uddannelsen haft succes med kollegiet og elevernes følelse af et nært og godt samvær. Men som vi vil se senere, ser den sociale ansvarlighed noget anderledes ud, når det kommer til at lave skoleprojekter og den form for samarbejde.

Uddannelsen som helhed

Om uddannelsen som helhed skriver eleverne positivt over næsten hele linjen. Enkelte efterspørger dog mere variation i fagene på gymnasiet.

Elevernes blev spurgt om de oplever, at skole og fritid »smelter sammen« på Visuel hf med hensyn til opgaver og aktiviteter. En del synes, at det gør det, men slet ikke alle. Et par enkelte synes, at det psykisk kan være hårdt på den intense måde, som meget foregår på. En dreng skriver:

Når vi er i gang med et projekt, har jeg altid projektet i baghovedet, men når jeg for eksempel spiller fodbold, så lægger jeg det væk og spiller fodbold.

Eleverne opfatter måske spørgsmålet sådan, at man har som mål på uddannelsen, at fritid og skole *skal* smelte sammen. Men

hverken alle unge eller ældre vil mene, at det entydigt er et positivt mål.

For megen sammensmeltning af fritid og skole kan udvikle sig til en stressfaktor. Drengen ovenfor siger allerede på dette tidspunkt, at han hele tiden har sit projekt i baghovedet.

Men spørgsmålet var måske snarere tænkt som en afklaring af, om arbejdet på skolerne ikke føltes 'pligt', men som noget, der i lige så høj grad lignede 'fritid'.

Der signaleres også i spørgsmålet, at livet med det visuelle og uddannelse bør/kan være medvirkende til at blive en *livsstil*. Altså noget, der kan minde om et dannelsesmål. Vi ved fra andre undersøgelser, at det er meget vigtigt for de unge på de gymnasiale uddannelser, at de får tid til at dyrke interesser, der ikke hænger sammen med skolen, og at de også har mulighed for at tjene lidt penge. Enkelte omtaler også, at det er svært at få tid til disse aktiviteter.

Men spørgsmålet her peger på, hvor svært det er at fremstille entydige spørgsmål i et spørgeskema til elever.

Under alle omstændigheder har en uddannelse som Visuel hf – som alle andre uddannelser – nogle grundlæggende – måske implicite værdier, som eleverne nødvendigvis bør kende. Disse værdier er ikke nødvendigvis de samme som de eksplicite værdier, der kommer frem i reklamer osv. Vi kommer ind på dette i forbindelse med kapitlet om organisationskultur.

Sammenfattende

Eleverne udtrykker på spørgeskemaerne, at de er alle glade for at være på uddannelsen.

Her skal man være opmærksom på den bias, som det kan være, at eleverne får udleveret et spørgeskema fra lærere eller folk, som de kender og som de ved, er involverede i uddannelsen. De er sikkert nok glade for uddannelsen, men vil også på spørgeskemaerne gerne 'please' dem, der har været ophavsmænd bag denne. Hvis man fremover skal benytte spørgeskemaer til at få indblik i elevernes oplevelser og vurdering af uddannelse – altså at bruge et

spørgeundersøgelse som en form for evaluering – skal man være opmærksom på, at spørgeskemaet i elevernes forståelse fremstår som et skema, der er lavet af udefrakommende personer.

Det er prisværdigt, at uddannelsen forsøger at bygge elevernes sociale fællesskab op såvel inden for uddannelsen som uden for. Vi vil i forbindelse med elevinterviewene komme nærmere ind på disse forhold. Man skal blot være opmærksom på den psykiske overbelastning, som så tætte sociale forbindelser kan afføde.

En gymnasielærer på Visuel hf vurderer, at elevgruppen på Visuel hf måske er stærkere, end man normalt ser det i en hf-klasse. Men medielæreren fortæller i slutningen af skoleåret i et interview, at der dog stadig også i denne klasse er elever, der foretrækker en usynlig position i forhold til det faglige og undervisningen specielt i de fag, der foregår på gymnasiet. Men der er flere dygtige og måske også flere, der kommer med en grundlæggende nysgerrighed over for det, der sker på gymnasiet, mener læreren. Han fremhæver tillige, at eleverne har mange potentialer i forhold til medier, men at deres ansvarlighed over for det fælles arbejde i klassen og i projekterne er noget mangelfuld. Eleverne synes stadig at være præget af en læringsforståelse, hvor de foretrækker få den eksamensrelevante viden serveret, når de er på gymnasiet. På den måde er det som om, at den kreativitet i forhold til fag og læring, som eleverne måske kan magte på TAW, ikke på samme måde opleves som 'rigtig' og meningsfuld på gymnasieuddannelsen.

Læreren understreger endvidere, at netop det, at Visuel hf er en særlig uddannelse, betyder, at eleverne også oplever sig selv som 'særlige' i positiv forstand.

Eleverne i interviewsamtaler – hvad fortæller de mere om sig selv?

Vi vil nu i dette afsnit give ordet til nogle elever på Visuel hf. Ligesom vi andet steds giver ordet til lærerne. Det efterfølgende skal ikke opfattes som 'sandheden' om hverken uddannelsen eller

eleverne på Visuel hf, men som eksempler på holdninger, tanker og refleksioner hos nogle udvalgte elever. Elevkommentarerne fra interviewene kan bruges af skolerne til at få blik for nogle forhold hos eleverne, der kan betyde noget for deres læringsproces. Vi interviewede seks elever et stykke inde i første semester og tre elever i juni 2010 – altså i slutningen af første år.

Vi forsøgte at finde elever til interviews, der viste en vis spredning angående køn og sociale forhold. Men vi fik i første omgang kun interviews med fem elever. Vi mener dog godt, at vi kan lytte til disse elevers stemme som udtryk for nogle foreløbige og første meldinger fra kursisterne om uddannelsen. Senere i det treårige forløb kommer forskergruppen til at interviewe et langt større antal elever, så analyseresultaterne kan blive mere valide.

Vi har valgt at gengive elevernes udtalelser i forbindelse med en række temaer:

- Det tidligere skoleforløb (elevernes uddannelsesbane) og valg af Visuel hf
- Kreativitet og selvudvikling – elevoplevelser på uddannelsen
- De unges fremtidsforestillinger.

Hvert tema indledes med en kort overvejelse over betydningen af dette tema og afsluttes med en slags opsamling, der kan lægge op til diskussion og refleksion for lærere og andre angående forholdet mellem elever og uddannelsen – bredt forstået.

Tidligere skoleforløb og valg af Visuel hf

Det tidligere skoleforløb, ved vi, betyder overordentlig meget for unges oplevelse af at føle sig tilpas eller ej på en ungdomsuddannelse.

De elever, som vi interviewede, havde ikke befundet sig godt i de tidligere skoleforløb. Vi har tidligere i forbindelse med optagelsessamtalerne og spørgeskemaerne været inde på, at mange af eleverne havde flere brudte uddannelsesforløb bag sig. Vi var

også inde på, at Visuel hf derfor kunne ses som en alternativ 'sweeperuddannelse' for nogle.

Herunder følger en historie om en elev, der har prøvet en del uddannelser, før han endte på Visuel hf.

Thomas (navn ændret) gik på htx efter 10. klasse. Det virkede meningsløst for ham. Det var den ene rapport efter den anden. Thomas var ikke god til naturfag, og så tænkte han, at han kunne forbedre sin faglighed ved at gå på htx. Han havde også lyst til nye venner. De fleste af hans kammerater gik på stx. Det ville nok også have været mest oplagt, fordi der her er nogle kreative fag som f.x billedkunst, mente Thomas. Hans dansklærer på htx gjorde ham opmærksom på stenhuggeruddannelsen, så da han efterhånden blev mere og mere træt af htx og til sidst droppede ud, så søgte han ind på den uddannelse (på EUC). Han kunne godt lide uddannelsen. Der var to linjer: Æn med granit og en med sandsten. Den med sandsten var mest rettet mod det kunstneriske og kreative.

Thomas var halvandet år på grunduddannelsen. Han tog et udvidet grundforløb med engelsk på B-niveau som enkeltfag. Så kunne han nu få merit på hf-uddannelsen, hvor det niveau er obligatorisk.

Efter tiden på stenhuggerskolen kunne Thomas ikke finde en læreplads, og han endte på kontanthjælp. Her kom han på kontanthjælpscenteret i kontakt med en god vejleder, der gjorde Thomas opmærksom på, at hans evner mest lå i retningen af det kreative. Derfor ville han nu finde en uddannelse, der pegede den vej.

Det var dog et tilfælde, at Thomas' tidligere kæreste så en annonce i Politiken om Visuel hf. Først tænkte Thomas ikke nærmere over det, for han havde besluttet sig til at blive designer, men så valgte han alligevel uddannelsen.

Man lægger mærke til Thomas' lange søgeproces angående uddannelse og hans mange – for ham – forkerte valg af ungdomsuddannelse. Man kan også notere, at et ungt menneske som Thomas skal bruge tid for at erkende, hvad han selv står for, og hvor hans evner ligger. Han er langsomt kommet til erkendelsen af, at han var mere kunstner, end han var håndværker. Vi ved ikke mindst fra UU, at mange unge kan komme med lignende fortællinger. I forhold til sådanne unge har hf altid haft og har stadig en afgørende og meget virkningsfuld betydning som sweeperuddannelse.

Vi har en formodning om, at Thomas' historie ligner andre elevers historie på Visuel hf, og den viser i hvert tilfælde meget tydeligt, at uddannelsen appellerer til ganske bestemte unge mennesker, der ikke har passet ind andre steder i ungdomsuddannelserne.

Da vi interviewede Thomas i slutningen af skoleåret, var han stadig meget glad for uddannelsen og befandt sig vel.

Det bemærkelsesværdige er imidlertid, at det er en tilfældighed, at Thomas blev opmærksom på denne uddannelse, som åbenbart passer ham godt. Mange af eleverne på Visuel hf er – det ved vi – første generations gymnasieelever, altså elever fra gymnasiefremmede miljøer, og som også andre undersøgelser har vist, er disse unge menneskers uddannelsesvalg ofte bestemt af tilfældighed som i Thomas' tilfælde. Det er vigtigt, at man får gjort UU'erne opmærksomme på, at denne uddannelse findes. For mange unge er vejledning aldeles nødvendig for at træffe et kvalificeret valg angående ungdomsuddannelse (Beck og Ebbensgaard, 2009).

På mit spørgsmål, hvorfor en dreng valgte Visuel hf, svarer han:

For at få SU. Hvis jeg kunne vælge, ville jeg tage et tegnekursus. Men efter jeg er begyndt, kan jeg ikke rigtig undvære de mennesker, der har her. De er fantastiske. Anderledes. Men jeg vil også gerne have en hf.

Flere elever nævner, at de ville have søgt ind på en almindelig hf, hvis de ikke var blevet optaget på Visuel hf.

Undersøgelser har vist, at elever fra uddannelsesfremmede og gymnasiefremmede miljøer ofte har svært med 'at sidde på en stol' i mange timer og at finde mening i tekstlæsning og i det, som foregår i undervisningen på de almindelige gymnasiale uddannelser (Ulriksen m.fl., 2009).

Således fortæller en pige, vi interviewede, at hun altid har haft svært ved at forstå, hvad det var, lærerne 'fortalte' i skolen. Hendes tidligere skoleoplevelser har hverken socialt eller udbyttømæssigt været gode. Hun mener ikke, at hun hverken havde evner eller tålmodighed til en rent boglig gymnasial uddannelse. Hun er desuden blevet mobbet i folkeskolen og føler, at hun har været ekskluderet af kammeraterne med det resultat, at hun til sidst ekskluderede sig selv. Pigen siger flere gange om sig selv, at hun er 'mærkelig':

Jeg levede i en anden verden og var interesseret i andre ting. Jeg gik ikke op i tøjet. Man skal kunne klatre i træer – jeg elsker at klatre i træer.

Det endte i skolen med, at pigen var ligeglad med de andre, hvis de ikke ville kendes ved hende, og så fandt hun »trøst i at tegne«. Uddannelsen på visuel hf synes at kunne rette op på disse dårlige forhold, da pigen her har fundet kammerater, der 'ligner' hende i tilgang til liv og verden og ikke mindst det kreative.

Et par andre elever fortæller både her i interviewet og i andre sammenhænge på samme vis, at det er første gang, at de 'ikke er forkerte' mellem andre kammerater. De er nu er endt mellem nogle, der ligner dem. En dreng siger:

Jeg var den eneste, der var på min side. Nu ligner mine kammerater mig. Det er kæmpestort. Jeg kunne være sunket ind i depression, hvis jeg ikke havde mødt nogle, der var lige som jeg.

Og han fortsætter:

Jeg har altid befundet mig utilpas i skolen. Det er ikke der, jeg skulle være. Jeg var ikke dårlig, men det var øøvu. Jeg sidder også stille,

når jeg tegner. Jeg har ingen forklaring. Jeg syntes at jeg spildte min tid. ... Jeg var en særting – en underlig person indtil jeg var 17.

Han fortsætter:

Man sidder nede i skolen og venter på, at dagen går, og at klokken bliver tre. Det er lidt trist.

At være lidt anderledes har måske tidligere været en smertefuld oplevelse, men at være anderledes mellem andre, der også er anderledes, som på visuel hf, gør næsten det anderledes til en 'udmærkelse'.

Det kunne være interessant at undersøge i den årgang, der er begyndt på uddannelsen i 2010, om det samme mønster gælder for disse elever. Men bemærkelsesværdigt er det altså, at Visuel hf opleves helt anderledes end andre skoleformer for nogle elever. Det ser ud til, at uddannelsen netop kan fange unge, der ikke rigtig har kunnet finde et ståsted andre steder i ungdomsuddannelserne.

Kreativitet og udvikling – elevoplevelser på Visuel hf

Thomas fra historien i begyndelsen af afsnittet synes, at det er udmærket med forbindelsen mellem de to skoleformer. Uddannelsen opleves relevant for et ungt menneske med interesser og evner, der befinder sig i spændingsfeltet mellem det bogligt / analytiske / abstrakte og sproglige og så det sansende og kreative. Både tegnskolen og gymnasiet har åbenbart allerede her meget tidligt forstået at tydeliggøre for denne dreng, hvorfor koblingen mellem traditionelle hf-fag og så det kunstnerisk / kreative kan være værdifuld både som læringsform og som erkendelsesform.

Men en anden dreng mener om gymnasieundervisningen:

Helt ærlig ville jeg helst slippe. Men jeg har ikke noget imod det. Jeg kunne godt have lavet noget andet... Ellers var jeg blevet sur, hvis vi ikke har fået lov til at tegne i timerne. Der er mange, der er bedre til at lytte, når de tegner.

Forholdet kognitiv læring (gymnasiets faglighed) og æstetisk/kreativ læring (TAW's læring) er et tema, som vi vil behandle indgående senere i kapitel 6. Men som vi allerede tidligt observerede det, og som eleverne fortæller om det, er tegning og andre konkrete fremstillinger åbenbart at sammenligne med en form for sprog eller et afgørende kommunikativt middel i langt højere grad, end man tidligere har været opmærksom på det.

Gymnasiets fagrække har traditionel været opdelt i de naturvidenskabelige og de samfundsfaglige/humanistiske og så de kreativt/musiske fag. De kreative/musiske fag havde tidligere ikke altid samme status i skolerne som de humanistiske og naturvidenskabelige fag. Det har dog ændret sig med reformen fra 2005. Men det skrevne og talte ord er dog stadig det, som det primært handler om på de gymnasiale uddannelser.

Men lad os vende tilbage til eleverne og høre, hvordan de forholder sig til det kreative – både ved at lytte til, hvad de siger om tegning og det kreative som læringsform, og ved at høre om, hvad det kreative og tegning betyder for deres selvudvikling.

Tegning er en måde at 'overleve' både ensomhed og manglende selvværd på, siger en pige. Her kan pigen noget, som både forældre og venner vurderer som noget positivt, hvor hun er enestående. Pigen tegner, når hun keder sig, og tegning er også en metode, som hun bruger, når hun – som hun siger, »går ind en anden verden«. Både som flugt og som oplevelsesrum.

Der er for pigen en nær forbindelse mellem alle former for kreative udtryk. Det kreative er for hende både 'et sprog' – altså en kommunikationsform – og en læringsform. Som kommunikationsform er det visuelle en adgang til tænkningens *hvad*, som læringsform er det visuelle/kreative en adgang til tænkningens *hvordan*.

Det sidste kommer til udtryk flere steder i interviewene, hvor eleverne fortæller om, hvordan den kreative hjernedel hjælper den mere ikke-musiske hjernehalvdel med 'at huske'. Det er tegnelæreren, der har forklaret disse processer for eleverne.

En dreng fortæller således, hvordan undervisningen på tegneskolen fremmer opmærksomhedstræning. Hurtigt at 'fange' en

bestemt komposition, bevægelse eller form via synet er en sådan opmærksomhedstræning. Læreren på tegneskolen har gjort eleverne opmærksomme på, hvordan kognitiv læring kan stimuleres gennem brug af kreativt sprog ved at skabe 'opmærksomhed', altså det man også kalder intentionalitet (Ebbensgaard, 2006 o.a.s) (jf. teorierne om de æstetiske læringsformer i kapitel 6).

Laurits – en anden dreng fremhæver, at han bruger det visuelle som hjælpemiddel til f.eks. at lære sprog. Blandt andet nævner han, at han tegner ord, han ikke kender på engelsk. 'Approximately' illustrerer han bl.a. med tegning af en mund. Laurits reflekterer over sin egen læringsstrategi: »Det er en meget mærkelig måde at gøre det på. Et eller andet fuldstændigt unikt.«

En anden dreng siger:

Jeg er blevet bedre til at kommunikere, fordi jeg er blevet sikker på, hvem jeg er siden for to år siden, da jeg begyndte at tegne rigtigt. Jeg føler mig klog som aldrig før. Jeg har valgt, at det her er det rigtige for mig.

Drengen synes, at tegning kan medvirke til en mental udvikling. Men drengen undrer sig samtidig over, at dette kan ske, når det ikke har noget med 'bøger' at gøre. På spørgsmålet om den kreative indgang kan bruges som læringsredskab, svarer drengen:

Det tror jeg. Matematik er meget bredt – her kan det nok ikke bruges. Det er jo det logiske syn. I fysik kan man...bruge tegning... Jeg var rigtig god til fysik, men ikke til matematik... Jeg synes, at det er fanme vigtigt.

Som vi vil argumentere for det i afsnittet om æstetisk læring, så har drengen nok ikke ret i, at det visuelle ikke kan bruges i matematik. Interessant nok mener klassens matematiklærer faktisk, at det kan bruges. Elevudtalelserne her kan med fordel ses i sammenhæng med afsnittet om æstetisk læring, som en slags konkretisering af noget af det, der fremlægges der.

Afgørende er, at uddannelsen åbenbart tidligt i forløbet opleves som en ægte og næsten lystfyldt 'udvidelsesproces' – altså afgørende læringsoplevelse – for nogle af eleverne.

Ideen med, at kursisterne må tegne i timerne og tilmed har fået udleveret en skitsebog, betyder for en pige, at hun mener, at hun lettere kan 'overleve' i timerne, at hun bedre kan lytte og dermed få noget fagligt 'ind i hovedet' i de boglige og mere abstrakte fag på gymnasiet.

Det er tegnelæreren fra TAW, der er kommet på ideen med skitsebogen. Eleverne fik den udleveret i begyndelsen af året med påbud om, at fra nu af skulle de tegne hele tiden – i timerne, i busser, på gaden – ja overalt. Denne ide med også at tegne i timerne *kan blive* et læringsmæssigt kup og en måde at forbinde de to skolers læring på. Pointen er her, at det er eleverne – og altså ikke lærerne, der skaber en livline mellem skolerne i deres personlige liv gennem deres skitsebog og tegninger. Men visse lærere har helt overgivet sig til ideen, da de mener, at den er et fint pædagogisk virkemiddel. Men der kan også være en form for flugt forbundet med det at tegne i timerne. Det vil vi diskutere andet steds.

Sammenfattende: Eleverne tumler med at forstå sammenhængen mellem forskellige tilgange til læring på de to uddannelser. De fornemmer, at der kan ske et eller andet, når man kobler det, der foregår på TAW på den faglighed, der eksisterer på gymnasiet, men de kan – naturligvis – ikke rigtig trænge ned i problemstillingen. Vi finder, at det er et særdeles afgørende emne og tema. Derfor har vi også viet to andre kapitler til, at vi kan forholde os til dette på teoretisk vis. Det drejer sig om at se sammenhængen mellem didaktik og læring ud fra forskningspositionerne om 'multimodalitet' og 'æstetisk læring' (se kapitel 7 og 6).

Fremtiden

Fra optagelsessamtalerne ved vi, at en del af de unge på uddannelsen ser frem mod arbejdsområder inden for animation,

design, tegning osv. Mange ville måske ønske, at de kom ind på bacheloruddannelsen på Animationsskolen. Det er således karakteristisk for de unge på Visuel hf, at de har et eller andet mere eller mindre klart sigte med at være på uddannelsen, selvom de ikke har præcise forestillinger. Måske er det uddannelsens understregning af det anvendelsesorienterede, der slår igennem over for eleverne i forhold til deres fremtidsforestillinger. Måske er det det at være elev på TAW, der befæster deres identitet og dermed fremtidsforestillinger.

En dreng har sat som endemål at få en designeruddannelse. Der er imidlertid meget strenge optagelseskrav på Designskolen, og det har gjort drengen opsat på at erhverve sig de gymnasiale og faglige kompetencer, der er nødvendige. Drengen siger, at han har indset, at der er lang vej – først tre år på hf, så en bacheloruddannelse og så en overbygning – før han er færdiguddannet. Men han er kommet til klaring med dette, og blot han »har det godt« under uddannelsen, så er det fint nok, mener han. Det er tegnelæreren, der har gjort ham opmærksom på, at det er glæden ved processen, der er så afgørende. Vi ser, hvordan erkendelsen af egne evner og målfokusering angående uddannelse i meget høj grad kan fremme læringsvilje og stædighed i forhold til at gå meget igennem. Et synspunkt som klassens dansklærer også er inde på.

En anden dreng håber på, at han om ti år er koncepttegner og laver ideer til virtuelle computerspil. Det gode liv er for den dreng et liv »med det her«. Altså med tegning. Han siger om sin fremtid:

Et sted, hvor jeg kan bruges. Det skal være sjovt – ikke bare penge. Det elektroniske som sådan er måske ikke lige mig. Jeg er ikke så god til det. Det skal være noget med karakterdesign, noget, som jeg kan give videre, og som andre kan forstå.

Drengen tilføjer, at han godt kunne tænke sig at blive 'rigtig' kunstner – måske på et eller andet tidspunkt, når han er blevet rigtig god. På spørgsmålet om værdier siger en dreng:

Jeg kan godt lide at give det lidt mening eller noget kunstnerisk ... Meningen er at skabe. Kreativitet er det mest menneskelige, der overhovedet findes ... Måske får det verden til at køre lidt nemmere, at vi giver mere end det, vi tager. – Forhåbentlig noget, der får verden til at gå nemmere... Det kreative er det gode liv for mig.

En anden dreng mener:

Jeg forventer at blive enormt meget bedre til at illustrere og præsentere det fra hf med en masse visuelle elementer – altså med en hel anden drejning. På tegneskolen oplever vi salt. Vi smager, hører og sanser og sætter den oplevelse ind i andre sammenhænge. På gymnasiet er det mere analytisk. Når man blander de to ting, så får man mange flere elementer ind. Det beriger virkelig mine evner... Den ene hjernehalvdel arbejder på gymnasiet og den anden her. Det er det, de prøver på at lære os.

Det er lettere at blive underholdt end at vælge noget, hvor du selv skal gøre noget. Men det er langt bedre at lave noget selv end at blive passivt underholdt. Jeg vil lave noget interaktivt. Det er de oplevelser, der er sjovest.

Vi skal igen pointere, at citaterne ovenfor ikke er udtryk for, at sådan tænker og reflekterer alle elever på uddannelsen. Men vi vil alligevel påpege en række ord og vendinger, som markerer nogle bemærkelsesværdige værdier og holdninger hos de unge, vi har interviewet:

- Lang vej er accepteret
- Processen afgørende
- Vigtigt, at man kan bruges
- Vigtigt at give noget videre til andre
- Der ligger en dyb mening i det at skabe
- Kreativitet er det mest menneskelige af alt
- Kreativitet er det gode liv

- Man skal give mere, end man tager
- Hjernehalvdelene bliver flettet ind i hinanden
- Bedre at lave noget selv end at blive passivt underholdt.

Det er klart, at de unges udtalelser ikke er dybdereflekterede og sat ind i en overordnet læringsramme, men skulle vi sætte andre ord på denne – de unges – liste, kunne det være: Værdien af at handle, at skabe og finde mening. Fortolket med gymnasiediskursens ord drejer det sig både om at erhverve almindelig studiekompetence og arbejde med » at finde på«.

Men samtidig finder vi her en række udtryk, der kan ses som det, vi kalder sensitiviserende udtryk (se tidligere). Det er begreber, som interviewpersonerne gør opmærksom på er afgørende, og som derfor er en slags empiriske fund. Det helt interessante er, at det, eleverne mener, faktisk peger frem mod de overordnede læringsteorier, som vi fremlægger i kapitel 6.

Kun interview med mange flere elever de næste år kan vise, om disse holdninger, forventninger og værdier er fælles gods blandt de unge på uddannelsen, eller om vi har haft at gøre med enestående elever. Under alle omstændigheder har de elever, vi talte med, potentialer til at blive gode uddannelsesmæssige rollemodeller for deres kammerater.

Sammenfatning

Samtalerne med elever – og vi skal understrege, at de fleste lå tidligt på første år – viser os, at følgende elementer ved uddannelsen opleves som meningsfulde og betydningsfulde for eleverne:

- At det er en uddannelse for dem, der ikke tidligere har følt, at de passede ind i skoleverdenen
- At kreative færdigheder står i centrum på uddannelsen
- At fællesskab og det sociale er opprioriteret
- At uddannelsen styrker selvtilliden og identitetsopbygning

- At en kombinationsuddannelse med noget 'praksislæring' og en hf-uddannelse er en god ide – altså det anvendelsesorienterede.

Hvad eleverne mener, er noget både lærere og ledere skal tage meget ad notam og både udvikle, videreudbygge og rette ind efter.

Visuel hf som en uddannelse for første generations gymnasieelever

Inden vi forlader afsnittet om elevernes oplevelse af uddannelsen, vil vi se uddannelsen i forhold til, at mange af eleverne er første generations gymnasieelever. I undersøgelsen af gymnasiefremmede blev det understreget, hvad de gymnasiefremmede havde problemer med i undervisningen. Det var blandt andet:

- At forstå, hvad der forventes, og hvad der giver 'valuta'
- At forstå den legitime deltagelse
- At gennemskue bedømmelseskriterier
- At forstå gymnasiekulturens sprog
- At vide, hvorfor noget skal læres
- At ekskludere sig selv og blive ekskluderet.

(Resultat fra Ulriksen m.fl., 2009)

Det, som undervisningen på uddannelsen Visuel hf formår, er i følge intervieweleverne at opløse disse problemer. Eleverne ser, hvad der giver valuta, forstår den legitime deltagelse, gennemskuer kriterier og forstår sproget. De bliver inkluderet og ved, hvorfor noget skal læres – i hvert tilfælde er det, hvad elever siger i interviewene på dette tidlige tidspunkt. Men sagen skal nuanceres, for der er forskelle på de to skoler og de forskellige fag på hf-afdelingen.

På tegneskolen har klassen været igennem et kursus i croquis-tegning.

Denne undervisning i 'hvad der er rigtigt' får nogle af intervieweleverne til at fremsætte kritiske kommentarer om tegningerne i

deres skitsebog lavet *før* den undervisning. Eleverne er altså ud over det lige nævnte også så småt begyndt en refleksiv erkendelsesproces over egen læring og fremgang. Som vi tidligere hørte om det, har tegnelæreren udviklet en formativ og refleksiv evalueringsform sammen med eleverne efter hvert projekt.

Spørgsmålet er så, om eleverne magter at overføre den læringsoplevelse til alle de gymnasiale fag og kravene her. De følgende observationer og samtaler kan måske kaste mere lys over dette område.

Det afgørende er dog, at man allerede i de første interview ser, at det anvendelsesorienterede i hf – forstået som ‘fag i brug’ – ser ud til at være en effektiv pædagogisk tilgangsvinkel for unge med særlige uddannelsesbaner bag sig. MEN denne slutning har hypotesens karakter, og den næste empiri de kommende år vil kunne kaste mere lys over dette emne.

Vi vil herefter vende os til at se lidt nøjere på de to skoler læringsforståelser.

Læringsforståelser på skolerne

Dette afsnit vil vise, hvordan skolernes læringsforståelse kommer til udtryk i det, der siges og kommunikeres til eleverne *i fag og uden for fag*. Empirien består af forskellige notater og evalueringsskemaer samt diverse samtaler med lærere.

Læring er som bekendt svær at iagttage og registrere, og forbindelsen til undervisningsform og didaktik må derfor diskuteres af os såvel som af lærerne. Vi prøver i dette afsnit at udskille det element i undervisningstilgang, der belyser læringsudbytte og læringsforståelse.

Vores intention er primært at forstå og forklare det hørte og det iagttagede, men også at påpege nogle temaer, som skolerne måske ville have fordel af at forholde sig til med henblik på de nye årgange.

Vi vil fokusere på ord og sprogbrug på de to uddannelser, på TAW-uddannelsen set som helhedslæring, skolernes lærings-

mål og eksempelvis på lærerrollen. Afsnittet skal ses som et ret analyserende afsnit, der måske – måske ikke – kan inspirere til, hvordan man få den afgørende didaktiske og læringsmæssige dialog i stand mellem de to skoler.

Ord og sprogbrug

Den måde, som lærerne taler om uddannelsen på i ansøgningen, i notater og i klasserummet, kan oplyse om grundlæggende antagelser om læringsforestillinger. I ansøgningen skelner man mellem hf-fagenes logisk-begrebslige tilgang og tegneskolens æstetisk/ symbolske tilgang. Selvom vi ikke hundrede procent ved, hvad forfatterne forstår ved de to udtryk, er vi nødt til at benytte de begreber som udgangspunkt, netop fordi de indgår i ansøgningen, og vi må antage, at det er en forskel, som ligger som *grundlæggende antagelse* hos initiativtagerne til uddannelsen om netop forskellene på de to skolars faglighed.

Men vi påviste tidligere, at denne skelnen kunne diskuteres, blandt andet fordi også mange hf-fag indeholder eller *kan få* et indhold af æstetisk symbolsk tilgang.

I kapitel 6 om æstetisk læring er begrebet æstetik defineret ud fra filosofen Ole Fogh Kirkebys tilgang.

Der hersker ikke for os så megen tvivl om, at såvel lærerne på TAW som visse lærere på hf bakker op om denne forskel, selvom det påpeges, at man ikke vil lave to uddannelser, men én sammenhængende uddannelse. Indledningsvis vil vi undersøge nogle af de ord og vendinger de forskellige lærere hyppigt benytter sig af og anser for vigtige, når de skal beskrive deres syn på læring på de to uddannelser.

VG-lærerne kan bruge ord som: Eksamen, bliver klogere, samtale/dialog, gennemgang, opgaver, resultat, mål, fag, begreber, forståelse, bevidsthed, studier, erkendelse osv. Men også ansvar, fællesskab, aktivitet osv. Nu må man ikke forstå det her som en absolut generalisering angående sprogbrugen. Vi nævner blot ord, der forekommer ofte, når gymnasielærere taler sammen om det, der sker i undervisning og fag.

Hos TAW-lærerne kan vi fremhæve følgende ord/ordvalg: Stemning, blikket, følelser, oplevelser, sammenhæng mellem fænomener, 'lave noget', produktivt arbejde, fællesskab, hele kroppen med, kreativitet, dynamisk, 'hvad der kan ske', integration, visualisering, learning tool, 'ophæve naturloven', være i læreprocessen osv.

Tilsyneladende er den forskel, som også ansøgningen understreger, mellem det logisk-begrebslige og det æstetisk-symbolske også kendetegnende ved den sprogbrug som de to lærergrupper anvender. Men også kun tilsyneladende. Man kan nemlig se det som om, at de to lærergrupper bruger et såkaldt *førfagligt sprog*, som bliver *gjort* fagligt i den bestemte kontekst det anvendes (Ulriksen m.fl., 2008). I sig selv er sprogbrugen ikke nødvendigvis faglig.

Vi vil lidt forsøgsvis oversætte de to lærergruppers sprogbrug til hinanden og se det i forhold til det hverdagsprog, som ordene også fungerer i. Hermed vil vi vise, at de to uddannelser indimellem bruger forskellige ord om 'det samme', men at det er den faglige kode, som de to institutioner indlægger i sproget, der giver en forskel på læringsopfattelsen. Man skal ikke optage det følgende som andet end en model for, hvordan man kan arbejde med forskellen på sprogbrugen i forskellige institutioner som en mulig metode til at konkretisere baggrunden for nogle forskelle i kulturerne.

Vi vil mene, at for de fleste elever ligger TAW-sproget noget nærmere deres hverdagsprog, og at de vil derfor lettere ville kunne forstå og kunne forbinde sig med dem.

Tegnelærerens sprog	Hf-lærersprog	Teoretisk	Hverdagsprog
Oplevelser	Erkendelse	Kognition	Det spændende
Brug af blik	Synsvinkel	Iagttagelsesvinkel (Luhmann)	Noget, man bare ser
Stemning	Opmærksomhed	'Stemhed' (fænomenologisk)	Umiddelbar fornemmelse
Følelser	Empati	Trondman, Thyssen, Paulsen	Noget personligt Individuelt
'Sammenhæng i alt'	Syntese Fagsamspil	Helhedslæring Bateson	Helhed
Produktion Skabelse	Produkt Vidensproduktion	Kompetencer Kreativitets og innovationsteori	Lave noget konkret
Visning	Resultat	Performancekompetencer	At optræde
Kreativitet	Innovation	Innovative kompetencer	At finde på noget
Visuelt	Ikke verbalt	Visuel kultur Visual literacy Visuel teori	Synligt
Learning tool	Læringsform	Metakognition	Måde at lære på
Sansning	Æstetik	Æstetisk kom. Thyssen m.fl	At se, høre, smage, føle
Opmærksomhed	Analyse	Intentionalitet	Være vågen Gå i dybden
Kommunikation Visuel	Kommunikation Sproglig	Kommunikationsteorier	Formidle og tale
Være i læring	Lære at lære	2. ordens læring	Undervisning
Procesorienteret	Procesorienteret	Undervisningsteorier	Være del af processen
Dynamisk	Aktiv proces	Undervisningsteorier	Være handlekraftig Gøre noget
Dynamisk	Aktiv proces	Undervisningsteorier	Være handlekraftig Gøre noget
Modaliteter	Medier	Kommunikationsteorier	Nye teknologier

Tabel nr. 3.1. Skolekulturernes fagsprog og hverdagsproget

Den tilsyneladende forskel mellem skolernes lærings-syn kan måske findes sprogborgen. Ser man på de overordnede lærings-mål, som de to uddannelser søger at opnå, så er der måske ikke den store uoverensstemmelse. Begge uddannelser vil være målrettet mod det, som er de overordnede mål og formål i de gymnasiale uddannelsers bekendtgørelse, som lægger vægt på faglig indsigt, studiekompetencer, almendannelse og fagenes anvendelsesorientering, og så de faglige og læringsmæssige mål, der står i læreplanerne. Lidt omformet kunne man tale om, at målet er fagligt dygtige, opmærksomme, indsigtfulde og fantasifulde og erkendende elever, der forstår deres egen læringsproces!

Men sammenfattende kan man sige, at den sprogbrug som TAW anvender, sandsynligvis er nærmere på elevernes hverdags-sprog, og derfor kan det forekomme mere 'moderne' og forståeligt. Man skal fornemme, opleve, sanse, selv finde på og lave noget, som kan vises frem. Man skal/må bruge krop og hænder, og man er ikke bundet til stole og borde eller rummet.

Vi lægger op til diskussion af, om man ikke kunne arbejde mere målrettet med det sproglige område og hverdagserfaringen på begge uddannelser.

Implicitte værdier og kulturelle kapitaler

Måske ligger den grundlæggende forskel mellem de to uddannelsers lærings-syn et andet sted, nemlig i det forhold, at 'arbejds-og læringsmetode' på hf – i hver tilfælde abstrakt tænkt – ligger *ved siden af* – skønt meget tæt knyttet til – faget, som en form for 'vejen ad hvilken', man kan tilegne sig fagligheden. Det er tanker-ne om sammenhængen mellem elementerne i den didaktiske trekant. Man taler i gymnasiefagene om begrebet 'didaktisering', hvorved blandt andet menes, at fag og didaktisk tilgang til faget er i nøje kontakt i et undervisningsfag. Men ikke absolut sammenfaldende i mange gymnasielæreres opfattelse. Omvendt er arbejdsmetode lig med håndværket og dermed faget på TAWfx

tegnefærdigheder. Hvordan man magter tegnetoder, kan overhovedet ikke frigøres fra tegnefaget.

Men der kan også ligge en forskel i forhold til det, som vi kalder de implicite værdier eller med Gleerups ord: grundlæggende antagelser (Gleerup, 2006; se også kapitel 8)

På TAW er man, så vidt vi kan se det, forankret i et læringssyn, som vi vil kalde *helhedslæring*, mens man på hf – som naturligt er – har en mere fagopdelt og fagbetinget tilgang til læring. Fagene er normalt i de gymnasiale uddannelser i en eller anden grad forbundet med videnskabsfagene – også når det gælder ‘de ny fag’ som Naturvidenskabelige faggruppe (NF) og Kultur- og samfundsfaggruppen (KS). Mellem videnskabsfagene indbyrdes er der ganske store variationer, og dermed er det læringssyn, man får som gymnasielærer, også mere fagbetinget.

Men her ligger samtidig noget meget afgørende. Opfindsomhed, ideer og refleksion osv. i de gymnasiale fag *kan ikke* løsrives fra grundlæggende viden i og om fag. Sagt på anden vis: Arbejde med fag udløser kun faglig kreativitet, når der *er* eller *oparbejdes* faglig viden, indsigt, forståelse osv. – eller for den sags skyld uvidenhed, som formes som spørgsmål. Derimod kan kreativiteten på TAW – ifølge lærere og ifølge det, vi har set og hørt – *også* opstå af den hverdags erfaring, eleven har med sig her og nu. Sml. Saltprojektet i case nr. 1. Sagt på anden vis: det er legitimt, at den gør det. Når det kommer til, at eleverne skal tilegne sig den klassiske tegnefærdighed, stiller sagen sig naturligvis anderledes.

Men visuelle formidlingsformer og visuel kreativitet er i udgangspunktet tilsyneladende mere oplagt knyttet tæt sammen med elevernes erfaringspulje af hverdagsindsigt, viden og kompetencer, end på gymnasiet (Ebbensgaard, 2006). Dette spørgsmål kan forbindes med Bourdieus begreber om habitus og kapital, idet den kulturelle kapital, som eleverne medbringer fra deres baggrundskultur er mere accepteret ‘valuta’ i visse arbejder på TAW end på hf-delen. (Bourdieu, 2001). I kapitlet om æstetisk læring (kapitel 6) udbygger vi dette og viser, hvordan dette område læringsmæssigt kan videreudvikles.

Helhedslæring på TAW?

Man kan se læringstilgangen på TAW som udtryk for det, der kaldes 'helhedslæring'.

To norske læringsteoretikere udgav i 1997 en bemærkelsesværdig lille artikelsamling, som de kaldte *Helhetlig læring* (Gulbrandsen og Forslin, 1997). Forfatterne præsenterer deres bog således:

(...) hvordan en kan lære gjennom å forholde seg til ulike uttrykk som vi mennesker skaper. Et uttrykk kan være et dikt eller et sitat... eller det kan være en novelle, et bilde, et maleri, et symbol, en tegning, en skulptur, et musikstykke, en faglig artikkel eller en lærebok, en bestemt type møblering, en fysisk bevegelse, et kropputtrykk, et handlingsforløp osv... Hensikten med boken er å bidra til utvikling av mer helhetlige måter å undervise og lære på enn det som ofte er vanlig i utdanning og opplæring i dag. Som et aspekt ved dette ønsker vi også, som nevnt, å bidra til en allmennmenneskelig horisont for læring gjennom elektroniske medier. (s. 18)

Bogens artikler fremlægger forskellige alternative læringsformer fx med skønlitteratur i organisationsudvikling, kreativ projektering for civilingeniører, filmatisering og drama på lederkurser, billeder i konsulentarbejde og en del andre utraditionelle læringstilgange, hvor fagområder, der normalt ikke har tradition for at arbejde med kunst, litteratur og visualitet, får udbytte af disse former for læringstilgange.

Læringssynet, eller man kunne sige læringsteorien, bag helheds-læring tager udgangspunkt i en psykodynamisk position. Specielt billeddannelsen anses her afgørende for den skabende eller kreative virksomhed. Med henvisning til Donald Winnicott argumenteres for, at mellem den indre og den ydre virkelighed ligger oplevelsernes område (*intermediate territory*). Et sted for leg eller »en hvileplads uden krav«. Det er her mulighederne for skabende virksomhed kan udfolde sig.

Et synspunkt, der tillige forfægtes, fremlægges af Forslin i forbindelse med et lederkursus for vordende civilingeniører. Forslin understreger, at det godt nok er nødvendigt at anlægge forskellige perspektiver for at iagttage verden, men det afgørende er, at man evner at veksle og kombinere mellem de forskellige perspektiver – eller som Forslin skriver:

Integrasjon mellom kunnskapsområder og perspektiver, mellom teknikk og humaniora, det er å forene C.P. Snows to kulturer (Snow, 1959). (p. 107)

Snow blev som bekendt berømt med sit lille skrift: *De to kulturer*, der skabte røre og debat angående sammenhængen mellem naturvidenskab og humaniora.

Tankegangen er altså, at verden – naturligvis – ikke er fagopdelt, men det er vores manglende evne til at overskue komplekse helheder, der gør, at vi må nødvendigvis er henvist til at selektere og vælge perspektiver for at forstå den indre og ydre virkelighed. Dermed afgrænser vi forskellige vidensområder og udsparter forskellige videnskaber, som kan ende med at opleve sig selv i konflikt med andre videnskabsområder. Derfor er i læringssammenhæng perspektivforflytning mellem forskellige fagområder afgørende: »I perspektivbrytningen ligger kreativitetens mulighed og skinnhellighetens umulighet«. (Forslin og Gulbrandsen, 1997, p. 108)

Helhedslæring eller helhedssproglæring betegner sig selv som en *dynamisk pædagogik*, der som mål har at udvikle kreative og almene kompetencer gennem træning i at arbejde med sociale relationer således, at det praktiske udtryk eller den konkrete ageren er tæt knyttet til refleksion over denne praksis. Med helhedsproget forstår man såvel verbalsprog, som kropssprog, billeder, bevægelser, lyde og i det hele taget alle former for ytringer, der kan kommunikere følelser, empati, holdninger, vilje osv. Dynamisk står for det afprøvende, det undersøgende, det udfordrende og legende. Aktiviteter, der forsøger at etablere nye løsninger eller visninger, der udnytter den enkeltes og gruppens

ressurser. Kreativitet er det centrale ord. (Gulbrandsen og Forslin, p. 207). Målsætningen for den dynamiske pædagogik er opstillet i 21 punkter af Dan Lipschütz i den såkaldte Kordaprofil. (Lipschütz 1971). Den gengives herunder:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1) Tillid | 12) Verbal bearbejdning |
| 2) Oplevelser | 13) Valgfrihed |
| 3) Eksperiment | 14) Selvtillid |
| 4) Engagement og glæde | 15) Selvindsigt |
| 5) Frigørelse | 16) Personlighedsintegration |
| 6) Spontanitet | 17) Ansvar |
| 7) Koncentration og afspænding | 18) Gruppesamarbejde |
| 8) Fantasi og indlevelse | 19) Samvær |
| 9) Sansbevidsthed | 20) Medmenneskelig engagement |
| 10) Billedlig tænkning | 21) Lederholdning |
| 11) Udførelse – fremstilling | |

Tabel 3.2. 21 punkter i 'Dynamisk pædagogik'

Ud fra vore notater, observationer og interviews kan vi konstatere, at mange af ordene i de 21 punkter bliver understreget som vigtige af tegneskolens lærer. Også nogle af gymnasielærerne er imidlertid inde på disse forhold.

Teorien om helhedslæring går imidlertid videre end Lipschütz 21 punkter. Man lægger hos de senere læringsteoretikere vægt på, at kreativitet i sin ypperste form dels består af at skabe og dels består i at vurdere 'det skabte'.

Herunder et citat, der viser, hvordan tegnelæreren på TAW netop griber den sag an som en form for formativ evaluering:

[Vi] starter med at vise filmen uden at sige noget, så vi andre kan få den helt jomfruelige oplevelse (...) Præsenter alt jeres materiale, hele processen. De første skitser, de første ideer, stemningsbilleder og andet inspirationsmateriale, den første lille stump tekst, storyboard, alle ændringer alle valg, I har været igennem. Alle krøllerne, der gjorde, at I kunne komme derhen, hvor I kom hen (...) Jeg forventer, at I laver en digitalpræsentation som tager

udgangspunkt i jeres personlige blog eller hjemmeside. – Gør rede for, hvad I synes virker rigtig godt. Hvad har været sjovt at lave. Hvad har været svært. Hvor har I lært noget? Hvad kunne I have tænkt jer at arbejde mere med? – Vis filmen igen. Ting, vi så vil snakke om, kunne være:

– Indtryk, stemninger?

– Den visuelle faglighed. Magter I at udtrykke det, I gerne vil?

– Hvor kan det visuelle styrkes?

– Hvordan har I tilrettelagt jeres proces?

– Hvordan får I formidlet jeres NF – læseplan? Svare det til det niveau, som er i jeres bøger...?

Vi har ikke eksplicit hørt lærerne på tegneskolen henvise til helhedslæring eller dynamisk læring, men det ovennævnte citat, udsagn såvel i interviewene, i timerne og i referaterne, synes analytisk set at hægte sig på denne læringstilgang.

Er målet at fremme den vidensform, man kan kalde kreativ eller skabende, må den praktiske og empatiske indsigt i omverdens fænomener og egen refleksion over erkendelse og oplevelse stå centralt. Sådan en tilgang *er* faktisk helhedslæring, fordi sansning, oplevelse eller 'stemning' er knyttet til den komplekse omverden, der netop virker følelsesmæssigt på grund af det komplekse. It-teknologien er i kraft af sin evne til at håndtere kompleksitet og via interaktivitet et medie for at skabe nye kompositioner og også flere kompleksiteter. I afsnittet om æstetisk læring vil vi se nærmere på disse forhold.

Læringsmål

Hvor vi på tegneskolen kan tale om, at der sandsynligvis blandt lærerne er enighed om, hvilket læringssyn og hvilken læringstilgang, man bekender sig til, er billedet nok lidt mere broget, når vi kommer til de ægte hf-fag. Dette er helt forståeligt og

meningsfuldt, da der her er en lang række fag med baggrund i forskellige vidensområder, videnskaber og fagdidaktikker.

I det følgende vil vi anlægge et overordnet har blik på, hvordan elevernes forskellige former for aktivitet i undervisningen peger på forskellige former for læring. Vi benytter observationer af timer på gymnasiet og tegneskolen samt af lærerinterviews/ notater.

På hf

I hf-fagene er ét af læringsmålene fx i NF, at eleverne lærer og tilegner sig konkret viden om et naturfagligt emne (gas, salt, klima osv.), eller det kan være danskfaglige, matematiske og andre faglige emner. Læringsmålet er fx i NF betinget af, at eleverne skal til eksamen til sommer og forventes at kunne demonstrere faglig viden, indsigt, forståelse, metode. Det er ikke noget, som læreren bestemmer eller kan ændre. Hvis eleverne ikke har denne viden, så enten dumper de eller får dårlige karakterer. Mon ikke alle lærere vil arbejde for, at eleverne rent faktisk lærer det, som kræves? I hf-fagene ligger der læreplaner med bedømmelseskriterier i forhold til et bestemt niveau (A-B-C). Rektoren på Viborg Gymnasium og Hf påpeger som tidligere nævnt, at det er en hel normal hf-eksamen, eleverne får – i hvert tilfælde i forhold til de faglige krav.

Af alle læringsmål er basislæring – det vil sige konkret videnstilegnelse – noget af det vanskeligste at etablere engagement i for elever. For hvordan får man elever til at tilegne sig (basis-) viden og indsigter, hvis faget ikke står på favoritlisten? Problemet er velkendt, for al grundviden kræver ofte, at man kan forblive på sin stol og stædigt fortsætter med at tilegne sig et stof, gloser, formler eller lignende. Det kan samtidig være base for en vis frustration hos læreren, da en sådan form for læringsmål også kan betyde, at man ikke har tid til så meget spræl og spændende variationer i timerne.

Den lærerstyrede klasseundervisning er, ved man fra undersøgelser, specielt velegnet, når det drejer sig om at lære vanskeligt

og nyt bogligt/sprogligt eller naturvidenskabeligt vidensstof (Dolin et al., 2006). Hvis der holdes læreroplæg, ved man også, at opmærksomheden kun kan være fuldstændig i omkring 20 minutter – og så skal man endda være motiveret som tilhører. Herefter slår hjernen så at sige fra af sig selv og begiver sig i ud i spring og sidespring.

Vi vil give et eksempel på elevernes læringsopfattelse, ved at fremhæve to sammenhængende læringselementer, som vi konstaterede hos eleverne på gymnasiet. Det drejer sig om elevernes forståelse af, hvad det vil sige at være en aktiv elev i klasseundervisning, og om eleverne forståelse af, hvad det vil sige at blive klogere i de boglige fag.

Vi har tidligere været inde på, at eleverne tegner i timerne. Vi nævnte også, at det kunne være et pædagogisk kup, hvis og når det blev brugt metodisk og didaktisk. Eleverne fortæller, at når de koncentrerer de sig om at tegne, så koncentrerer de sig mere om at 'høre efter'. Men samtidig lukker eleverne jo derved af for det, man kalder 'aktiv lytning', der består i med mimik, øjenkontakt, kropssprog og smålyde at signalere forståelse, undren, spørgsmål osv. til den 'talende'. Den aktive lytning fungerer som en form for ordløs dialog med taleren, der inspirerer taleren til at indrette sig på tilhørere. Den aktive lytning signalerer medtænkning – og det er som bekendt en bevidsthedsmæssig læringsaktivitet.

Måske var eleverne ikke helt klar over, hvad aktivitet i klasseundervisning betyder for læring.

Eleverne synes at forstå læring i et bogligt fag som det at 'at få noget ind i hovedet'. De kommer let til at forestille sig, at læring er direkte overførsel af viden fra lærer til elev (tankpasser modellen). Når de koncentrerer sig om at tegne, skærpes deres lyttesans, hører vi en elev sige, men dermed nedsættes andre former for aktivitet. Klasseundervisning bygger på, at mange former for aktivitet fungerer sammen. At agere, at reagere, at spørge, at kommentere, at få ideer osv.

Det store spørgsmål er, hvorfor eleverne opfatter deres læring i gymnasiet på denne måde.

Er det målet – altså eksamenspræstationen, der spiller ind? Man kan her sammenligne med den skelnen, som Mats Trondman laver mellem den præstationsrettede læringsstrategi over for den forståelsesrettede læringsstrategi (Trondman, 1999, Gitte Ingerslev, 2006)

Ved interviewet af medielæreren i slutningen af skoleåret stod det klart for os, at eleverne hverken i den dialoge klassundervisning eller i de selvstændige projektopgaver helt har forstået, hvad det betyder for den fælles læring, at man ikke deltager aktivt, overholder deadlines o. lign., men modsat overgiver sig til sit eget univers ved at tegne eller lægge hovedet på bordet.

Nogle elever mangler åbenlys træning i at forstå, hvordan læring på gymnasiet kan/ skal foregå. I afsnittet om æstetisk læring vil vi give et bud på, hvordan dette problem kan løses.

På TAW

I en del af undervisningen på TAW er det målet, at eleverne skal (ind-)lære visse tegneteknikker. Tegnslæreren fortæller, at hun både instruerer med hensyn til, hvordan man iagttager, bruger redskabet, tiden og papiret og ikke mindst opmærksomheden. Når hun går rundt blandt de tegnende elever, kan hun indimellem tage blyanten og tegne videre på elevens tegning. Noget, som man kunne forestille sig, kunne opfattes som et indgreb i den pågældende elevs urørlighedszone. Læreren gør det, for, som hun siger i et notat om den type indlæring: »Her vil jeg have, at I gør, som jeg vil have det.«

Eleverne synes at acceptere dette, fordi de faktisk fornemmer, at de lærer noget på denne måde. Læringsformen minder en del om mesterlæring (Wenger, 2007).

Vi kan samtidig konstatere, at læreren på tegneskolen er opmærksom på at knytte det at lære at lære (læringsmæssige refleksionskompetencer) nært til de mere håndværksmæssige elementer i undervisningen. Refleksionen er en fast del af undervisning.

Læreren fortæller, at det er helt afgørende, at eleverne lærer egne læringspotentialer at kende og får indsigt i, hvordan man

kan bruge læreren på forskellig vis – fx som vejleder og som en kyndig person, der kan få én til at kunne noget mere og blive dygtig. Læreren understreger over for eleverne, at tegning er et godt kommunikationsredskab. Hun skriver i et notat også rettet til eleverne:

(...) den, der sidder med blyanten og kan få en ide ud i den fysiske virkelighed på nul komma fem, er den, der har magten. Det er den ide, man kan se, som man lytter til.

Hun bruger udtrykket »at være i læringsprocessen« og understreger gang på gang vigtigheden af, at eleverne bagefter kan reflektere over arbejdsprocessen. I det indledende saltprojekt var målet, siger tegnelæreren, at give den viden, som kursisterne havde fra gymnasiet, en visuel form.

Læreren skelner mellem, at det visuelle kan bruges som en måde at lære – og dermed huske på – og en måde at formidle på. Dette ligger i forlængelse af flere fags læringsmål, der understreger formidling, det at se sammenhæng og gå problemløsende og opsøgende til værks i faget.

Det var i 'stemningen', man begyndte i saltprojektet. Betydning af, at man oplever og har en følelse, er vigtigt for overhovedet at begynde at lære noget, skriver TAW-læreren.

Det refererede stammer fra en notat, som tegnelæreren skrev efter første halvår – mest rettet til eleverne, men også til lærerne på gymnasiet, som hun sluttelig opfordrer til at se alle elevernes arbejdsresultater på deres blogs. Her er et bredt spektrum af medieformer: Tegneserier, film, collager, billeder, tegninger osv.

Vi vil prøve at analysere tegnelærerens optegnelser ud fra en læringsmæssig synsvinkel.

Læreren skelner mellem hensigt (altså mål), undervisningens afvikling og undervisningens indhold. Målet har været flerdelt. De er ifølge lærerens notat således:

- At lære et konkret tegnehåndværk. Bl.a croquis og klassisk tegning. (Grundlæggende tegnefaglige kvalifikationer)

- At få en tegneværktøjskasse med sig (Grundlæggende tegnefaglige kompetencer)
- At oplevelse er første trin til at ville lære noget (Indsigt i æstetiske læreprocesser)
- Både at lave selvstændige projekter og indordne sig under fast undervisning (at lære at lære på forskellig vis)
- At lære eleverne at være elever på forskellige måder i forhold til undervisningen og læringsmålet (sociale kompetencer).
- At kunne kommunikere gennem tegnemediet (Kommunikative kompetencer)
- At lære en anden faglighed gennem tegning
- At anvende visuelle kompetencer i forskellige sammenhænge (kommunikative kompetencer).

Eleverne har ifølge tegnelæreren efter det første projekt på TAW lært at opleve, at finde på et kreativt udtryk, at arbejde mod et mål og at kunne forbinde emnet ('salt projektet'), som er fagligt gennemgået på NF med nye og kreative udtryk.

Det spørgsmål, som man kan stille her er, om elevernes faglige indsigt i 'salt' er blevet større gennem arbejdet med emnet som visuelt projekt, end hvis de alene havde lært om emnet gennem den faglige undervisning på VG. Altså er 'salt' en tilfældig anledning til at lære at arbejde visuelt, eller kan den visuelle tilgang også bidrage til den mere fag-faglige viden om 'salt'.

Vi giver ikke noget svar på dette sted, men i kapitlet om 'kunstnerblik og æstetisk kommunikation' kommer vi dybere end i sagen, der hverken er ligetil eller enkel. Under alle omstændigheder er problemstillingen afgørende for at tænke de to skolars fagligheder sammen eller ikke tænke dem sammen.

Klassens matematiklærer, som har fulgt elevernes arbejde på tegneskolen, mener, at i arbejdet med det visuelle opstod der helt tydeligt faglige spørgsmål, som eleverne oplevede som afgørende for deres visuelle fremstilling. Tegnelæreren nævnte også, at hun ikke var i stand til at besvare spørgsmålene lige på stedet, og efterspurgte derfor en slags 'hot line' til gymnasiets

faglærere i de situationer, hvor man på tegneskolen arbejder ud fra det, som man har gennemgået på gymnasiet.

Noget sker der altså hos eleverne angående det fag, som funktionaliseres fra NF til det visuelle arbejde. Det bliver spændende at forfølge dette element tæt i de næste undervisningssessioner på skolerne.

En af forskelle mellem at lære i de to skitserede situationer er betinget af, hvor i kroppen læringen foregår. I hjernes kognitive del eller i hånden/kroppen. Men forskellen ligger også i, at eleven fornemmer at blive dygtigere, når kroppen kan gentage en lært funktion, hvorimod fornemmelsen af at blive dygtigere, når man skal indlære i boglige fag, kan være langt mere diffus og ubegribelig for én selv. Ikke engang, når det drejer sig om sprogfag eller om fremlæggelser, kan eleven altid erkende, at han/hun har lært noget – eller det rigtige. Eleven efterspørger derfor ofte en lærerbedømmelse som en slags autoritativ stempling af dette forhold. I den fysiske læring, som tegning jo er, kan man *måske* lettere selv konstatere og fornemme, at man har gjort fremskridt.

Vi er bevidste om, at der både på gymnasiet og tegneskolen foregår læring, der ligner den læring, som finder sted på den anden institution. Men vi har ønsket at understrege, hvordan elevernes medbragte opfattelse af forskellen på at lære via tekster og bøger på den ene side og så gennem blyant og konkrete materialer på den anden, kan virke som afgørende barrierer for integration af de to skolers faglighed.

Sproglig–boglig læringskultur contra praktisk læringskultur

Vi vil prøve at stille sproglig-boglig læringskultur over for praktisk læringskultur for at vise, hvor der er modsætninger. Det drejer sig om:

- hvad man forstår ved 'kunnen', viden og anvendt viden (kvalifikationer og kompetencer)
- hvilken sprogstil og fagsprog, der anvendes (sprogkompetencer – praktiske og teoretiske)
- forståelse af aktivitet (opfattelse af 'arbejdsbegrebet')

- produkt (opfattelse af, hvad et rigtigt og godt mål og resultat er)
- institutionel og/eller ikke-institutionel læring – om man bedst lærer i skole eller andre steder
- tilegnelsesprocessen (læringstilgange)
- mening/ relevans (betydningen af arbejdet)
- betydning af arbejdsfællesskab (samarbejdsformer)
- vigtigheden af almindelse og studieforbereelse
- hvor man ser på selvarbejde – forberedelse og øvelse.

De nye pædagogiske elementer på hf ved reformen 2005 synes umiddelbart at være velegnede til bygge bro mellem en ikke-boglig og en boglig læringstilgang. Men i virkelighedens hf-verden synes visse hf-elever stadig at have problemer med at forstå de uddannelseskoder, som de møder på gymnasieuddannelsen. Disse elever kan have svært ved at forstå mening i og relevans af den form for læring, som hf-uddannelsen satser på.

Gitte Ingerslev fremlægger i en artikel om elevers opfattelse af læring og undervisning en oversigt over seks læringsopfattelser og forbinder disse med elevernes forskellige sociokulturelle baggrund, der som Ingerslev understreger det, som for-forståelse har bidraget til ganske bestemte opfattelser af, hvad det vil sige at lære. Hun henviser endvidere til John Biggs (1987), der inddeler eleverne i tre grupper betinget af læringsadfærd: *The surface processing student, the deep processing student* og *the achieving student* (Ingerslev 2006, p. 134ff)

De nævnte opfattelser kan hjælpe med at forstå, hvor visuel hf kan eller ikke kan tiltale visse unge med bestemt læringsadfærd.

På en workshop, som fandt sted i december 2009, hvor både NF-lærere fra VG og elever var med, var målet, at lærerne fra VG skulle lære at animere, og eleverne skulle være deres lærere. Workshopen blev indledt med oplæg fra TAW-lærerne (se case 2, kap. 5)

Fortællingen, stemningen og oplevelsen stod igen centralt i de to TAW-læreres i deres oplæg. Animationsdelen i work-

shoppen mislykkedes til dels, da teknikken ikke fungerede. Gymnasielærerne udnyttede ventetiden til at få afviklet andre arbejdsopgaver bl.a. på pc'en. Workshoppen viste forskellene på to skolekulturer. Man kunne sige: den planlagte, tidsstramme og fagligt målrettede gymnasiekultur over for den lidt mere tilfældige tidsramme på TAW, med det ikke tjekkede og det mere flagrende og impulsive.

Det bliver et stort og interessant spørgsmål at se, hvordan forholdet mellem de to skolars læringssyn udvikler sig de næste år og med de næste årgange. Men vi opfordrer til, at man er meget opmærksom på forskelle, ligheder og forbindelseslinjer mellem de to skolars kulturer og grundlæggende antagelser.

Lærerrolle

Den klassiske forskel på lærerrollen som vejleder/konsulent, forelæser, instruktør og deltager er et udgangspunkt for dette afsnit, ligesom også distinktionen mellem nærhed og afstand er det, men primært her med fokus på, hvordan lærerne mener, at de fremmer læring hos eleverne (Beck, 2006). Vi begynder med et citat fra det notat, som tegnelæreren lavede til både elever og lærere efter det første projekt gennemløb. Hun skriver:

Jeg glæder mig til at se jer igen. Jeg er ved at planlægge en hel masse og vil stadig gerne have ideer fra jer. I øvrigt kommer I jo ned til mig og ser film i Fotorama d. 18. november. Vi har aftalt at hænge lidt bagefter og jeg ville være helt vildt lykkelig, hvis I tog en digital udgave af jeres projekt med til mig, så jeg kan samle det til en hjemmeside og sådan. Ville der være stemning for at lave fællesspisning? Jeg kan nogle gange finde ud af at lave suppe. Max 20 kr.

Citater viser, hvordan læreren mener, at hendes lærerrolle befordrer elevernes læring. Vi skriver det punktvis her under. Først noteres citatet, og derefter hvordan lærerrollen opfattes og/eller hvordan den opfattelse kobles til tankerne om elevernes læring. Dette noteres som 'analytisk':

Ideer fra jer – Analytisk: Læringsopfattelsen er, at kun hvis eleverne er medansvarlige for undervisningens tilrettelæggelse, bliver det meningsfuld læring for dem.

I kommer jo ned til mig og ser film – Analytisk: Læreren inkluderer sig selv i elevernes fællesskab såvel fysisk (*ned til mig*) som oplevelsesmæssigt: '*Vi ser film sammen*'. Læringsforståelsen er, at læring sker bedst, når læreren og eleverne udgør et fællesskab. Der er tale om høj grad af nærhed, men ikke institutionelt fagligt. Man kan her sammenligne med følgende citat »Utvikling kan initieres nettopp ved at en møtes på andre måter enn til vanlig, og gjør og opplever noe annet i steder for »mer av det samme««. (Gulbrandsen, p. 196)

Vi har aftalt, at hænge lidt bagefter – Analytisk: Sprogbrugen er 'ung' ('hænge lidt') og inkluderende læreren i elevernes fællesskab. Læreren dikterer ikke noget. Det understreges, at der er tale om en aftale. En aftale signalerer ligestilling. Læringens forudsætning er tillid og ligeværdighed.

Jeg vil være vildt lykkelig – Analytisk: Sprogbruger er igen 'ung' og følelsesfuld (*vildt lykkelig*). I virkeligheden er der tale om et krav til eleverne om, at de skal aflevere noget digitalt. Men da læreren ønsker at være deltager i elevernes fællesskab, udtrykkes denne besked i en opfordring til at gøre noget behageligt for læreren, der jo er del af deres fællesskab. Læring sker gennem lyst til at handle.

Samle til en hjemmeside og sådan – Analytisk: Igen bruges et 'ungt' sprog. '*og sådan*' er ikke lærersprog, men ungdomssprog – og talesprog. Læreren signalerer, at det, som i virkeligheden ikke er noget, som er i elevernes interesse, alligevel bliver det. Samtidig signaleres det, at det er legitimt at benytte 'talesprog' også på skrift. Dette er vigtigt, for hermed indføres en legitimitet, som eleverne ikke kan overføre til skriftlige arbejder på VGHF. Læring sker bedst, når elevernes sprog også er lærerens.

Ville der være stemning for fællesspisning? Jeg kan nogle gange finde ud af at lave suppe max 20 kr. – Analytisk: Læreren opfordrer til fællesspisning, som hun ikke blot nu selv er del af, men også er initiativtager til, hvad angår det at lave maden. Læringsfor-

ståelsen er, at det meget tætte fællesskab både mellem lærere og mellem eleverne – også i fritiden – påvirker læringsviljen og læringslysten. Læreren skriver *ikke*, at hun foreslår, at hun kan lave suppe, men at hun nogle gange *kan finde ud af* at lave suppe. En undervurdering kan ind i mellem gøre de andre gruppe-medlemmer mere sikre på sig selv. Læring foregår bedst med lav magtdistance.

Sammenfattende ser vi, at læreren former sin lærerrolle i forhold til følgende centrale punkter: ligestilling, fællesskab, fritid og skole falder sammen, og det, at man taler samme sprog og er i samme indforståede fællesskab. Der er ingen tvivl om, at læreren iscenesætter sin lærerrolle i forhold til det, som hun mener, fremmer elevernes læring. Det er læreren som deltager, kammerat og ligestillet – men dog mere kyndig, som det kommer frem andre steder i notatet. Signalet er *primus inter pares*. Hermed signaleres også, at der eksisterer et fælles mål. Over- og underordningsforholdet er alene betinget af dette mål – nemlig elevernes dygtiggørelse. Vi kan ikke sige, om læreren her folder sig ind i en læringskultur, der findes hos alle på TAW, eller om det er unikt for denne lærers tilgang til arbejdet, men vi hælder til det første.

Vender vi tilbage til 'helhedslæring', kan vi se, at TAW-læreren nok opererer med visuel viden, færdigheder og dermed faglige kompetencer, men hun fokuserer også stærkt på, at sociale kompetencer er et meget afgørende tredje ben i læringen. Men disse sociale kompetencer er i lærerens læringsforståelse ikke kun noget, som eleverne skal lære gennem deres fælles arbejde. Den sociale kompetence inkluderer læreren i fællesskabet. Gullbrandsen taler med henvisning til K.S. Johannessen om '*fortrolighedskundskab*'. Disse fortrolighedskundskaber er ifølge Gulbrandsen og tankerne om helhedslæring den afgørende forudsætning for, at læringstilgange som ansvar, tillid, selvstændighed, engagement og vilje til læring kan udvikle sig. (s. 37)

På en vis måde vender TAW læreren begrebet om *legitim perifer deltagelse* på hovedet (Lave og Wenger, 1991). Det er ikke den lærende, der alene kan have denne rolle, men det er også

læreren, der dermed går ind i elevernes fritid og fællesskab som legitim perifer deltager. Adgangskortet er fællesoplevelser, fælles spisning og fælles 'ungt sprog'. Det er ikke eleverne, der skal tilpasse sig, men læreren, der tilpasser sig. Kultursociologisk ved man, at netop fælles oplevelser, fælles spisning og fælles sprog er enestående metoder til netop at blive 'sammenspist' i et fællesskab.

De skoleformer, der har lignende forhold mellem elever og lærer, finder man på efterskoler, højskoler og andre frie skoleformer. Der har ikke i de gymnasiale uddannelser været tradition for, at lærerne i så høj grad involverer sig i elevernes fællesskab. Spørgsmålet er også, om det er muligt og hensigtsmæssig i den skoleform. Hele den skemamæssige opbygning og lærernes tilknytning til mange klasser indebærer ganske bestemte socialformer mellem elever og lærere, og ingen har endnu undersøgt, hvilken forskel det gør, hvordan man indretter timeplaner på skolerne.

Sammenfattende for hele kapitlet

Det visuelt anvendelsesorienterede på uddannelsen blev det første år gennemført ret bevidst på tegneskolen. Den form for anvendelsesorientering, det drejer sig om, er at remediere det fag-faglige fra gymnasiet til noget visuelt på forskellig vis. Derimod er den form for anvendelsesorientering, der retter sig mod 'omverdenen' ikke specielt i fokus bortset fra, at eleverne har udstillet på et galleri i byen.

Eleverne giver – ganske vist lidt varierende – udtryk for, at de ikke havde regnet med og måske heller ikke helt ønsker, at hf-fagene skulle viderebearbejdes visuelt på TAW. Det forekommer nogle at være 'for meget'. Eleverne deler sig dog mellem dem, der ønsker mere visuelt ind i hf-fagene og dem, der gerne vil holde de to skoleforløb adskilt fra hinanden.

Problemet er velkendt fra alle former for fagsamspil og emnearbejde. Det er tidskrævende at samme fagindhold til behandles over lang tid, og træthedsfaktoren kan blive afgørende.

Som vi ser problemet, så handler dette helt overordnet om, *hvorvidt og i hvor høj grad hf-fagene skal omsættes visuelt på tegneskolen og dermed, om den fagintegration, som tegnelæreren har som ideal, nødvendigvis skal gennemføres i den udstrækning, den er blevet. Man må diskutere med hvilket didaktisk formål det sker.*

Problemet hænger også sammen med, at undervisningen på TAW det første år er ret selvstændigt projektarbejde. Vort spørgsmål er her, hvordan man på TAW opfatter begrebet projektarbejde, og hvordan man som elev lærer denne arbejdsform? Er det samme forståelse som på gymnasiet? Og hvordan er de læringsmæssige overvejelser angående dette fagsamspil og progressionen i fagsamspil?

Her kan vi operere med (mindst) to typer af fagsamspil. Den første type drejer sig om fagsamspil, hvor fagene beholder deres identitet og særskilte faglighed, som den er defineret i læreplaner som fagenes identitet. Fagenes spiller her med hver deres faglighed ind i løsningen af et *problemfelt*, der i karakter er sammensat og derfor efterspørger forskellige faglige løsningsaspekter. Fagene underordner sig problemet, men fagenes særkende står altså uanfægtet i henseende til vidensområde, terminologi og metode.

En anden type fagsamarbejde er 'emnearbejdet', hvor det faglige står mindre tydeligt, idet emnet *belyses* fra forskellige vinkler, der kan indeholde mange former for faglighed.

Begge typer fagsammenspil kan benytte forskellige aktivitetsformer og socialformer (Nordenbo, 1997) og medier. Det er vigtigt at understrege, at fagsamarbejde ikke behøver at være projektarbejde.

Den type faglighed, som har været inde i billedet i de første fagsamspilsforløb på TAW har imidlertid også været af en tredje type, hvor den visuelle og kreative læringstilgang, vidensform og metode har været det afgørende faglige omdrejningspunkt, omkring et 'emne', som lægges ud til ret åbent og ret elevstyret projektarbejde. Hf-fagenes faglighed har været underlagt dette aspekt.

Vi lægger op til debat om, hvorvidt det kunne være en fordel, at de visuelle og håndværksmæssige kompetencer i første omgang blev tilegnet uden denne kobling til hf-fagene for så senere at blive knyttet til hf-fagene. Det kunne enten foregå som en visuel læringstilgang til hf-faget eller som led i et fagsammenspil, der skulle kræve en faglig problemløsning kombineret med en visuel fremstillingsform. Det viste sig, at der havde været nogen usikkerhed mellem lærerne om graden af integration af hf-fagene på tegneskolen i den tidlige fase. Der er således et problemfelt, som kalder på en nærmere afklaring på de to skoler, men som måske på dette tidspunkt er afklaret.

Hvis man ser samlet på de mange forskellige fags faglige mål, som eleverne altså skal nå på hf i løbet af den normerede tid, så er det ganske meget. Bortset fra enkelte fag, så er der i hf meget lidt tid at 'spilde'. Derimod forekommer det, at TAW uddannelsen ikke har samme stramme tidsramme. Uddannelsen på tegneskolen opleves som mere 'laissez fair', som vi har beskrevet det tidligere. Her synes der at være mere tid til hyggen.

Samlet set kunne man opstille nogle refleksionsspørgsmål til skolerne:

Refleksionsspørgsmål 1:

Kunne man den første tid på TAW i højere grad målrette undervisningen mod træning for eleverne i at opnå en bred vifte af håndværksmæssige og visuelle kompetencer og teknikker? Hvis man vil lave projekter, visninger osv. på TAW behøvede det så i det tidlige forløb være med hf-faglighed som udgangspunkt?

Refleksionsspørgsmål 2:

Kunne man med fordel udarbejde en fælles grundmodel med indbygget progression på de to uddannelser for at træne eleverne i og lære dem om forskellige arbejdsformer, fx projektarbejde? Eleverne kunne indarbejde denne arbejdsform ved at gå fra det enkle emnearbejde hen mod større og større selvstændighed i projektarbejderne. Tanken er, at der begyndes med korte 'små' projektlignende opgaver koncentreret om en sag eller tema, hvor

fagene (inklusive de visuelle kompetencer) remedieres i forhold til givne opgave (altså ikke helt frit). Først senere kunne de mere selvstændige opgaver på banen.

Men man kunne måske også sætte kræfter ind på at lære eleverne, hvad klasserumsundervisning kræver og indebærer. Det er trods alt stadig en meget afgørende undervisningsform.

Refleksionsspørgsmål 3:

Kunne man forestille sig, at det visuelle blev mere direkte blev knyttet til fagene på gymnasiet (Se andetsteds – hvor vi har talt om, at lave specielle visuelle fagligheder). Altså modsat den form, at noget først gennemarbejdes på skolen og derefter omsættes visuelt på TAW.

Vi ser det altså som vigtigt:

- at eleverne får mange tekniske, håndværksmæssige og læringsmæssige grundkompetencer tidligt i forløbet. (Sml de obligatoriske grundforløb)
- at man gentænker modellen med først at gennemgå et fagligt indhold på hf-delen og derefter omsætter det til en visuel form på TAW.
- At forskellige dominerende arbejdsformer tematiseres tidligt. F.eks. klasserumsundervisning og gruppe- og projektarbejdsformen således, at de er samstemte på de to uddannelser, og at der er progression i at lære arbejdsformerne.

Diskuterende og problematiserende sammenfatning – læringsvinklen

De to uddannelsessteders store skolekulturelle forskelle påvirker elevernes læringsudbytte. Det gælder forhold som rammer, læringsmål, faglighed og ikke mindst lærerrollerne. Herunder nogle afgørende punkter:

- Eleverne kan optages på hf, når de opfylder de gældende optagelseskrav. Eleverne kan kun optages på Visuel hf efter

optagelsessamtale, hvor det primært er de kreative kompetencer og interesser, der har været i fokus i samtalerne. Eleverne kan tænkes i forlængelse heraf at forstå det således, at det, der foregår på tegneskolen, også er det, der har første prioritet på uddannelsen. Uddannelsen på gymnasiet kan opleves af visse elever som noget, man tager med, da man gerne vil have en gymnasial uddannelse.

- Undervisningen på TAW varetages af en enkelt lærer i hver session, når eleverne er på tegneskolen. Skoledagen er på den måde ikke fagdelt og opdelt, men udgør et samlet hele og har et sammenhængende dagsprogram. Det er kun de visuelle undervisningselementer, der skifter i løbet af dagen, og det behøver de ikke altid at gøre. Undervisningen på gymnasiet er – som normalt på hf – opdelt i moduler, og der er flere fag på skemaet hver dag. Desuden flytter eleverne fra lokale til lokale i fagene.
- Eleverne oplever derfor formentlig en anden sammenhæng og dermed mere mening og relevans med det, der sker på TAW i modsætning til den opsplittede hverdag på hf-delen. Det ser vi som en ulige konkurrence, som måske kunne gøres mere lige.
- Undervisningen på tegneskolen indeholder ofte fysisk aktivitet. Man står og sidder på forskellige måder, man bevæger krop og hænder, man går ud for at opdage, filme og undersøge i omgivelserne og på skolen. På gymnasiet er det stillesiddende klasseundervisning i mange timer. Man ved, at elevens fysiske og psykiske velbefindende forøges, når der er aktivitet og bevægelse.
- På gymnasiet går eleverne på en institution med mange hundrede andre gymnasieelever. På tegneskolen går eleverne også sammen med andre grupper studerende, men de har alle det kreative og visuelle som interesseområde. Eleverne bliver inspireret af dette – hvilket styrker motivation og læringslysten på det visuelle område.
- Rammerne på gymnasiet er traditionelle klasserum med pæne borde og stole – nogle gange på rækker. På tegnesko-

len er møblelementet tit genbrugsmøbler, der er malede og spraglede vægge, til tider en del rod og tilfældighed. Dette signalerer 'ungdommelighed', uhøjtidelighed, bohemetilgang og moderne livsstil i modsætning til gymnasiet, der blot signalerer 'skole' på trods af det fine udstyr. Der er så at sige korrelation mellem livsstilen på tegneskolen og de unge. De skal ikke tilpasses, men passer ind, oplever de. Deres spejlinger i 'kunstnermiljøet' på tegneskolen tiltaler dem måske mere end det akademiske miljø på gymnasiet. Igen er der tale om en lidt ulige konkurrence.

- Vi vil ikke lægge op til en diskussion om at få genbrugsmøbler på gymnasiet (!), men vi vil gerne lægge op til, at man måske overvejer at give klassen deres eget klasseværelse, hvor det er tilladt at lave dekorationer.
- Fagene på VGHF skal læres og kunnes. Dette oplever eleverne som det, at skulle 'indlære'. Man skal lære gennem bøger, læsning, lektier og afleveringer. På tegneskolen lærer man ved at 'gøre', opleve, fornemme og opdage. Det første opleves som noget tørt. Det sidste som spændende.
- Læreren på tegnelæreren signalerer tydelig en lærerrolle, hvor hun på den ene side er ligestillet og på den anden side den kyndige ekspert. Læreren gør noget ud af at redegøre for sin lærerrolle. For eleverne er den kyndige ekspert samtidig en rollemodel. Man vil som elev gerne blive lige så dygtig som læreren – fordi man har interesse i sagen. På gymnasiet har man som elev ikke de samme aspirationer i forhold til lærerens kundskaber og dygtighed. Læreren skal i elevernes øjne først og fremmest levere den faglighed, der gør eleverne godt rustet til at få en god karakter til eksamen.

Sammenfattende *oplever* eleverne måske, at de passer bedre ind i undervisning, rum, rammer og relationer på tegneskolen end på gymnasiet. Hvilket er helt forståeligt ud fra de analyser, vi har lavet af de sociokulturelle forudsætninger, som netop disse elever kommer med.

Men det er samtidig et problem, som må finde en løsning. For det må selvfølgelig være sådan, at eleverne skal bringes til at opleve, at også hf-fagene indeholder mange kreative potentialer, som de kan udnytte med deres talenter. Vi vil derfor i det næste prøve at give nogle forslag til at opløse denne situation.

Problematiserende og forslagsgivende sammenfatning – skolevinklen

Vi kan i empirien se, at lærerne både på TAW og VGHF er overordentligt interesserede i at få uddannelsen til at hænge sammen af hensyn til elevernes udbytte, og fordi alle fornemmer, at denne uddannelse udfylder et vacuum i de gymnasiale uddannelser. Det er ikke det, der er problemet. Men de to lærergrupper har helt forskellige vilkår betinget af to meget forskellige skolekulturer. Gymnasiets lærere skal undervise mange klasser og har dermed mange elever i relativt få timer pr. uge i hver klasse – hver klasse med sit program og emne.

Læreren på TAW underviser kun dette hold og gør det i hele dage og uger. Lærerne på Gymnasiet har en lang række forpligtelser i forhold til teams, møder, udvalg og administrativt arbejde på mange fronter. Opmærksomheden skal helt konkret bestandig flytte sig mellem forskellige elevgrupper og kolleger og mellem forskellige fagsamarbejder. Det gør, at tidspresset er nærværende og en stressfaktor. Der skal nøje planlægning til for at få det hele til at hænge sammen. Selvfølgelig har også TAW-læreren planlægning og møder, men der er helhed i undervisningsforpligtelsen.

Det opleves ikke som om, at der er 'tid til at lege' på gymnasiet, selvom enkelte af faglærerne på gymnasiet mener, at de faktisk forsøger at få det legende ind. På TAW er 'det at lege' en del af selve undervisningen og dermed læringsformen. At skabe visuelt og dygtiggøre sig til at kommunikere gennem tegning og visuelle medier opleves rent faktisk som mere legende end at læse bøger.

Selve læringsmålene spiller ind som barriere for samarbejdet. I de gymnasiale fag, skal man ganske vist ikke længere nå et bestemt pensum, men eleverne skal trods alt stadig have tilegnet sig så mange faglige kompetencer, at de er i stand til at besvare de skriftlige eksamensopgaver, som kommer fra centralt holdt. På TAW er det den produktion, som kursisten har lavet og samlet i *løbet af sin studietid* i sin portfolio, der danner udgangspunkt for, at man kan få bedømmelsen 'bestået'.

Det er to vidt forskellige evaluerings- og bedømmelsesformer.

Flere lærere taler i interviewene om, at der mangler en bro mellem TAW og gymnasiet – eller der er et 'missing link'. En lærer mener, at fordi der ikke foreligger tydelige aftaler om arbejdsbyrden ved som lærer at deltage i projektet, så indtager mange lærere en lønmodtagerposition og interesserer sig ikke virkeligt for at få kommunikationen mellem ens egen faglighed og TAW til at blive bedre. En lærer på TAW foreslår en 'hotline', således at man som lærer på de visuelle områder, hurtigt kan komme i forbindelse med en faglærer og får svar på evt. faglige spørgsmål.

Det store spørgsmål bliver derfor, om man kan se nogle muligheder for at ændre på de nævnte forhold. Vi mener, at ét afgørende blokerende forhold er den måde, hvor man har skemalagt aktiviteterne således, at kursisterne går nogle uger på tegneskolen og derefter nogle uger på gymnasium.

Det er også et problem, at undervisningen på gymnasiet er så fagopdelt. Man kan imidlertid ikke lade eleverne pendle mellem de to skoler samme dag eller flere gange i løbet af ugen. Derfor kunne man overveje:

- at flytte en del af TAW's aktiviteter ind på gymnasiet i visse perioder – ikke altid. Der findes lokaler til billedkunst, som kunne være udmærkede rammer for noget af undervisningen. Der skulle måske heller ikke altid undervises i hele dagforløb.
- Der kunne der være dage, hvor der var visuel undervisning hver formiddag og hf-undervisning over middag.

- at samle en del af gymnasiets fagundervisning i større blokke – evt. ind imellem i blokdage så dagene mindede om undervisning i det visuelle.
- At samle gymnasiefagene i uge-moduler, som kunne afvikles med eksamen efter en række uger.

Et andet blokerende forhold er, at lærerne ikke har indsigt i, hvad der foregår på den anden uddannelse, og at få det visuelle med i de gymnasiale fag. Man kunne overveje:

- Direkte at gøre det visuelle til fagsamarbejde – altså at lave en ny speciel faglighed. Fx 'Visuel matematik', 'Visuel dansk', 'Visuel idræt', 'Visuel biologi' osv.
- At lade den faglige lærer og læreren fra TAW have fællesundervisning i disse timer. Dermed kom det anvendelsesorienterede helt frem i fokus, og de to lærere vil henholdsvis være elev og ekspert angående det, der foregår.
- Mere matrikelløs undervisning?
- Ændre på arbejdsformerne på VGHF?
- Forbindelse til videregående institutioner med det visuelle kompetenceaspekt.
- Kreative opgaver lagt ind i projektarbejderne alle steder
- Nye læreplaner?

Forslag til videre læsning

- Beck, S. og Aa. B. Ebbensgaard (2009): *Mellem Bagenkop og Harboøre. Elevfortællinger fra danske udkanter*. Gymnasiepædagogik nr. 75. Odense. IFPR/SDU.
- Christensen, T.S. (2009): *Anvendelsesorientering på hf*. I Damberg, E. (red.) (2009): *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring. Konferencerapport*. Gymnasiepædagogik nr. 72. Odense. IFPR/SDU.
- Dolin, J. (2006): *Læringsteorier* i Damberg, E., J. Dolin og G. H. Ingerslev (2006): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (2003): *Uddannelsessystemerne i et sociologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.

Ulriksen, L., S. Murning og Aa. B. Ebbensgaard (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Kapitel 4

Undervisning på Visuel hf – nogle grundlæggende didaktiske spørgsmål

Af Nikolaj Frydensbjerg Elf

Indledning

I dette kapitel er didaktikken på Visuel hf i fokus. Didaktik kan man bredt definere som refleksioner over undervisningens indhold, form og funktion.

Den didaktiske analyse vil i denne sammenhæng blive gennemført med inspiration fra *didaktisk design-forskning*. Inden for denne didaktiske forskningsgren har man en særlig opmærksomhed over for, hvordan nye kommunikationsteknologier forstået som 'semiotiske ressourcer' kan udgøre en væsentlig del af overvejelserne over og gennemførelsen samt evalueringen af undervisningen. Kommunikationsteknologier spiller uden tvivl en særlig rolle på Visuel hf, måske særligt når eleverne befinder sig på TAW – det ser vi fx, når de bruger papir og saks, webkameraer og computer til at producere en animationsfilm. Inspireret af blandt andre Carey Jewitt og James Paul Gee (Gee, 2003; Jewitt, 2006) forstår vi didaktisk design som både dét, at man som lærer tænker over designet af en undervisningssammenhæng, og så dét at udforme, gennemføre og evaluere undervisningsprocesser, hvor det at lade elever designe produkter i bred forstand er bragt i forgrunden. En sådan tilgangsvinkel er oplagt i forhold til Visuel hf.

Men perspektivet inden for didaktikken er naturligvis større end blot det at fokusere på kommunikationsteknologiers be-

tydning. Det omfatter en række grundlæggende didaktiske hv-spørgsmål.

Vi indleder således kapitlet med at rette opmærksomheden mod det didaktiske nøglebegreb *integration*. Der tales meget om integration i det ansøgningsdokument, der blev udarbejdet til Undervisningsministeriet som en begrundelse for oprettelsen af Visuel hf. Integration – eller den delvise mangel på samme – er også et nøgleord for lærernes refleksioner over det første års undervisning. Det er et af de »empiriske ord«, vi bliver nødt til at forholde os til og forsøge at forstå. Spørgsmålet er med andre ord, hvordan og med hvilke begrundelser integration bliver forstået og forsøgt praktiseret blandt lærere og ledere på Visuel hf. For at forstå dét vil vi bl.a. lade os inspirere af Frede V. Nielsens analytiske skelnen mellem *didaktisk integration* og *didaktisk addition*. Vi vil også introducere en ny analytisk skelnen mellem *integration som transfer* og *integration som et fagdidaktisk projekt*.

Den didaktiske analyse af ansøgningen og integrationsspørgsmålet bliver senere i kapitlet afsættet til at præsentere et mere *bredt didaktisk blik* på uddannelsens intentioner, rammevilkår og undervisningsprocesser. Her stiller vi på systematisk vis de klassiske didaktiske hv-spørgsmål til Visuel hf: *Hvad, hvordan, hvorfor?* Men også de hv-spørgsmål som ofte glemmes, men forekommer meget vigtige i denne uddannelses sammenhæng: *Hvor undervises der, hvornår, og hvem underviser?* Her giver Visuel hf nogle overraskende svar – som måske blandt andet vil virke inspirerende for andre uddannelser og lærere samt ledere.

Den brede didaktiske analyse i dette kapitel følges op af fagdidaktiske næranalyser i kapitel 7. Her stiller vi skarpt på konkrete undervisningsdesigns på hf og TAW. Vi går således i dybden med observeret naturfagsundervisning, danskundervisning og et forløb på TAW, som havde overskriften »Plant et træ«, der var integreret med undervisning i naturfagsgruppen på hf.

Næranalyserne får os til at spørge, om man kan tale om et særligt *visuelt didaktisk design* på Visuel hf. Lægger Visuel hf op til en designdidaktik med særlig vægt på at udvikle elevernes visuelle kommunikationskompetencer i både receptiv og pro-

duktiv forstand? Det er formentlig for tidligt at svare på det spørgsmål, efter studier af blot ét skoleår. Men noget tyder på det – så længe man forstår at integrationen udvikler sig som et komplekst *fagdidaktisk* projekt. Ikke som en simpel transfer af visuelle kompetencer på tværs af fag.

Visuel integration forstået som transfer eller fagdidaktisk projekt

I det dokument, der tjente som ansøgning til Undervisningsministeriet om at få lov til at gennemføre uddannelsen, står der særligt i de indledende formålsafsnit og i afsnittet om det Visuelle grundforløb en række interessante formuleringer, som peger på det visuelle som et centralt *integrativt* element i uddannelsen. Lad os i første omgang hæfte os ved følgende centrale formulering, under afsnittet Baggrund og formål:

Eleverne skal blive teknisk bedre inden for det visuelle område, men de skal også bruge deres visuelle kunnen til at overføre og sammenflette deres viden fra forskellige fagområder i deres ungdomsuddannelse. Dermed bliver talentudviklingen en mere integreret del af deres ungdomsuddannelse. (Mikkelsen et al., 2008, upubliceret dokument, Afsnit 1, Baggrund og formål, vores understregninger)

Denne udmelding er et godt eksempel på, at aktørerne bag Visuel hf i hvert fald har en *vilje* til at skabe rammerne for et visuelt orienteret design af undervisnings- og læreprocesser. Formuleringen kan imidlertid forstås på to måder.

Den ene måde kunne vi kalde *visuel integration forstået som transfer*: Pointen er her, at det visuelle didaktiske design skal gøre eleverne i stand til at integrere deres visuelle viden og kompetencer lært i én faglig sammenhæng med andre faglige sammenhænge i deres ungdomsuddannelse. Man ønsker altså

at skabe de didaktiske rammer for visuel integration forstået som en transfer af visuelle kompetencer og visuel viden. Det er den éne af de forestillinger om integration, der så at sige er ude at vandre i Visuel hf – og som også er blevet en del af lærernes diskurs om Visuel hf. Lærerne giver generelt udtryk for at det er svært at få denne transfer til at fungere. Som en lærer fra Naturfagsgruppen på hf, med biologi som fagspeciale, formulerer det i en refleksion over det første års undervisning:

Det har været svært at skabe et struktureret og fagligt givende samarbejde mellem de to uddannelsesinstitutioner, selvom der generelt har været en positiv tilgang til samarbejde fra begge steder. (Refleksion af biologilærer, august 2010)

Denne lærerudmelding om, at 'det har været svært', handler ikke kun om organisatoriske udfordringer, altså bl.a. om få tid til at holde møder og have tid til samarbejde. Den handler også, og måske meget vigtigere, om, at der foregår grundlæggende forskellige faglige processer på de to uddannelsesinstitutioner og i forskellige fag, som gør at man må forlade en transferforestilling om visuel integration.

Hvorvidt der overhovedet kan finde en transfer sted fra en æstetisk kompetence udviklet i én faglig sammenhæng til anden faglig sammenhæng i eller uden for skolen, er da også et omdiskuteret emne inden for forsknings- og udviklingsarbejde. Den seneste debat om KULT-uddannelsen (KULT er en forkortelse for forsknings- og udviklingsprojektet Kunst og Kultur – et samarbejde mellem gymnasier, se www.kultgym.dk) har senest aktualiseret denne diskussion. De, der har udviklet og forsket i KULT, argumenterer for at der kan ske en transfer (Bechmann, 2010). Frede V. Nielsen, professor i musikdidaktik, der har mange års indsigt i fagdidaktisk forskning, argumenterer modsat for, at en sådan transfer ikke finder sted. »Der er ingen afsmittende effekt«, som han udtaler sig i et interview med henvisning til store amerikanske og tyske undersøgelser af transferspørgsmålet (Rasmussen, 2010). Biologilærerens refleksioner (og andre

læreres refleksioner, vi skal se nærmere på senere) hælder mest i Nielsens retning. Ideen om transfer har tilsyneladende ikke empirisk belæg.

Men ideen om integration af det visuelle på Visuel hf kan også udlægges på anden mere positiv vis, hvilket jo faktisk antydes af biologilærerens formulering ovenfor. Alternativt kan man tale om *visuel integration i et fagdidaktisk perspektiv*.

I denne udlægning sætter den faglige kontekst så at sige den primære dagsorden for den visuelle integration. Faget er en særlig social praktik, indenfor hvilken en bestemt måde at producere viden på er nogenlunde fast etableret, men hvor der også er rum for forandringer – eksempelvis ved at det visuelle tillægges, og tillades, mere betydning i undervisnings- og læreprocesserne. Overført til Visuel hf kunne man sige at pointen er, at man i alle undervisningssammenhænge og blandt alle lærere har som fællesprojekt at ville integrere visuelle teknologier ud fra et fagligt udgangspunkt. Hvis man skal tale om transfer i dét perspektiv, vil det altså skulle handle om, at man går *fra* det enkelte fags forsøg på design af en visuel didaktik integreret med fagets øvrige didaktik *ud mod* de andre fags forsøg på at udvikle lignende fagdidaktiske design.

Teknologiens betydning for designdidaktikken

Integration af det visuelle og visuelle teknologier i faglig undervisning kan anskues ud fra mange perspektiver. Et centralt perspektiv, som vi ser bliver fremhævet i ansøgningen, og som også er et hovedtema i teori om *visual literacy* (se bl.a. vores omtale af Messaris i kapitel 1), er forholdet mellem det produktive og receptive, eller man kunne sige: mellem kreative og analytiske tilgange til det visuelle. Hvis man ønsker at etablere mere produktivt og designorienterede undervisningstilgange i undervisningen, vil brugen af nye digitale kommunikationsteknologier være en oplagt mulighed. Som Carey Jewitt formulerer det i bogen *Technology, Literacy, Learning* (2008):

The use of new technologies in the classroom is important in thinking about pedagogy as design precisely because it can reconfigure what is done and who does that. The reconfiguration can reshape the relationship between power and knowledge in the classroom in significant ways for pedagogy. I am not saying that technology produces change. I am saying that people's use of it can. (Jewitt, 2008, p. 143)

Jewitts pointe er at ny teknologi *kan* rykke undervisningen i ny faglig retning. Der er naturligvis ikke tale om et ensidigt påvirkningsforhold fra nye teknologier til ny faglighed. Der er snarere tale om, at nye teknologier kan igangsætte en ny måde at tænke og handle på i fag, både set fra et lærer- og elevperspektiv.

Citatet er fra et kapitel med overskriften »Pedagogy as design«. I en dansk sammenhæng ville vi nok oversætte overskriften til 'didaktik som design', for i en angelsaksisk sammenhæng taler man ofte om pædagogik, som vi taler om didaktik; det gør Jewitt i hvert fald i denne sammenhæng. Set fra Jewitts designpædagogiske/-didaktiske synspunkt er pointen blandt andet den, at i dét øjeblik man lægger op til, at nye visuelle teknologier anvendes i undervisningen, lægger man potentielt set op til nye repræsentations- og kommunikationsformer. Nye semiotiske ressourcer muliggør en ny måde at producere mening på og dermed en ny måde at producere faglig viden på, set fra både et lærer- og et elevperspektiv.

I sidste ende kan man være ved at ændre på fagenes didaktik – set i et makroperspektiv – ved at integrere nye kommunikationsteknologier, fordi disse nye teknologier muliggør nye sprogligheder, forstået i bred semiotisk forstand. Et motto i nyere fagdidaktisk forskning er at 'sproglighed er faglighed'. Fagdidaktikeren Ellen Krogh har således argumenteret for, at faglighed i høj grad er defineret ved fagenes sproglighed, og at *nye typer* sproglighed potentielt kan føre til ny faglighed (Krogh, 2009b). Det er netop en sådan sproglig – og faglig – forandringsproces intentionerne i Visuel hf kan føre til.

Men ingen ting sker af sig selv eller fordi der er opfundet nye teknologier, understreger Jewitt også, anti-teknodeterministisk, i citatet. Så et afgørende spørgsmål er: Hvem er agenter for denne forandringsproces? Den sker jo ikke bare ved at der indskrives nogle intentioner i en ansøgning, eller at der dumper teknologi ned i klasserummet. *Nogen* skal ville integrationen. Den nogen er i høj grad læreren, mener Jewitt.

Er læreren den didaktiske nøgle til koblinger af visuel teknologi og faglige emner?

Nye visuelle teknologier kan ændre synet på, hvad der skal gøres i klasserummet, hvilken viden der skal produceres, og hvad der (skal) læres. Nye visuelle teknologier kan også ændre synet på, hvem der skal gøre det, og hvem der bestemmer at nogen skal gøre det. Men i sidste ende er der nogen, der skal ville åbne op for det i undervisningssammenhæng, både i princippet og i praksis. Her spiller læreren ifølge Jewitt en central rolle, på mange niveauer.

Jewitt formulerer det på denne måde i et *review* af brugen af visuelle teknologier i moderne undervisning, idet hun analyserer brugen af en bestemt visuel didaktisk teknologi, som hun omtaler som *displayet* (hvilket refererer til posters og lignende der hænges op på vægge i et klasseværelse):

(...) the teacher's role (teacher is used here in the broadest sense) is central: the teacher mediates what is displayed and what is enacted in the classroom and it is the teacher who connects the display to the topic being taught. (Jewitt, 2008, p. 17)

Jewitt opfatter altså i en vis forstand læreren som den centrale *gatekeeper* for, om nye visuelle teknologier vil få didaktiske konsekvenser i praksis. Det er i høj grad lærerens ansvar at forbinde en visuel teknologi med et *topic*, et fagligt indhold.

Jewitts fokus på lærerens betydning rejser i forhold til Visuel hf spørgsmålet, hvordan lærerens rolle foreløbig har været reflekteret, ikke mindst af lærerne selv. Det vil vi analysere i dette afsnit, både set fra et ledelsesmæssigt perspektiv og fra et praksisperspektiv.

Først ledelsesperspektivet: I ansøgningsdokumentet til UVM er det underforstået, at lærere på TAW og hf bør designe forløb, der integrerer det visuelle. I den forstand er der på den ene side en vis ledelsesmæssig og organisatorisk magt bag intentionerne. På den anden side har dette dokument efter vores vurdering kun haft begrænset indflydelse og har ikke været stærkt styrende for lærernes planlægningsovervejelser.

Det skyldes for det første, at der ikke er tale om et »skal«-dokument, i modsætning til læreplaner. Ansøgningen kan som genre kun have *vejledende* »bør«- eller »kan«-karakter. Herudover kunne vi konstatere, at lærerne først på et ret sent tidspunkt blev valgt ud til at skulle undervise på uddannelsen, og ansøgningsdokumentet til UVM blev, så vidt vi er orienteret, ikke brugt til at klæde lærerne på til opgaven. I den forstand har de ellers meget spændende tanker i de overordnede afsnit af ansøgningen formentlig ikke haft stor indvirkning på den didaktiske praksis.

For at forberede lærerne arrangerede man i stedet blandt andet nogle mere workshop-lignende møder før sommerferien 2009 og efter sommerferien, hvor der blev lagt op til at undervisningen på Visuel hf blev reflekteret og planlagt. I dette forløb deltog vi som forskere med inspirationsinput, ligesom der var andre inspirationsoplæg. Den didaktiske designproces i optakten til første gennemløb af Visuel hf var således set fra et lærersynspunkt organiseret som en relativt løst koblet og ikke centralt styret proces. Der var givet stor frihed til enkeltlærere eller konstellationer af lærere til at få integreret det visuelle i faglige forløb på hf og TAW og til at få etableret samarbejdet mellem de to institutioner (se også kapitel 8 om organisatoriske forhold omkring Visuel hf).

Hvordan har lærerne da reflekteret over planlægningen og gennemførelsen af det første års undervisning? Har de set sig selv som centrale gatekeepere for en ny visuelt orienteret viden,

der kan produceres inden for rammerne af Visuel hf? Her har vi observeret ret forskellige refleksioner, afhængig af om vi befinder os i en TAW-sammenhæng eller en hf-sammenhæng.

Lærere i begge kontekster har villet tage ansvar for visuel integration i undervisningen. Men de har haft forskellige erfaringer med det, af positiv og negativ art. Det er vores gennemgående observation – delvist i modstrid med Jewitts tese om lærerens centrale betydning – at det er *eleverne* der har haft stor indflydelse på, hvorvidt der skulle ske en integration af det visuelle i undervisningen. Tre korte analyseeksempler af undervisning fra det første år kan illustrere lærerens *relative* betydning for introduktionen til en mere visuelt orienteret didaktik (se også senere analyseafsnit i dette kapitel og kapitel 3 om elevernes læringssyn):

Eksempel 1

Salt-forløbet fra september 2009 (se case 1, kapitel 2), som var et fagligt samspil mellem Naturfagsgruppen på hf og tegneundervisningen på TAW, illustrerer, at der er gennemført konkrete undervisningsforløb, hvor det visuelle bevidst bliver bragt i forgrunden af lærerne, men hvor det visuelle faglige betydning opfattes meget forskelligt af eleverne afhængig af den faglige kontekst de befinder sig i.

Forløbet begynder på hf som et 'traditionelt' undervisningsforløb om salt og andre kemiske grundstoffer. Naturfagsgruppens lærere rapporterer, når vi er på besøg på skolen, om en ikke særlig stor interesse fra elevernes side. Som overgang til forløbet på TAW besøger lærere fra Naturfagsgruppen, tegnelæreren fra TAW og eleverne et museum, der på forskellig vis tematiserer salt i naturen. Dette, rapporterer lærerne, ser heller ikke ud til at inspirere eller stimulere eleverne særlig meget.

På TAW derimod virker eleverne meget engagerede. Læreren på TAW informerer fra starten af eleverne om, at de

skal lave nogle stemningsprægede repræsentationer af salt og lægge dem ud på blogs. Det går eleverne aktivt ind i. De får produceret mange digitale produkter, og mange husker at oploade dem på blogs. Bloggen kommer til at fungere – efter intentionen – som en visuelt medierende offentlig præsentationsportfolio, der visuelt og verbalt dokumenterer og rummer selvrefleksioner over den enkelte elevs kreative visuelle arbejdsproces. Forløbet afsluttes med, at der bliver lavet en offentlig udstilling i Viborg, som eleverne er meget glade for, og hvor lærere fra både TAW og hf er med til åbningen.

Efterfølgende blev forløbet evalueret af lærerne, både gennem uformelle samtaler og mere formelt. Deres evalueringer var både positive og negative. TAW-læreren på sin side var selvfølgelig glad for elevernes brug af visuelle teknologier og deres æstetisk-kreative udtryksvilje. Men hun syntes ikke, det var lykkedes at integrere det kreative forløb på TAW med den mere stof- og vidensbaserede undervisning på hf. Hun udtrykte en personlig afmagt i forhold til selv at kunne tilbyde naturfaglig viden knyttet til det visuelle og efterlyste, at naturfaglærerne på hf havde været en del af undervisningen på TAW, således at de fagligt kunne have kvalificeret elevernes visuelle produktioner. Det ville for TAW-læreren have været et optimalt visuelt integrerende fagligt samspil.

Hf-lærerne på deres side var tilbøjelige til at give hende ret, de var heller ikke ubetinget glade for forløbet og bemærkede især elevernes manglende interesse for den videnstunge undervisning og deres forsøg på at integrere det visuelle i hf-undervisningen.

Senere på året blev dette opstartsforløb drøftet i den samlede lærergruppe og med ledere/organisatorer for uddannelsen, hvor vi som forskere også var til stede. Her var det en gennemgående pointe, at der fortsat blandt naturfaglærerne

var interesse for at kunne bidrage med et fagligt indspil i undervisningsforløb på TAW, som Saltforløbet. Men der blev samtidig udtrykt tvivl om, hvorvidt denne form for faglig integration hen over uddannelsesinstitutioner og fag var hensigtsmæssig. Ville det overhovedet give mening at lærerne fra hf blandede sig med deres viden og faglige kompetencemål i den læreproces der foregik på TAW – og omvendt? Ville det tværtimod ødelægge deres engagement at gøre det? Lærerne reflekterede, set fra et analytisk synspunkt, spørgsmålet om visuel integration forstået som enten transfer eller som noget der blev integreret mere afgrænset og forskelligt i de enkelte fag.

Eksempel 2

I december 2009 på TAW observerede vi et undervisningsforløb nogle dage. Forløbet havde overskriften »Plant et træ« og løb over et par uger. Eleverne skulle arbejde med klimaproblematikken i forlængelse af et forløb, de havde gennemført i Naturvidenskabelig Faggruppe (NF) på hf. Forløbet var 'situeret' – som man ville sige inden for den didaktiske designforskning (New London Group, 2000; se også kapitel 7) – i forhold til COP15-klimatopmødet, der foregik i København. Slutproduktet for elevgrupperne var at producere et bidrag i form af en animation og eventuelt andet materiale til en Internet-konkurrence arrangeret af en miljøorganisation om den bedste måde at reducere CO2-udslip på.



Figur 4.1. Underviseroplæg om Plant et træ-forløbet

I begyndelsen af forløbet markerede læreren meget klart og tydeligt, hvilke teknologier der skulle bruges. Hun havde og brugte magten i den sammenhæng: Der *skulle* laves en animation, og derfor *skulle* der bruges teknologier til at lave en animation med, hvilket omfattede analoge teknologier som papir og karton samt blyant og saks og digitale teknologier som webcam, stativ, computer, software og – i forbindelse med lydredigering og publicering – Internet-adgang. Det visuelle didaktiske design var på mange måder (iscenesat af læreren: Teknologierne var sat, undervisningsoplæggets faglige indhold var markeret, bl.a. kommunikeret visuelt og på anden vis gennem en »Kort og godt«-tegning med

naturvidenskabelige tegn og tændstikfigurer på en flipboard (se figur 4.1), og herefter var det bare at gå i gang for eleverne. Nu var det dem der skulle *gøre*. De skulle så at sige videredesigne den didaktiske idé.

Og mange af eleverne gjorde faktisk som læreren sagde. Der var ingen stærk elevmodstand mod denne visuelle designdidaktik, selv om eleverne løb ind i en del teknologiske problemer. Tværtimod var engagementet relativt stort (når der ses bort fra elever som generelt havde pædagogiske problemer med at følge undervisningen). Læreren evaluerede da også undervisningen nogenlunde positivt efterfølgende. Forløbet analyseres videre i næste kapitel.

Eksempel 3

Biologilæreren, som vi mødte i citatet ovenfor, konkluderer *generelt* efter et års erfaringer, at hf-lærerne har svært ved at realisere en visuel integration i deres fag. Erfaringen fra Salt-forløbet blev efterhånden en generel erfaring. Det er som om, eleverne holder det visuelle klart adskilt fra hf-undervisningen. Biologilæreren skriver følgende i sit refleksionspapir, august 2010, som svar på spørgsmålet (formuleret af forskerne) »Hvordan har du oplevet og tænkt over *det visuelle* i forhold til dit fag og de fagkrav, inklusive eksamen, man har i dit fag? Muligheder, problemer, dilemmaer og ideer?«:

Har i planlægningen af undervisningen tænkt en del over at inddrage forskellige visuelle aktiviteter. (...) Desværre har den generelle tendens i klassen været, at de forskellige visuelle materialer ikke har været ret interessante. Tegning på tavlen var ok – men figurer og grafer syntes de ikke kunne bidrage med noget visuelt for dem. (Refleksionspapir fra biologilærer, august 2010)

Citatet og i det hele taget refleksionspapiret giver indtryk af en lærer, der rent faktisk har ønsket at realisere intentionen om, at det visuelle skal integreres mere, særligt i fagene, men har svært ved at få eleverne til at blive interesserede. Hun har ellers brugt som argument over for eleverne, at der i læreplanen for Naturfagsgruppen er en del markeringer om, at man skal arbejde med 'visuelt materiale', som hun betegner det, hvilket jo markerer en magt. Hun siger også, at hun har forsøgt at arbejde mere med dette, end hun normalt ville gøre. Men det er altså samtidig en lærer, der nøgternt må konstatere, at der er en række barrierer i forhold til at få det visuelt-fagdidaktiske projekt realiseret i sin undervisning. Især fremhæver hun elevernes egen modstand relateret til dét at de befinder sig på hf. Hverken en transfer-forestilling om at eleverne ville være glade for det visuelle uanset skolekontekst, eller en fagdidaktisk forestilling om at den visuelle integration kunne foregå på meningsfuld vis inden for fagets rammer, ser ud til at holde stik, set fra et elevsynspunkt. Biologilæreren insisterer dog på at Naturfagsgruppens lærere vil kunne sætte en dagsorden for yderligere visuel integration, idet hun i sin refleksion fortsætter:

Der kunne åbne sig nogle virkelig gode muligheder for faget og samarbejde med TAW, hvis man kunne få eleverne til at tænke mere bredt i forhold til det visuelle. Det kunne give et godt løft til undervisningen, hvis eleverne ville gå ind i de visuelle virkemidler der bruges i formidling af naturvidenskab. Elevernes viden kunne klart øges, hvis de blev rigtig gode til at analysere grafer, figurer, animationer og lignende. Deres formidling af egen viden både i det daglige og til eksamen ville også kunne blive betydelig bedre, hvis de var villige til at gå ind i den form for visuelle virkemidler. Nogle få lavede små animationer til brug ved eksamen, men det er enormt

tidskrævende at lave disse animationer og meget svært at få et godt fagligt grundlag i dem. (Refleksionspapir fra biologilærer, august 2010)

Biologilæreren vil altså i én forstand ikke acceptere, at det er eleverne, der skal sætte dagsordenen for undervisningen i Visuel hf. Hun insisterer på at forfølge målsætningen om mere visuel integration både forstået som transfer og som fagdidaktisk projekt – helt i tråd med den dobbeltintention, der er indskrevet i ansøgningen til uddannelsen. Biologilærerens vurdering er, at det afgørende er, at lærerne især på hf bliver i stand til at vise eleverne potentialerne. I den forstand ser hun ud til at bekræfte Jewitts påstand.

Men hvad kan man mere konkret gøre? Biologilæreren og flere af hendes hf-kolleger mener, at de kan lære meget af lærerne på TAW. Det var en tanke der blev formuleret ret tidligt i forløbet. Det tog den pædagogiske ledelse en organisatorisk konsekvens af. Man organiserede således en workshop for lærere på TAW og hf samt elever om animation i december 2010 (se case 2, kapitel 5). Det inspirerede lærerne. Men det førte altså ikke til en markant større åbenhed over for det visuelle i alle fag og faglige sammenhænge. I hvert fald ikke endnu.

Visuel integration eller addition?

Som vi har været inde på, spiller visuel integration en væsentlig rolle i ansøgningsdokumentet til Undervisningsministeriet om Visuel hf. Men vi mener samtidig, at et nærstudie af ansøgningen *i sin helhed* kan problematisere denne udlægning. Så vidt vi kan se, er visuel integration et nøgleord i de *indledende* formålsbeskrivelser og i beskrivelsen af det såkaldt 'visuelle grundforløb' på TAW, men det er bemærkelsesværdigt så få bemærkninger der er om, hvordan det visuelle skal integreres i hf-fagene. Her

taler der om, at hf-eleverne skal have en ganske almindelig hf-uddannelse.

Man kan derfor spørge – inspireret af Frede V. Nielsen: Er didaktikken på Visuel hf tænkt som *addition* eller *integration*? Eller måske begge dele? Nielsen har i hvert fald foreslået at man skelner mellem to typer didaktiske forandringsprocesser: Additive og integrative (Nielsen, 2004), og den skelnen vil vi uddybe og analytisk bruge her:

Den *additive* didaktik forstås som den didaktik der lægger noget nyt til faget eller en fagrække, men uden egentlig at ændre det man kunne kalde fagets, fagrækkens eller uddannelsens identitet. Der er ikke tale om nogen dyberegående forandringsproces i forhold til det, der er undervisningens 'identitet' (Nielsen bruger også udtrykket fagenes paradigmer, lig forskerne Sawyer og van de Ven (2006) og senere Elf (2009)).

Den additive didaktik kendes formentlig af alle lærere der har været en del af reform- og læreplansjusteringer uden at de har oplevet at det har ført nogle reelle forandringer med sig. Man udvikler uden at forandre. Det har fx handlet om at introducere nyt stof eller en ny metode til et fag i en læreplan: 'Nu skal der også undervises i det og det på den og den måde.'

Eksempler kunne være krav om undervisning i mere mediestof i danskfaget integreret med brug af it, som det var tilfældet med Gymnasiereformen 2005, bl.a. for hf. Eller det kunne være, som man ser det mange steder i disse år, at alle klasselokaler får installeret en elektronisk tavle, og lærerne får en besked om, at 'nu skal den bruges'. Men det kan ofte ikke lade sig gøre, eller det sker ganske enkelt ikke, af mange gode grunde – fx manglende efteruddannelse eller simpelthen mangel på tid lokalt på skoler hos og mellem lærere til at reflektere over og konkretisere, hvad det kunne betyde for fagets didaktik, hvordan det kunne gøres i praksis, og hvordan det kunne evalueres i praksis. Hvilket fører til en negativ oplevelse, måske en lidt opgivende holdning, over at der er fyldt endnu mere på faget.

Additiv didaktik er med andre ord ændringer på papiret, men ikke i praksis, ikke i forhold til fagets didaktiske identitet/

paradigmer, og uden at lærerne er taget med på råd, eller uden at lærerne engagerer sig i det. Forskning i forandringsprocesser tyder på, at man skal gøre lærerne til innovatorer, der *adapterer* forandringstiltag, hvis man vil skabe forandring (Randi & Corno, 1997). Praktiseres additiv didaktik, hvor man snarere ser lærere som nogen, der skal *implementere* forandringstiltag, sker der ikke forandring.

Den *integrative* didaktik tilfører faget noget nyt, som ændrer ved fagets identitet/paradigmer, i teorien og/eller i praksis. Den fører til, med Jewitts ord, 'en omkonfigurering af undervisningen', der ændrer synet på faget, måden det udøves på, og den viden der produceres.

Et positivt hypotetisk eksempel på integrativ didaktik ville være at lægge et væsentligt nyt stofområde eller aspekt til et fag eller en uddannelse. Igen kunne vi tage eksemplet med mere mediestof i danskfaget, som undersøgt af Elf i en hhx-sammenhæng gennem et interventionsstudie i samarbejde med fire lærere (N. Elf, 2009). Logikken i den integrative didaktik vil være at man ved at forsøge at integrere mere mediestof i faget dermed også ændrer ved fagets identitet, herunder ved det indhold og den metode man anvender i praksis, og de begrundelser man giver for faget, både over for sig selv, fagkolleger, elever, forældre og fagdidaktiske forskere. Man ændrer populært sagt ved fagets eller uddannelsens 'hvorfor, hvad og hvordan'. De forandringsprojekter der er interessante, er dem der arbejder med en integrativ didaktik. Det er projekter med en reel forandringsdagsorden, ikke pseudoforandringsprojekter.

Så det kritiske og dybdeborende didaktiske grundspørgsmål, når vi kigger på Visuel hf, samlet set, må oplagt være: Er Visuel hf i praksis eller på papiret udtryk for en integrativ eller en additiv didaktik? Mener hf-uddannelsen overhovedet, at den skal integrere sig med noget andet? Det vil jo kræve, at man omtænker sin didaktik og designer undervisningen på en ny måde.

Efter blot et års eksperimenter med og observationer af uddannelsen, er det naturligvis for tidligt at svare endeligt på det spørgsmål. Men i den proces, der er foregået indtil videre, kan vi opstille et tentativt svar:

Hvis vi kigger på UVM-ansøgningen, er der træk af både en integrativ og additiv tænkning. Hvad angår den integrative tænkning, har vi allerede givet dokumentation for dette ved at citere formålserklæringen. Og det kan yderligere belægges. Senere i samme dokument står der om uddannelsens mål:

Der sigtes på et samarbejde, hvor undervisningen på de to institutioner læner sig op af hinanden i forskellige temaer og projekter. Undervisningen bliver tilrettelagt med mulighed for integrerede og tværfaglige forløb mellem det visuelle grundforløb og det ordinære hf forløb. (Mikkelsen et al., 2008, afsnit 4, vores understregning)

Man kan hæfte sig ved flere ting i denne og den tidligere citerede formulering. Det er først og fremmest klart, at det visuelle understreges som et element i undervisning-lærings-processen, altså i fags *form*. Det er tydeligvis en didaktisk intention. Der siges også noget om, *hvordan* det skal organiseres, hvordan det skal fungere: Som der står 'sigtes på et samarbejde ... med mulighed for'. Det er ret åbne og i virkeligheden uforpligtende og vage formuleringer, som sigter på et muligt samarbejde blandt lærere på TAW og hf om et systematisk visuelt islæt i undervisningsdesignet. Formuleringerne risikerer at give frihed til, at det ikke behøver ske i praksis – der er ikke magt bag i form af organisatoriske krav og bindinger.

Men det største problem ved ansøgningen, for os at se, er, at den på indholdssiden bliver skæv i beskrivelsesforholdet mellem TAW og hf.

For det første konstaterer vi, at man nogle steder i ansøgningen *skelner* ret klart mellem hf-delen på den ene side og det visuelle grundforløb på TAW på den anden. Kan man det, hvis man samtidig skal 'læne sig op ad hinanden' i tværfaglige og integrerede forløb?

For det andet konstaterer vi en klar forskel i *ekspliteringsgraden* af det visuelle i de to skolesammenhænge. Hvis man således går lidt længere ned i ansøgningsdokumentet og ser på, hvordan 'de to dele' har konkretiseret deres mål med at integrere

det visuelle, kan der læses en ret udførlig målbeskrivelse for 'det visuelle grundforløb' på TAW (noget af dette er tidligere foldet ud i kapitel 1), mens der stort set ingen konkretisering er af den visuelle undervisning på hf-delen, hverken overordnet set eller i de enkelte fag. Hvis man reelt mener, at hf-uddannelsen skal være 'ganske almindelig', er det logisk. Men hvis man mener, der skal ske en didaktisk integration med TAW, er det ikke.

Uanset svaret kan man her pege på en kritisk-konstruktiv pointe: Hvis man vil skabe en didaktisk integration mellem de to skoler om at udvikle Visuel hf, er det problematisk, at der er denne skævhed i kommunikationen og refleksionen over, hvordan det visuelle kan integreres i fagene. Det bliver svært at se, hvad man egentlig vil med det visuelle indholdsmæssigt i de enkelte hf-fag, og hvad målene er. Derved bliver den »inter-didaktiske« refleksion gjort sværere, både mellem hf-lærere og mellem hf-lærere og TAW-lærere og mellem de pædagogiske ledere, der skal forsøge at styre uddannelsens udvikling. Eller sagt positivt: Hvis man nedfælder nogle mere konkrete betragtninger om integrationen af det visuelle i hf-fagene og fagligt samspil både mellem fagene på hf og i forholdet mellem hf og TAW, har man et bedre udgangspunkt for didaktisk samarbejde og videreudvikling. Det er en pointe, vi også tager op i kapitlet om organisatoriske og skolekulturelle udfordringer (se kapitel 8).

Snæver eller bred didaktik?

Vi vil i dette afsnit undersøge om projektet Visuel hf er udtryk for en snæver eller en bred didaktik. Denne analytiske skelnen skylder vi igen Frede V. Nielsen (Nielsen, 1997). Vores udgangspunkt er, at den bredt anlagte didaktiske analyse er oplagt at anlægge i forhold til Visuel hf, fordi uddannelsen netop er tænkt som et bredt didaktisk forandringstiltag, der omfatter en række kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen.

Ifølge Nielsen vil en *snæver* forståelse af fags didaktik typisk fokusere på fags indholdsovervejelser: *hvad* undervises der i,

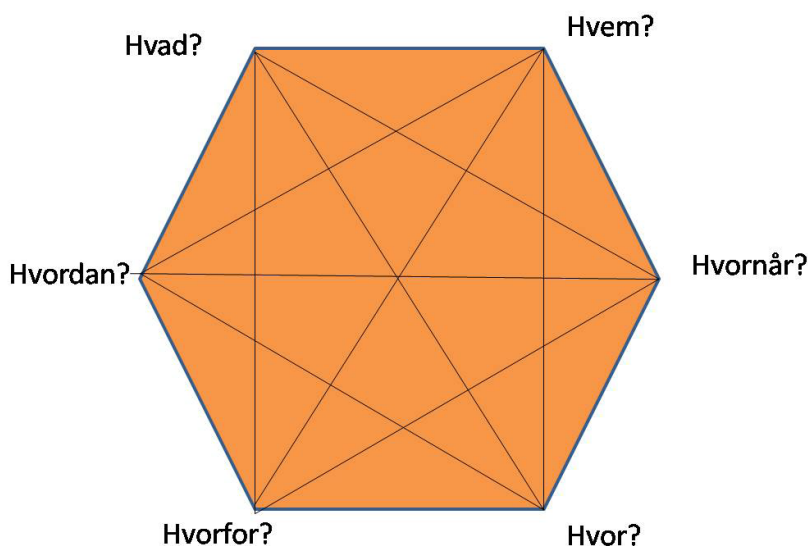
eller mere normativt: hvad skal der undervises i? Der er en lang tradition i didaktikken for at det er dét disciplinen handler om og skal fokusere på. Der kan være gode grunde til at blive inden for dette snævre perspektiv. Den vigtigste er, at den muliggør fordybelse i ét fags didaktik – hvilket der ifølge musikdidaktikeren Nielsen i høj grad er brug for, ikke mindst i hans eget fag.

Men som han gør opmærksom på, har der i de seneste tiår også udviklet sig en mere *bred* sociokulturel tilgang til didaktik (Imsem, 2006; Jank & Meyer, 2006; Krogh, 2009b; Nielsen, 1997; Ongstad, 2006). En bred didaktisk analyse vil stille en række hv-spørgsmål til undervisningen og læringen i et både fagligt og overfagligt perspektiv.

På den baggrund har vi udviklet en model til en bred didaktisk analyse (figur 4.2). Den ligner lidt en stjerne, så lad os kalde den *Den didaktiske stjerneanalysemodel*. Stjerneanalysemodellen indeholder en række hv-spørgsmål, som relaterer sig til hinanden. Svaret på det ene hv-spørgsmål afhænger altså af svaret på de andre hv-spørgsmål.

Den didaktiske stjerneanalysemodel opfatter vi som mere relevant og anvendelig, hvis vi skal forstå de didaktiske forandringsprocesser, der foregår i og med Visuel hf, end hvis vi blot fokuserede på indholdsovervejelser i fag. Med 'vi' mener vi både forskere og praktikere. Modellen kan siges at befinde sig i grænseområdet mellem en praktisk didaktisk analyse-tilgang for lærere og ledere og en teoretisk såkaldt didaktologisk analysetilgang. Som sådan er den et godt redskab til at kommunikere mellem teori og praksis, mellem os som forskere på den ene side og lærere og ledere på Visuel hf på den anden side.

Vi vil i det følgende bruge modellen til så at sige at komme hele vejen rundt om den didaktiske kompleksitet, der er tænkt ind i Visuel hf. I vores svar vil vi både komme ind på ansøgnings-tekstens intentioner og referere til nogle af vores observationer af faktisk undervisning eller refleksion over denne, bl.a. gennem interview. Vi vil også kritisk reflektere over hvad der egentlig menes med disse didaktiske hv-grundspørgsmål, som bruges i flæng og på en åbenbart selvfølgelig måde.



Figur 4.2. Den didaktiske stjerne – til analyse af Visuel hf

'Hvad' på Visuel hf?

Spørgsmålet om uddannelsens og fagenes »hvad?«, deres indholdsdimension, er ikke helt enkelt at svare på, i første omgang fordi begrebet 'indhold' er tvetydigt og afhænger af hvilket undervisnings- og læringssyn man anlægger. Grundlæggende kan man skelne mellem indhold som noget man 'tilegner sig' eller noget man så at sige gør eller 'deltager i' (Sfard, 1998). Når man således taler om indhold, kan det ikke simpelt afgøres om det er fagenes viden, stof, materialer, undervisningsressourcer, temaer etc. der hentydes til, eller om det (også) er dét, som eleverne skal gøre med denne viden, altså deres deltagende arbejde med viden, knyttet til fagenes metoder.

Når man fx, apropos vores interesse for Naturfagsgruppen, i læreplanen skriver at fagets identitet går ud på at:

Faggruppen benytter sig af naturvidenskabelige metoder, hvor viden og begrebsforståelse udvikles gennem vekselvirkning mellem på den ene side observationer og

eksperimenter og på den anden side teorier og modeller.
(Undervisningsministeriet, 2010)

– taler man så om fagets indhold eller dets metode?

Når man i ansøgningen til UVM fra Visuel hf's side udspecificerer:

at fagområdet tegneteknisk håndværk optager op til halvdelen af undervisningen inden for det visuelle grundforløb, da det er meget tidskrævende at mestre acceptable grundkompetencer, der er nødvendige for et godt resultat i de andre fagområder. (Mikkelsen et al., 2008, p. 7)

– taler man så om 'fagområdets' metode eller indhold?

Man kunne argumentere for begge dele. Når vi taler om didaktik, ses det ofte at vi skelner skarpt mellem hvad og hvordan, indhold og form. Men distinktionen er grundlæggende problematisk, og ofte opstår der problemer, når man skal bruge denne skelnen til at analysere praksis med – og det gælder på mange niveauer, eksempelvis ved analyse af styredokumenter og observeret undervisning.

En positiv måde at afløse dette problem på, som er inspireret af den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad, er ved at tænke undervisning og læring på en mere *pragmatisk* måde. Ongstad foreslår en didaktisk analysemodel kaldet den kommunikative triade, hvor man hele tiden ser indholdsdimensionen i forhold til form- og funktionsdimensionerne (Ongstad, 2004). Derved får man en mere holistisk, og pragmatisk, forståelse af forholdet mellem fags indhold, form og funktion.

Ellen Krogh, som er inspireret af Ongstad, har brugt kommunikationstriaden til at analysere danskfaget med. Hun forstår triaden i forhold til danskfaget på den måde, at 'indholdet' kan identificeres med fagets tekster, begreber, sprog og diskurs; 'formen' oversætter hun til fagets 'vidensform', hvilket i danskfagets sammenhæng, ifølge hende, er lig med det betydningskabende /

fortolkende og positionering af stemme; og endelig ser hun 'det funktionelle' som sprog i brug, kommunikation og kompetence. Det afgørende for Krogh er, ligesom hos Ongstad, at man etablerer »et procesorienteret fagsyn« (Krogh, 2009a, p. 82), hvor indholdet ikke er statisk, men noget, der altid gøres i en form.

Ongstads didaktiske pointe er, at den triadiske analysemåde ikke er eksklusiv for fagdidaktikken, men at den kan bruges til at analysere allehånde undervisningsrelaterede tekster med. Eksempelvis kan man spørge: Hvad er en bekendtgørelsesteksts eller en læreplans indhold, form og funktion? Eller: hvad er indhold, form, funktion i observeret undervisning (fastholdt i den tekst vi kalder feltnoter, nogle gange i andre tekster som billeder og videooptagelser)? Undervisning ytrer sig som bekendt på mange niveauer, i mange tekster (forstået i udvidet forstand), som hele tiden indgår i et dynamisk samspil af kontekstuelle forhold.

Indholdet i en uddannelse som Visuel hf er i denne forstand ikke en isoleret afgrænset størrelse, som kan gribes ved en simpel analyse af læreplaners angivelser af 'fagets indhold'. Det udgøres snarere af indholdet i en lang række tekster knyttet til uddannelsen, herunder fagenes indholdsbeskrivelser, ansøgninger til UVM, hjemmesidetekster, der fortæller om uddannelsen, mundtlige tekster, der præsenterer uddannelsen over for elever osv. samt ikke mindst de utallige tekster der optræder i undervisningspraksis, som er produceret af lærere, elever og andre.

Med disse teoretiske overvejelser in mente, lad os da vove et øje og rent faktisk sige noget om indholdet på Visuel hf på overordnet niveau. På den ene side kan indholdet, på hf-siden, betegnes som *det samme som i andre hf-uddannelser*. Hf-lærerne og hf's rektor har flere gange fremhævet over for os, at det jo er den samme lovtekst, de følger på Visuel hf som på andre hf-studieretninger. På den anden side fremgår det også af deres måde at tale om Visuel hf på, og ikke mindst af ansøgningen til UVM, at man har som fællesprojekt mellem TAW og hf *at gøre fagenes indhold forstået som 'viden' og 'temaer' visuelt orienterede*. Det skal både være tilfældet *i undervisningen på hf-uddannelsen og på det visuelle grundforløb på TAW* samt som en tværgående faglig

fællesinteresse mellem hf og TAW. Så meget står klart i forhold til indholdsstyring af uddannelsen.

På et praksis-niveau er der da heller ingen tvivl om, at vi nogen gange har kunnet observere en særlig visuel orientering i undervisningen, herunder i undervisningens indhold både forstået som dets viden/ temaer og dets gørensformer (form og funktion). Det kommer vi meget mere ind på i kapitel 7, hvor vi går tæt på nogle undervisningssituationer; se også kapitel 3 og 6.

‘Hvordan’ på Visuel hf?

I forlængelse af ovenstående kan det være svært skarpt at afgrænse hvordan-dimensionen, eller det man ofte for enkelthedens skyld kalder uddannelsens og fagenes *metoder*, fra indholdsdimensionen og andre dimensioner i uddannelsen. Metoden kan ikke adskilles »rent« fra andre didaktiske dimensioner.

Med dette forbehold i hu konstaterer vi igen, at man generelt på hf skal følge de metoder, der er nedfældet i loven om hf, ikke mindst det man kunne kalde den overordnede metode, nemlig *anvendelsesorientering* (se også kapitel 1 og senere). ‘Anvendelsen’ skal pege indad mod fagene selv og en studieforberedelse og udad mod anvendelse i sammenhænge uden for skolen.

Men samtidig er det jo fremhævet i ansøgningen til Visuel hf, at man vil tilrettelægge undervisning, hvor metoderne vil være anderledes, end de normalt vil være på en hf. Eleverne skal fx blive *teknisk bedre til at tegne*, hvilket især skal ske på TAW. Det er oplagt et udtryk for en undervisningsmetode, som peger i retning af en visuel håndværksmæssig, kreativ og æstetisk gøren. Det er også en intention, som man umiddelbart ville tro lægger op til en *atypisk gøren* i forhold til ‘den normale hf-undervisning’ og det, der gøres i andre hf-uddannelser på VGHF og andre steder.

‘Hvor’ på Visuel hf?

Det Ongstad kalder ‘funktion’, kunne man sige omfatter alle de *kontekstualiserende* didaktiske hv-spørgsmål-forhold, som

fremgår af modellen ovenfor. Disse spørgsmål har at gøre med grundlæggende tid og rum-forhold (det man med den russiske tænker Bachtin kan kalde *undervisningens kronotop*), og de har at gøre med undervisningens aktører i denne undervisningskronotop, herunder ikke mindst lærer- og elevroller. Et af de ofte oversete, men i denne sammenhæng meget relevante didaktiske funktionsspørgsmål er hvor-spørgsmålet, altså spørgsmålet om uddannelsens sted og rum. Hvor foregår Visuel hf?

Undervisningen i Visuel hf foregår på to forskellige institutioner i byen, dels på Viborg Gymnasium og Hf's skole i den ene ende af byen og dels på The Animation Workshop (TAW) i de gamle kasernebygninger i den anden ende af byen, eller rettere sagt i centrum af byen. Samme sted ligger det kollegium, hvor eleverne bor. Det er helt bevidst, at man har villet placere undervisningen i de to forskellige undervisningskontekster. Man har netop villet gøre undervisningsstedet til noget betydningsfuldt. Det dyberegående spørgsmål må være, hvilken betydning de forskellige undervisningssteder mere præcist har for undervisningen og læreprocesserne.

En af de ting, vi allerede her har lyst til at fremhæve på et mikroniveau, er, at eleverne i løbet af en konkret undervisningsdag befinder sig forskellige typer steder, afhængig af om de er på det ene eller det andet undervisningssted: Hvor de i hf-undervisningen fra det ene undervisningsmodul til det andet bevæger sig rundt mellem forskellige faglokaler spredt på skolens bygninger, ligesom alle andre hf og stx-elever på skolen, er de på TAW samlet i det eller de samme få lokaler; de har så at sige deres eget sted på skolen. Hvad betyder det for undervisningen og læreprocesserne? Det kommer vi nærmere ind på især i kapitlerne 3 og 6.

Det at analysere undervisningens sted bliver i det hele taget mere og mere relevant i uddannelsessammenhæng, ikke mindst i gymnasial sammenhæng, hvor man bl.a. ser flere internationaliseringsstudieretninger og klasser, der befinder sig længere tid i udlandet. Karakteristisk for Visuel hf bliver man i det lokale, i

Viborg. Til gengæld får man besøg af undervisere i det visuelle grundforløb, som kommer mange steder fra, også udlandet.

‘Hvornår’ på Visuel hf?

Her adskiller svaret sig igen fra almindelige hf-uddannelser, på flere måder:

Uddannelsen er for det første udstrakt til at vare tre år, ikke to år. Det er gjort for at man kan gøre plads til undervisningen i det visuelle grundforløb, som formelt er normeret til at udgøre ét år.

Undervisningen er for det andet planlagt som ugeopdelte moduler, hvor eleverne altså veksler mellem at befinde sig ugelange tidsrum på hf og ugelange tidsrum på TAW (se skemaoversigt i kapitel 1). Eksempelvis var eleverne i august 2009 først nogle uger på hf, hvorefter de i september måned var nogle uger på TAW. Får det nogen betydning for undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering? Vores tese er helt klart »ja«, blandt andet med belæg i det lærerne siger til os i interview i retrospektiv. Her giver de udtryk for, at eleverne udvikler forskellige forhold til lærerne og undervisningen på grund af denne tidsopdeling, og at både lærere og elever mister forbindelsen til fagundervisningen især på hf. Den valgte ugeopdelte tidsorganisering af Visuel hf spiller en væsentlig rolle, og noget tyder på, at det bør laves om – hvilket da også er sket i det gennemløb, der begyndte i 2010.

Endelig for det tredje er det vigtigt at konstatere, når det drejer sig om tid, at undervisningen er tilrettelagt meget forskelligt i løbet af en dag, hvilket i høj grad kan tilskrives stedets betydning og de opfattelser af undervisningens indhold og form der betones de forskellige steder. På hf-delen har vi iagttaget, hvordan tiden følger et almindeligt modulopdelt undervisningsskema, inklusive på forhånd fastlagte pauser. Når klokken bliver 15, er der stort set ingen elever eller lærere tilbage på skolen. De er andre steder, måske på kollegiet, hvor man må formode at de bruger noget af tiden på at lave lektier og afleveringsopgaver.

På TAW har tiden fulgt andre mere frie og personligt styrede tidslogikker. Man har typisk haft et fast *starttidspunkt* om morgenen, selv om det ikke nødvendigvis respekteres af alle elever, mens *sluttidspunktet* for hvornår undervisningen slutter, har varieret meget, og pauser ligeså. Når eleverne er blevet sat i gang med et projekt, har de fået udstukket en deadline – som i eksemplet »Plant et træ« (se ovenfor og kapitel 7). Og så har det været elevernes eget ansvar at forvalte tiden. Ofte har eleverne været på skolen til langt ud på eftermiddagen, nogle gange aftenen. Derudover har de tegnet på det kollegium, de bor på. Eleverne fortalte under vores observationsdage i december 2009, at de allerede inden skoleåret gik i gang, da de bosatte sig og mødtes første gang på kollegiet i begyndelsen af august, begyndte at tegne intenst, både individuelt og sammen, dag og nat. De tegnede på det tidspunkt udelukkende på egne projekter. Efter at skoleåret gik i gang, var det på egne projekter og de projekter som læreren på TAW havde sat i gang.

For at sammenfatte tidens didaktiske betydning – som man får blik for ved hjælp af den brede didaktiske analysemodel – hævder vi at tiden funktionaliseres meget forskelligt afhængig af de undervisnings- og læringskontekster eleverne deltager i. Tidens betydning på Visuel hf adskiller sig fra den på almindelig hf-undervisning (og megen anden gymnasieundervisning på hhx, stx og htx).

‘Hvem’ på Visuel hf?

Spørgsmålet om hvem der indgår på Visuel hf, er mere komplekst end man umiddelbart skulle tro. Det handler umiddelbart om hvem der underviser, og hvem der undervises, hvem der er lærer og lærende – men Visuel hf leverer i høj grad uvanlige svar på dette punkt. Sagt mere generelt peger uddannelsen på behovet for at tænke lærer-lærende-begreberne om. Vi vil gøre lidt mere ud af dette hv-spørgsmål end de øvrige.

Inspireret af aktør-netværk-tænkere Bruno Latour¹ vil vi definere læreren/underviseren som *en betydningsfuld aktør der har indflydelse på eller påvirker at nogen lærer noget*. En lærer/underviser

er ikke nødvendigvis en person, men et element der kan påvirke muligheden for at lære. Vi ser følgende lærer- / underviseraktører optræde på Visuel hf:

- Læreren/lærere
- Pædagogiske ledere
- Eleven/ elever (kursist/ kursister)
- Læremidler
- Kommunikationsteknologier
- Uformelle affinitetsgrupper.

I det følgende vil vi uddybe hvordan disse lærer-/ underviseraktører optræder og har betydning i Visuel hf.

Læreren/lærere

En helt central aktør, som vi allerede har fremført nogle analytiske pointer om, er læreren/ underviseren forstået som den eller de udpegede fagpersoner, som har uddannelsen og den formelle kompetence til at undervise i bestemte fag. Læreren/ underviseren er et helt centralt læremiddel, kunne man sige, der udtrykker sin viden i flere modaliteter: mundtligt, skriftligt, visuelt, gestisk, mimisk.

Men forestillingen om den individuelle lærer/ underviser er generelt i opbrud i hf-sammenhæng og mere bredt i gymnasial og uddannelsesmæssig sammenhæng (se fx Zeuner et al., 2008). En central nyudvikling i gymnasial sammenhæng er, at læreren er gået fra at være 'privatpraktiserende', som det lidt groft er blevet betegnet, til at skulle indgå i diverse lærerkonstellationer i fagligt samspil. I stx taler man eksempelvis om »AT-lærere«, der underviser i almen studieforbedelse. På hf er der, som vi allerede har hørt om, i NF-sammenhæng tale om en gruppe af NF-lærere, som består af tre lærere med forskellige faglige baggrunde. NF-lærerne underviser typisk hver for sig, men de opererer under den samme læreplan, og til eksamen møder de eleven som samlet gruppe, der giver én samlet karakter. Det er rimeligt at sige, at NF-lærerne tilsammen udgør det, man kunne kalde én lærerentitet

eller ét NF-lærersubjekt. Tilsvarende vil hf-eleverne også møde KS-lærere (kultur- og samfundsfagsgruppen).

I kreativt orienterede uddannelsessammenhænge, fx på TAW, er det mere reglen end undtagelsen, at der er tale om lærer-/undervisergrupper. I ansøgningen til uddannelsen tales der da også om, at lærergruppen skal sammensættes af flere forskellige gæstelærere, hvilket sker på andre af de professionsuddannelser, der foregår på TAW. I Visuel hf-sammenhæng på TAW har eleverne haft én gennemgående lærer, som vi ofte omtaler som tegnelæreren (selv om hun er andet og mere end det), men vi har samtidig ofte observeret, at flere lærere er sat på den samme undervisningslektion – det kan være at undervise i at lave en blog eller animation eller for at være der som en kreativ støtte (se fx analysen af Plant et træ-forløbet i kapitel 7).

I forhold til undervisningssituationer på hf og TAW udgør flere lærere/undervisere altså ofte én entitet/ét subjekt der har ansvaret for planlægningen, gennemførelsen og evaluering af undervisnings- og læreprocessen i en bestemt kontekst. På nogle punkter ligner lærerrollen på henholdsvis TAW og hf altså hinanden. Men det er også nødvendigt at skelne mellem lærerne på hf og på TAW, bl.a. i forhold til deres uddannelsesbaggrunde:

Lærergruppen på hf er en »normal lærergruppe« i den forstand, at den er sammensat af faglærere, som det gælder for andre hf-klasser på skolen. Lærerne på hf har en universitetsbaggrund, og flere af dem har mange års undervisningserfaring på hf og andre gymnasieuddannelser. Det gælder de tre NF-lærere, matematiklæreren og dansklæreren. Engelsklæreren er relativt nyuddannet og ung, ligesom mediefagslæreren er det. Lærerne har ikke nogen særlig visuel profil eller nogen visuel efter- og videreuddannelse. Men de havde på forhånd haft mulighed for at ytre ønske om at undervise på Visuel hf, og de havde alle udtrykt interesse i at ville undervise på uddannelsen og derfor også integrere det visuelle i deres fag. Lærerne fik først relativt sent i foråret 2009 besked om at de rent faktisk skulle undervise den første klasse på Visuel hf. Den mere målrettede didaktiske planlægning gik derfor først i gang på det tidspunkt.

Lærerne på TAW er ikke universitetsuddannede lærere, men har andre mere eller mindre formelle uddannelsesbaggrunde. Den gennemgående »tegnelærer« på TAW har en kunstnerisk baggrund, er delvist autodidaktisk oplært og er praktiserende kunstner ved siden af sin undervisningspraksis.

Vi ser altså at lærergrupperne på Visuel hf har ret forskellige uddannelsesbaner – eller identiteter, om man vil. Det at vi må skelne mellem to lærergrupper med forskellige identiteter, mener vi er betydningsfuldt for undervisningens praksis og for det didaktiske samarbejde mellem lærerne.

Man kan diskutere, om man ud over de to lærergrupper på henholdsvis hf og TAW også kan tale om et storkollektiv af lærere for hele Visuel hf. Lærergruppen vil i givet fald skulle forstås som lærerne på hf og TAW, der arbejder sammen som ét fælles subjekt om at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen på Visuel hf. Det kunne godt se sådan ud, når man møder uddannelsen gennem dens hjemmeside www.visuelhf.dk. Her får man indtrykket af én samlet faglig afsendergruppe af lærere. Det giver også mening at tale om denne Visuel hf-storlærergruppe på grund af de indledende citater fra ansøgningen til UVM. Her står der jo (se ovenfor), at man skal integrere undervisningen og 'læne sig op ad hinanden', og at 'der sigtes på' tværinstitutionelt samarbejde. Det må i princippet betyde, at der er et fagligt samarbejde på kryds og tværs mellem lærere på de to institutioner, hvor man sammen kommunikerer om og reflekterer over undervisningen.

I virkelighedens verden véd man imidlertid, blandt andet fra undersøgelser af teamsamarbejde og fagligt samspil i forbindelse med reformens krav om flerfaglige undervisningsforløb (Beck & Paulsen, 2009), at denne type fælles lærersamarbejde kan være en stor udfordring. Adskillige barrierer arbejder imod en sådan didaktik og organisationsform, ikke mindst forskellige opfattelser af didaktik og samarbejde. Derfor har vi også været meget nysgerrige på hvordan samarbejdet i 'lærergruppen' ville udvikle sig.

I vores observationer af lærergruppen i løbet af det første år er vores hovediagttagelse at samarbejdet har været relativt be-

grænset og knyttet til forskellige personkonstellationer. Man har operationaliseret samarbejdet på forskellige afgrænsede måder, delvist koordineret af mediefagslæreren, som også har haft en rolle som koordinator for uddannelsen. Her er der et potentiale for videre udvikling.

Pædagogiske ledere

Ligesom man kan argumentere for at der findes en overordnet Visuel hf-lærergruppe, giver det også mening at tale om en gruppe af pædagogiske ledere, som har en lærerfunktion. Både før og under uddannelsens opstart har der været dannet forskellige grupper af ledere, heraf nogle lærere, med et indirekte pædagogisk og didaktisk ansvar for Visuel hf. I planlægningsfasen før uddannelsens opstart var der bl.a. en gruppe bestående af ledere, lærere, udviklere og teknisk-administrativt personale fra hf og TAW, som arbejdede på at etablere uddannelsen. Gruppen har taget initiativ til koordinerende møder før og under uddannelsens opstart både mellem lærere og ledere og mellem forskergruppen og lærere og ledere. De to lærergrupper på TAW og hf mødtes på denne gruppes initiativ til to planlægningsmøder i det sene forår (maj og juni) 2009 før undervisningen gik i gang, hvoraf medlemmer af forskergruppen også var til stede ved et af møderne og gav input til uddannelsens design.

En sammenbindende person i gruppen af pædagogiske ledere har været en koordinator fra hf. Koordinatoren har, som vi har forstået det, skullet varetage koordinationen af uddannelsen mellem hf- og TAW-skolerne, med særlig fokus på hf-delen. Et interessant spørgsmål er, hvordan denne koordinator som del af et større ledelsesnetværk har kunnet samarbejde med lærerne i uddannelsen. Har der været en løs eller tæt kobling (S. Christensen & Kreiner, 1991, se også kapitel 8), og hvad har koblingen handlet om set fra et didaktisk synspunkt?

Vores iagttagelse er, at der har været en løs kobling i forhold til didaktiske overvejelser, mens der har været en stærk kobling hvad angår pædagogiske forhold, ikke mindst spørgsmål vedrørende *motivation* og *fastholdelse* af elever samt udvikling af deres

studiekompetencer. I et interview vi foretog med koordinatoren i juni 2010 som afslutning på første år, var dette et tema, der dominerede meget.

Eleven/elever

Eleven, eller elever i fællesskab, kan lære andre elever eller læreren noget, og kommer dermed i praksis til at fungere som lærere. Det har vi set tydeligt især på TAW.

Det er en generel tendens inden for medieorienterede uddannelser, som Visuel hf må henregnes til, at elever af typen it-nørder eller superbrugere momentant eller over længere stræk træder ind i rollen som lærer. De har oparbejdet uformelt tillært viden og kompetencer, som den formelt udpegede lærer ikke har. Hvis »den rigtige lærer« tillader det, kan der derfor i visse situationer ske en *omvendning* i rollefordelingen mellem det, vi normalt opfatter som læreren, og det vi opfatter som eleven (se også næste afsnit).

Læremidler

Læremidler, som læreren i klasseværelset bruger til at undervise med, er også en læreraktør, hvor lærebogsforfatterne optræder som lærere *in absentia*.

Lærebogen er et dominerende læremiddelmedium på VGHF, men til gengæld stort set fraværende på TAW, som vi har observeret det.

På TAW anvendes derimod læremidler i bredere forstand; typisk læremidler der afspejler det såkaldt »nye læremiddelandskab« (Hansen, 2010), der i højere grad har indtænkt nye kommunikationsteknologier og eksterne mere eller mindre anonyme læreraktører.

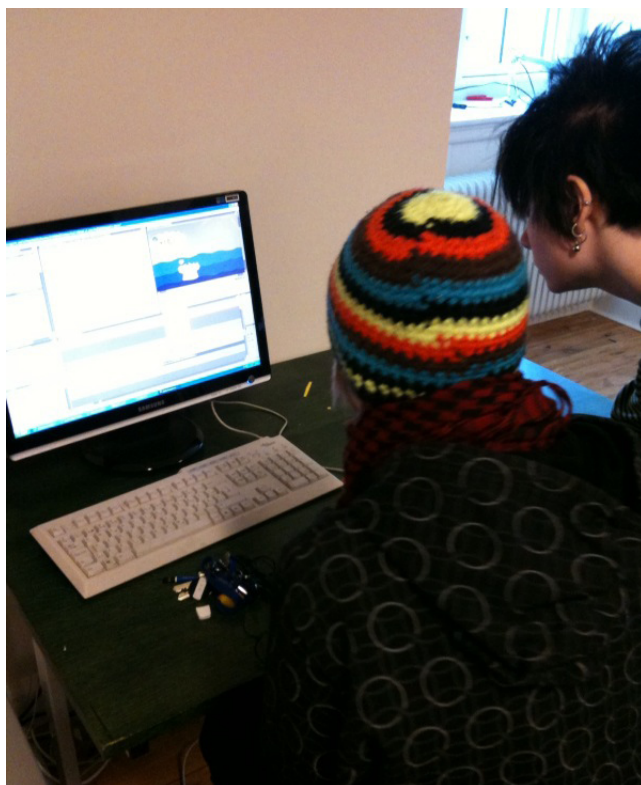
Kommunikationsteknologier

Kommunikationsteknologier – fra Word over Internettet, YouTube til mere eller mindre avancerede digitale redigeringsprogrammer, for blot at nævne nogle få eksempler – optræder også som læreraktører i denne uddannelse.

Det lyder måske kontroversielt at omtale kommunikations-

teknologier som lærere, men pointen er, at der findes et utal af anonyme designere af teknologier og softwareprogrammer, der med deres avancerede kodede designs af interfaces med diverse funktioner og applikationer er med til at skabe rammerne for, hvilken faglig viden der kan repræsenteres og kommunikeres i undervisningssammenhænge. Inden for forskning i medier og læring argumenteres der af samme grund for, at digital software – og applikationer i denne software – er ‘medstrukturerende’ og ‘medbetydende’ for undervisningen og læringen (se fx Burn & Durran, 2007b; Gilje, 2010).

Et observeret eksempel fra Visuel hf kunne være et animationsredigeringsprogram, eleverne bruger i forbindelse med Plant et træ (se figur 4.3). Programmet skaber nogle muligheder og begrænsninger for vidensproduktion.



Figur 4.3.
Elever bruger
animations-
softwarepro-
gram i »Plant
et træ«-forlø-
bet

I forbindelse med samme forløb observerede vi ligeledes hvordan elever brugte en hjemmeside på Internettet til – gratis og frit – at hente lydeffekter, som de så siden integrerede i deres animation – man kunne kalde hjemmesiden en vidensdelende web 2.0-teknologi.

Et tredje observeret eksempel kunne være, da vi så geografifagslæreren bruge en animation om udvikling af olie fra en hjemmeside fra et universitet i Norge i et undervisningsmodul (se kapitel 7 for yderligere analyse af dette).

Det, at der inden for få årtier er opfundet teknologier som en computer, et Internet og software til produktion af audiovisuelle videndelende hjemmesider, har grundlæggende ændret ved forståelsen af læreren. Mange kommunikationsmidler er læremidler, der i mere eller mindre grad eller i kortere eller længere tid afkobler læreren i traditionel forstand som det primære læremiddel.

Uformelle affinitetsgrupper

Inden for den sociokulturelt orienterede medielæringsteori taler man om mere og mere om kollaborativ læring, *peer learning* og kollektiv intelligens. Uanset begreb er pointen den samme, nemlig at vi lærer af og gennem uformelle medierede læringsfællesskaber – affinitetsgrupper, som James Paul Gee har kaldt dem (Gee, 2001). Det er ifølge Gee en vigtig del af vores identitet at være del af sådanne affinitetsgrupper, han taler ligefrem om »A-identiteten«. Hans påstand er således, at »A-identiteten« har stadig større betydning for læreprocesser i det senmoderne netværkssamfund. Affinitetsgrupperne træder ind i rollen som læreren/lærerne – og det sker både i uformelle og formelle læringsarenaer. Gee bruger selv det at spille computerspil som eksempel. Her lærer man i udtalt grad at spille ved at spørge kammerater hvordan man spiller. Og det gør man både i ansigt til ansigt-situationer og virtuelt. I store netbaserede multiplayer-spil som World of Warcraft er der oprettet kæmpestore *communities*, hvor der udveksles viden om, hvordan spillet spilles.

Affinitets-gruppeundervisningen og -læringen er efterhånden ved at omfatte snart sagt hvilket som helst domæne. Det skyldes i høj grad nye webbaserede teknologier, genrer og medier som hjemmesider, Facebook, blogs og wikier, hvor igennem vi indhenter information og kommunikerer om alt mellem himmel og jord (Dohn & Johnsen, 2009; Warschauer & Grimes, 2007). Uden for formelle undervisningssammenhænge er tilgangen til og brugen af disse affinitetsgrupper efterhånden blevet en selvfølge. Inden for uddannelsessystemets og skolens domæner er det meget forskelligt, hvordan disse ressourcer gøres tilgængelige og bruges. I en dansk gymnasial sammenhæng tyder meget på, at de endnu udnyttes ganske lidt og ofte opfattes som ulovlige og udtryk for misbrug eller uvederhæftig viden (Paulsen & Tække, 2008).

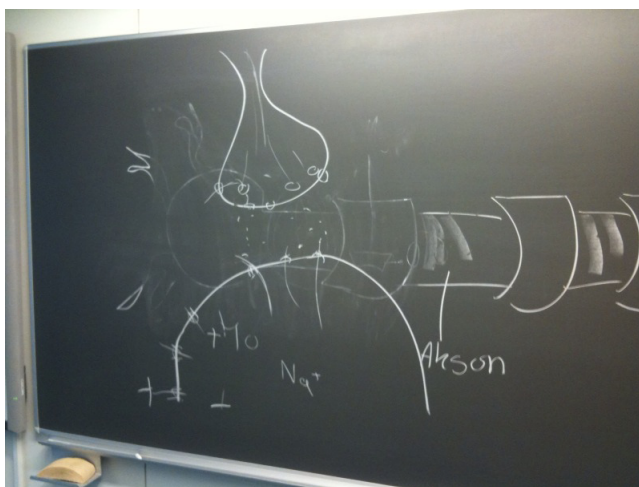
Vi har i Visuel hf ikke fokuseret systematisk på dette spørgsmål i henholdsvis hf- og TAW-undervisningen. Men vi har i vores observationer kunnet konstatere, at der i hvert fald på TAW har været en udpræget brug af uformelle affinitetsgrupper i læreprocesserne, hvor eleverne i klassen både har brugt hinanden som affinitetsgruppe og brugt netbaserede affinitetsgrupper (som antydnet i forrige afsnit om Kommunikationsteknologier). Et oplagt spørgsmål til Visuel hf er, om der bør udvikles nogle særlige strategier og didaktiske overvejelser i forhold til integrationen af disse uformelle netværksgrupper i undervisningen. Kan man udnytte dette mere? Skal det integreres mindre? Eller vil det afhænge af fagets indhold og form og undervisningens mange andre kontekstuelle forhold? Disse spørgsmål er henvendt til 'læreren' på Visuel hf, som vi altså hermed har udvidet betydningen af ganske kraftigt, idet vi har talt om læreren ud fra seks aktørperspektiver: Læreren/lærere, Pædagogiske ledere, Eleven/elever, Læremidler, Kommunikationsteknologier, Uformelle affinitetsgrupper.

Det didaktiske hv-spørgsmål, som vi lagde op til at svare på i dette afsnit, var imidlertid ikke blot: Hvem er læreren? Men også: Hvem er de lærende? Svaret må naturligvis ligge i forlængelse af vores svar på spørgsmålet om, hvem der er læreren.

Vi kan anlægge en traditionel *common sense*-betragtning og hævde, at eleverne er eleverne! Dvs. at de lærende er de unge

mennesker, der er blevet optaget på uddannelsen og undervises. Men som analysen af lærerrollen har vist, er det ikke helt så enkelt. I selve undervisningen sker der jævnligt omvendinger af lærer- og elevrollerne, hvor det pludselig bliver lærerne, der optræder som elever, og eleverne der optræder som lærere. Den situation opstår eksempelvis hvis, eller rettere når, eleverne véd mere om et bestemt fænomen end læreren.

Man kunne også tolke en eksamenssituation (som den vi observerede til NF-eksamen på VGHF) på den måde, at der sker en omvendning mellem lærer og lærende. Formålet med eksamen er i en vis forstand at få eleven til at »spille« lærer. Lærerne, der formelt er givet rollen som eksaminator og censor, stiller jo spørgsmål til »læreren« (eleven), som så tegner og fortæller og i den forstand underviser på vidende og kompetent vis (se figur 4.4). Man kunne måske endda gå så langt som til at hævde, at den elev, der formår at performe på samme niveau som en lærer, er den elev, der får 12.



Figur 4.4. Foto af elevtegnning fra NF-eksamen med Visuel hf juni 2010

En anden vigtig måde at problematisere elevgruppen på, er ved at interessere sig for elevernes baggrunde og motivationer for

at gå på uddannelsen. Det har vi gjort i forhold til eleverne på første årgang af Visuel hf, bl.a. gennem et spørgeskema. Elevidentiteterne bliver grundigt analyseret i kapitel 3. Kort sagt kan vi sige at elevgruppen på Visuel hf fremstår som relativt homogen inden for klassen, men fremstår som en særlig elevgruppe i forhold til de elever man ellers møder på hf og andre gymnasiale uddannelser.

Som man kan se, er der altså en række aktører på færde i Visuel hf. Det, man kunne kalde den primære aktørgruppe i et didaktisk perspektiv, er naturligvis lærere og elever, som har været samlet om den daglige undervisning. Eftersom vi i den didaktiske analyse er særligt optaget af planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, kunne man sige, at læreren var den allervigtigste aktør at interessere sig for. Men som vores analyser har vist, er den enkelte lærers betydning og magt til at definere undervisningssituationen delvist svækket, fordi den er distribueret ud til, eller som Latour ville sige, indgår i alliancer med andre aktører og andre sammenhænge, som også har indvirkning på undervisningen.

En af de gode grunde til at foretage en 'bred' didaktisk analyse af Visuel hf er, at man netop får blik for uddannelsens mange alliancer og en række særegne didaktiske grundforhold, som spiller ind på netop denne uddannelse – samtidig med at man ser at denne uddannelse, ligesom alle andre uddannelser, er indlejret i en social og kulturel sammenhæng under forandring, ikke mindst grundet nye teknologiske udviklinger.

Den brede didaktiske analyse har indtil videre vist, at Visuel hf's udlægning af mange forskellige didaktiske delaspekter – hvad, hvordan, hvor, hvornår, hvem? – i et dynamisk samspil skaber forudsætningerne for en genuin type hf-uddannelse. Visuel hf er »konfigureret«, eller »designet«, som Jewitt ville sige, som en særlig uddannelse med særlige mulighedsbetingelser. Det didaktiske design muliggør med andre ord en ny praksis i undervisningen. Empiriske analyser må vise om dette anderledes design også kan observeres i konkret undervisning. Eller rettere: Hvordan det realiseres, hvordan det får faglig form, fagligt ind-

hold og faglig mening i konkret undervisning – for vi antager, at det må få en praksiseffekt. Sådanne analyser foretages især i kapitel 7.

I dette kapitel om grundlæggende didaktiske spørgsmål til Visuel hf vil vi afslutningsvis vende blikket mod det sidste didaktiske hv-spørgsmål i 'den didaktiske stjernemodel', nemlig hvorfor-spørgsmålet. Nogle mener, at dette spørgsmål er det vigtigste didaktiske spørgsmål af dem alle.

'Hvorfor' på Visuel hf?

Spørgsmålet om 'hvorfor' kalder man legitimeringsspørgsmålet inden for didaktikken. Didaktikken har en lang filosofisk, og kritisk, tradition for at diskutere, hvordan man begrundet en uddannelse – eller mere snævert fagrækken for en uddannelse – i et større samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv (Imsem, 2006).

Legitimeringsspørgsmålet til Visuel hf er altså: Hvorfor Visuel hf? Eller mere jordnært: Hvad skal uddannelsen egentlig gøre godt for?

Generelt i hf-sammenhæng spiller ordet anvendelsesorientering en central rolle, når man taler legitimering (se også kapitel 1). Anvendelsesorientering kan efter vores mening også ses som primær begrundelse for Visuel hf. Det får man blik for, hvis man tolker anvendelsesorientering i forhold til det, man inden for didaktikken kalder *epokale nøgleproblemer*. I dette afsnit vil vi således videreudvikle den ide, at anvendelsesorientering kan fungere som legitimeringsgrund i forhold til Visuel hf. Det kræver, at man anerkender den såkaldt *visuelle vending* i moderne kultur.

Men hvad er det nu lige anvendelsesorientering betyder? Anvendelsesorientering er ifølge fagdidaktikeren Torben Spanget Christensen et uklart og tvetydigt begreb i Gymnasireformens styredokumenter. Ikke desto mindre konkluderer han følgende om anvendelsesorientering på hf:

Det må derfor konkluderes at anvendelsesorientering som profilkendetegn for hf betyder, at uddannelsen skal forholde

sig til og arbejde med problemstillinger, der er relevante for de professioner, som de korte og mellemlange videregående uddannelser uddanner til. (Torben Spanget Christensen, 2009, p. 138)

Som vi ser, tolker Christensen i høj grad anvendelsesorienteringen i forhold til kursisternes videre uddannelsesvalg og -forløb: Hf-uddannelser er studieforberevende til videregående uddannelser, som alle andre gymnasiale uddannelser, men skal i deres anvendelsesorientering – udmøntet i praksis i forhold til arbejdet med ‘problemstillinger’ – særligt forberede unge til problemstillinger, der er relevante i kortere og mellemlange uddannelser (KVU og MVU).

Vi kan hurtigt konstatere, at det ønsker Visuel hf også at gøre. En direkte og nærliggende uddannelsesvej som antydes i ansøgningen til Visuel hf, og som flere elever allerede var opmærksomme på ved optagelsesprøverne til det første hold i 2009, er to bachelorlinjer, der udbydes på TAW. Hermed ser vi imidlertid samtidig et *dilemma*.

Dilemmaet for Visuel hf er i hvor høj grad uddannelsen skal pege på en snæver mellemlang videregående uddannelsesvej eller en mere bred uddannelsesvej, der peger i retning af mange mulige KVU'er og MVU'er – og måske endda også lange videregående uddannelser (LVU). Dette dilemma mener vi influerer på mange niveauer og elementer i uddannelsen, som den er designet nu. Eksempelvis rejste sig allerede inden uddannelsen gik i gang et konkret spørgsmål om, i hvor høj grad man skulle lade elevernes tegnetalent dominere elevselektionen ved optagelsesprøverne.

Et andet svært spørgsmål til Visuel hf er, hvad det egentlig er for ‘problemstillinger’ (jf. Christensens formulering), som hf bør forberede til. – Og mere specifikt: Hvad er det for problemstillinger Visuel hf kunne forberede til? Hvad er det for indhold, hvad er det for undervisningsmetoder, arbejdsformer osv., som man kan begrunde ud fra en samfundsmæssig og kulturel udvikling og de behov et sådan udvikling indebærer? Det spørgsmål kan stilles til og bør kunne besvares af enhver hf-skole. Og det må være en

del af de enkelte skolers opgave, argumenterer Christensen, at udvikle *lokale* begrundelser for og konkrete udmøntninger af hf's anvendelsesorientering, eksempelvis ved at udvikle forskellige fagpakker eller profiler. Gymnasireformen har givet mere frihed til at uddannelsesinstitutionerne selv definerer deres uddannelser. Men det skaber til gengæld også en større udfordring med at legitimere uddannelserne.

For at konkretisere udfordringen i dette arbejde foreslår Christensen, at man som skole spørger til (med et udtryk lånt fra den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (Klafki, 2002)), hvilke overordnede epokale nøgleproblemer man skal forberede unge til i samfundet nu og i fremtiden. Som han formulerer opgaven:

Pointen er, at vi skal tage udgangspunkt i et nøgleområde, og ikke i en bestemt praksis og ikke i fagene. Nøgleområdet skal fungere som et søgeredskab og kriterium for udvælgelse af emne/case/projekt i en given praksis. I det omfang vi har opstillet relevante almene og faglige problemstillinger under nøgleområdet, vil vi have en mulighed for systematisk at arbejde med at gøre undervisningen eksemplarisk. (op.cit., p. 141)

Hermed skitserer Christensen en model for en 'eksemplarisk' tilgang til faglige undervisningsprocesser i hf, eller man kunne sige til design af nye typer hf-uddannelser og deres konkrete undervisningspraksis. Og dermed skitserer han også, efter vores vurdering, en måde hvorpå der kan udvikles en eksemplarisk ekstern begrundelse for Visuel hf. Christensen giver endda et konkret bud på *to mulige epokale nøgleproblemer*, som kunne være relevante for udvikling af hf-uddannelser, 'velfærdssamfundet' og 'det højteknologiske samfund'. Særligt det sidstnævnte lægger op til en overordnet didaktisk begrundelse, som man kunne relatere til Visuel hf:

Forestillingen om det højteknologiske samfund relaterer sig i høj grad til forestillingen om et samfund præget af nye kommunikationsteknologier, herunder visuel kommunikation. Det bliver

man hurtigt mindet om, når man tænker på de nøgleproblemer prominente sociologer, filosoffer og kulturanalytikere har hæftet på nutidens og fremtidens samfund, såsom 'informationssamfundet', 'mediesamfundet', 'tekstsamfundet' eller 'netværkssamfundet'. Hovedpointen uanset hvilken af disse etiketter, man bruger til at forstå de samfundsmæssige og kulturelle nøgleproblemer med, er, at vi lever i en stadigt mere kommunikativ kompleks virkelighed. Et væsentligt aspekt af denne kommunikative virkelighed er dominansen af visuel kommunikation, eller det som Carey Jewitt ikke mindst inspireret af den amerikanske kommunikations- og medieforsker W.J.T. Mitchell har beskrevet som *den visuelle vending* (se også kapitel 1).

Jewitt beskriver baggrunden for den visuelle vending på denne måde:

Everyday life in the 21st century is saturated with image, visual technologies and visual practices. A wide range of production and distribution technologies circulate a variety of visual materials – photographs, video and diverse media through blogs, online photo albums, YouTube, MySpace and so on. Still images stare out across the everyday communicational landscape and moving images try to grab attention through a multiplicity of devices, enabling people to easily share their digital stories across global networks. The visual turn can be understood as a response to this newly configured global and networked landscape marked by the social, cultural and economic trajectories of late (post) modernity (Jewitt, 2008, p. 6)

Det er ikke sådan, at der *nu* findes en visuel kultur, som ikke fandtes *engang*. Især Mitchell har overbevisende afvist sådanne historisk-kulturelle evolutionstanker (Mitchell, 2005). Vi lever snarere i en kultur, som må forholde sig til visuel kultur som en særligt fremtrædende *problematik i samtiden*. Det er en grundlæggende pointe som også danske forskere i billedpædagogik og

visuel kultur fremhæver (se fx Buhl 2004, 2010). Denne visuelle kultur er så kompleks og hastigt foranderlig, ikke mindst grundet fremkomsten af nye digitale kommunikationsteknologier, at den næsten ikke er til at forstå – vi griber til eksemplificeringer snarere end definitioner for at beskrive den. Af samme grund avler visuel kultur behovet for ny viden og et særligt fokus på udvikling og stimulering af visuelle kompetencer som en del af en bredere kompetencepalet for det 21. århundredes unge. Som Jewitt videre siger:

The terrain of communication, creativity and education is changing in profound ways. Traditional uses of literacy and associated means for representing and communicating are mutating at every level and in every domain (Kress, 2003). These changes are, however, occurring to different degrees and at uneven rates (...) In order to better understand the opportunities and challenges for creativity and learning in the contemporary visual (or multimodal) context, it is therefore essential to explore how image and other symbolic forms of representation feature in schools. (Jewitt, 2008, p. 6)

Man kan udlede en række centrale pointer af denne samtidsanalyse, der peger på sammenhænge mellem en generel kulturel udvikling og nogle epokale problemstillinger, man kan/må forholde sig til i skolesammenhæng – også i en hf-sammenhæng:

- Måden, vi kommunikerer på i mange domæner, inklusive videnskabelige og faglige vidensdomæner, er under fundamental forandring, bl.a. grundet en stærkere visuel kultur; dette kan og bør have konsekvenser både for undervisningsindholdet og undervisningsmetoden
- En afgørende undervisnings- og læringsmåde for kommende undervisning er den *visuelt-kreative*
- Den visuelle udvikling sker på meget forskellig vis og i forskellige grader i forskellige domæner; dette er ikke

mindst sagt i et *kritisk* perspektiv, idet man frygter, at der skabes kløfter mellem elever og deres kompetence til at kunne håndtere visuel kultur (Drotner, 2001)

- Det er essentielt for vores samfund, at vi udforsker, hvordan billeder, blandt andre repræsentationsformer, udnyttes i undervisningen – blandt andet fordi det er et konkurrenceparameter i den globale konkurrence
- Samtidig med at man kan argumentere for, at vi lever i en kultur særligt domineret af en visuel kommunikationsform, er det vigtigt at være opmærksom på, at denne visuelle kommunikation indgår i en bredere kommunikativ kontekst, som kan betegnes 'multimodal'. Pointen er, at den visuelle modalitet ikke eksisterer enerådende og uafhængigt af en lang række andre modaliteter. Tværtimod må man konstatere, at det visuelle interagerer og kommunikerer med andre modaliteter, ikke mindst skrift, farve, lyd, bevægelse med videre.

Hvorvidt det er den ene eller type samfund, vi er på vej imod, og hvorvidt man kan og skal isolere den visuelle kompetence fra andre typer kompetencer, kan diskuteres. Hvad der derimod ikke kan diskuteres, er at udviklingen efter alt at dømme går i retning af et kommunikativt langt mere komplekst samfund, end vi har været vant til, og at der er stort behov for at udvikle uddannelsestilbud, der tager højde for denne udvikling.

Hvad der heller ikke kan diskuteres, er, at man som skole kan vælge at designe sine uddannelsestilbud i forhold til sådanne samfundsscenerier. Det er netop det sidste, ophavspersonerne til Visuel hf har gjort ved at tage et konkret valg og lagt sig i praktisk forlængelse af et bestemt problem i samtiden, den visuelle kultur. På den måde kunne man sige, uddannelsen afspejler et epokalt nøgleproblem på eksemplarisk vis.

Når det er sagt, må man samtidig minde om, som Jewitt og mange andre også gør opmærksom på, at der er stor forskel på makro-samfundsudviklingen og store fortællinger om, hvordan

man skal afspejle den i uddannelsessammenhæng på den ene side, og så den konkrete udforskning og tilpasning af sådanne ideer i konkret undervisning på den anden side. Dét indirekte at tage udgangspunkt i epokale nøgleproblemer på en uddannelse i Viborg, er måske, måske ikke, at gøre sig nogle ret spekulative og idealistiske forestillinger om, hvordan undervisning kan tilrettelægges og praktiseres på lokalt niveau. Uddannelsesforskere har i hvert fald ofte kunnet demonstrere gennem empirisk feltforskning af forandringsprocesser i uddannelsessektoren, at én ting er ideer, en anden er »ideens omslag i praksis« (Borgnakke, 1996; Randi & Corno, 1997). En ting er teori, en anden er pragmatisk undervisningsvirkelighed. Klafki og Christensen antyder, at de to ting kan tænkes sammen, således at identifikationen af nøgleproblemer så at sige vejleder praksis. Men har det fungeret sådan for Visuel hf det første år? Det kan kun undersøges gennem empiriske praksisanalyser. Som vi vender blikket mod i de følgende kapitler, der præsenterer en case om Animated Science med lærere (kap. 5), en analyse af arbejdet med æstetisk læring på Visuel hf (kap. 6) og didaktiske nærstudier af undervisningen i tre faglige sammenhænge på uddannelsen (kap. 7).

Noter

1. Når vi bruger begrebet aktør, er vi inspireret af Bruno Latour og hans meget brede forståelse af aktøren knyttet til et netværk, kendt under forkortelsen ANT (aktør-netværk-teori). Som Anders Blok og Torben Elgard Nielsen har introduceret aktørbegrebet i ANT: »ANT beskæftiger sig ikke blot med »sociale« aktører eller relationer. ANT er interesseret i et hvilket som helst element og en hvilken som helst relation, som bidrager til at stabilisere eller destabilisere et netværk. (...) I ANT bliver denne analytiske bredde kodificeret ved hjælp af det semiotiske begreb om en aktør, hvilket nogle gange kaldes en aktant (et begreb, der som nævnt stammer fra Greimas' variant af semiotik). En semiotisk aktør eller aktant er en hvilken som helst enhed i et narrativ, som spil-

ler en rolle, dvs. som de andre aktanter i netværket anerkender, tager højde for eller påvirkes af. Både Diesel, en laboratorierotte og et lavtryk kan være en aktant.» (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 79)

Forslag til videre læsning

- Jewitt, C. (2008): *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council England.
- Nielsen, F. V. (1997): Didaktikkens grundspørgsmål i fagdidaktisk perspektiv. In B. E. Jensen, F. V. Nielsen & K. Reisby (Eds.): *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høgh Larsen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Danmarks Lærerhøjskole.
- Ongstad, S. (2006): Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. In S. Ongstad (Ed.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kapitel 5

Animated Science – en case om en lærerworkshop

Af Sia Søndergaard

I december 2009 afholdt The Animation Workshop (TAW) fælles workshop for Visuel hf's naturfagslærere og klassen 1.k, som på det tidspunkt var halvvejs inde i deres 2. forløb på TAW.

Skolens 'elev-chillout' og festlokale, 'Høgni-pub', var ramme om workshoppens første halvdel. Lokalet er kitschet – med spraglet tapet, genbrugsmøbler, bar og billardbord. På væggene hænger humoristiske tegninger i gamle gulddrammer.

Dagens duft kommer fra en krydret suppe fra køkkenet ved siden af. Det er tegnelæreren, der har lavet suppe. Der er fælles spisning efter næste oplæg. Høgni-pubben summer af *small-talk*.

Tegnelæreren har fortalt mig, at dagen er tænkt som en slags øjenåbner for lærerne fra gymnasiet. De skal have et lille indblik i hvordan man bruger animation. Hvad kan man egentligt med det visuelle i denne sammenhæng? Tegnelæreren har også inviteret til denne workshop for at »kickstarte et øget tværinstitutionelt samarbejde«, som hun siger det. Hun vil give hf-lærerne indblik i TAW's kultur og virke. Hun vil give dem indblik i klassens arbejde her og i elevernes særlige kompetencer på det visuelle område.

Efter første undervisningsforløb på TAW (et projektarbejde om salt) var en af konklusionerne, at det ville være rart i arbejdsprocessen at have naturfagslærerne tættere på det, der sker på TAW. Tegnelæreren og eleverne følte, at de manglede en del naturfaglig

viden i den visuelle produktionsproces. Et forslag var derfor, at hf-lærerne skulle fungere som en art 'hotline', som elever og TAW-lærere kunne kontakte, når man havde naturfaglige spørgsmål i forbindelse med de visuelle elevarbejder. Nu efter jul skal eleverne i gang med et animationsforløb bygget op omkring et naturfagligt tema fra hf: klima og energi. Det er derfor vigtigt at kende til hinandens arbejdsformer.

Men workshoppen skal altså ikke mindst handle om animationsproduktion. Her er det *eleverne*, der skal give deres hf-lærere indblik i de grundlæggende principper for at animere, imens naturfaglærerne på deres side kan komme med faglig sparring om klima og energi i den afgørende *storyboard-fase*.

Animation – ikke *kun* for sjov

Jeg er gået glip af den første del af dagen og forhører mig derfor hos matematiklæreren om, hvad der er sket indtil nu. Animatoren Klaus Toksvig har holdt oplæg om 'animated science'. Han har fortalt om en animated science-uddannelse i USA, og om hvorfor man skal billedliggøre naturfag. Toksvig har også fortalt om, hvordan man kan bruge animation som forskningsmedie, og understreget vigtigheden af synergieffekten mellem forsker og animator. I oplægget kom han også ind på sin egen historie og om sine tanker om at vælge en fremtid indenfor animation.

Hvordan mon vennernes reaktion ville være, når han nu fravalgte en *cool* karriere hos eksempelvis Disney, for i stedet at hellige sig projekter indenfor 'animated science'?

Eleverne har allerede mødt Toksvig tidligere på ugen. Her gav han dem en introduktion til storyboard-fasen i animationsproduktion. Noget, som det er meningen, eleverne skal arbejde videre med sammen med deres gymnasielærere senere på denne workshop dag.

Nu får Hanne den fulde opmærksomhed. Hanne er leder af Center for animationspædagogik (CAP) – den ene af de to afdelinger på TAW, som samarbejder med Viborg Gymnasium og HF

om Visuel hf. Hanne vil holde oplæg om CAP's aktiviteter, og hun forklarer, hvorfor det er frugtbart, at det visuelle/kunstneriske og videnskaben forbindes i undervisningssammenhænge.

Hanne fortæller, at CAP arbejder med animation »alle de steder, hvor det ikke kun er for sjov.« Animation bruges som læringsværktøj, og hovedformålet er at give primært børn og unge et alternativt udtryksmiddel. Hun fortæller om et projekt, som CAP deltager i: en skole hvor 4.-6. klasse så at sige bliver bombarderet med animation. »Sejt«, hvisker en elev i Høgni-pubben til en sidekammerat. Der udveksles anerkendende blikke mellem eleverne.

Hanne fortæller også, hvordan man bruger animation terapeutisk eksemplificeret med gadebørn på Filippinerne og seksuelt misbrugte piger. Hun nævner workshops i Kina, hvor animation blev anvendt i forbindelse med oplysningskampagner om miljø og forurening. Desuden har centeret særligt fokus på børn med indlæringsvanskeligheder, som fx ordblindhed.

»Kunst og æstetik er gode til at belyse læring«, siger Hanne, og går videre med sin dagsorden. Hendes pointe er, at alt hænger sammen. »Kunstneren skal studere videnskab – og videnskabsmanden kunst, skulle H.C. Ørsted have sagt«, fortæller Hanne. Ørsted var matematiker, men var også meget optaget af kunst. Niels Bohr var filosof og »ham med atombomben«, siger Hanne. Han var optaget af taoisme og så en forbindelse mellem taoisme og den måde atomer bevæger sig på. Tingene hænger sammen, videnskaberne bør ikke skilles ad.

Hanne henviser til den nutidige hjerneforsker Morten Kringelbach. Kringelbach arbejder sammen med kunstneren Annie Cattrell, som formidler Kringelbachs teorier igennem billedkunst. »Æstetikken kan få os til at sige »adrh eller yes««, bemærker Hanne.

Hanne fortsætter med at fortælle om Ann-Elisabeth Knudsen, som studerer indlæring og hukommelse. »Ann-Elisabeth Knudsen hævder, at langt den største hukommelseskapacitet ligger i højre hjernehalvdel. Ja, nu går jeg lige lidt videnskabeligt til værks for at takkes jer«, bemærker Hanne med et glimt i øjet og henvendt til naturfagslærerne.

Hanne viser en elevs film-produktion fra salt-temaet som eksempel. »Du har taget fat i stemningen og er kommet langt væk fra emnet, men man husker stemningen«, forklarer Hanne.

En elev siger for sig selv: »Jeg synes, det var godt sagt det hele«.

Tegnelæreren fortæller kort om »saltprocessen«, som hf lærerne kun har hørt lidt om (se også kapitel 2). Her har eleverne netop arbejdet meget bevidst med stemningsopbygning. Nogle elever viser deres filmproduktion.

»Film er gode diskussionsredskaber. Man bliver opmærksom på, hvad der er forklaret godt, og hvad der ikke er,« pointerer tegnelæreren. Stemningen i filmene kan bruges som udgangspunkt for en naturfaglig samtale.

Duften af suppe fra køkkenet begynder at kalde, den nærmest 'løfter' folk ud i køkkenet efter mad. Under spisningen taler alle i munden på hinanden. Både mad og oplæg fordøjes! Oplæggene har inspireret. De konkrete eksempler på animation i brug har fanget elevernes opmærksomhed.

Oplægsholderne er professionelle folk fra en eksisterende branche, nogle at lære af, og eleverne får her øjnene op for en praksis, der kan kobles på deres – måske nyerhvervede – 'visuelle identitet'.

Hf-lærerne har på deres side fået et lille indblik i klassens produktioner og i arbejdsformer og holdninger på TAW. De har oplevet miljøet og underviserne her på en anden måde end ved de fælles møder, der har været inden uddannelsesstart. De er blevet opfordret til at være medspillere og til at bruge de visuelle elevproduktioner fra TAW aktivt i egen undervisning.

Hands on

Efter pausen er alle gået over i en anden bygning, hvor tegneskolen har lokaler. Det er nu meningen, at lærere og elever i fællesskab skal lave animation og storyboard. Det er her, at gymnasiets lærere skal have indsigt i animationsprocessen.

Der er tre rum i brug. Dørene er åbne mellem rummene. *Workstations* er stillet op på forhånd. Eller retter: de burde være stillet op. Men teknikerne er endnu ikke færdige.

Jeg møder en hf-lærer på gangen og spørger, hvordan det går. Hun siger med et lille smil på læben: »Det er lidt sjovt, at ingen af eleverne går i gang, før tegnelæreren kommer«.

Inde i et af lokalerne sidder en pige på et stort podie og arbejder med ler. Pigens makker er ude for at hente teknisk hjælp. I mellemtiden spiller pigen spil på sin mobiltelefon. Jeg spørger hende, hvad det er, hun har lavet, og peger på den lille stige af ler, der ligger ved siden af hende. »Det er et DNA«, svarer hun uden at vende hovedet væk fra mobiltelefonen. En hf-lærer kommer hen og spørger pigen, hvad de laver i gruppen. Pigen svarer ikke, og læreren opgiver at komme i kontakt med hende.

To elever sidder og spiller guitar. Musikken skal bruges til deres film. Nu spiller de bare for at fordrive ventetiden. Man venter på, at teknikken kommer til at fungere. Der er problemer med de nye kameraer sammen med det gamle software.

Hf-læreren, jeg mødte på gangen, og to andre lærere sidder ved en computer og tjekker mails. De fortæller, at de venter på nogle afleveringer fra deres elever i en anden klasse. Måske venter de også på at tegnelæreren kommer...?

Tegnelæreren pendler rundt mellem grupperne og forsøger at få tingene til at fungere. En pr-medarbejder fra skolen dukker op og dokumenterer dagen. En ung mand i træsko med langt skæg og spraglede knæbukser kommer og går, en tekniker?

I et andet rum er en gruppe mere aktive. De er i storyboard-fasen. De regner på et eller andet og taler ivrigt om det naturfaglige indhold i deres storyboard. Gruppen får hurtigt gymnasielærernes opmærksomhed og også feedback. Eleverne spørger lærerne om noget konkret, og lærerne giver dem det svar, som de har brug for i arbejdet.

I en gruppe diskuterer eleverne, hvordan deres storyboard skal opbygges. Ord og modellervoks supplerer hinanden i diskussionen. En elev demonstrerer sine ideer for gruppen og nogle

lærere ved at sætte en lille scene op. Han spiller dele af sit storyboard med små kulørte klumper af ler som hånddukker.

Iscenesættelsen og den visuelle formgivning bliver nu genstand for en naturfaglig samtale. Hf-lærerens spørgsmål spiller sammen med og ind på det, der skabes som storyboard. Lærer og elev lærer begge noget nyt. Den faglige udvikling bliver igennem den fælles formgivning meget konkret og tydelig for alle.

Løft klokkerne!

Da jeg går hjem, tænker jeg på, hvor meget de tekniske problemer blev til barrierer for at man fik noget rigtig godt ud af animationsdelen. Det gjaldt både for elever og for lærere. Alligevel går jeg med en god fornemmelse af, at her skete noget vigtigt, som godt kunne gentages!

Tegneskolelederen sagde til et indledende møde mellem lærere og styregruppe om samarbejdet mellem skolerne, at meningen var, at der skulle etableres et »makkerløb«. Der skulle ikke skabes to »osteklokker imellem institutionerne«.

En dag som denne workshop-dag løfter 'klokkerne' og giver mulighed for at blande dufte og indtryk fra de to skoler. Der etableres rum til vidensdeling, faglig sparring og ikke mindst kultursammenstød. Eller man kan sige som tegneskolelæreren: intentionen med dagen var at kickstarte det tværinstitutionelle samarbejde.

FEB 24, 2010

Titan Project



From a film made with two other guys in school. The subject was energy, so we made a film about oil, coal and tree that manifest in living forms we call Titans. All the rage from the fossil fuel that they had builded up under pressure through millions of years makes them appear and consume the forest on the earth. Tree Titans counter attacks them, but eventually oil and coal wins (because they have more energy in them) But they regret it and go back to eternal slumber under the surface. Untill a drill strikes one of them eventually ;)


POSTED BY SIGURD MALTHA AT 4:55 PM 1 COMMENTS

Figur 3.1. Sigurds blog om Titan Project

TORS DAG DEN 4. FEBRUAR 2010

➔ **Project Titan**

I made a tree titan




Indsendt af Nicolai Neve Sørensen kl. 08.15 0 kommentarer

Figur 3.2. »I made a tree titan.« Tekst og billede fra Nicolais blog om Project Titan

LØRDAG DEN 6. FEBRUAR 2010

➔ **Project Titan**



just made the tree titan king

Indsendt af Nicolai Neve Sørensen kl. [06.35](#) [0 kommentarer](#)

Figur 3.3. »Just made the tree titan king.« Tekst og billede fra Nicolais blog om Project Titan

Note ved Sia Søndergaard: Denne case er blevet til på baggrund af observation på dagen (sammenfattet gennem feltnoter). Center for Animationspædagogik har siden udgivet et didaktisk redskab til brug i naturfagsundervisningen under navnet Animated Science. Se <http://animatedscience.dk>.

Kapitel 6

Æstetisk læring – når kunstnerblikket bliver læremester i hf-fag

Af Aase H. Bitsch Ebbensgaard

En teori med praksisrelevans

I dette afsnit forlader vi den helt nære empiritolkning og bevæger os ud på et mere abstrakt plan. Men forbindelsen til og dermed muligheden for at omsætte tankerne i praksis på Visuel hf eller i almindelighed vil blive noteret.

Vi vil prøve at vise, at den læringsproces, som nogle af lærerne giver udtryk for, at de ønsker, skal foregå på Visuel hf og i fagene, kan understøttes af tankerne i det, jeg kalder æstetisk læring (Ebbensgaard, 2006). Det gælder ikke mindst i forhold til det anvendelsesorienterede, hvor teorien kan medvirke til, at dette element kommer mere ind i undervisningen, men tankerne skal også udnyttes til at forstå og udnytte æstetiske og dermed visionelle tilgange til arbejdet i ganske almindelig hf-fag.

Vi vil i dette kapitel prøve at forbinde begrebet æstetisk læring med nogle af de problemstillinger, som lærerne og eleverne fortæller, at de har mødt på uddannelsens første år.

Afsnittet er bygget således op, at hovedtankerne bag æstetisk læring først kort præsenteres og sættes i forbindelse med, hvad der sker på Visuel hf. Dernæst udfoldes tankerne bag denne læringstilgang ved nøjere at se på nogle udvalgte aspekter og forbinde disse med begreberne didaktik og undervisningsfaglighed. Også her vil eksempler fra uddannelsen illustrere det mere abstrakte. Endelig følger til slut nogle generelle

kommentar om betydningen af at arbejde med æstetisk læringsteori.

Æstetisk læring i dette afsnit bygger på en række af mine tidligere arbejder herunder min ph.d.-afhandling (Ebbensgaard 2006, 2008b). Det teoretiske grundlag for teorien fremgår hen ad vejen i afsnittet. Der tale om forskere inden for æstetisk kommunikation, sociologi, filosofi og kunstforståelse, men også om diverse læringsteoretikere. Det empiriske grundlag for teorien er samtaler og interviews med elever om deres læringsforståelse og analyser af disse interviews i forskellige tidligere forskningsundersøgelser og på Visuel hf første år.

Æstetisk læring contra æstetiske læreprocesser

Der er en afgørende forskel på, om man taler om æstetiske læreprocesser, eller man taler om æstetisk læring. *Æstetiske læreprocesser* vil ofte være knyttet til de æstetisk-musiske fag, hvorimod *æstetisk læring* er en overordnet teoretisk læringstilgang, der kan anvendes i alle fag fra alle fakulteter.

Æstetiske læreprocesser vil således være forbundet med de æstetiske fags fagdidaktik (Hohr, 1996). Æstetisk læring skal derimod igennem en didaktisk oversættelsesproces i og mellem forskellige fag, og dermed tilpasses mål, metoder og indhold i det eller de pågældende fag. Af samme grund kan æstetisk lærings-tilgang netop blive en slags fællesnævner for de to skolers undervisningsmål og lærings-syn og dermed skabe en slags synergieffekt mellem de udprægede æstetiske læreprocesser på tegneskolen og de mere kognitivt baserede hf-fag på gymnasiet.

Eksempel 1:

På tegneskolen undervises i tegnefærdigheder. Eleverne har første år haft f.eks. har både croquis og 'langtidsstudier'. I disse discipliner drejer det sig om at lære et håndværk. Vi hørte tidligere, hvordan tegnelæreren tilrettelægger sin undervisning bl.a. ved at skifte mellem forskellige lærerroller og vælge forskellige undervisningsmetoder. Arbejdsprocessen er en ren *æstetisk læreproces*. Kun en faglærer ved, hvordan man tilrettelægger en sådan undervisning. Der er tale om en speciel fagdidaktik, og læringsudbyttet er ret veldefineret. Eleverne skal magte at tegne på en bestemt måde.

Som *æstetisk læring* er processen imidlertid ikke kun et tegnehåndværk, men indeholder en flerfaglig tilgang. For eksempel kan eleven blive *ansporet* til at søge hjælp eller støtte i tegneprocessen gennem kendskab til og brug af andre fagområder og andre vidensområder. At tegne en menneskekrop kan fx understøttes af viden om muskelforløb, skelettets opbygning osv. altså viden knyttet til biologi. Her er der tale om æstetisk læring.

Tankerne om æstetisk læring er udsprunget af teorierne om *æstetisk kommunikation*, som en række forskere og filosoffer har arbejdet med. (Ole Thyssen m.fl., 2000, 2000b o.a.s). Hovedordet 'æstetik' er et mangetydigt begreb. Nedenfor uddybes det, hvordan ordet har / kan have en lidt speciel betydning i sammenhæng med æstetisk kommunikation. Det forstås *ikke* som blot det, der opleves gennem fx syns- eller høresansen, men omfatter også vilje og tanke.

At skabe billeder ud fra orden og uorden

Æstetisk læring har som udgangspunkt, at enhvers læringslyst og dermed læringsvilje er baseret på lysten til at fremstille *nye*

former for orden, men også nye former for uorden i den virkelighed, som vi alle er stillet i eller overfor i en undervisningssituation (Thyssen, 2000 b). Det er en præmis, at det både er nødvendigt og legitimt at lave disse nye former i fagene, selvom det ikke umiddelbart kan ses om autoriserede læringsmål.

En ny form for orden kan være at blive bedre til noget helt konkret. At blive bedre til at stå frem, bedre til at tale og bedre til at fungere i en eksamenssituation osv. At skabe orden kan således også være at opleve, at man 'magter' på nye måder. Unge mennesker kender tit til dette fænomen i forbindelse med sport og idræt. At skabe uorden kan eksemplificeres ved, at man må bryde vante forestillinger om, hvad der er rigtigt – altså aflære for at kunne for at lære noget nyt og andet.

Eksempel 2: En dreng fortæller i et interview i slutningen af skoleåret, at mange af kammeraterne i klassen helst vil fortsætte med at tegne tegneserier på samme måde, som de hele tiden har gjort det. De går ikke ind en aflæringsproces eller rettere, de vil ikke skabe uorden for sig selv. Derved, siger drengen, mister de også lysten til at lære at blive bedre.

Grundtanken i den æstetiske læringsform er, at det at skabe nye former for orden og uorden må udspringe af, at man bliver *ramt af noget*, der ligger foran én eller uden for én. Det kan være et emne, en sag, et problem eller blot en stemning. *Svaret, reaktionen, modtænkningen og associationen* er derfor helt afgørende tænke – og arbejdsværktøjer for eleven. Det er i æstetisk læring af stor betydning, at eleverne får lært disse arbejdsværktøjer at kende og kan bruge dem som en del af deres arbejdsmetoder i fagene og altså forstå dem som studiekompetencer.

Teoriens afgørende pointer er så, hvordan man kan anskueliggøre denne proces for eleverne, og hvordan man kan lægge op til at bruge tankerne i undervisningen og som del af lærerens

undervisningsfaglighed. Det følgende eksempel illustrerer lidt af tanken.

Eksempel 3: Nogle elever mente, at middelalderens kunstnere var udygtige. De vidste ikke, hvordan tingene så ud i virkeligheden. Læreren bad derfor eleverne tegne en kop. De vidste jo alle, hvordan sådan én så ud. De fleste tegninger var variationer over modellen:



En dreng tegnede:



Drengen blev bedt om at forklare, hvorfor han havde tegnet koppen således, og hans svar lød, at han havde *reageret* mod den selvfølgelige opgave ved at ville være '*modsat*'. Så han tegnede koppen set nedefra. Han ville ikke bare lave et standardbillede på en kop. Han *associerede* til, at han havde undret sig over, at man altid så damer fremstillet med nederdel på toiletdørene, selvom de fleste kvinder i dag gik i lange bukser. Det var på samme måde standardbilleder, som når vi automatisk tegner en kop, mente han.

Drengen var blevet provokeret og havde reageret, associeret og tænkt modsat.

Altså arbejdet med elementer fra æstetisk læringstænkning.

Men nu er pointen selvfølgelig, hvad det betød for alle elevernes syn på middelalderens kunst. Man kan gætte! (Eksemplet er hentet fra anden sammenhæng end Visuel hf)

Æstetisk læring er dels et teoretisk syn på læring og dels en læringskompetence, der kan tilbyde nogle lidt anderledes tilgange til fagene – både for lærere og for elever, og tankegangen forsøger at give større indsigt i, hvorfor og hvordan der dybest set er en bevidsthedsmæssig sammenhæng mellem det at lære at lære i de mere kognitive fag og i de såkaldte kreative fag. Sagt på anden vis, er der ikke nødvendigvis en *så* stor forskel på, hvordan man kan bruge kreativitet og fantasi i biologi og i tegning, hvis æstetisk læring er gjort legitim, og hvis både lærere og elever er bevidste om denne tilgang til at lære. Gennem forestilling og kommunikation om nye former og skabelse af nye tanker og billeder kommer videnskabens, hverdagens og kunstens erkendeformer og vidensområder i nærkontakt.

Det er den tanke, jeg mener, kan anvendes i forhold til at få den visionelle dimension ind i de almindelige hf-fag.

Æstetisk læring i forhold til didaktik og undervisningsfaglighed

Inden vi går nærmere ind på at konkretisere træk ved æstetisk læring, er det nyttigt at se på forholdet eller forbindelsen mellem en række pædagogiske begreber, så det bliver mere tydeligt, hvor æstetisk læringsopfattelse skal placeres.

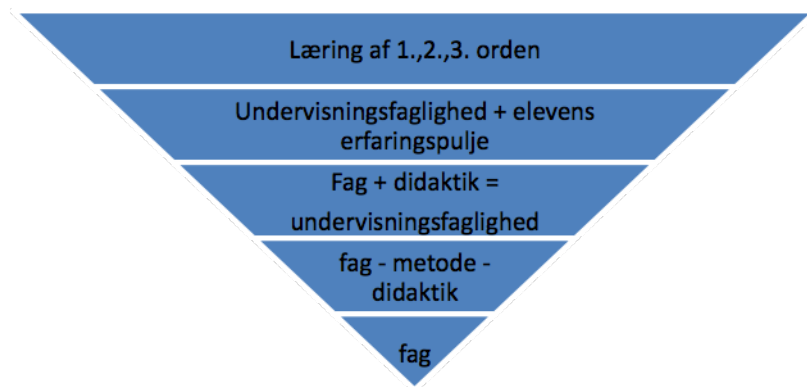
En læringsproces er det, at der sker noget *i og med* den lærende. Som bekendt kan læring ikke altid iagttages i det ydre. Det har været baggrunden for at legitimere forskellige nye evalueringsformer og bedømmelsesmetoder i skolen (Beck, 2006, Christensen, 2006).

Den traditionelle opfattelse er (vist) stadig, at der ikke kan leveres nogen form for automatisk kausalitet mellem undervisningstilrettelæggelse og læringsudbytte, når vi er kommet ud over den mere mekaniske indlæring. Den såkaldte evidensforskning ang. læringens effekt har vist sig at være problematisk – skønt meget efterspurgt.

Undervisning og læring er så sammensatte processer, at skulle kausalitet være mulig, skulle alle forhold i en undervisnings-

situation være klarlagt. Det kan ikke forekomme, og der kan derfor højst opereres med grader af sandsynlighed for, at noget virker eller ikke virker som læring. Derimod er det meget mere evident, hvad der kan bremse læring. Vi så eksempler på det i kapitel 3.

Man kan anskue forholdet mellem undervisning og læring som en omvendt pyramide:



Figur 6.1. Fra fag til didaktik og læring.

I pyramidens bund ligger faget – såvel videnskabsfaget eller basisfaget som skolefaget. Fag bestemmes som et bestemt afgrænset og valgt undervisningsområde. I gymnasieskolen er der ofte en eller anden forbindelse med et videnskabsfag. Men NF og KS er på hf nye fag, der har ændret ved fag-begrebet her. Undervisningen på tegneskolen består i realiteten af en lang række fag eller fagområder, der dog alle har forbindelseslinjer til en overordnet kunstnerisk faglighed.

På næste niveau i trekanten kobles i skolen faglige metoder til faget. Det bliver til fagdidaktik set fra lærerens side, og til arbejdsmetoder set i forhold til elevernes tilegnelse. Skolefaget bliver på den måde både noget 'mindre og noget mere' end basisfaget – altså universitetsfaget (Nielsen, 2004).

På tredje niveau kan man samle fag og fagdidaktik i det begreb, Carsten Schnack (2000) bruger i sin oversættelse af Lee S. Schulmans udtryk *Pedagogical Content Knowledge*, nemlig 'undervisningsfaglighed' (Shulman, 1987). Undervisningsfaglighed vil normalt blive set som del af lærerens domæne og professionalitet.

Når læreren på næste niveau så kobler sin viden om elevernes forforståelser og erfaringer, kulturer, sprog osv. på sin undervisningsfaglighed, sker der afgørende ændringer i undervisningens indhold og form. Læreren må bruge en række tilsyneladende ikke fagspecifikke didaktiske og pædagogiske metoder for at få fagligheden ekspliciteret og dermed gjort meningsfuld for eleverne. Det er på dette niveau, at tanker om æstetisk læring først kommer ind.

På øverste niveau i trekanten kan man anbringe lærings-teorier og den dermed forbundne læring hos de lærende. Det er her, at hvad der ligger på de andre niveauer, gerne skulle give et fagligt, men også almindendannende og studieforberedende resultat.

Læring kan karakteriseres ud fra Gregory Batesons fire niveauer således.

- Læring 0: Tavs læring – fx at lære at tale
- Læring 1: Oplæring og indlæring. Udvikling af rutiner via 'trial and error.' Træning står centralt: fx at lære croquis – at lære udenad
- Læring 2: Tankevirkosomhed: refleksion over, hvordan man lærer
- Læring 3: Forandring i læring 2 gennem erkendelse og metarefleksion. Fx selvstændige opgaver
- Læring 4: Er grundlæggende forandringer i lærings-scenariet. Fx forskellen på rammerne for undervisningen på tegneskolen og på gymnasiet eller matrikelløs undervisning. (Bateson hos Qvortrup, 2004)

Der er ikke tale om en absolut tidsmæssig progression i Batesons læringsopstilling. Der foregår hele tiden hos den lærende en frem og tilbagebevægelse mellem de forskellige læringsordener.

Der er heller ikke tale om nogen automatik fra, vi kommer fra fagindhold til læring. Der er tale om at vise, at elevers videnspulje eller erfaringsmasse er nødvendig del af læreprocessen – altså for at komme til læring af 2. og 3. orden. Det er opmærksomheden på denne erfaringsmasse og dens læringspotentialer, der kan tydeliggøres gennem æstetisk læring – både for lærere og elever.

Det, som er så afgørende, er, at lærere på en uddannelse som Visuel hf finder sammen om, hvordan man indlægger elevernes 'læring om læring' på de forskellige niveauer, og at man sammen som team skaffer sig et arsenal af gode flerfaglige ideer og tilgange til skolearbejdet – også helt nede på det eksemplariske niveau (Ulriksen m.fl., 2009).

For eleverne *kan* det i begyndelsen forekomme at være overflødig at lære at lære, da de ofte kommer med traditionelle forestillinger om, at de blot skal have viden 'ind i sig', så de kan komme frem til et godt eksamensresultat. Det var det, vi hørte og observerede var tilfældet ind i mellem på skolen. Medielæreren var tillige inde på det i vores interview. Kunststykket er derfor at tydeliggøre for eleverne, at indsigt i, hvad det vil sige at lære, betyder, at ligegyldigt hvad man lærer ét sted i fagene, så gør det én stærkere og mere kompetent andre steder og i andre fag. Tydeligere sagt, så må eleverne bringes til at erkende, at jo mere de har lært i alle fag, jo mere fantasi og jo flere visioner kan de frembringe i forbindelse med de kreative arbejdsfelter på tegneskolen.

Man kan bruge det, jeg betegner 'legomodellen', for at illustrere denne proces for eleverne: Det er begrænset, hvor mange konstruktioner, man kan lave ud fra den første startpakke med Lego, man får. Så får man måske endnu en kasse, og af dens indhold kan nu bygges en bestemt bil, som er vist på låget. *Men* alle børn finder det snart meget mere interessant at bygge deres egne fantasi-modeller. Jo flere forskellige klodser, man har til rådighed, jo flere forskellige konstruktioner. Det er præcis den samme proces, som foregår mellem tilegnelsen af vidensbrikker fra ét fagområde på hf og så den kreative proces fx på tegneskolen.

Men det er også vigtigt at understrege, at læring kan være en langsom proces, der ikke på én gang bliver synlig for den lærende. At tilegne sig en udvidet erfaringspulje kan vise sig et stykke tid efter, at undervisningen har fundet sted.

Handlingslæring

Æstetisk læring er en læringstilgang, der lægger vægt på, at et hvert læringsresultat i sidste ende drejer sig om at skabe nye *forestillinger*. *Forestillinger kan både være noget mentalt eller noget konkret*. De indre forestillinger (visioner) afspejles i ydre forestillinger eller *fremstillinger*. Eller sagt tydeligere gennem de ydre (nye) fremstillinger kommunikerer om de nye indre forestillinger. Det viser sig konkret ved, at der lægges vægt på følgende:

- Handlingsaspektet: At reagere, gøre, at prøve (Konvergent læring)
- Det konkrete produkt: At fremstille, fremvise eller fortælle (Praksislæring)
- Læringsfællesskabet: At 'klassen' er hjælpelærer som gruppe (Social læring)
- Den vilde tankes legitimitet: At fantasere og få ideer (Divergent læring)
- Kognition og metakognition: Som indsigt i læreprocessen (Hermeneutisk læring)

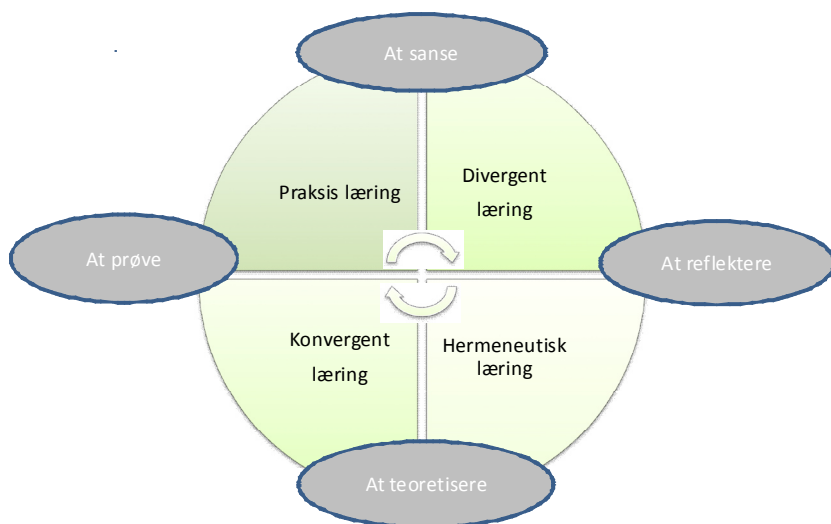
David Kolbs læringscirkel kan illustrere noget af det ovennævnte (Kolb, 1984). Vi viser den i en lidt omformet udgave på figur 6.2 (Beck & Ebbensgaard, 2009).

Æstetisk læring befinder sig i første omgang i udfaldsfelterne mod NV, NØ og SV.

Det afgørende er, at æstetisk læring understreger, at bevægelsen frem og tilbage mellem felterne er i en lang række emner og fag afgørende for at lære at lære, og for at lære at forstå, hvordan læring kommer i gang gennem læringslyst.

Læringstilgange med inspiration fra David Kolb

(Beck og Ebbensgaard 2009)



Figur 6.2. Læringstilgange

Æstetisk læring understreger altså 'den konkrete læring' ved siden af – og samtidig med den kognitive læring. Man kunne også sige, at ved at lægge vægt på den divergente, den praksisrelaterede og den afprøvende læring er handlingselementet gjort helt tydelig. Æstetisk læring er altså også en teori om *handlingslæring*, og derfor tæt knyttet til det anvendelsesorienterede som er et vigtigt hf – mål, men også knyttet til det kreative element, som er så afgørende på Visuel hf.

Eksempel 4

Ved eksamen i NF i slutningen af året så vi hos en af eleverne et eksempel på, hvor denne i sin evalueringsrapport og sin fremlæggelse havde gjort brug af forskellige af de ovennævnte læringstilgange.

Drengen havde arbejdet med at perfektionere sin fremlæggelse til eksamen. Han havde fået en god ide (fortalte

han senere), som han ville gennemføre på *sin* måde, og han kunne bagefter reflektere over egen lærerproces i et interview. Eleven fremviste sine resultater som produkter – både som tegning på tavlen og som powerpoints. Med sin krop, sine arme og bevægelser næsten dansede han sig gennem eksamen – på bare fødder! Han gjorde sin eksamenspræstation til en ny form og samtidig til en æstetisk performance. Drengen fik 12!

Æstetik – handling i fællesskab. Det første teoretiske ben

Vi vil fremlægge nogle få pointer ved den teoretiske baggrund for æstetisk læring. Der er to afgørende teoretiske forankringer: Dels begrebet æstetik og dels æstetisk kommunikationsteori.

Vi begynder med begrebet æstetik, selvom vi ikke vil diskutere begrebet 'æstetiks' lange filosofiske og komplicerede teoretiske historie. Vi vil kun nævne det synspunkt, som filosofen Ole Fogh Kirkeby har angående det æstetiske, fordi det på afgørende vis sætter et bestemt træk ved begrebet æstetisk læring i fokus, og fordi det kan pege på, hvordan og hvorfor det, der sker af læringen på tegneskolen og på gymnasiet, har så meget at tilbyde hinanden.

Kirkebys pointe er at påvise – gennem en lang teoretisk og sproglig argumentation bl.a med henvisning til filosofen Emanuel Kants værk om æstetik – at *tænkning – altså både fornuft og forstand – beror på følelse* (Kirkeby, 2000). Men ikke kun på den individuelle følelse, men i lige så høj grad på en kollektiv følelse eller sans (*sensus communis*). Det vil sige den fælles erfaring/sansning.

Det karakteristiske ved denne 'sans' er, at den viser sig gennem ageren, handlen og aktivitet. Den indeholder et skabende

element, der altid er forbundet med det at sanse og lade sig påvirke af noget. Men samtidig påviser Kirkeby, at det at skabe og at handle er tæt knyttet til de færdigheder og refleksioner, som er et bestemt fællesskabs implicite værdier eller grundlæggende antagelser om godt og skidt, eller om rigtigt og forkert. Kirkebys pointe er at påpege, hvordan det æstetisk producerede eller det æstetisk oplevede så at sige er dybt afhængig af den nære forbindelse mellem det almene (det fælles) og det særlige (det individuelle) (Kirkeby, 2000).

Det æstetiske forstået som *fælles rigtighedsfølelse* ophæver ifølge Kirkeby den klassiske afgrænsning af det sande, det gode og det smukke ved at være den egentlige bevæger bag menneskers handlinger og tanker. Det er vigtig ingrediens i den menneskelig 'stemthed', der er så grundlæggende for menneskers kommunikation og tolkende iagttagelse af sig selv og omverdenen.

Det er gennem en sådan forståelse af ordet æstetik, at dette begreb kan blive en krumtap for forståelsen af, hvordan fagene på gymnasiet og tegneskolen kan forbindes og bruge hinanden med den pointe, at uddannelsen bliver endnu mere enestående!

Der er tre elementer, som vi vil fremdrage fra Kirkebys analyse af æstetik, som direkte kan overføres til undervisning og dermed læring på uddannelsen:

- *Den fælles rigtighedsfølelse.* Denne følelse kobler æstetisk læring og almindelse tæt sammen. Det er det, som Spanget Christensen og Svejgaard er inde på i forhold til det anvendelsesorienterede aspekt i hf med henvisning til Klafki (Christensen, 2008)
- *Handlingsaspektet.* At handling, ideer og skabelse er forbundet med kognition, indsigt og fremstilling af noget.
- *Stemtheden.* Det vil sige, at opmærksomheden (intentionaliteten) godt nok er en følelse, men denne følelse er tæt forbundet med forstand og kognition – det er forbundne kar.

Eksempel 5

Tegnelæreren på TAW gør meget ud af 'stemtheden' i elevernes tilgang til at arbejde med 'saltprojekter'. Se s x. Tegnelæreren arbejder bevidst med eleverne refleksion over arbejdsprocessen ved deres fremvisninger.

Medielæreren understreger vigtigheden af fælles ansvar i projektarbejder og klasseundervisning. Han har oplevet, at denne ansvarlighed – eller fællesskabsfølelse ofte har manglet, selvom eleverne faktisk har mange faglige potentialer.

Eleverne adskiller altså følelse eller det kreative og så faglighed med større indhold af forstand og fornuft. De adskiller også det individuelle fra det fælles.

En tydelig didaktisk indsats for at få eleverne til at forstå indholdet i begrebet æstetik som fælles rigtighedsfølelse kunne måske medvirke til at løse disse problemer.

Æstetisk læring bygger altså på denne opfattelse af begrebet æstetik, som understreger 'stemthed' og fælles rigtighedsfølelse som baggrund for lyst til at handle. Sagt på mere enkelt vis: Når vi får lyst til at handle og agere – i skolen, fagene, hverdagen og det store fællesskab, så er baggrunden for denne handling *en følelse*, der kombinerer fornuft med forstand og det almene med det specielle. Der er altså i vores handling en langt tættere forbindelse mellem etik og æstetik, end vi normalt opfatter det i hverdagssammenhæng.

Med Kirkebys tolkning af ordet æstetik kan *meningen med handling* – for at bruge Jerome Bruners udtryk – tydeliggøres (Bruner, 1999).

Men ét er den teoretiske analyse – noget andet er, hvordan det så kan omsættes og udnyttes som baggrund for fagenes virksomhed. Før vi ser på det, må vi dog supplere Kirkebys opfattelse med filosofen Ole Thyssens tanker om æstetisk kommunikation.

Æstetisk kommunikation – det andet teoretiske ben

Som vi tidligere så, så drejer æstetik – æstetisk kommunikation sig ikke blot om 'det skønne', men snarere om hvordan samspil og modspil mellem *orden og uorden* skaber en særlig lystfølelse og intentionalitet, der åbner for aktiv handling i hele vor livsverden. Det mønsterdannede og det kaotiske kan ses som to tilstande, der henholdsvis stabiliserer og destabiliserer mennesker, fællesskaber og organisationer, og som dermed afføder trang til 'udordne' eller 'indordne'. Dette foregår i følge teorierne om æstetisk kommunikation på to forbundne planer, det sanssemæssige og de meningsmæssige. Som Ole Thyssen formulerer det: »(...) *mening formidles sanseligt, og al sansning tilskrives mening*« (Thyssen, 2000).

Processen har altså i udgangspunktet lighedspunkter med kunstnerblikket og kunstnerens iver efter at skabe ny orden (eller uorden).

Men pointen er, at det 'blik' kan man også lære at bruge både i matematik, humanistiske fag, naturvidenskabelige fag og i samfundsfaglige emner.

Eksempel 6:

At analysere et digt i litteratur er at skabe uorden i digtets store orden for at finde ny orden som forestilling i eget hoved, som man kan videregive til fællesskabet i ny og anden form.

At løse en ligning i matematik er at skabe ny orden i udgangspunktets kompleksitet.

At undersøge statistiske tabeller og materialer i samfundsfag er at lede efter ny mening og orden.

At arbejde med kilder i historie er at skabe nye historiske fortællinger og orden.

At lave en kollage af gamle magasiner er at skabe nye billeder gennem det at udordne den oprindelige orden.

Men forudsætningen for, at man kan gøre det nævnte i skolen, er, at eleven rent faktisk *oplever* henholdsvis mønster eller kaos og dermed får lyst til at skabe ny orden eller uorden i det, de er sat overfor. Men det er samtidig betinget af, at eleven gennem sin medbragte erfaringspulje kan sætte sig selv *i forhold* til et emne, sag, fag. Det vil sige at finde mening og relevans i det, der sker.

Hvis en tekst eller emne ikke fremstår som en 'orden' – man kunne sige giver mening – så *er* der intet mønster for eleven, der ægger til, at han eller hun udordner eller laver ny orden. Hvis turbulens og kaos ikke opleves som sådan, er der intet, der ægger til at indordne. Sagt med andre ord, ingen – heller ikke en elev – får lyst til at handle, hvis han/hun ikke kan spejle sig selv i en sådan handling. Det skal være meningsfuldt at handle. Den store faglige opgave er derfor at opøve elevens opmærksomhed på, at der faktisk *er* mønstre eller kaos i mange emner/fag/tekster, der kan kalder på hans eller hendes aktive handling, fordi de rammer ind i personens virkelighedsverden. Det lægger op til lysten til at forme nye ordner eller altså nye uordner.

Eksempel 7: En dreng havde ved NF-eksamen som evalueringsopgave valgt emnet allergi. Han fortalte, at valget skyldtes, at han selv havde allergi og gerne ville forstå, hvad det egentlig var for en tilstand.

'Allergi' var en form for 'uorden' for ham selv, og han ville skabe orden i sin forståelse ved at sætte sig nærmere ind i emnet.

Ole Thyssen viser, at vores sprog, der både er konstant og bevægeligt, kan gribe den moderne omverdenens flygtige karakter gennem sine potentialer for at skabe nye mønstre og sammenhænge. Gennem sprog ud-ordner og ind-ordner vi på ny – og gang på gang den virkelighed, vi befinder os i.

Med 'sprog' forstås her både verbalsprog, billedligt sprog, kropssprog eller kombination af alle dele. (Se Gulbrandsen & Forslin, 1997). Ved sprog forstås vi altså en sammenhængende menings – eller sansningsstruktur, der har som mål at kommunikere med omverdenen. Lysten og viljen til kommunikation om det, der skaber mening og sansning for én selv, er et helt afgørende aspekt i æstetisk kommunikation. Det er det, der er grundlaget for æstetisk læring.

På Visuel hf er der mange 'sprog' i de forskellige fag. I idræt er der kropssprog, men der er tillige nationalsprog, pc'ernes sprog, matematisk sprog og ikke mindst det visuelle sprog.

Fællesnævneren for sprogenes kommunikation er *billedet eller forestillingen*, som vi tidligere nævnte det. Lad os opholde os lidt ved ordet billede. Billeder kan være indre eller ydre. På dansk er ordet lån fra tysk, og den ældste betydning af ordet er 'vidunder-tegn' eller mirakel. Sprogdelen 'bill-' betyder vidunderkraft og rigtig form.

Når vi understreger, at man i alle fag kan skabe billeder, så understreger vi altså, at det at skabe både indre og ydre billeder er forbundet med noget underfuldt. Det er både at opleve og at forestille sig en fremstilling. Det er netop æstetisk læring.

Hvis forbindelsen mellem det, der sker på gymnasiet og på tegneskolen skal inspirere og indvirke på hinanden, må man – både som elev og lærer – kende til de forskellige sprog og billedbrugen i andre fag end ens eget, men først og fremmest må man kende til de oversættelseskoder, der skal tages i anvendelse for at oversætte forskellige sprog og billeder til hinanden. Med oversættelseskoder mener vi forskellige andre fremstillingsmåder, der også kunne kommunikere om det samme i andre formsprog.

Vi viste tidligere, hvordan lærernes almindelige verbalsprog på de to skoler kunne oversættes til hinanden, og at det var en nødvendig proces for at kommunikere med hinanden.

Enhver form for kommunikation i det moderne samfund er afhængig af form. Det gælder medier (i almindelig forståelse af ordet), ledelse, reklamer og markedet, kunst, og også under-

visning. Indhold eller meddelelse som information formår ikke bare af sig selv at kommunikere. Hvis ikke et indhold kommunikeres æstetisk, vil det ikke ramme modtagerens menings- og sansningsunivers. Den æstetiske *form* er forudsætning for at det kan ske. (Thyssen, 2003 o.a.s)

Ole Thyssen udfolder flere steder, hvorledes æstetik, formsprog og retorik er afgørende for, at der overhovedet skabes resonans for budskaber og meddelelser i et samfund, hvor informationerne er så mange og så uoverskuelige. Overinformation bliver ofte til ikke-information.

Ved overinformation menes, at man bliver sat over så store informationsmængder, at man ikke er i stand til at vælge, hvad man mener, er relevant information for én selv. Det æstetisk kommunikerede bliver derfor til et sorteringssystem i forhold til det hyperkomplekse samfunds mange mulige inputs. Den, der evner at kommunikere æstetisk og ramme sanser og mening, bliver valgt til i sortering af informationsmængden. At kommunikere æstetisk er således at sikre, at éns budskab rent faktisk bliver opfattet af en modtager. (Stjernfelt & Thyssen, 2000)

Vores opmærksomhed over for information og omverden vil skiftevis være åben og lukket.

Målet i undervisning – specielt for elever, der ønsker at lære at kommunikere i den hyperkomplekse omverdenen – er at lære at forstå denne æstetiske kommunikationsproces i forhold til deres egen læring. Dermed skabes lyst til at handle for at få erkendelse, viden og for at konstruere ny orden eller nye sammenhænge.

Æstetisk kommunikation kan bruges både i det gode og i det ondes tjeneste. Det æstetisk kommunikerede – både som reklamer, film, retorik og billeder – kan ende med at blive åndelig forførelse. Æstetisk kommunikation kan derfor have den konsekvens, at det etiske – det almindelige – overses, eller sættes ud af spillet, og det sanselige – både det frydefulde og det frastødende – får en egenverdi løsrevet fra 'den fælles rigtighedsfølelse'.

Eksempel 8: Elevernes har fået udleveret skitsebøger, som de konstant tegner i. Elevernes tegninger viser tydeligt, hvordan det frastødende og det frydefulde hvirvles ind mellem hinanden.

Når eleverne på TAW skal lære at tegne som læreren ønsker det, så er der imidlertid nogle kvalitetskrav, som de skal leve op til. Det er en 'fælles rigtighedsforståelse', som eleverne ikke kan negligere eller mene noget individuelt om. Tegnehåndværket er forbundet med faglighedens etik

Vi ved fra empirien, at eleverne på Visuel hf er fokuserede på og interesserede i at arbejde med billeder og visuelle midler – ikke mindst i fagene på TAW og i mediefaget.

Hvis æstetisk læring imidlertid skal være en læringsmæssige livline mellem TAW og VGHF er det mit forslag, at æstetisk læring skal/kan bruges som del af undervisningsfagligheden. Når eleverne på Visuel hf giver udtryk for stor interesse for at animere og bruge de elektroniske platforme for at kommunikere i det moderne samfund, er viden om betydningen af æstetisk kommunikation – både som etik og æstetik – en ganske afgørende og grundlæggende viden ved siden af og kombineret med faglig og håndværksmæssig viden.

Træning i den proces så vi i tegnelærerens undervisningsevalueringer og beskrivelser, men overførslen til andre fag er oplagt som fælles indsatsområde og for få en fælles læringsmæssig klangbund mellem de to skoler. Der lægges her op til en tværfakultær kompetencetræning.

Den æstetiske læringsteori er altså ikke kun en del af lærerens faglige professionalisme, men den æstetiske læring kan gøres til et afgørende indsatsområde, der kan bidrage til at klargøre for eleverne, hvordan man som elev kan *iagttage fag, undervisning og egen dygtiggørelse* i alle fag. Men det kan også klargøre for eleverne, at selve undervisningssituationen er en symbiose og samspil mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes. Altså næsten en

metakompetence, der er grundlæggende basis for at få indsigt i læringslystens mysterier og – det er lige så afgørende – måske bibeholde denne læringslyst for altid. Tesen er, at læringslyst er forbundet med meningsfuld handling og meningsfuld handling er grundlag for at kunne tåle hårdt arbejde.

Eksempel 9: Lærerne på TAW understreger tidligt for eleverne og også for lærerne på VGHF, at det er 'holdningen' til læring, der er så afgørende.

Tegnelæreren fortæller, at hun direkte er afhængig af, at eleverne leverer energi til hende i undervisningen. Hun mister mening, når eleverne ikke spiller tilbage til med deres lyst og energi.

Vi skal lige kort nævnte, at æstetisk læring er knyttet til andre læringsteorier. Det drejer sig om:

Den konstruktivistiske læringsopfattelse – det vil sige tanker om, at læring altid er en form for konstruktion af noget *i* den lærende (Gergen, 2000; Luhmann, 1999).

Den narrative læringsopfattelse, som bygger på, at det er gennem fortællingen (sproglig, billedlig, kropslig eller i kombination), at vi opdager og lærer om os selv og om den verden, vi lever i (Bruner 1999).

Situeret læring, hvis udgangspunkt er, at de *praksisfællesskaber*, man befinder sig i som lærende, er grundlag for, hvilken læring man kan/må tilegne sig (Lave & Wenger, 1991).

Mening i handling – i praksis

Men hvordan kan en æstetisk kommunikation udnyttes som læringstilgang i gymnasiets fag og her specielt på Visuel hf. Hvordan kan disse tanker medvirke til at udbygge elevers såvel kognitive

som skabende evner? Hvordan kan æstetik skabe oplevelse af ny mening og sansning hos eleven?

Kunstnerens mod til 'på-tværs-tænkning' og trang til at vende det kendte på hovedet for at lave ny kommunikerende form og mening, er det ene at de tre ben, som æstetisk læring, står på. Det svarer til at skabe ny orden eller ny u-orden. Det andet ben er så teorierne om æstetisk kommunikation som handlingsbegreb. Vi har gjort rede for de første to 'ben'.

Det tredje ben er lærings sociologen Jerome Bruners tanker om, at enhver form for fortælling – eller sammenhæng i en 'fremstilling' er billeder, der er såvel kulturskabende som kulturskabt (Bruner, 1999).

I bogen *Mening i handling* lægger Bruner vægt på, at læring altid er en narrativ konstruktion, der positivt eller negativt forholder sig til den fælles værdisætning eller mening, som foreskrives i den kulturelle kontekst. Mening er selvets og fællesskabets livsnerve, og den lader sig ikke verificere eller objektivisere. Mening kan således anskues som en kulturs værditolkning (Bruner 1999). På den måde bliver æstetisk kommunikation/læring også et kulturudtryk i Brunersk forstand. Det raffinerede ved begrebet æstetisk kommunikation er, at det afslører kulturens grundlagstænkning (værdier) samtidig med, at den i forlængelse af Bruners narrative tanker er med til konstant at omforme den. Det er at tænke nyt – at forme nye ordener og u-ordener – med basis i det eksisterende eller foreliggende. Det er lige præcis det, som kursister på Visuel hf både ønsker og bliver uddannet til, forstået som et underliggende læringsmål eller overordnet kompetencemål for uddannelsen set som helhed. Det er som tidligere nævnt også en grundpille i målet om hf's anvendelsesorientering.

Det æstetisk læring kan altså også tilbyde nogle briller for lærerne og for eleverne til forståelse af, hvordan og hvorfor den læringsform kan blive grundlæggende i en dannelse – og identitetsproces, der rækker ud over skolen og den formelle undervisning. Spørgsmålet er, hvordan man kan etablere situationer, der sætter processen i gang. Det vil det næste afsnit handle om.

Læringens negation – provokation og modstand

Tidligere blev der ikke ofret stor opmærksomhed på læringens negation i læringsteoriene, men på det sidste er billedet vendt. Vi vil opholde os lidt ved, hvad æstetisk læring har at tilbyde på det område. Anthony Giddens hævder, at det er en af modernitetens og individualitetens konsekvenser, at selvrefleksiviteten er så dominerende, og at der hyppigt spørges: Hvad betyder dette for mig? (Rasmussen, 1996). Læring og undervisning bliver til tider hos eleverne opfattet som begrænsning i livsudfoldelsen og en hæmsko for at nå det individuelle mål. Men også undervisningens abstrakte sprog og kommunikationsformer, lærer-elevroller og forskelle i elevernes kultur og sprog i forhold skolens kultur kan virke blokerende. 'Tabskvoten' i undervisningen er ofte relativ stor.

Vi har her at gøre med et helt grundlæggende problem på Visuel hf – både set fra nogle meget aktive elevers side og set fra mange læreres side. Som matematiklæreren sagde det, så oplever eleverne matematik som sat helt uden for deres kreative interessefelt. De kan ikke finde nogen referencer i det fag i forhold til dem selv.

Eksempel 10: En dreng fortæller, at mange af kammeraterne finder det kedeligt at læse lektier.

Medielæreren fortæller også om klassens problemer med at forberede sig og arbejde med stof i klassefællesskabet, som man finder uinteressant. Så lukker disse elever sig inde i deres eget univers. De enten sover eller tegner mere i timerne.

Eleverne ser ingen referencer til deres eget liv i lektierne eller klasseundervisningen.

Medielæreren fortæller, at man på VGHF har lavet en spørgeskemaundersøgelse for at finde frem til, hvorfor nogle af eleverne er meget passive i klasseundervisning. De finder tilsyneladende ikke nogen mening i at deltage i visse mere almene gymnasiefag.

En sag, en tekst eller et emne kan således ved første møde synes meningsløs set fra elevens side. Den er *løst fra* enhver form for mening og virker lige-gyldig. Men virker den derimod som noget kaotisk, kan en sådan uorden til tider virke æggende og fremprovokere lyst til at ordne og lave mønstre på sammen måde, som man kan finde fornøjelse ved at løse gåder. Det svarer til at lave 'emergent orden', det vil sige en orden, som ikke er eneste mulige orden, men et bud på en orden, der til stadighed kan udvikles og forandres – ikke mindst gennem fællesskabets reaktion på det fremlagt. En sådan orden er billeder, fortællinger og andre visninger. (Rasmussen, 1996).

Kunne man i de almindelige gymnasiale fag legitimere nye oplevelses- og erkendeformer, nemlig de *narrative, de empatiske, de affektive, det kontrafaktiske og kunstoplevelser*? Kan disse elementer få ære og værdighed ved at udnytte tankerne i æstetisk kommunikation og æstetisk læring? Det er tesen, at netop de tilgange til fagligt stof er velegnet til at skabe nye visuelle former for orden eller uorden. Det afgørende er at tydeliggøre for sig selv og eleverne, hvilken erkendeform eller kommunikationsform, der lige her og nu er dagsordenen. Det forekommer mig, at det er på dette punkt, at lærernes erfaringsudveksling kunne medvirke til, at tegneskolen og gymnasiet kommer i tættere kontakt med hinanden i forhold til undervisningen. (Ebbensgaard, 2004, 2008b)

Æstetisk læring understreger, som vi så, det vigtige i at udnytte uorden ved at omforme den til provokation og modstand. Både provokation og modstand for tanken kan forårsage milde chok, så der opstår en fornemmelse af forvirring eller kaos i de medbragte forståelser for orden og rigtighed. (Sml. croquis-tegning).

Modstand og chok

Chokket, siger Ole Thyssen, kortslutter vor forforståelse, fjerner de kulturelle briller og giver fornemmelse af 'ikke-viden'. Uvidenhed er en positivt ladet position i æstetisk læring, da uvidenhed skaber følsomhed. Når man et øjeblik går i sort, kan man blive

seende på en anderledes måde! Ole Thyssen skriver, at de to muligheder er betinget af rystelsens karakter af livstrussel eller ej (Thyssen, 2000). Er man ved at drukne i Vesterhavet, er bølgerne livstruende. Surferen udfordrer bølgerne. Det er i balancepunktet mellem modstand som udfordring og overmagt, at den spontane entusiasme og den stædige anstrengelse kan opstå.

Man kan udtrykke det billedligt sådan, at provokation og modstand er knyttet til Odysseus' trang til *at opdage* og overvinde og til Robinson Crusoes behov for *at opfinde*. Ole Thyssen ville måske sige, at begge figurer kan opfattes som sindbilleder på sanselige behov for at skabe mening og orden i det kaotiske eller udfordrer en orden gennem afprøvning. Disse behov er forbundet med lysten til at strække sig for at nå noget. Det er 'learning as desire', og det er kreativitetens grundstof.

At erkende og bruge referencekonstruktioner

Æstetisk læring bygger på den antagelse, at ideer og tanker om form og indhold ikke alene opstår kognitivt forstået som bevidst tankearbejde, men at der er en *betydningsfuld medspiller* ved læring. Denne 'joker' er den i (første omgang) usynlige og flygtige tankemæssige *referencekonstruktion*, der skabes i 'mellemrummet' mellem iagttageren og det iagttagede (emnet/sagen/omverden). Man kunne sammenligne med associationer. Det er eksistensen af disse referencekonstruktioner, der er tændsatsen til yderligere lyst til en måske hård læringsproces i et fag/emne. Referencekonstruktionen er altså opstået gennem en æstetisk provokation og er derfor et omdrejningspunkt for at forklare, hvorfor æstetik er så afgørende for læring.

Det første læringstrin i æstetisk læring er altså at give eleverne indsigt i det, jeg kalder *referencekonstruktionernes* betydning for læringsprocessen – ligegyldigt om der er tale om et humanistisk fag, et kunstnerisk fag eller et naturvidenskabeligt fag. Vi vælger at illustrere dette i forhold til tekstlæsning, men understreger altså, at det i princippet kan gælde alle fag.

I æstetisk kommunikationsteori kan man sige, at læseren får lyst til at gå i gang med at læse teksten med en forhåbning om eller tro på, at teksten kan tilbyde andet og mere end sin egen immanente mening. Et eller andet, der giver oplevelser eller mening og sansning. Det er helt basalt nysgerrighedens udgangspunkt lige gyldig om det er en kriminalroman, en historisk beskrivelse eller en tekst om olie i undergrunden. Hvis denne forhåbning ikke er til stede, så nærmer man sig ikke teksten med opmærksomhed. Man går ikke i gang med at læse overhovedet. I hvert tilfælde så kun af pligt, og tankerne vil bestandigt flyve væk fra teksten. Dette hænger også sammen med, hvordan der skrives lærebøger, men den sag vil vi ikke gå nærmere ind på her.

Men hvis omvendt denne forhåbning findes, kan man billedligt udtrykt tale om, at der i så fald aktiveres nogle mærkelige associationskæder mellem teksten og bevidsthedens personlige lagre af livserfaring, oplevelser og erindring. Et litterært værk, en historisk tekst eller en biologitekst kan i læseøjeblikket koble sig på de bevidsthedsplaner, som er dannet af den individuelle læsers helt unikke erfaringsmasse, hukommelse, lyst, forhåbninger, modvilje eller andre værdier. Den læsende trænes hermed i at erkende, at der opstår en diversitet af mere eller mindre flygtige 'referencekonstruktioner', som kan opleves som et billedflow, der opstår og befinder sig i et mentalt 'melletrum' mellem den tekst, der læses, og bevidstheden. Oplevelsen kan sammenlignes med den, man får, når fikserbilledet pludseligt åbenbarer det skjulte dyr i billedet.

Man kunne også formulere det sådan, at tekstens mønstre og/eller kaos fremprovokerer på baggrund af den læsendes erfaringspulje, nogle helt nye og anderledes parallelle tanker, som spiller med i og påvirker læserens læsning. Disse associationer kommer næste af sig selv, og læseren er ikke herre over dem. Det er de associationer, som vi kalder referencekonstruktioner.

Der foregår noget, der rækker videre ud end til faglig fortolkning og forståelse af teksten. Det er derfor snarere en diffus – men måske også til tider frydefuld fornemmelse af at blive ramt i sit eget meningsunivers og på sine sanser af et budskab,

der ikke ligger umiddelbart indfoldet i sagen/teksten/fortællingen.

Pointen i æstetisk læring er, at disse referencekonstruktioner er overordentlig vigtige for de efterfølgende læreprocesser. Man skal derfor lære at registrere disse associationer aktivt som elev, og dernæst skal man kunne vise, fremstille eller fortælle et fællesskab om dem. *Man skal give dem form og gøre dem til kommunikation.* Det skal altså ikke kun være legitimt at lægge disse referencekonstruktioner frem, men det er samtidig nødvendigt for at erkende en æstetisk tilgang til tekst eller omverden. Man skal med Bruners ord skabe en fortælling – i ord, men lige så vel kan det være i billeder, der kan vises frem, altså høres eller iagttages af andre. Det sidste er led i en afgørende erkendelsesproces.

Men uden de personlige referencekonstruktioner forbliver teksten/sagen/emnet ofte mere eller mindre hensat til elevens meningsperiferi, også selvom samme elev til eksamen ville kunne levere en udmærket præstation.

Du skal reagere!

Normalt vil arbejdet med fag og tekster i gymnasiet ske gennem faglige og metodiske filtre eller analysemodeller. Målet er her at fremme en bevidst kognitiv erkendelse i form af viden, indsigt, tydning og tolkning. Elevernes forståelse skal i gymnasiet være af en sådan karakter, at den lader sig videregive i mundtlig eller skriftlig form og derved udsættes for formel bedømmelse.

Æstetisk læringsteori vil imidlertid stille et første og grundlæggende krav til eleverne – ligegyldigt hvilket emne eller fag det drejer sig. Det krav er:

Du skal reagere på det, du har foran dig her og nu og det, og du skal kommunikere til andre om din reaktion! Du kan kommunikere gennem sprog, billeder, lyd eller flere ting på samme tid!

Kravet legitimerer den personlige relation til emnet. Kravet er et krav om at finde de referencer, som materialet *kunne* have i forhold til eleven.

I historieundervisningen viser det sig ofte ved, at eleverne bliver optaget eller ramt af tekst – eller billeddetaljer, som knytter sig til deres egen medbragte historiebevidsthed fra hverdagsliv eller rejser. Forfattere, kunstnere osv. vil aldrig kende til alle de referencekonstruktioner, deres værker har forårsaget. Værket virker via æstetisk kommunikation.

Referencekonstruktionen har rødder i elevens individuelle sansning, mening og erfaring, men tillige i den fælles rigtighedsfølelse (*sensus communis*). Den dog aldrig være kommet i stand uden et møde med 'et eller andet' i den pågældende tekst. Det er *anledningen* og den provokation, der aktiverer læseren ind i en særegen mental skabelsesproces, der i bedste fald kan opleves som en udvidelse af erkendelsen.

Disse – til tider oversete – nyskabelser kan også opstå momentvis i dialog undervisning, og i sin ypperste form kan de opleves af lærere og elever som 'et kick'. Elever og lærere husker både de små og store stjernestunder. Det er sådanne flygtige konstruktioner, der retfærdiggør fælles undervisning, for de indeholder et stort læringspotentiale og kan afsætte varige erindringsspor for den lærende. Men der skal systematisk træning til, før eleverne forstår betydningen af at arbejde med en sag på den måde.

De fælles referencer – fælles kendskab til fortællinger

Det afgørende i undervisningsmæssig sammenhæng er, at disse private referencesituationer nu omsættes til en *fælles pulje af referencesituationer*. Dette kan ske gennem forskellige billedlige, narrative eller kropslige fremstillinger – eller nye konstruktioner.

Det er det, der sker på Visuel hf med elevernes blogs, deres udstillinger og præsentationer af arbejder, men det kan også ske på anden vis i de mere boglige fag. Fx er metoden af forfatteren været afprøvet i fag som religion, samfundsfag og historie. Der skabes hermed en ny stor fælles oplevelser, der kan refereres til i det videre arbejde. Det giver ansvar at skulle videregive til andre. De fælles referencekonstruktioner bliver på den måde næsten

en fælles erfaringspulje, der hele tiden forøges. Styrken ved de omformede og fremviste personlige referencesituationer er, at teksten i anden og tredje potens kan erkendes som en æstetisk kommunikerende form for læseren.

Den læringsmæssige gevinst er, at når det sker for eleverne, vil læreren opleve, at elevernes intentionaltitet også kan forandres i forbindelse med hårdt fagligt og kognitivt stof. Eleverne er ikke de samme før og efter, at de har erkendt, hvordan det æstetiske afleverer mening og sansning.

Eksempel 11

Nogle elever skulle i religion/ filosofi lærer om tidsopfattelser. Som udgangspunkt mente et flertal, at tiden da var en fremadskridende linje fra fortid mod nutid og fremtid. Hvorfor skulle det nu være et problem?

Eleverne fik nu hver en opgave: Nogle skulle tegne et sekund, andre et minut, en undervisningstime, endnu andre skulle tegne menneskets livstid, årets tid, historiens gang, en måneds tid, urets tid osv. osv. Kravet var en enkel og symbolsk fremstilling.

Tavlen blev fyldt med prikker, streger, cirkler, spiraler, kurver, pile. Den lige og fremadskridende tidslinje dominerede ikke længere.

Elevernes havde lavet en fælles pulje af referencekonstruktioner, og derved erkendt afgørende filosofiske pointer ved tidsbegrebet.

Episoden kom de gang på gang tilbage til i den følgende undervisning.

(Eksemplet er hentet fra en konkret undervisningssituation, men ikke fra Visuel hf)

Den æstetiske erkendemåde er betinget af, at det er legitimt i undervisningen også at være visionær, at være afprøvende, at modtænke og at tillade, at man spørger: 'tænk hvis...', altså det

kontrafaktiske. Det er handlingslæring (se ovenfor), som kan omsættes til didaktiske principper i flere fag. Men afgørende er det, at man af faglige hensyn må definere bestemte rammer og regler, som vi kommer ind på her efterfølgende.

Æstetisk læring som undervisningsfaglighed

Opsamlende siger vi, at æstetisk læring kan indgå i lærernes undervisningsfaglighed på en række områder som for eksempel:

A) Indsigt i, at æstetisk læring kan udnyttes som modtræk mod læringsmodvilje – altså læringens negation. Tesen er, at læringsmodviljen kan ophæves gennem det milde 'chok', som referencekonstruktionerne er resultat af, og af kravet om fremstilling eller kommunikation. Har man én gang oplevet, at en tekst kan aflevere mere mening og sansning end fagviden, går man gerne nysgerrig på opdagelse i flere tekster.

B) Æstetisk læring kan danne udgangspunkt for kollektiv videndeling mellem elever. Tesen er her, at den enkeltes referencekonstruktioner lader sig dele i en slags fremstillende og/eller narrativ byttehandler i forskellige faglige sammenhænge og læringsfællesskaber. Relationernes karakter og spilleregler for arbejdet er afgørende.

C) Æstetiske læringskompetencer fremmer evnen til at forholde sig omskabende og nyskabende til det givne. Det er nyttige studiekompetencer, almendannende og et udtryk for anvendelsesorientering. Tesen er, at legitimering af det narrative (bredt forstået) og 'mening og sansning' i gymnasieundervisning forøger intentionaliteten og elevernes metakognition angående denne specielle læringstilgang, som (måske) kan tilbyde glæde ved det ukendte – altså læringslyst.

I det følgende vil jeg gå lidt nærmere ind på to andre aspekter nemlig de ydre rammer og det sociale. Begge dele lægger op til diskussion af det anvendelsesorienterede som målet på hf (mere i Ebbensgaard, 2006).

Rum, rammer og fællesskab

Det er ikke altid inspirerende at være i et læringsrum, der signalerer 'skolereservat'. Mads Hermansen diskuterer problemet med udtrykket 'skolevirksomhed'. Et begreb, som

(...) alt for tydeligt ville understrege det muligt meningsløse ved skolegang, (...) der grundlæggende medfører, at man kun lærer noget for at kunne bruge det i skolen. (Hermansen, 1998)

Omvendt kan en fælles vedtaget ramme om et bestemt arbejde lignede med at spille et spil og have fælles ritualer. Spillepladens begrænsning bestemmer lige som digtets bundne form kommunikationens mulige formsprog og giver spillet mening. Elevernes måde at reagere på i klasseundervisning kan give en fornemmelse af, hvad det betyder, at der mangler fælles spilleregler. Men paradoksalt nok kan rammer ofte frisætte kreativitet og aktivitet på samme måde som skulpturen udfolder sin meningsfulde form i et bestemt afgrænset rum.

Den æstetiske læring forsøger derfor at omforme læringsrummet til en fælles virkelighedszone – en ny fælles spilleplade – hvor det er meningsfyldt, at netop *vi* er sammen i en kollektiv undervisningssituation (Ebbensgaard, 2008b). Det er her, at den tidligere omtalte referencekonstruktion eller med et andet ord 'skabelse i mellemrummet', kan byttes og synliggøres. At lære æstetisk er at iagttage det foreliggende inden for (nye) valgte rammer og grænser. Ole Thyssen understreger, at opmærksomhed er betinget af grænser og vinkler for at fokusere. Æstetisk læring kan således optimalt udfolde sit særegne skabelsespo-

tentiale inden for et bundet iagttagelsesfelt. Men deltagere i undervisningsspillet skal i fællesskab have accepteret de opstillede rammer og grænser. Her kunne der ligge et indsatsområde på Visuel hf.

Relationer og aftaler

I undervisning kan afgrænsning være bestemt af de relationsformer, som vi folder undervisningen ind i. Nye aftalte grupper og dermed 'rammer i rummet' kan muliggøre nye kollektive konstruktioner. Det er her, der opstår nye fælles fortællinger eller et nyt kollektivt erindringsspor.

Men de nye konstruktioner er dog stadig på særegen vis forbundet med den foreliggende tekst, som vi redegjorde for det ovenfor. Det, der skabes i undervisningens aftalte fællesskab – det først flygtige og også senere formede og nye – det er lige præcist det, der er *så* vigtigt at lære, fordi det ikke kan læres andre steder end i et læringsfællesskab. Gruppen bliver det meningsfyldte relationsrum, hvor alles bidrag er af betydning. Ingen kan undværes, når der skal etableres et erindringsfællesskab. Klassen bliver et ægte 'lære-værelse'.

Æstetisk kommunikation er vigtig i æstetisk læringsteori, fordi den pointerer sprogets og kommunikationens konstruktive potentialer. Desuden tydeliggør den karakteren af det spil og de interaktionsprocesser mellem individerne, som muliggør, at der opstår sådanne behov og spændinger, at en form for reaktion bogstaveligt talt presser sig på indefra. Afgørende i undervisningen er det, som nævnt tidligere, at referencekonstruktionen eller de fælles historier kan og skal deles med andre gennem kommunikation på forskellig vis.

Sociologen Kenneth J. Gergen understreger relationens betydning for konstruktion af vores virkelighed (Gergen, 2000). Det er menneskers placeringen i sociale rum, der har betydning for, hvordan vi forholder os til divergerende meningsgivende og sansemæssige kategorier.

Herunder viser jeg en oversigt over, hvordan man analytiske kan se forholdet mellem relationer og meningsdannelse.

	Jeg	Du	Fællesskaber	Omverden/ kosmos/ide
Relationer	Individualitet	Venskab	Fællesskaber	Skæbne mm
Virkelighedsrum	Krop, sanser, bevidsthed	Mødeplads, medier	Samfund, arbejdsplads	Univers, rummet
Kommunikationsform	Monolog Tanker, vilje	Dialog, sprog koder, tegn	'Multilog', sprog, medier, reaktion	Tegn, bøn, ritualer
Oplevelse, affekt, sansning	Fantasi, refleksion Lyst, modvilje, magt Sansning, drømme	Empati, sym og antipati	Fælles mål, holdfølelse, pionerånd	Mystik, religion Visioner
Mening	Eksistentielt Sansning, etik	Kærlighed Solidaritet	Almendannelse Utopier	Livstydning
Gyldighed	Mening, tolkning Selverkendelse	Sandfærdighed	Sandhed – mål, Etik/æstetik	Tillid/ tro Sandhed

Tabel 6.1. Relationer, mening og kommunikation

Skemaet skal vise, at mening og sansning og dermed formen på den æstetiske kommunikation er afhængig af, hvor i skemaet, man befinder sig. Man rammes så at sige forskelligt afhængig af den kulturelle situering, som Bruner vil sige, eller af den personlige relation, som Gergen vil sige. Skemaet demonstrerer således, at elevens sansning og mening er afhængig af krop, rum, mødet og kommunikationsform. Det formmæssige resultat af den æstetiske kommunikation er igen betinget af og betinger disse relationer. Skemaet kan være nyttigt som en slags refleksionsmodel for læreren til at erkende, hvordan og hvorfor et emne, en sag eller en tekst kan eller ikke kan blive udsat for æstetisk læring.

Hvorfor læringsteorier?

Læringsteoretikeren Etienne Wenger skriver i en artikel, at der er læringsteorier nok i verden! (Wenger, 2007 i Illeris m.fl.: *Lærings-teorier*), og dermed mener Wenger, at på læringsteoriernes område er der en sådan trængsel, at det kan være svært for praktikerne at få øje på, hvordan hele dette tyrkiske marked overhovedet bliver relevant for ham eller hende i den aktuelle skolehverdag. Som underviser kan man enten give op eller vandre fra bod til bod og alligevel tvivle på, hvad glæde man kan få af 'at købe' den eller den teori. Men i dag er der faktisk en del firmaer, der netop har sat sig for at sætte undervisningsmetodikker op i enkle strukturer, som er lette at anvende. Dem er der mange, der gerne vil købe!

Knud Illeris påpeger læringsbegrebets uhyre kompleksitet og viser, hvorledes læring som kvalitativ ændring hos den lærende finder sted i trekanten mellem det personlig kognitive, det psykodynamisk-personlige og det kollektivt samfundsmæssige (Illeris, 1999). Forskellene i læringsteoriene udspringer primært af, at teoretikerne arbejder med forskellige analytiske tilgange til én eller flere af komponenterne i lærings-trekantens univers, og dermed vægter det kognitive, det psykodynamiske og det sociale forskelligt (Illeris, 1999). Æstetisk læring befinder sig som teori nok i centrum af den trekant, men med understregningen af det handlingsorienterede og skabende drejer den i selve sin konkrete udførelse mere hen mod det psykodynamiske, således som vi også redegjorde for det i forbindelse med 'helhedslæring'.

Læringsteorier er ofte i ungdomsuddannelser koncentreret om de kognitive og bevidsthedsmæssige sider af læring i forhold til omverden og fagene. Sociologen Jerome Bruner påpeger, at disse læringsteorier oprindeligt var udtryk for en 'kognitiv revolution', der i opposition til positivisme og behaviorismen flyttede opmærksomheden fra den mekaniske indlæring til den bevidste læring. Men som Bruner lidt provokerende også fremhæver det, så nedprioriterede teorierne efterhånden meningsproduktionen og den kulturelle situertheds betydning for læringen, således at

man ind imellem endte mere i nærheden af traditionel indlæring, end man måske ønskede (Bruner, 1999).

Når det sidste er så afgørende at påpege vigtigheden af, så skyldes det ikke mindst, at de gymnasiale uddannelser alle har det almindelige som mål og i den sammenhæng nødvendigvis må medtænke Wolfgang Klafkis didaktiske dannelses tanker, hvor et afgørende mål er, at uddannelser skal have en demokratisk opdragefunktion (Klafki, 2001). Dette gør, at det sociale og fælles etiske fra læringstrekanten også må stå meget centralt.

Æstetisk læring – på Visuel hf?

Hermed er jeg kommet til det sidste punkt: Hvad er forholdet mellem indsigt i æstetisk læring og mere traditionelle didaktiske tanker? De nye læreplaner understreger på den ene side kravet om kernefaglighed og på den anden side kravene om 'fag i brug', selvstændigt arbejde og kreative kompetencer og på hf det anvendelsesorienterede.

Undervisning vil normalt arbejde hen mod læring som det at etablere viden, erkendelse, forståelse og kompetencer, der er egnet til formel og officiel bedømmelse. Æstetisk læring går i første omgang modsat, idet den prøver at tilrettelægge en undervisning, hvordan man genfinder lysten til at erobre eller gå i lag med det ukendte – et nyt fag – på samme måde som kunstneren eller den opdagelsesrejsende forholder sig til omverdenen. Det er indsigt i de tankebevægelser, som tør flytte det kendte rundt i bevidstheden. Dermed anbringes de i nye mønstre og billeder, således at også det selvfølgelige og hverdagsagtige bliver en opdagelsesrejse værd. Sammenlign på Visuel hf projekterne om salt og Plant et træ på første år. Som Visuel hf er opbygget og med den elevgruppe, der findes på uddannelsen er det oplagt at forsøge at tænke æstetisk læringstilgang ind i flere fag samtidig. Ikke altid og ikke overalt, men som en læringstilgang, der også for eleverne kan betyde, at de forstår, at den kreative inspiration kan findes overalt i fagligheden, hvis man *tvinges til at reagere og kommunikere*.

Med Thyssens og andre filosofers tanker om æstetisk kommunikation er det gjort stuerent at tale om mening og sansning uden at ende i føleriets sump. Innovationsprocesser og skabelse indfolder den enkeltes referencekonstruktion i det fælles læringsrum som en fælles referenceramme eller fælles kultur. Dermed overgives med Thyssens ord 'stemthed' fra den ene til de mange. Denne stemthed medvirker til, at hele fællesskabet 'bevæges'. Når mange fremlægger deres referencekonstruktioner, får rummet karakter af byttemarkedsplads. Du får min fortælling – jeg får din. Ingen af os mister vores historie eller fremvisning, men i mellemrummet, når historien fortælles, opstår en ny virkelighed, man er fælles om at kende. Det er tesen, at der sker en refleksion, der skaber forbindelse mellem selvet, omverden og nye tanker.

De vigtigste læringsmæssige værktøjer for eleven er altså:

- Intentionalitet, opmærksomhed og stemthed
- Mødet, modstanden, chokket og uvidenhed
- Reaktion og kommunikation som krav
- 'På-tværs-tænkning', undren og lyst til at udordne og indordne
- Fremstillinger og fortællinger af referencekonstruktioner
- Fælles aftalte rum, rammer, relationer – altså spilleregler.

Selvom nogle lærere måske vil benægte, at æstetisk læring kan have mening i deres fag, så er modargumentet, at klasse- og gruppeundervisning stadig er afgørende socialform i undervisningen, og det er den netop og fordi, at det, der skabes i 'mellemrummet' mellem klassens eller gruppens deltager er det helt afgørende, der skal læres. Kun i fællesskab kan man lære nye billeder og fortællinger at kende – og bruge dem til egen dygtiggørelse.

Med Ole Thyssens ord:

Og en iagttager nøjes ikke med at iagttage, men iagttager også sine iagttagelser. Når han forbinder dem med

hinanden, opstår fortællingen, også selvom det mønster, han skaber ikke er en fortælling, men af teoretisk struktur. (Thyssen, 2003, p. 266)

Forslag til videre læsning

- Bukdahl, E. M. (1990): Billedkunst og erkendelse. I Thomassen, N. og K. Rendtorff (red.): *Kulturforståelse*. Systime. Herning.
- Bukdahl, E. M. (1990): Det sublime i informationsamfundet. I Thomassen, N. og K. Rendtorff: *Kulturforståelse*. Herning: Systime.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. (2008a): Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum. I *Ung og på vej*. Gymnasiepædagogik nr. 71. Odense: IFPR. Findes online.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. (2008b): Læring af fælles sprog gennem sprogspil. I Damberg, E. (red): *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Konferencerapport. Gymnasiepædagogik nr. 72. Odense: IFPR/SDU. Findes online.
- Thyssen, O. (1998, 2003): *En mærkelig lyst. Om iagttagelse af kunst*. København: Gyldendal.

Kapitel 7

Analyser af undervisning – på vej mod et visuelt didaktisk design?

Af Nikolaj Frydensbjerg Elf

Indledning

Visuel hf handler ikke kun om hensigtserklæringer og abstrakte didaktiske intentioner og refleksioner, som vi har fokuseret en del på i tidligere kapitler. Uddannelsen handler først og fremmest om at forsøge at *gøre det visuelle* i praksis fra første skoledag i august 2009. I og med Visuel hf vil man skabe en ny undervisning, der bevidst lægger *et visuelt pres* på fagenes didaktik. Sagt på en lidt mere teoretisk måde er målet at igangsætte en designorienteret didaktisk forandringsproces – en *didaktisering* – der går ud på at kommunikere og reflektere forandringstiltag tæt på fagenes hverdag.

I didaktiske forandringsprocesser vil man altid forsøge at gøre noget nyt på baggrund af noget gammelt; omvurdere det gamle med henblik på noget nyt. På den ene side 'har' man fag og en fagkultur, som man kender som sin egen bukselomme. På den anden side er der nogen, der kan have som ønske at vende vrangen ud på bukselommen for at se, hvad der så sker med faget og fagligheden. Det var – og er – populært sagt udfordringen for læreren på Visuel hf. Udfordringen for læreren er at videreføre noget kendt, men paradoksalt nok samtidig gøre det på en ny måde. Som professor i fagdidaktik Ellen Krogh formulerer det, inspireret af norsk fagdidaktisk forskning:

»Det er (...) fagdidaktikkens strategiske ansvar at videreføre specifik kundskab om fag i et samfund i forandring.« (2009, p. 20)

Fagdidaktikkens strategiske ansvar skal ikke forstås som en luftig, fjern størrelse varetaget af en uklar instans. Nej, det kan varetages af mange aktører – fra forskere til praktikere, fra lærere til ledere, fra teoretikere til praktikere – og skal i sidste ende realiseres i den konkrete undervisningshverdag gennem det ene undervisningsforløb efter det andet og gennem refleksioner over det, man gør i disse forløb.

Det er den hverdag, og forløb og refleksioner knyttet til dem, som vi skal gå tættere på i dette kapitel. Empirisk fokuseres på Naturfagsgruppens undervisning (forkortet NF), danskundervisning og et forløb på TAW som havde overskriften »Plant et træ«, der var integreret med undervisning i NF på hf. Vi støtter os til observationer, lærer- og elevinterview og indsamling af elevprodukter.

I analysen af NF's undervisning skal vi bl.a. se på betydningen af begrebet 'visualisering'. Visualisering optræder som begreb i læreplanen for NF på hf. Et oplagt spørgsmål til praksis er derfor: Kan man se tegn på visualisering i NF-undervisningen på Visuel hf? Det kan man, kort sagt.

Men det er også vores indtryk, at det visuelle ikke dominerer. Eller mere præcist formuleret: Den produktive kreative tilgang til det visuelle dominerer ikke i Naturfagsgruppen. Det, der dominerer, som biologilæreren i Naturfagsgruppen er inde på i sin refleksionstekst, er den *tilegnende* receptive tilgang til visuelt vidensstof i faget.

Biologilæreren vil egentlig gerne introducere mere produktive tilgange, men eleverne stritter imod. At eleverne rent faktisk skal kunne agere visuelt i NF, og at det er en god idé at træne det i den løbende undervisning, vidner eksamen om. Vi observerede to elever gå til mundtlig eksamen i NF i juni 2010. I den situation var visualisering en vigtig del af elevernes præsentation af fagets stof. Denne lille observation tyder på at det visuelle både i produktiv og receptiv forstand faktisk findes som en mulighed, ja, nødvendighed, i faget – som en del af fagets identitet, også i praksis.

Tilsvarende for andre fag på Visuel hf kan vi iagttage, at det visuelle findes i fagene med bestemte funktioner, former og indhold.

Vores analyser tyder generelt på at udfordringen for lærerne på Visuel hf, uanset om det er på VGHF eller TAW, er at få øje på det visuelle stof og de produktive visuelle arbejdsformer, der allerede findes som muligheder i faget. Det hævder vi ud fra vores observation af danskundervisningen og interviewet med dansklæreren, som vi også laver en næranalyse af. Og vi hævder det ud fra observationen af undervisningen på TAW, hvor problemstillingen imidlertid er lidt anderledes.

På TAW tyder meget på, at tegnelærerens styrke er at igangsætte produktive visuelle-multimodale undervisnings- og læreprocesser. Udfordringen, som tegnelæreren hurtigt bliver meget opmærksom på, er at etablere *også receptive*, stoforienterede tilgange til det visuelle. Det vil formentlig kræve et tættere samarbejde med hf-lærerne.

Som det fremgår, kan man sammenligne fagene og undervisningen på TAW og hf ved at spørge til, hvordan de i deres praksis vægter henholdsvis det receptive og det produktive i forhold til det visuelle. Parallelt hermed kan man sammenligne, hvordan fagene og undervisningen vægter henholdsvis det *tilegnende* og det *deltagende*, eller man kunne sige: henholdsvis *stofgennemgang* og *elevdesign* (om designbegrebet, se også kapitel 4).

Det forandringsorienterede spørgsmål, der løber som en rød tråd gennem analyserne i dette kapitel, er således, om man skal ændre lidt på balancerne i fagene mellem det receptive/ tilegnende/ stofgennemgangen og det produktive/ deltagende/ elevdesign. Alle lærerne er faktisk inde på det som en problematik og en mulighed.

Metodisk overvejelse: Fra nøgleproblemer til analyser af visuel fagdidaktik

Det kræver naturligvis en metode for at kunne analysere, hvordan didaktiseringen af det visuelle i fag på Visuel hf er foregået. Metoden er kort fortalt at analysere designprocesserne i nogle

undervisningssituationer i tre fag (og med begrebet fag inkluderer vi også 'Visuelt grundforløb' på TAW).

Vi har fokus på fem spørgsmål, der virker dynamisk ind på hinanden:

- 1) Hvilke visuelle og andre semiotiske ressourcer gøres tilgængelige og bruges som udgangspunkt for det eleverne skal gøre i undervisningen?
- 2) Hvad gør læreren?
- 3) Hvad gør eleverne?
- 4) Hvordan relaterer svarene på spørgsmål 1-3 sig til fagets didaktik eller identitet?
- 5) Kan man forestille sig forandringspotentialer, kunne noget gøres anderledes?

Ved at forsøge at svare på disse fem spørgsmål vil man kunne få et dybere indblik i den måde både lærerne og eleverne – de to primære aktører i undervisnings- og læringsprocessen – arbejder med at integrere det visuelle i den daglige undervisning. Med baggrund i observationerne, suppleret af interview og elevprodukt-analyse, vil vi kunne tillade os at trække nogle praksisnære teoretiske pointer op i forhold til det, man kunne kalde en visuel designdidaktik.

Helt overordnet er spørgsmålet jo – som anført i overskriften på dette kapitel – om Visuel hf er på vej mod et visuelt didaktisk design. Eller spurgt på en anden måde, jf. de grundlæggende didaktiske spørgsmål vi rejste i kapitel 4: Sker der en egentlig fagdidaktisk visuel *integration*? Eller er der snarere tale om visuel *addition*?

De data, vi trækker på, er mere præcist feltnoter, interview og dokumenter fra følgende undervisningssituationer:

- a) et geografimodul i Naturfagsundervisningen i efteråret 2009, et møde med lærere og ledere maj 2010 og en NF-eksamenssituation i juni 2010

makroniveau hinsides den enkelte skole (fx læreplaner), er historisk betingede og kan naturligtvis problematiseres. »Context matters«, som amerikanske designdidaktikere (Squire et al., 2003) siger som et motto for forståelsen af faglig forandring uanset tid og sted.

Dét også at problematisere praksis opfatter vi som en del af vores opgave som forskere i dette projekt. Vi har til opgave ikke blot at beskrive og forstå, men også løbende at 'aktionere i forandringsprocesserne' (se kapitel 1). Aktionen forstår vi i høj grad som refleksion over forandringspotentialer, altså som det at give bud på, hvordan noget kan tænkes og gøres anderledes, idet vante undervisningsdesigns overskrides. Vi vil bevæge os i retning af dette problematiseringsniveau efter først at have beskrevet det, vi opfatter som den meningsfulde sammenhæng i undervisningssituationerne.

Analyse af geografi i Naturfagsundervisningen på Visuel hf

Det skal bemærkes, for at forstå sammenhængen i den første undervisningsbeskrivelse af geografi, at geografiundervisningen indgår i det, der i hf-bekendtgørelsen betegnes Naturvidenskabelig Faggruppe (forkortet NF). I NF indgår ud over geografi fagdisciplinerne biologi og kemi.

Geografiundervisningen i NF en oktoberdag i 2009 blev observeret af to forskere. Den ene fungerede som deltagende observatør med primært fokus på lærerens gøren. Denne observatør var placeret relativt tæt på læreren ude til siden. Den anden deltagende observatør fokuserede primært på elevernes gøren og var placeret bagest i lokalet, men bevægede sig også rundt. Vi bruger observationen som et eksempel på, hvordan det visuelle kan indgå i NF. Efterfølgende analyserer vi observationen og perspektiverer den til samtaler med NF-lærere på Visuel hf og en senere observation af en NF-eksamenssituation.

Et undervisningsmodul i geografi, efteråret 2009

Vi er i et geografimodul på VGHF en oktoberdag i efteråret 2009 klokken 13.20. Læreren indleder med at sige, at »vi skal gennemgå« emnet olie, og går med det samme i gang. Eleverne har haft lektier for i en bog, og de har også på forhånd fået nogle transparenter til emnet, som læreren har udarbejdet. Det er de transparenter, læreren bruger i sin gennemgang. Transparenterne er kopier af visuelle modeller, tabeller og andet stof i lærebogen – muligvis andre ressourcer, det er svært at se – der handler om de processer, der fører til olie og til olieudvinding. Bøger og papirkopier af transparenterne ligger på bordene foran eleverne, for nogle af elevernes vedkommende. Eleverne er placeret i bred bordopstilling af flere rækker i det lidt brede undervisningslokale, og de fleste har papirerne foran sig og et skriveredskab i hånden. Eleverne kigger, for nogles vedkommende, op på læreren, der står foran den grønne tavle ved siden af overheadprojektoren. Nogle elever laver af og til notater. Nogle elever laver også andre ting end at være fokuseret på læreren: Nogle strikker, andre tegner, sådan som de har fået lov til af lærerne.

Undervisningen er i forbindelse med emnegennemgangen præget af, at læreren stiller spørgsmål til begreber i og forståelsen af modellerne, hvilket får nogle elever til at svare, hvorefter læreren giver feedback. Én dreng er særligt fagligt aktiv, svarer på 5-8 spørgsmål. To piger svarer på 3-4 spørgsmål. 5-6 elever svarer én gang. Resten indgår ikke i lærer-elev-interaktionen om emnet.

Efter cirka en halv time sker der et skifte i undervisningen. Læreren siger: »Vi skal lige prøve at gå ind på Tromsø Universitets hjemmeside«. Læreren tænder for projektoren og en stationær computer og browser sig hurtigt ind på universitetets hjemmeside og en menu, der hedder »Dannelsen af olie og gas«. På denne side er der diverse animationer af de naturfaglige processer. Dem ser de sammen. Læreren peger

på og omtaler, hvad eleverne skal være opmærksomme på. Nogle elever stiller undre-spørgsmål til nogle af de animationer, de ser, hvilket læreren giver feedback på.

Efter cirka en time sker der yderligere et skifte: Klassen holder en pause, hvorefter undervisningen går i gang igen. Læreren indleder med at sige, at eleverne skal besvare spørgsmål på det opgaveark, læreren har uddelt, om det emne de har gennemgået. Læreren oplyser, at de kan finde svarene i bogen og i de udleverede ark, ligesom de kan bruge det, der blev gennemgået tidligere i modulet. Derefter går læreren rundt og hjælper eleverne individuelt eller i mindre grupper. Det ser ud til, at læreren når hele vejen rundt. Det er meget forskelligt, hvor stor interesse der er for at lave opgaver. Eleverne virker generelt lidt trætte.

Dette tredje og sidste skifte i undervisningen, inden modulet er slut, giver samtidig observatørerne mulighed for at vandre rundt i klassen, komme tættere på eleverne og det, de laver. Det gælder for en del elevers vedkommende, at de har deres skitsebøger foran sig (dem som de har fået lov at have med overalt på Visuel hf). En del elever, kan man se, har tegnet og tegner fortsat i dem, nu hvor de skal løse opgaver. Det er tilsyneladende det, de er mest aktive med. En dreng på bageste række forklarer, da en af os henvender sig til ham, at han tegner videre på en tegning, han har arbejdet med tidligere på dagen i danskundervisningen, en visuel fortolkning af en person i novellen »Polterabend« af Jan Sonnergaard (se senere). En sidekammerat tegner på et helt andet projekt, som muligvis skal lede frem til et computerspil.

På et tidspunkt slutter undervisningsmodulet. Eleverne har ikke flere timer på hf den dag, og de forlader hurtigt undervisningslokalet for at begive sig hjemad til kollegiet. Imens eleverne er på vej af sted, samtaler observatørerne lidt med geografilæreren. Her fortæller læreren, at animationssiderne også bruges i andre klasser, men at han forventede, at de nok ville give særlig god mening i denne klasse.

Analyse af geografi i NF med særlig fokus på det visuelle didaktiske design

Hvad foregik der egentlig i NF i denne tilfældige time på Visuel hf, set fra et visuelt designdidaktisk blik? Det vil vi, som annonceret, analysere ved at fokusere på fem dimensioner: 1) Brugen af multimodale læringsressourcer, 2) lærerens gøren, 3) elevernes gøren, 4) fagets didaktik og endelig, i perspektiverende sammenfatning, 5) mulige forandringspotentialer.

1) Brugen af multimodale læringsressourcer i NF med særlig fokus på visuelle

I det beskrevne NF-undervisningsmodul gøres der brug af et *større multimodalt spektrum af læringsressourcer*. Verbal mundtlig kommunikation spiller en væsentlig rolle understøttet af visuelle ressourcer, som man kigger analytisk på og forsøger at forstå, med læreren som en styrende undervisningsaktør i processen.

Billederne (stabile eller levende) repræsenterer og kommunikerer en væsentlig del af fagligheden i dette geografi-NF-modul. Der bliver anvendt visuelle ressourcer i form af *figurer, modeller og tabeller*, der optræder i lærebogen og på en hjemmeside. Vi iagttager således, hvordan geografilæreren bruger og kobler mellem *analoge* og *digitale* ressourcer i sin undervisning. Den analoge læringsressource i form af bogen og stabile billeder spiller en væsentlig rolle.

2) Lærerens gøren med særlig fokus på det visuelle

Det er tydeligt, at geografilæreren er vant til at undervise i dette stof på denne måde. Geografilæreren *ritualiserer*, som fagdidaktikeren Ellen Krogh ville sige, *en saglighed* knyttet til naturfaget ved at fokusere på et emne, et indhold – i dette tilfælde olie og gas. Og læreren gør det gennem bestemte undervisningsformer med den funktion at lære eleverne dette indhold.

Hvis man skulle rekonstruere undervisningsmodulet, er det planlagt og realiseret i tre hovedsekvenser, eller spor, styret af læreren:

- 1) Fælles stofgennemgang styret af lærer med udgangspunkt i lærebog
- 2) Stofgennemgang styret af lærer med udgangspunkt i hjemmeside
- 3) Opgaveløsning på opgaveark understøttet af lærebog med lærer som konsulent.

Kommunikativt set er disse sekvenser udtryk for en undervisningsform, særligt i spor 1 og 2, som kan betegnes IRE (Cazden, 2001).

IRE står for Initiation, Response, Evaluation. Læreren initierer, eleverne responderer, læreren evaluerer. Cazden gør opmærksom på, at IRE er en helt almindelig, gennemafprøvet og velfungerende undervisningskommunikation, tilsyneladende uanset hvor man befinder sig i verden. Den bruges af en lærer til at transmittere en viden og sikre at elever har 'tilegnet' sig denne viden (Sfard, 1998). Cazden kalder denne undervisningsform 'traditionel' i ordets neutrale betydning: Der er tradition for at praktisere den.

Der findes også en variant af IRE, som hedder IRF, forklarer Cazden. IRF står for Initiation, Response, Feedback. Her er der ikke tale om en direkte evaluering af elevens respons på et lærerinitieret spørgsmål typisk møntet på den enkelte elev, men snarere en bredere faglig feedback på en respons fra eleven i samtale med andre elever og læreren. IRF er det, vi iagttager i spor 2 ved elevernes mere undrende spørgsmål og den dialog, der følger af dette.

I spor 3 kunne man argumentere for, at der åbnes op for det, Cazden kalder et 'utraditionelt' undervisningsdesign. Utraditionel undervisning kan, som Cazden fremhæver det, dække mange forskellige især nyere modeller for undervisning. Karakteristisk for utraditionel undervisning er, at en stor del af vidensproduktionen overlades til elever selv; de gives mere autoritet og i en vis forstand magt i vidensudviklings- og læreprocessen. Der lægges vægt på, at eleverne er med til at konstruere viden som deltagere. I nogle versioner af utraditionel undervisning åbnes der også op for mere samarbejdsorienterede undervisnings- og læreformer (kollaboration). En specifik model for utraditionel

undervisning er den, som den såkaldte New London Group har udviklet under overskriften »Designs of meaning«. Modellen er blevet videreudviklet af Nikolaj Frydensbjerg Elf (forfatteren af disse linjer) i det, der af ham betegnes en model for design af multimodal mediepædagogik. Denne model blev lærere på Visuel hf præsenteret for i foråret 2009 på en af workshopperne inden Visuel hf-undervisningen gik i gang. Det er en model, der bl.a. er relevant at komme ind på i beskrivelsen af TAW-forløbet »Plant et træ« (se senere i dette kapitel).

I denne NF-undervisningssammenhæng er modellen ikke relevant, og man kan ikke tale om utraditionel undervisning. I spor 3 har lærebogen en primær lærerfunktion. Der løses opgaver i lærebogen, stoffet til svarene findes i bogen, alternativt kan man konsultere læreren.

Overordnet set er læreren den vigtigste læringsressource i dette undervisningsmodul. Læreren medierer, i mere end én forstand, mellem sin egen viden og de forskellige andre læringsressourcer, som er gjort tilgængelige i modulet henover de tre spor.

Fra et visuelt didaktisk synspunkt underviser læreren eleverne i *at se det, der er relevant at se* i de tilgængelige ressourcer. Læreren forsøger i bogstavelig og ubogstavelig forstand at lære eleverne 'at se noget bestemt' inden for den bestemte faglige kontekst, der hedder NF, gennem de bevidst udvalgte ressourcer. Det er en pointe, vi gerne vil uddybe lidt, med henvisning til anden forskning:

En gruppe af nordiske forskere, som bl.a. inkluderer Roger Säljö, beskriver to situationer, hvor det visuelle spiller en rolle i en læringssituation, men på meget forskellig måde.

Den første situation er nogle børn, der spiller computerspil alene derhjemme. Her er der ingen lærerautoritet til at forklare og guide børnene i, hvad de skal se efter, og hvordan de skal forstå det. Det er netop spillets pointe, at det er designet visuelt og på anden vis til, at de selv skal finde ud af det, og sætte ord på det. Det er en typisk visuel læringssituation i en såkaldt 'uformel læringsarena'. Det observerede geografimodul minder ikke meget om denne situation.

Den anden situation beskriver, hvordan arkitektundervisning foregår på akademisk niveau med inddragelse af tegninger lavet af studerende eller professionelle arkitekter. Her er vi i en 'formel læringsarena'. Arkitektlæreren står som en autoritet sammen med de studerende og studerer tegningerne, og læreren peger de ting ud i dem, som er særligt vigtige at lægge mærke til for de studerende. Pointen er, at de studerende skal lære at se noget helt bestemt i denne faglige kontekst. Den visuelle undervisnings- og læringsituation er i en vis forstand mindre fri, den er i hvert fald langt mere fagligt defineret på forhånd. Det observerede geografimodul minder en del om denne situation.

Säljö og hans kolleger anlægger på baggrund af de to situationsbeskrivelser en mere almen betragtning, der handler om, hvordan man skaber mening i faglige sammenhænge gennem brug af visuelle og andre multimodale ressourcer. De kalder det at udvikle en 'professionel vision'. Som de formulerer det (på engelsk):

What is a relevant way of perceiving an image cannot be decided on, unless one considers the practice of which it is a part. All representations have meaning potentials, but what aspect of those potentials that are exploited is a situated affair. As we have tried to show with our brief example from the specific context of the training of architects, the images produced are subjected to highly specialized forms of analysis that are intended to communicate to students features of what Goodwin (1994) refers to as professional vision; institutionalized ways of »seeing«, reasoning and producing images. (Ivarsson et al., 2009, p. 210, vores understregning)

Det, som forskerne argumenterer for, er for det første, at visuelt materiale potentielt set altid rummer *uendelig mange betydninger*, og for det andet at der i bestemte 'praksisser', såsom spilsituationer eller faglige undervisningssammenhænge, kun bliver udpeget de for praksissen *relevante* visuelle ressourcer. Dette er en grundlæggende sociokulturel og socialsemiotisk antagelse i megen af den

forskning i visuel kultur, der er foregået i nyere tid (Jewitt, 2008); og det er en antagelse, vores studier af Visuel hf understøtter.

Hvis vi skal overføre denne antagelse til didaktikken og Visuel hf, kan man generelt sige, at også i gymnasial fagundervisning må der foregå en »faglig sening«, som hænger sammen med den måde, der historisk og kulturelt har udviklet sig en måde at forstå viden på i faget. Den visuelle didaktik hænger uløseligt sammen med den specifikke fagdidaktik. Alle fag kan i princippet beskæftige sig med et enormt reservoir af visuelle materialer, men i faget er der historisk set typisk kun valgt et meget begrænset antal betydninger ud. Andre forskere kalder denne praksisstyring et *fagligt vidensregime* (Hodge & Kress, 1988). Det faglige vidensregime er knyttet til fagets brug af materialer og modaliteter, herunder måden man integrerer, eller ikke integrerer, visuelle ressourcer i faget.

Lærerens opgave bliver, ud fra en sådan forståelse af visuel undervisning, at lære studerende at »se« på faget ligesom læreren gør. Og den visuelle kompetenceudvikling i fag kommer til at handle om at lære den studerende at kunne dét, den professionelle lærer kan – blandt andet med hensyn til at se på og forstå billeder.

Overført til det konkrete undervisningsmodul, vi har observeret og beskrevet, ér det netop det, der foregår i den geografiundervisning. Læreren inddrager visuelt materiale, på afgrænsende vis, med et helt bestemt fagligt formål for øje. Læreren ønsker at lære eleverne at se på dette materiale, sådan som geografifaget, *qua* sit fagregime, lægger op til at man ser på det, forstår det, arbejder med det og kommunikerer om det.

Men hvordan er det så helt præcist geografi i NF arbejder med det visuelle? Det kan vi naturligvis ikke sige noget generaliserende om ud fra denne ene observation. Vi kan kun sige, at ud fra denne observation ser vi stærke træk af en *receptiv-analytisk* og *tilegnende* tilgang til det visuelle. Undervisningssituationen handler dybest set om at *forstå* et af fagets stofområder ved receptivt at se på figurer, modeller og tabeller. En grundlæggende anden måde at bruge billeder i fag på, som vi vil komme til at

iagttagelse bl.a. i beskrivelsen af danskfaget og undervisningen på TAW, er den produktivt-kreative.

3) Elevernes gøremål med særlig fokus på det visuelle

Som det fremgår af vores feltobservation, er det ikke alle elever, der deltager lige aktivt i den faglige gøremål i denne time. Kun lidt over halvdelen. De andre laver andre ting.

Mest bemærkelsesværdigt fra et visuelt synspunkt tegner mange af dem. Det er noget, de har fået lov til af koordinatoren på skolen, der har det overordnede pædagogiske ansvar. Hvorvidt det har en faglig eller pædagogisk funktion, at de tegner, kan diskuteres. Men det er i hvert fald ikke en NF-faglig funktion, der er knyttet til den kommunikation, der udgår fra NF-læreren, og som læreren opfatter som relevant for faget.

Læreren inviterer som sagt eleverne til at være receptivt aktive, hvad angår det visuelle. Men vi observerer, at nogle af eleverne havde svært ved at forstå flere af modellerne og figurerne. Nogle var også kritiske over modellernes og figurerens måde at repræsentere emnet på og har lyst til at lave dem om. Noget tyder på, at eleverne ikke nødvendigvis – selv om de er gode til at tegne og beskæftiger sig intensivt med det visuelle i andre sammenhænge – har let ved den visuelle repræsentations- og kommunikationsform, der praktiseres i denne specifikke faglige sammenhæng. De har svært ved at blive fagligt professionelle, eller kompetente, seere i NF (jf. afsnit 2 ovenfor).

Nogle af hf-lærerne på Visuel hf havde i begyndelsen af året en forventning om, at eleverne var generelt interesserede i og gode til at forholde sig til det visuelle. Den forventning måtte de undervejs revidere ud fra mange småiagttagelser, de gjorde sig i undervisningen. Her ser vi et konkret eksempel på det.

4) Fagets didaktik med særlig fokus på det visuelle

Når vi skal forsøge at skitsere NF-fagets didaktik, må vi indlede med at understrege, at vi ikke er naturfagsdidaktikere og dermed ikke eksperter i naturfagernes didaktik, men kun har et overordnet

kendskab til denne didaktik, til forskning inden for faget og til de fagdidaktiske forandringsstiltag, som har været foreslået for faget de seneste år (Dolin, 2002; Gilbert, 2005b; Undervisningsministeriet, 2003, 2004b; Wellington & Osborne, 2001).

Ud fra dette begrænsede kendskab vil vi hævde, at et af fokuspunkterne inden for naturfagsdidaktikken i de seneste år har været at sætte langt mere fokus på repræsentations- og kommunikationsformer i faget, herunder det visuelle.

For at forstå NF-fagets didaktik vil vi begynde med at sammenligne den observerede undervisning med læreplanen og dens måde at italesætte fagets didaktik på – hvorefter vi i afsnit 5 nedenfor relaterer dette til fokuset på kommunikations- og repræsentationsformer i naturfagsdidaktikken.

Undervisningens emne denne dag var 'Dannelsen af olie og gas'. I forhold til læreplanens *indholdsformuleringer* giver det god mening. Under geografifagets »kernestof« tales der om, at der skal undervises i »naturbetingede ressourcer, produktion og teknologi.« Set i et fællesfagligt NF-perspektiv giver emnet ligeledes mening, idet der i læreplanen fordres undervisning i blandt andet »ressourceudnyttelse, produktion og teknologi.«

Hvad så med den observerede visuelle undervisningsform, har den nogen særlig plads i fagets krav til indhold og/eller undervisningsformer?

Hvis man kigger på NF-fagets læreplan, kan man konstatere, at det visuelle faktisk er fremhævet i flere af formuleringerne og kravene til faget. Vi hæfter os især ved to formuleringer: Der tales om, at eleverne »skal kunne (...) analysere figurer.« Ligeledes tales der om, at: »It inddrages i undervisningen ved anvendelse af fx: (...) programmer til modellering, visualisering og simulering.«

Herved lægges der op til både en receptiv-analytisk tilgang til det visuelle og til en produktiv-kreativ tilgang.

Denne kombinerede receptive og produktive tilgang til faget gælder faktisk ikke kun det visuelle, men er grundlæggende for fagets didaktik, som den kommer til udtryk i læreplanen. I NF-læreplanens første afsnit, »Identitet«, fremhæves integrationen og vekselvirkningen mellem flere fag og mellem forskellige

arbejdsmetoder. Som der står: »Faggruppen benytter sig af naturvidenskabelige metoder, hvor viden og begrebsforståelse udvikles gennem vekselvirkning mellem på den ene side observationer og eksperimenter og på den anden side teorier og modeller.«

Generelt viser analysen af NF-læreplanen en dobbelttydig, ja, måske ligefrem tvetydig, tilgang til faglig vidensproduktion som henholdsvis noget, man tilegner sig, eller noget man gør. I punktform er hovedpunkterne disse:

- viden som resultat og/eller viden som proces
- viden som tilegnelse og/eller viden som gøren
- viden som noget præcist og/eller viden som noget kreativt
- viden som noget der er verbalsprogligt repræsenteret og/eller viden som er visuelt repræsenteret
- viden som noget der er uafhængig af verdens udvikling og/eller viden i relation til en verden som et foranderligt sted
- viden som noget der er og/eller viden som noget der skal anvendes
- viden som noget objektivt man ikke kan forholde sig til og/eller viden som noget man netop skal forholde sig subjektivt til
- viden som noget faget og læreren 'har' og/eller viden som noget eleven og omgivelserne/samfundet er med til at skabe.

For at vende tilbage til det observerede undervisningsmodul i NF ser det umiddelbart ud som om, at den førstnævnte videnstilgang i de opstillede punkter (alt det der står før 'og/eller') betones i netop dette undervisningsmodul. Vi kan naturligvis ikke sige noget om, hvordan geografi- eller i det hele taget NF-

undervisningen i øvrigt foregår. Men vi kan bruge observationen som afsæt til at rejse spørgsmål til den og diskutere mulige forandringspotentialer.

5) Forandringspotentialer

I naturfagsdidaktikken ser der i disse år ud til at ske en *kommunikativ vending*, jf. den generelle trend man ser i moderne kultur. Dette ses tydeligst, hvis man går til nyere forskning.

Eksempelvis har naturfagsdidaktikeren Jens Dolin herhjemme arbejdet meget med det, han kalder *repræsentationskompetence* i naturfag. Det omfatter ikke mindst det visuelle i receptiv og produktiv forstand. Han foreslår i sin ph.d.-afhandling fra 2002, at denne delkompetence bliver en del af fagets samlede kompetencepalet. Vi har en formodning om, at dette forslag har haft gennemslagskraft i læreplanen for hf og betydning for de formuleringer, vi netop har citeret fra læreplanen.

Ideen om en repræsentationskompetence i naturfaget indgår i en større international nytænkning af faget som omtales *scientific literacy*. Inden for dette nye paradigme opfattes naturfaget som et fag, der handler om at udvikle elevernes forståelse af, hvordan man repræsenterer og kommunikerer om naturfænomener. Det at lære naturfag handler altså i høj grad om at lære naturfags sprog i udvidet semiotisk forstand. Visualisering indgår i den forbindelse som »a metacognitive skill in science and science education«, som den fremtrædende naturfags-forsker John K. Gilbert har formuleret det i en vigtig antologi om emnet (Gilbert, 2005a, p. 9).

Tilsvarende fremhæver naturfagsdidaktikerne Wellington og Osborne at *science*-undervisning handler om 'andet og mere end ord'. De argumenterer faktisk for, at naturfag er det mest multimodale fag der findes, dvs. det fag, der bruger flest forskellige udtryksformer:

we need to remind ourselves that there is far more to science communication than verbal language, i.e. the spoken and written word. Words are important but in science more than

any other subject we rely on a combination and interaction of words, pictures, diagrams, images, animations, graphs, equations, tables and charts (Lemke 1998; Jones 2000). They all convey meaning in different ways – they all have their own importance and their own limitations. For example, the old saying that ‘a picture is worth a thousand words’ is probably true, but it does not go far enough. There are certain meanings we wish to convey in science that cannot possibly be put across in words alone. (...) In the jargon of linguists, there is a range of semiotic modes available to the science teacher (semiotics can be defined as the study of how we make meaning (...)). The onus on the good teacher is to employ these modes appropriately, i.e. in the right place at the right time for the right reasons. (Wellington & Osborne, 2001, p. 6f)

Som det fremgår, spiller det visuelle – i samspil med andre semiotiske ‘modes’ – en fremtrædende rolle for fagets vidensproduktion. Nogle fænomener kan simpelt hen ikke tænkes og forstås, hvis de ikke repræsenteres visuelt, lyder påstanden. Det er en tanke, der har paralleller til anden forskning i tænkning og visualisering (se kapitel 1). Men samtidig understreges det her, at det visuelle kun er én ud af mange semiotiske modaliteter, som undervisningsfaget bør gøre brug af.

Man fornemmer generelt hos Wellington og Osborne samt hos Gilbert og Dolin et ønske om forandring i retning mod en bredere literacy-praktik i faget: Det sker ikke i tilstrækkeligt omfang, som undervisningen ser ud i dag.

Med udgangspunkt i dette fund fra dansk og international forskning i naturfagsdidaktik kan vi overveje nogle af de forandringspotentialer og opbrudstendenser, der kunne bringe undervisningen i Visuel hf videre.

Det mest oplagte spørgsmål er: Kunne en receptivt-analytisk domineret NF-undervisning suppleres med en produktiv? Kunne man i en time, som den vi har observeret, også arbejde mere produktivt-kreativt? Her kommer nogle bud, sagt med det forbehold, at vi ikke på nogen måde er fageksperter:

- A) Man kunne overveje at skabe en stærkere forankring til læreplanen og Visuel hf i begyndelsen af timen ved at prøve at begrunde og diskutere med eleverne, *hvorfor* dette emne er relevant, og hvordan det kan tilegnes visuelt. Lige nu har mange af eleverne tilsyneladende svært ved at se relevansen. Det var bemærkelsesværdigt, at en del elever ikke indgik i den faglige lærer-elev-interaktion, dvs. i kommunikationen om emnet.
- B) Fremadrettet kunne man rejse spørgsmålet: Hvordan inddrage flere elever som deltagere i NF-undervisningen på Visuel hf? Et muligt svar var at gøre eleverne til mere kreative deltagere. Hvordan det? – Vi hæftede os ved, som noteret ovenfor, at flere elever havde svært ved at forstå den måde figurer, modeller og illustrationer repræsenterede bestemte forhold omkring olie og gas på, men samtidig tumlede med ideer til, hvordan dette visuelle materiale kunne gøres bedre. Måske kunne man afhjælpe elevernes manglende deltagelse og forståelse i undervisningen ved at lade eleverne arbejde produktivt-kreativt med at forbedre eller omtænke repræsentationen af fænomenet på. Deres skitser kunne være et udgangspunkt for en plenumkonstruktion om emnet og hvordan det kan repræsenteres.

Disse forslag er muligvis 'utraditionelle'. På den anden side kan man argumentere for, at læreplanen jo faktisk lægger op til en mere elevaktiverende utraditionel vidensproduktion, som i øvrigt også rummer paralleller til Visuel hf-ansøgningens formuleringer om integration af det visuelle i produktiv og analytisk forstand (se forrige kapitler).

En generel fremadrettet anbefaling til en NF-undervisning, der ønsker at bygge større bro til Visuel hf, kunne derfor være at vælge undervisningsstrategier, der i højere grad imødekommer en utraditionel didaktik. En utraditionel NF-didaktik var måske netop at betone den sidstnævnte dimension i alle punkterne, der blev udledt af læreplanen. Altså gøre fagets faglighed til en

faglighed, der også lægger vægt på: proces, gøren, kreativitet, visuel repræsentation, viden i relation til verden som et foranderligt sted, viden som noget der skal anvendes, viden som noget man forholder sig subjektivt til, og viden som noget eleven er med til at skabe.

Hvordan kunne det, mere konkret, designes?

Hvis vi tænker tilbage på case 1 og det Salt-forløb eleverne gennemgik på TAW, ser dette forløb faktisk ud til i høj grad at stimulere netop disse dimensioner af NF-faget. I den forstand er det en oplagt tanke, at det også var NF-faglighed, der foregik på TAW. Hvis vi sammenholder det, der forinden var blevet undervist i på hf om saltprocesser, med det der foregik på TAW, kunne man dristigt argumentere for, at det samlet set opfylder NF-fagets læreplanskrav. Vores indtryk via samtaler med lærere og elever om Salt-projektet har imidlertid været, at det mere blev opfattet som to adskilte dele. Det, der foregik på TAW, var ikke rigtig en del af NF-fagligheden.

- C) Et forslag til den videre udvikling kunne derfor være, at man begrundede undervisningsprocesserne på TAW i forbindelse med Salt-forløbet eller lignende forløb på en måde, så det blev klart NF-fagligt. Ja, måske endda på en måde som gjorde det relevant at udnytte noget fra dette forløb samlet set også i en eksamenssituation. En tilsvarende diskussion kommer vi ind på i vores analyse af Plant et træ-forløbet (se nedenfor).

Netop eksamenssituationer er interessante at observere for at forstå grænserne for fags didaktik. En didaktisk tommelfingerregel er, at hvis man vil ændre et fag, skal man ændre på dets eksamensformer. Sagt på en anden måde: Til eksamen får man et godt indblik i, hvad der anerkendes som fagets identitet og faglighed, og hvad der virker styrende for den daglige undervisning.

Af samme grund valgte vi at observere eksamen i NF i juni 2010. Her gjorde vi en vigtig observation. I eksamenssituationen

kunne vi faktisk iagttage mange af de træk »på højresiden« af læreplan-punktopstillingen. Der var med andre ord stærke træk af viden som proces, gøren, kreativitet, visuel repræsentation, viden i relation til verden som et foranderligt sted, viden som noget der skal anvendes, viden som noget man forholder sig subjektivt til, og viden som noget eleven er med til at skabe.

Vi observerede tre drenges eksamen i NF, og vi var to, henholdsvis én forsker til at observere. En halv time efter eksamen interviewede vi drengene. Under eksamen var følgende personer til stede: en censor, som havde speciale i geografi, samt biologi- og kemilæreren.

Noget af det, vi hæftede os ved, var, at der til alle tre eksamensspørgsmål var knyttet en model eller en eksperimentel opstilling, som eleverne havde fået udleveret i forvejen, og som de skulle fremlægge en analyse af. Man kan ikke sige, at denne analysefremlæggelse alene hvilede på en visuel repræsentation og kommunikation, den var snarere multimodal. Men det er klart, at forståelsen af den visuelle repræsentation af et naturfænomen spillede en væsentlig rolle. Det var ikke sådan, at man fik indtryk af, at lærerne i deres eksamensspørgsmål havde gjort noget særligt ud af det visuelle, fordi det var en Visuel hf-klasse. Brugen af modeller og opstillinger i eksamenssituationen, særligt i receptiv-analytisk forstand, virkede til at være en helt normal praksis. Det tyder på, at analytisk-receptive tilgange til visuelle ressourcer er meget udbredt i faget.

Hvad angår det produktivt-kreative i forhold til det visuelle, var dette også et element i eksamenssituationen, uden at dominere. Lærerne bad alle tre elever om at tegne et aspekt af det emne, de var oppe i, hvilket eleverne gjorde med mere eller mindre sikkerhed. Figur 4.4, vist i kapitel 4, viser, hvordan en sikker elev hurtigt med en kridttegning på en tavle skitserer et forhold der havde at gøre med muskler, som han var oppe i, fordi han havde fokuseret på det i sin såkaldte evalueringsopgave, en synopsis som laves, afleveres og indgår i eksamen.

Fra en visuel NF-didaktisk synsvinkel er elevens evalueringsopgave i sig selv interessant at analysere. Drengens 16-sider lange

opgave er en blanding af visuelle og verbale repræsentationsformer, altså billeder og ord. Dens forsidebillede er Leonardo da Vincis berømte billede af et menneske, der strækker/bevæger sine arme og ben; men ellers er den fyldt med avancerede videnskabelige figurer – kopieret fra kilder – af diverse kropsdele, ligesom den er præget af kemiske formler og megen prosa.

Der er ingen tvivl om, at opgaven demonstrerer tilegnelse af fagets viden, jf. læreplanen, hvor viden forstås som et resultat og en præcis objektiv størrelse. Men opgaven rummer også de mere anvendelses-, proces- og subjektivt orienterede sider af faget, som der lægges op til i læreplanen. Titlen og underoverskrifterne på opgaven dokumenterer det meget godt: Titlen er »Kroppen er skabt til bevægelse«, underoverskrifterne er »Livsstilssygdomme i verden, Kroppens energi og dens afbrænding, Muskelfiberen, Muskulens gavnlige funktion, Kilder«.

En af NF-lærerne har senere bemærket, at denne elevs faglige niveau er meget højt, og at man kan overveje, i hvilken grad en elev med et lavere fagligt niveau ville kunne levere en præsentation på et tilsvarende niveau. Vores pointe her handler imidlertid ikke så meget om niveau som om vægtning af det receptive og produktive, henholdsvis det analytiske og kreative. Opgaven er kendetegnet ved at være udpræget analytisk-receptiv, mens eleven ikke demonstrerer nogen kreativ-produktiv visuel kompetence i rapporten, bortset fra at han inddrager allerede tilgængeligt visuelt materiale (såsom modeller og figurer). Det får han lidt mulighed for i eksamenssituationen.

Nogle af de billeder af kropsdele, som er i opgaven, kunne eleven i princippet godt have tegnet selv. Vi spurgte ham efterfølgende, hvorfor han egentlig ikke havde gjort det. Det havde han ikke fundet relevant i denne sammenhæng, og det ville han heller ikke have kunnet nå, svarede han. Samtidig sagde han, at der jo allerede findes et væld af meget gode billeder på Internettet, som man kan bruge til formålet.

Dette nuancerer spørgsmålet om, hvad det vil sige at være produktiv-kreativ, og hvorvidt det vil være relevant for NF på Visuel hf at styrke denne dimension. Behøver det visuelt produk-

tivt-kreative nødvendigvis at forstås som elevens egen originale, unikke frembringelse? Det er et af de interessante vigtige spørgsmål. Er det fx produktivt-kreativt og visuelt kompetent *at kunne finde frem til og bruge andres billeder* i en faglig sammenhæng; eller er det at kopiere, eller endnu værre, at stjæle andres arbejde?

Spørgsmålet handler mere principielt om, hvornår man er *autor* – eller forfatter i udvidet multimodal forstand. Det er et spørgsmål, der i stadig stigende grad diskuteres iblandt forskere i kommunikation, (medie)pædagogik og fagdidaktik (se fx Gilje & Erstad, 2007; Warschauer & Grimes, 2007). Det diskuteres også, og ikke mindre højtlydt, blandt lærere, forældre og politikere (Hagen & Wold, 2009). Det er en svær diskussion. Vi forestiller os, at det også vil være en god diskussion at tage inden for rammerne af i Visuel hf-uddannelsen. Ikke mindst for at åbne sluserne mest muligt for den visuelle kreativitet, som bliver en stadigt vigtigere kompetence i vores videnssamfund (Jewitt, 2008; Buhl 2010).

Hvis vi atter engang vender tilbage til ansøgningen til Visuel hf, læser vi mange af dens formuleringer sådan, at det visuelt-kreative i høj grad forbindes med elevernes egen originale produktion. Det svarer ikke helt til det, vi har observeret. På TAW observerede vi bl.a. i forbindelse med forløbet »Plant et træ«, hvordan eleverne løser visuelle opgaver ved delvist at hente/låne visuelt og andet semiotisk materiale fra andre ressourcer end dem selv. Dette forekommer at være en helt legitim praksis, og hvad der måske er allervigtigst i et anvendelsesorienteret perspektiv, en del af den praksis, professionelle animatorer indgår i.

Hvad angår spørgsmålet om, hvorvidt det kreativt-produktive skulle fylde mere som en del af NF-fagligheden, eventuelt i et integreret samarbejde med TAW, mener vi godt, det kunne være tilfældet.

I ugerne inden eleverne på hf skulle arbejde med deres evalueringsopgave, var de på TAW, hvor de faktisk fik meget tid til at brainstorme og arbejde med opgaven ud fra et visuelt udgangspunkt. Det kom der ikke noget særlig frugtbart ud af, konstaterede TAW-/tegnelæreren i en evaluering. Men hun kunne sagtens se potentialerne i at arbejde på den måde. Hvis

man realiserede en stærkere sammenhæng, kunne den elev, vi har fokuseret på ovenfor, jo eksempelvis have fået tid til at arbejde med selv at afbilde et kropsfænomen, han fokuserede på, eller at korrigere en allerede eksisterende tegning og vedlægge begge i sin opgave som et oplæg til diskussion af, hvilken repræsentation, der er bedst. Men det ville forudsætte, at han i forvejen vidste, hvad han ville fokusere på i mere traditionel naturfaglig forstand.

Eller hvad? Kommer faget nødvendigvis før tegningen og det visuelle? Dét er også et åbent og ubesvaret spørgsmål. Som TAW-læreren skriver i sin interessante evaluering af forløbet:

Alle eftermiddage har været afsat til visuelt at arbejde med evalueringsopgaven til NF, eller en fri opgave hvis eleven ikke følte sig tryk ved at bruge det visuelle til eksamen.

Eleverne havde meget svært ved begge disse opgaver og der var en meget vag arbejdsstemning. Jeg havde på fornemmelsen at nogen tænkte på hvor lidt de kunne slippe af sted med i stedet [for] på hvor meget de kunne nå, og dette fik en afsmittende effekt på gruppen.

Eleverne var forvirrede over at skulle arbejde med noget de ikke havde lavet en tekst til først eller i det mindste havde lavet research på først. Kun få var åbne overfor at bruge det visuelle som værktøj for research. Resten havde bestemt sig på forhånd. De vil gerne holdes endnu mere i hånden samtidig med at de gerne vil have endnu mere frie rammer. De magter ikke at have helt frie rammer, det var tydeligt at se hos dem der prøvede at arbejde med frie rammer, og jeg tror at det var en meget god erfaring for dem at opleve.

Nogle få fik lavet noget materiale hvor jeg kan se at der kan vokse noget interessant ud af.

Her får vi et meget godt indblik i vanskeligheden og dilemmaerne ved at forsøge at eksperimentere med NF-undervisningen på hf

ved at integrere den med en visuel designdidaktik á la den de arbejder med på TAW.

Der rejser sig en række spørgsmål:

- Kan TAWs visuelle didaktik integreres med NF, eller skal man lade være med at prøve at gøre det?
- Hvad kommer først, teksten eller billedet? Dvs. er det vigtigst først at have skrevet noget om det faglige emne, eller er det vigtigst først at arbejde visuelt?
- Kan man forestille sig at tegne, eller rettere *visualisere*, sig frem til et emne for NF og evalueringsopgaven, som man senere kan gå til eksamen i?
- Er der nogen elever der kan, og andre der ikke kan visualisere?
- Hvad skal fylde mest, i visuel forstand, det kreativt-produktive eller det receptivt-analytiske?
- Hvad skal honoreres i en eksamenssituation – at man kan tænke analytisk og formulere sig mundtligt om et givet naturfagligt fænomen, som er delvist visuelt, eller at man kan kombinere denne kunnen med mere kreative, originale selvstændige visuelle produktioner, som også gøres til genstand for faglig diskussion i eksamenssituationen?
- Har lærerne/censor kompetencen til at kunne inddrage og vurdere elevers naturfaglige visuelle kompetencer?

Det er blot nogle af de åbne spørgsmål, som opstår i kølvandet på analysen af NF-undervisningen på Visuel hf. Det er spørgsmål, der ægger til videre overvejelse og nye undervisningsexperimenter blandt NF-lærerne og lærerne på TAW – og måske også mere generelt i NF- og naturfagsorienteret undervisning på gymnasiale uddannelser. Og så er det spørgsmål, som vi kan genkende i vores observationer af danskundervisningen og i vores samtale med dansklæreren på Visuel hf.

Dansk i Visuel hf

I analysen af danskfaget på Visuel hf vil vi først og fremmest analysere en observation vi foretog af et undervisningsmodul og et efterfølgende interview med læreren samme dag, som vi observerede geografiundervisningen (se ovenfor), altså i efteråret 2009, tidligt på førsteåret. Igen var vi to deltagende observatører (dog ikke de samme som ved observation af NF), der havde givet os selv to forskellige opgaver: At fokusere på læreren og at fokusere på elever.

I analysen vil vi også vise og analysere nogle elevmaterialer fra modulet og afslutningsvis referere til et interview af de tre drenge i juni 2010, hvor de også kommer lidt ind på undervisningsmodulet i dansk og den visuelle didaktik mere generelt i faget.

Det, der er den gennemgående problemstilling, ikke mindst for læreren, er hvor meget det visuelle skal fylde i kreativ-produktiv forstand, og hvordan det kan få faglig karakter at gøre det.

Et undervisningsmodul i dansk, efteråret 2009

Vi er i et undervisningsmodul om formiddagen, som begynder kl. 9.50. Læreren indleder med at etablere en relativt uformel lærerstyret samtale med eleverne (der er 24 til stede) om dagens lektie, nemlig at have læst og tænkt over novellen »Polterabend« af Jan Sonnergaard. Hun starter med at sige: »I har læst Polterabend, hvad synes I om den«. En del elever markerer i løbet af samtalen, dog ikke dem på bageste række (de sidder i hestesko). Imens de samtaler, sidder mange elever og tegner i deres skitsebøger. De tegner alt muligt, ser det ud til. Alle ser ud til samtidig at lytte opmærksomt.

Seancen bliver afbrudt af, at der pludselig er nogle, der banker på døren og viser sig at være elever, der vil oplyse om Operation Dagsværk. Eleverne i klassen er ret uinteresserede.

Efter afbruddet begynder læreren at gå mere teoretisk og begrebsorienteret til værks. Læreren begynder at skrive nogle begreber op på tavlen om fortællerforhold. Nogle af begreberne relaterer sig til noget, de har læst i lærebogen *Faglige forbindelser*. Det viser sig, at eleverne har skullet »skygge fortælleren« i novellen, og læreren spørger, hvad de har noteret. Nogle af elevernes notater skrives op på tavlen. Der er en meget lyttende tone i dansklærerens måde at henvende sig til eleverne på.

Efter cirka 20 minutter (kl. 10.23) sker et skifte i undervisningens indhold: Dansklæreren beder »eleverne om at visualisere, anskueliggøre, fortælleren i forhold til fortælleren.« Inden de får lov til at gå i gang, snakker læreren med dem om, hvorvidt det er en realistisk eller ikke-realistisk fortæller. Nogle piger spørger lidt undrende: »Det har vi ikke prøvet før, kan du ikke lige forklare?«. Læreren forklarer, at normalt ville man jo tegne en spændingskurve, men det kan være, de kan anskueliggøre fortællingen på en anden måde.

Herefter skal de gå i gang. De får lov til at arbejde i grupper. Der opstår lokale snakke om opgaven. En drengegruppe på tre drenge, som sidder lige ved siden af en af os, der observerer, sidder og diskuterer, hvordan opgaven kan løses. En af drengene konstaterer indledningsvis: »En mærkelig opgave.«

Men drengene går, som de andre elever, friskt til sagen og hurtigt i gang med at samtale om, hvordan de skal løse opgaven. De tager en diskussion af, om det er en realistisk eller ikke realistisk fortæller. På et tidspunkt blander dansklæreren sig. De kommer til at snakke om, at der er en masse uafgjorte forhold i novellen. En dreng dokumenterer uafgjortheden i teksten ved at citere et sted fra den, han har den tilsyneladende meget present. Dansklæreren siger på et tidspunkt om en bestemt scene: »Vi ved det faktisk ikke, det er svært at afgøre«.

Efter læreren er gået, snakker en deltagende observatør med drengene om deres overvejelser. Observatøren spørger om deres valg af tegnestil: Vil den være realistisk eller ej? Den ene dreng, vi kalder ham Søren, vil tegne den lidt »overdrevet«, den anden, vi kalder ham Peter, vil tegne den mere som en »normalperson«, mens Jeppe (igen andet navn) vil tegne den overvejende »realistisk«. Da observatøren spørger, om det har noget at gøre med, hvordan de normalt kan lide at tegne, siger Søren, at ja, han kan godt lide at overdrive lidt, gøre det lidt sjovt; Jeppe kan lide begge dele, men synes det realistiske passer bedst her. Drengene er lidt usikre på, hvor lang tid de har til opgaven, det er der i det hele taget lidt tvivl om, men de når at frembringe et produkt hver især.

Kl. lidt over 11, små 40 minutter efter eleverne blev sat i gang med opgaven, antyder læreren, at de skal til at være færdige: »Vi skal jo også videre i teksten«.

Kl. 11.09 vender observatøren tilbage til drengegruppen. De har fået lavet nogle færdige skitser af døden – i tre versioner i mere eller mindre realistisk skildring. (Man kan se de tegninger de laver, i figurerne 7.2-7.4. I figur 7.5 ses et produkt af en pige fra en anden gruppe bestående udelukkende af piger). Peter understreger, at der er en »dobbelttydighed« i tegningen, hvor det er uklart om personen er en almindelig person eller døden. Peter spørger på et tidspunkt, om han må »tage noget« fra Søren's tegning. »Ja, da, jeg har sgu da ikke patent på noget« siger Søren.



7.2

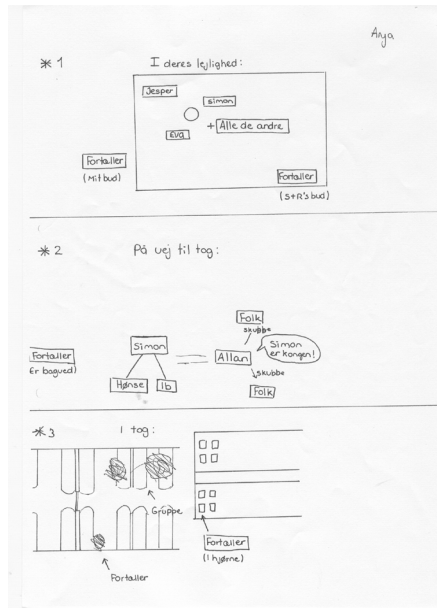


7.3



7.4

Figur 7.2-4. Tegninger fra drengegruppe i dansk



Figur 7.5 Tegning fra pigegruppe i dansk

Kl. 11.13 går klassen i gang med en plenumgennemgang af novellen. Det foregår, ved at de snakker mundtligt videre om deres forståelse af novellen. De tegninger, eleverne har arbejdet på, bliver ikke brugt i samtalen. Da timen slutter, siger dansklæreren, at de i næste modul i morgen skal have om grammatik, men at de lige vil vende tilbage til novellen igen. Drengene i drengegruppen undrer sig lidt over, hvad de så skulle lave tegningerne for.

Vi følges med dansklæreren fra undervisningslokalet til lærerværelset. Læreren fortæller, at eleverne kun har dansk i to moduler i denne omgang, derefter ser læreren dem ikke igen før om fire uger.

Interview af dansklæreren

Dagen efter, at vi havde observeret danskundervisningen, havde vi aftalt et interview med dansklæreren. Vi planlagde interviewet som et semistruktureret forskningsinterview, hvor vi i forvejen havde udarbejdet en interviewguide bestående af begrebskort med stikord til emner, vi gerne ville spørge ind til (se Appendiks).

Overordnet fokuserede interviewet på dansklærerens syn på tre forhold: fagkultur, elevkultur og organisationskultur, idet vi tog udgangspunkt i det observerede modul og bad læreren om at beskrive, hvad der var foregået. I interviewet refereres der også til, at eleverne i mellemtiden har haft dansk igen (altså samme dag som interviewet foregik).

Vi var to til at interviewe, med den ene i forgrunden til at lede interviewet (Interviewer I) og den anden i baggrunden til at supplere og samle op (Interviewer II). I det følgende afsnit bringer vi et længere uddrag af interviewet, hvor dansklæreren med udgangspunkt i den observerede time (det der omtales som 'eksperimentet' i vores første replik) især kommer ind på sit fagsyn og sit syn på eleverne. Interviewet er transskriberet med almindelig ortografi, dog visse steder med angivelse af tryk

(emfase), hvis læreren har lagt tryk på et ord, hvilket giver en særlig betydning. Desuden er det angivet, hvis udtalen af et ord afbrydes undervejs, fordi læreren skifter retning, det markeres med en bindestreg, som her: fortæller-. Endelig er en lang pause i lærerens tale markeret med lang tankestreg: –.

(...)

Interviewer I: Hvordan oplevede du eksperimentet?

Dansklæreren: I går så tænkte jeg, ja, shit! Der er et eller andet jeg ikke synes lykkedes. Men så, da jeg kørte hjem, så tænkte jeg, jamen det gjorde det jo. Spørgsmålet er, hvad parametret er for, hvornår noget lykkes? Det jeg kom til at gøre her, det var, at jeg forventede, at eleverne kunne levere nogle andre tegninger, end de leverede. Men så tænkte jeg ved mig selv: Det er jo ikke din målestok, om det er nogen gode tegninger. Det er, at de véd, hvad fortællingen handler om, og hvad konklusionen om teksten er. Gjorde de det? Ja det gjorde de faktisk. Så det, så kan jeg jo, principielt kan jeg jo godt stoppe der, hvor de skal til at tegne den [novellen Polterabend], fordi så er det, jeg gerne vil have ud af den jo – slut. Men for at de ikke synes, det er omsonst, at jeg snyder dem hver gang, de skal til at tegne ikke, så kan jeg være nødt til at de får den med. Men det er mere for at bruge deres metode, for at tænke tegningen over i det pædagogiske, jeg tænkte på, da jeg kørte hjem, at det måske var dét, der var sket, at jeg egentlig synes, at det egentlig var lykkedes godt nok, at de havde fået styr på en masse fortæller-, og det, man skal jo tænke på, det er jo kun en måned ikke, vi har jo lang tid til at tale om forskellige typer fortællere, men jeg kom til at tænke på, at dét var egentlig interessant.

Interviewer: Jamen, det skal vi, det vil jeg gerne bore i, er det så det kognitive, der er det vigtige for dig? Altså, det er at tænke tegningen, siger du, øh, og er det visuelle, er selve udtrykket ikke vigtigt?

Dansklæreren: Joh, fordi jeg ved, det er vigtigt for dem. Umiddelbart, hvis du spørger mig, om det er vigtigt for mig – så, ja, nu begynder jeg at tænke ikke, så ville jeg jo sige, det er det jo egentlig ikke, de skal jo bare vide, men det kan godt være, at jeg om et år siger, jamen det ér det.

Interviewer: Hvorfor det?

Dansklæreren: Jamen, det er, fordi jeg ikke ved det, der er mange af de her ting, jeg ikke ved.

Interviewer: Ja.

Dansklæreren: Fordi jeg selv går – og tænker over det. (...) – Det kan godt være, tegning bliver ved med at være ligegyldig for mig. Men jeg véd, at den ikke er det for eleverne. Og hvis de så skal gå med på mine præmisser og jeg skal få det jeg vil ha', eller de også får lært det de skal, jeg er nødt til at give det, at de får lov til at have en halv time med en tegning, fordi ellers får jeg ikke det, hvis de véd de aldrig får lov til at tegne, får jeg heller ikke det, jeg gerne vil, så det er nok en nødvendig sammenhæng.

Interviewer 2: Kiggede I på tegningerne i dag?

Dansklæreren: Ja, men det er ret symptomatisk, jeg kommer og glemmer det til en start, og så er der nogen der efter et stykke tid lige fortalte, hvad dé havde fundet ud af med tegningerne, vi sad og kiggede på hinandens tegninger, hvad der var godt og ikke godt, og nogen havde lyst og andre havde ikke lyst.

Interviewer 2: Kunne du bruge tegningerne til noget? Kunne du læse noget ud af dem?

Dansklæreren: Nogen af dem synes jeg var gode. Ja, der var faktisk nogen af dem, jeg syntes var gode, nu gik du (interviewer 1) rundt og kiggede, ja, der var faktisk nogen, der var nogen piger, der var meget aktive, altså de sagde,

vi har ikke tegnet, de havde lavet det sådan at de havde tegnet fortælleren, og så gik han, og så var historien herinde, hopsa, så gik han, dét synes jeg, det var en spændingskurve på en ny måde, som jeg syntes viste kompositionen og fortællingen godt. Der var også nogen, arh der var også andre, der havde lavet noget godt, det synes jeg.

Interviewer 1: Hvad så med, var det dig, der kom med vurderende kommentarer?

Dansklæreren: Jeg sagde ikke noget.

Interviewer 1: Du sagde ikke noget?

Dansklæreren: Nej, intet! For det er ikke vigtigt for mig, at de er gode. Det er vigtigt for mig at – da vi snakkede sammen i går og i dag – at jeg kan fornemme, at de har styr på at der er noget der hedder en fortæller i en tekst, som er vigtig, som jeg kan bygge videre på, det er det, der er mit udgangspunkt. Så principielt er jeg ligeglad med, hvordan tegningerne ser ud.

(...)

Analyse af dansk i Visuel hf

I vores analyse af det observerede danskmodul vil vi bruge samme analysemodel, som den vi brugte til geografiundervisningen. Analysen vil dog være noget kortere og koncentrere sig om det, vi opfatter som den helt centrale problematik i denne sammenhæng, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt man skal arbejde receptivt-analytisk og/eller produktivt-kreativt med tegninger i danskundervisningen på Visuel hf – og hvorfor. Det er tydeligvis et spørgsmål, der optager dansklæreren, og efter vores mening samtidig et afgørende spørgsmål i forhold til, om danskfaget er på vej mod en visuel designdidaktik i Visuel hf.

1) Brugen af læringsressourcer i dansk med særlig fokus på visuelle

Som det fremgår af observationen og interviewet, anvendes der både verbale og visuelle ressourcer i danskundervisningen. Den primære tekstressource er den litterære tekst (novellen) og teoriindføring fra en lærebog, som overvejende består af sagprosa. Det forholder klassen sig receptivt-analytisk til, idet de samtaler mundtligt om novellen og læreren skriver notater på tavlen.

Det visuelle katalyseres bemærkelsesværdigt nok (sammenlignet med NF-undervisningen) primært som en *produktiv-kreativ* ressource, idet eleverne bliver bedt om at visualisere et aspekt af novellen. Den receptivt-analytiske beskæftigelse med elevernes tegninger er meget nedtonet i denne time.

2) Lærerens gøren i dansk med særlig fokus på det visuelle

Det, læreren ønsker at gøre, og i interviewet reflekterer over at have gjort, er først og fremmest at arbejde med elevernes litterære forståelse gennem verbal kommunikation (mundtlig og skriftlig). Fokuset er på det litteraturdidaktiske, idet eleverne har skullet tilegne sig viden og kunnen om fortællerfunktionen i novellen gennem brug af litterære fortællerbegreber hentet fra en lærebog. Tilegner de sig dét, er undervisningen for så vidt »slut«, som læreren udtrykker det. Det danskfaglige mål er nået.

Dansklæreren har en selvransagende, nærmest eksistentiel grundindstilling til sin egen undervisningspraksis, inklusive danskundervisningen: Den skal give personlig mening, og så skal den være fagligt forankret. Det kunne kobles til en forståelse af lærerens litteraturgennemgang i den observerede time. Det er tydeligt, at læreren tilstræber en dialogisk samtaleform, hvor elevernes ytringer – inklusive deres »synsninger« – inddrages. Den litteraturdidaktiske tilgang, der ser ud til at dominere, kan karakteriseres som eksistentiel og tekstorienteret.

Dansklæreren eksperimenterer med at introducere en ny visualiserende tilgang til forståelse af fortællerforhold. Det er noget nyt for læreren. Læreren begiver sig her helt bevidst ud på nyt og – føler læreren selv – dybt vand, hvor man kan komme i tvivl om, hvad det danskfaglige formål er. Og hvordan undervisningen skal organiseres, blandt andet i forhold til at melde et tidsrum ud for hvor lang tid eleverne har til opgaven. Læreren formulerer selv formålet med den visualiserende tilgang som »pædagogisk«. Det er en metode til at motivere eleverne, er dansklærerens første vurdering.

Eller også er visualiseringsmetoden mere end det, for læreren kommer jo i tvivl, og det er noget af det, der gør interviewet interessant: I selve det, eleverne tegner, kan der ligge en anden, alternativ forståelse af novellen gemt. Den vinkel bliver indirekte tematiseret i klasse- og elevdiskussioner om det realistiske/ groteske i henholdsvis ord/ novelle og billeder. Ligeledes ser læreren ansatser til en alternativ måde at skildre spændingskurver på i en pigegruppes tegninger.

Elevernes tegninger bliver dog ikke i nævneværdig grad inddraget i undervisningen som genstand for en analyse i plenum, hvilket begynder at gå op dansklæreren i løbet af interviewet. Det får læreren til at stille granskende spørgsmål til sig selv. Måske skulle tegningerne inddrages mere?

3) Elevernes gøren med særlig fokus på det visuelle

Det er tydeligt, at eleverne i udgangspunktet er lige så usikre på denne visualiserende opgave som læreren. De har ikke prøvet den slags før i danskundervisningen, og de har umiddelbart svært ved at se den faglige mening med det.

Derfor går eleverne en smule tøvende ind i lærerens visuelt orienterede undervisningsdesign. Omvendt kan vi konstatere, at de ikke har svært ved at realisere opgaven: Alle elever får – i grupper – på mindre end en time tegnet et bud på en visualisering af novellen.

Eleverne undrer sig lidt over, at tegningerne ikke bliver brugt

til at diskutere forståelsen af novellen. Som dansklæreren gør opmærksom på i interviewet, er det eleverne, der presser på for at deres tegninger bliver analyseret og vurderet i forhold til en fortolkning af novellen. Hermed lægger eleverne op til en analytisk-receptiv tilgang til deres egne tegninger.

4) Danskfagets didaktik med særlig fokus på det visuelle

Danskfaget har en lang og kompleks historie. Det er samtidig et af de fag i Danmark, der er studeret mest grundigt i fagdidaktisk sammenhæng.

Der er ingen tvivl om, at det danskfag, som dansklæreren skal forvalte på hf, har lange traditioner for at være et overvejende sprogligt og litterært-hermeneutisk fag, med særlig vægt på det sidste. Danskfaget på gymnasieniveau har i mange år haft tradition for at give den receptive-analytiske litteraturbeskæftigelse en særstilling. Det produktive arbejde består primært i at udvikle elevernes mundtlige og skriftsproglige kompetencer og derved udvikle det, Ellen Krogh har kaldt elevernes 'stemme' (Kaspersen, 2005; Krogh, 2003).

Det er imidlertid også sådan, at danskfaget siden begyndelsen af 1970'erne, måske endnu tidligere i det 20. århundrede, har påbegyndt en fagdidaktisk forandringsproces, hvor det bevæger sig i retning af et kommunikativt orienteret paradigme (N. F. Elf, 2010a; Mortensen, 1979; Sawyer & van de Ven, 2006). Et nøgleord for denne udvikling har været *det udvidede tekstbegreb*, som blev introduceret i 1970'erne som en samlebetegnelse for en åbning mod populærkulturelle massekommunikationstekster, herunder ikke mindst billeder og kombinationer af ord og billeder (Larsen, 1976; se også kapitel 1).

Tilgangen til dette udvidede reservoir af tekster har været overvejende receptiv-analytisk. Der har ikke i gymnasiesammenhæng været nogen mærkbar nyorientering i retning af et produktivt-kreativt multimodalt og medieorienteret, 'semiotisk', danskfag, andet som kortvarige interventionsforsøg (C. L. Christensen, 2003; N. Elf, 2009). Man kan endog argumentere for, at danskfaget er blevet retraditionaliseret i de seneste to tiår i retning af et mere lit-

terært kanonorienteret danskfag. Visuelle medier og genrer spiller i den forstand en relativt udgrænset position, især i hf og stx. Da Ib Poulsen for nogle år siden tiltrådte som professor i dansk ved Roskilde Universitet, kaldte han det i sin tiltrædelsesforelæsning for en revolution, at mediebegrebet omsider var blevet indskrevet som stofområde i de gymnasiale læreplaner for danskfaget.

Med forberedelsen og implementeringen af gymnasireformen af 2005 og nye forsøg med it-baseret eksamen er der sat en ny kampagne i gang fra Undervisningsministeriet side for atter at sætte fokus på det udvidede tekstbegreb og udvikling af elevers kompetencer i forhold til mangeartede tekstformer i danskundervisningen. Dette reflekteres også af forskning i danskfagets didaktik, der bl.a. fokuserer på kreative praksisser inden for medie- og litteraturområdet, der formidles til en bredere læreroffentlighed (se fx N. F. Elf, 2010b).

Set i det lys er det naturligvis *meget* interessant, at vi i denne danskundervisningspraksis observerer en produktiv-kreativ tilgang til tekstanalyse. Det sker jo helt konkret gennem den visualiseringsopgave, dansklæreren giver eleverne. Det lille undervisningseksperiment, læreren foretager, peger direkte ind i aktuelle udviklingstendenser i faget, både i Danmark, og også i modersmålsfag uden for landets grænser.

Hvis vi skal gå tættere på og kommentere undervisningssituationen, som vi oplevede den, kan det ikke komme som nogen overraskelse, at læreren anvender visualiseringsopgaven som et supplement til dét, der af læreren og eleverne opfattes som det centrale i danskfagets didaktik, nemlig at analysere tekster. For at kunne analysere tekster, forudsættes faglige begreber og metoder, og det er det, læreren har som mål at undervise eleverne i.

Man kunne spørge, hvorfor læreren vælger ikke at arbejde receptivt-analytisk med elevernes tegninger. Der er i faget en lang tradition for – og mange læremidler om – at analysere billeder og sammenhænge mellem ord og billeder (særligt når det gælder bestemte genrer, såsom reklameanalyse, se mere herom i (N. F. Elf, 2006)). Men svaret ligger formentlig i, at man i faget beskæftiger sig med *andres* tekster, ikke *elevernes* egenproducerede tekster. Sagt

på en anden måde: I danskfaget på gymnasieniveau er en stærk tradition for at analysere visuelle tekster dels i et massekulturelt kritisk perspektiv, dels i et kunstnerisk. Der er derimod ikke tradition for at inddrage elevernes egne visuelle æstetiske frembringelser som analysegenstande. Det skal man sandsynligvis til grundskole- danskundervisningen for at se eksempler på.

5) Forandringspotentialer

Den vigtigste forandringsorienterede udfordring, dansklæreren opstiller for sig selv i et visuelt didaktisk perspektiv, er, hvad man kan bruge elevernes visuelle kompetencer til i undervisningen, både receptivt-analytisk og produktivt. Læreren fornemmer således, at man kunne flytte fokus fra pædagogikken til fagdidaktikken, for at sige det enkelt. Det vil sige at man går fra at tænke tegneopgaver som mere eller mindre kompensatoriske pædagogiske foranstaltninger, der skal motivere eleverne for derved at føre dem i retning af »det egentlige« i faget, tekstanalysen, til at man faktisk tillagde tegningerne en selvstændig værdi og betydning.

Dermed lægger læreren også op til, at der ikke nødvendigvis er noget hierarki mellem repræsentations- og kommunikationsformer i undervisningen. Litterære tekster er i en sådan tankegang blot en del af et større korpus af multimodale æstetiske og andre typer tekster, og tekster kan være produceret af – i den ene ende – kanoniserede, etablerede kunstnere fra højkulturen og – i den anden ende – af ukendte, uetablerede, men kreative personer fra populær- og ungdomskulturen, såsom netop eleverne, der går på Visuel hf.

Tilsvarende lægger læreren op til, at man må udvide repertoire af analysestrategier. Analysestrategierne vil skulle kunne omfatte analyser af alle typer æstetiske tekster, inklusive elevernes egne. Inden for humaniora er der gennem de seneste hundrede år udviklet mange discipliner og modeller, der kan understøtte sådanne analyser. Et relativt nyt bud er udviklet af Andrew Burn og James Durran i deres bog om *Media Literacy in Schools*. Her

peger de på fire analyseperspektiver, der kan anvendes på et hvilket som helst medie:

- Diskursanalyse – hvilket udsnit af virkeligheden er der tale om i teksten?
- Designanalyse – hvilke modaliteter, såsom det verbale, visuelle, auditive mv., er anvendt?
- Distributionsanalyse – hvordan udbredes tekstens betydning med brug af teknologier, hvem er målgruppe/publikum?
- Fortolkning – hvordan kan teksten fortolkes, både i forhold til en selv og i forhold til dem man går i dialog med om tekst.

Det måske vigtigste aspekt ved Burn og Durrans tilgang til tekstanalyse er, at de konstant forbinder analysen til produktion. Der er ingen modsætning mellem at være analytisk eller kreativ, efter deres mening. Når dansklæreren eksempelvis arbejder med at udvikle elevernes konceptuelle forståelse af fortælling, hænger det tæt sammen med kreative processer. Som Burn og Durran udtrykker det mere generelt, inspireret af den russiske konstruktivist Lev Vygotsky:

the associated processes of creative imagination and concept development are (...) characterized by an oscillation between external work with the semiotic tools of media production and the internal work of developing increasingly sophisticated and independent understandings of textual structure and the conscious construction of meanings for others. (Burn & Durran, 2007b, p. 61)

Hvis man anlagde et sådant kreativt-analytisk fagsyn i dansk-undervisningen på Visuel hf, måske mere alment i hf-faget, ville det kunne åbne op for nye undervisningsprocesser.

Man ville først og fremmest være nødt til at tillægge elevernes tegninger mere betydning i både semiotisk og didaktisk forstand. Tegningerne som eleverne laver, ville blive tilskrevet

en selvstændig medfortolkende betydningsfunktion, og det ville være vigtigt at beskæftige sig med denne betydningsfunktion i klassen, fordi man ville opfatte den som en del af den faglige vidensproduktion.

En analyseøvelse, man kunne lave, var at lave sammenlignende analyser af elevernes kreative fortolkninger af, i dette tilfælde, novellen – eksempelvis ved at man organiserede det i en matrixstruktur, hvor man lod andre grupper udlægge betydningerne i en tegning. Ligeledes kunne man tematisere, hvordan den enkelte elev fortolker en novelle visuelt, sammenlignet med hvordan man finder et fælles udtryk. Det er klart, at hvis man arbejder med at inddrage elevernes egne produktioner i undervisningen, vil det kræve, at der afsættes tid til dette, og det vil være vigtigt at ekspliciterer formålet med denne aktivitet.

Formålet i den observerede time kom ikke til at fremstå klart for eleverne, hvilket delvist skyldtes elevernes egne forforståelser af, hvad der er formålet med danskundervisningen. Man skulle måske tro, at der ville være en transfer fra det de foretog sig på TAW, og så det der blev lagt op til her. Men denne transfer opstår tilsyneladende ikke (se også kapitel 4 om transferproblematikken). Legitimeringen af fagets visuelle praksis må komme fra faget selv, som et fagdidaktisk projekt.

Vi erfarede i øvrigt sidst på året, da vi interviewede elever i forbindelse med eksamen, at dansklæreren var begyndt på at inddrage kreative arbejdsformer som en del af beskæftigelsen med det litterære, og hun var begyndt at bruge tid i undervisningen på, at de samtalede om tegningernes betydning. Det er et bemærkelsesværdigt ryk i løbet af et år.

Mere generelt kan man sige, at dansklæreren ser ud til at ville bevæge danskfaget i Visuel hf fra en mere traditionel til en mere utraditionel didaktik, jf. Cazdens skelnen mellem traditionel og utraditionel undervisning (se afsnittet om NF-undervisning ovenfor). Der lægges op til at tildele eleverne større ansvar i processen med at producere viden og at deltage aktivt i undervisningen, både individuelt og kollaborativt. I interviewet fremgår det ret klart, at læreren har nogle analytiske pointer om »Polterabend«,

som skal bankes fast, dvs. tilegnes. Undervisningen kan sluttes, lukkes, hvis noget bestemt læres. Den tankegang vil delvist skulle opgives, hvis man ønsker at afprøve en mere utraditionel didaktik.

Man taler inden for danskfagets didaktik ofte, at faget kan agere som hjælpefag for andre fag. Ofte forbindes det, lettere skeptisk, med opgaven at rette kommaer i andre fags rapporter – det bliver med andre ord tolket rent instrumentelt. Men det kan også tolkes mere didaktisk meningsfuldt, og måske kunne man tænke sig en særlig variant på Visuel hf af dansk som hjælpefag. Eksempelvis kunne man forestille sig, at de visuelle eller på anden vis multimodale tekster, der bliver arbejdet med i *andre fag*, såsom NF, matematik eller, på andetåret, mediefaget, blev gjort til genstand for analyser og måske også kreative processer i danskundervisningen.

Man kunne fx tage den lærebog i NF, som vi observerede, at nogle elever havde svært ved at forstå illustrationerne i, og analysere den som en sagtekst – ved hjælp af netop de fire analyseperspektiver vi ridsede op: diskurs, design, distribution, fortolkning. Det ville kunne føre til en større forståelse og kompetenceudvikling blandt nogle elever både i NF og i dansk. Det kunne også føre til nogle fagdidaktiske diskussioner faglærerne imellem om udfordringerne ved at lære et fag og forskellene mellem fagenes skriftlighed, apropos fokuset på dette i gymnasireformen (Krogh, 2010).

Tilsvarende kunne man let forestille sig, at dansklæreren indgik i et tættere samarbejde med tegnelæreren og andre lærere på TAW om kreative og analytiske opgaver. Dansklæreren giver selv udtryk for stor lyst til dette i interviewet – men også manglende tid til at realisere det. Argumentet for at gøre det ligger til højrebænet: Eleverne tegner og kommunikerer jo i ét væk på TAW, i mange medier og genrer. Man kunne med gode danskfaglige begrundelser inddrage nogle af deres produktioner som et obligatorisk element i danskundervisningen på hf-delen. Man kunne også udtænke nogle produktkrav i danskundervisningen, der analyserede elevproduktionerne, hvilket kunne føre til et feed-

back tilbage til tegnelæreren på TAW om elevernes – og måske også lærerens – forståelse af produktionerne. Et andet interessant aspekt af en sådan fremgangsmåde ville være, at man dermed løsriver elevernes tegninger i en danskfaglig kontekst fra det litterære udgangspunkt. Tegningerne vil ikke blot være et mid-deltil at forstå litteraturen med. De ville blive gjort til genstand for analyse i deres egen ret.

Analyse af Plant et træ-forløbet på TAW

Vi vil afslutte analyseafsnittet ved at foretage en analyse af et undervisningsforløb på TAW, som havde overskriften Plant et træ. Undervisningsforløbets formål og forløb er allerede skitseret i kapitel 4. Vi vil her analysere det med den samme systematik, som er anvendt på undervisning i hf-delen. Analysen hviler på deltagende observation foretaget af én observatør i december 2009 samt indsamling af elevproduktioner og refleksioner fra læreren på TAW (som vi her og andre steder omtaler som tegnelæreren, selv om hun var og fungerede som andet og mere end det).

Noget af det interessante ved at anvende samme analysemetode er, at man derved lettere får blik for ligheder og forskelle i didaktikken. Og der er ikke mindst *forskelle*, bl.a. hvad angår vægtningen af det produktive i forhold til det receptive.

1) Brugen af læringsressourcer i Plant et træ med særlig fokus på visuelle

Brugen af læringsressourcer i dette forløb var bredspektret. Selve overskriften for forløbet – Plant et træ – refererede til en miljø-organisations oplæg til en konkurrence. Oplægget var tilgængeligt på en hjemmeside med diverse inspirationsmateriale.

Konkurrencen gik ud på at lave det bedste materiale til at få folk og organisationer i bredere forstand til at plante træer. Man kunne selv vælge, hvilket medie og hvilken form man ville arbejde i, men tegnelæreren, der havde haft ansvaret med at planlægge dette forløb, lagde op til, at eleverne først og fremmest *brainstormede*

visuelt over opgaven og dernæst udarbejdede en animation, hvis det kunne nås inden for den afgrænsede tid. I den forstand var eleverns arbejde med visuel kommunikation og visuel kompetenceudvikling bragt i forgrunden som et mindstekrav, men en multimodal æstetisk medieproduktion, som rent faktisk kunne bruges i en autentisk offentlighed, var det højeste mål.

Det skal nævnes, at tidsrammerne for forløbet ikke var optimale. Undervisningen kom en uge senere i gang end tiltænkt på grund af en fejl i skemaplanlægningen. Det gjorde forløbet kortere end oprindeligt planlagt. Tegnslæreren foretrækker at gå til en opgave som denne på en mere undersøgende måde, sådan som det skete i Salt-forløbet tidligere på året (se kapitel 2), men det var der altså ikke mulighed for her.

Der var, så vidt vi kunne observere det, ingen lærebøger eller noget fagligt stof, der skulle læses, eller som blev gennemgået på forhånd eller undervejs. Undtagelsen var, at tegnslæreren sammenfattede opgaven med en simpel instruktiv tegning, der belyste CO₂-problematikken, som konkurrencen udsprang af (se figur 4.1, kap. 4). Samtidig refererede læreren til, at eleverne på hf havde haft et forløb i NF om Energi og klima.

Tegnslæreren havde sørget for at reservere lokaler og medbragte undervejs diverse relevante teknologiske og semiotiske ressourcer: papir, karton, tegnebræt, sakse, lim, bærbare computere, webkameraer, stativer til kameraer, lysudstyr. Derudover var der stationære computere til rådighed med Internet-adgang. Eleverne skulle fordele sig i grupper og kunne arbejde i større lokaler eller mindre lokaler.

Der var også mulighed for at vælge et andet forløb, som handlede om at brainstorme på en klimavenlig julegaveide, eller man kunne kombinere denne ide med Plant et træ-oplægget, men ingen valgte dette, så vidt vi kunne se.

2) Lærerens gøren i Plant et træ med særlig fokus på det visuelle

Der var ikke en, men to lærere tilknyttet dette forløb: Dels tegnslæreren, som fulgte eleverne hele året. Dels en praktikant, der

selv var kunstnerisk aktiv. Eleverne kendte ham ikke fra tidligere. Men han fik hurtigt lov til at understøtte eleverne i deres kreative arbejdsprocesser. Tegnslæreren og praktikanten indtrådte i rollen som faglige vejledere i kreativ og kritisk forstand.

Efter at forløbet var sat i gang, gik lærerne konkret rundt og assisterede grupperne, særligt de grupper, der havde svært ved at komme i gang. Eleverne skulle begynde med at brainstorme visuelt på deres ideer. Nogle elever var hurtigt i gang med at »skitse«, som de betegnede det, andre havde svært ved at komme i gang. En bestemt gruppe fik det råd af tegnslæreren, at de skulle lave et *inspiration board*, som var en visuel genre, de havde arbejdet med tidligere på TAW. Undervejs og til sidst i processen gav lærerne eleverne formativ og summativ feedback, som godt kunne være ret kontant og kritisk. Man kunne også observere, at eleverne løbende gav hinanden feedback, typisk af mere forsigtig og opmuntrende art.

Forløbet var stærkt struktureret i den forstand, at ressourcer og produktkrav samt rammer for undervisningen var klart definerede. Til gengæld var der lav grad af lærerstyring. Man kan i høj grad tale om en »utraditionel undervisning« (jf. Cazden, se afsnittet ovenfor om NF-undervisning), som overskred den velkendte IRE/IRF-didaktik, som man kender fra skolastiske undervisningssammenhænge. Forløbet var problem- og produktorienteret og krævede, at eleverne individuelt og kollaborativt inddrog egne erfaringer og kompetencer samt viden, som de kognitivt måtte have lagret og kunne huske fra hf-undervisningen og andre sammenhænge.

3) Elevernes gøren i Plant et træ med særlig fokus på det visuelle

Som det fremgår, var der i høj grad lagt op til, at eleverne skulle være meget aktive i produktiv designende forstand. Derfor er der også mulighed for at dokumentere og synliggøre mange arbejder fra observationerne af undervisningen.

På grund af undervisningens organisation i grupper fordelt på flere lokaler var det nødvendigt som observatør at fokusere



Figur 7.6. Pigegruppen går i gang med Plant et træ-projektet. Tegnelæreren står og giver fagligt indspil



Figur 7.7. Pigegruppen går i gang med at skitse



Figur 7.8. Pigegruppen har animeret noget af deres film og kigger den igennem sammen med tegnelæreren. Tegnelæreren kommenterer

og vælge grupper ud. To grupper blev valgt ud, delvist tilfældigt: Den ene gruppe var en gruppe udelukkende bestående af piger. Den anden gruppe bestod udelukkende af drenge. Det var i øvrigt generelt karakteristisk, at eleverne fordelte sig i kønede grupper.

Nedenfor er indsat fotografier af nogle de produkter, henholdsvis pigegruppen (figur 7.6-7.8) og drengegruppen (figur 7.9) arbejdede med og udviklede henover de to dage, der blev observeret. Vi vil kort kommentere deres arbejdsproces understøttet af billederne.

Pigegruppens arbejde udviklede sig – bogstaveligt og billedligt talt – fra det tomme bord til den færdige animation. Pigerne begyndte med at sætte sig ved bordet med skitseblokke og skitse deres ideer. Pigerne havde relativt let ved at komme i gang og konkretisere deres ideer til tegninger – som efterhånden blev organiseret til rumligt organiserede storyboards – som efterhånden blev tidsligt organiseret til en historie, et forløb, med en form og en plotstruktur.

Teknisk set besluttede eleverne sig for at lave en *cut out*-animation, hvilket der også var blevet lagt op til med de tilgængeliggjorte ressourcer (se ovenfor). En sådan animationsproduktionsproces krævede her, at de analogt udarbejdede nogle visuelle baggrunde, en visuel scenografi, ved hjælp af papir, karton mv., og dertil nogle karakterer, rekvisitter og andet. Produktionen foregik, ved at de bevægede karaktererne foran baggrunden i ganske korte bevægelser. For hver bevægelse blev der taget et digitalt billede. Bevægelserne blev gjort til levende billeder, ved at der blev taget et hav af billeder af de mange små bevægelser. Billederne blev overført til computeren og et simpelt softwareprogram til animationsproduktion. Programmet afspiller billederne lynhurtigt – som ved enhver anden filmproduktion – således at det kommer til at se ud som levende billeder.

Det forholdt sig ikke sådan, at gruppen havde gennemtænkt og præ-produceret skitser til hele produktionen på forhånd. Produktionen var en vekselvirkning frem og tilbage mellem proces og produkt, hvorimellem der hele tiden foregik en dialog mellem eleverne og lærerne. På fjerdedagen var elevgruppen fx kommet så langt, at de havde lavet prøveoptagelser og fik feedback på dem. Et af billederne fra observationen viser (se fig. 7.8), hvordan tegnelæreren står og kigger på afspilningen af en sekvens og giver kritiske kommentarer. Bl.a. siger hun:

»Det kunne være sjovt, hvis I meget mere tænker i handling, når I skal forklare det med CO2«.

Pigerne lytter opmærksomt og nikker genkendende. En af pigerne siger:

»Men det er bare svært at forklare noget med handling.«

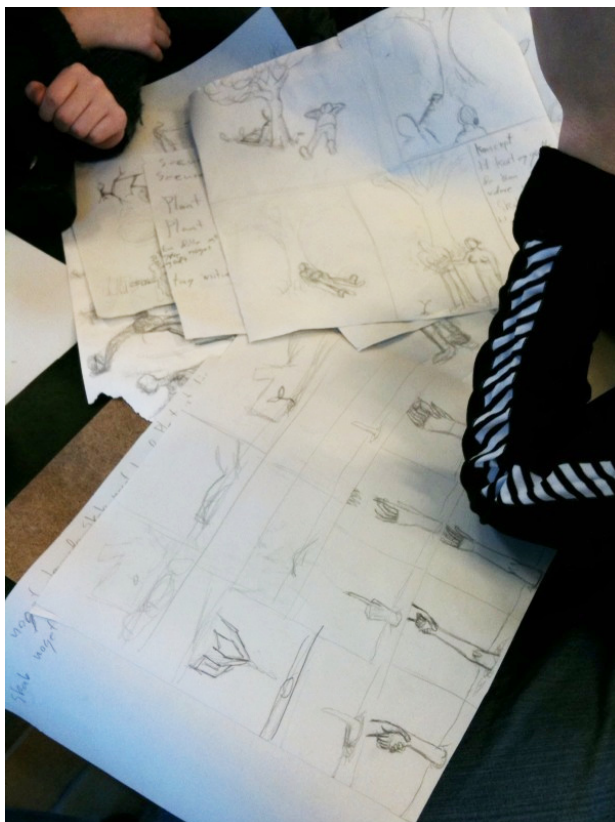
Men tegnelæreren holder fast, smilende, og prøver at konkretisere, præcis med hvilke karakterer og i hvilken sekvens det kunne gøres, idet hun peger og agerer med kroppen. Det måtte elevgruppen så tænke lidt over i den videre be- og omarbejdning af produktet.

Med til en animationsproduktion hører også en lydside, som pigegruppen arbejdede en del med. Det blev især varetaget af en pige, der af en eller anden grund ikke havde deltaget i de første dages arbejde og ikke havde nogen gruppe, da hun dukkede op. Men hun gled hurtigt ind i denne pigegruppe. Pigen lavede baggrundslyd til animationen ved at finde diverse lydeffekter og musikstumper på Internettet, som andre har lagt ud (se kapitel 4, figur 4.3). I samarbejde med andre medlemmer af gruppen fandt hun ud af, hvilke lyde, der skulle bruges hvornår og hvorfor i animationen, hvorefter hun mixede lyden ind over billederne ved hjælp af softwareprogrammet. Dette delarbejde var båret af en nærmest intuitiv æstetisk læreproces hos eleverne. Det var også både kreativt og kritisk-analytisk på samme tid. Læreren var ikke mærkbart involveret i at understøtte denne design- og læreproces, det fandt pigerne selv ud af.

I den forstand integrerer elevgruppen en »remixing«-læringsstrategi, som bliver mere og mere udbredt i uformelle læringsarenaer knyttet til nye medier, særligt blandt børn og unge, og som efterhånden også er ved at finde vej til formelle gymnasiale undervisningssammenhænge, særligt i mediefaget (Gilje & Erstad, 2007). Hvis der er nogen 'lærer' indblandet i sådanne læringsstrategier, er det i form af netværksbaserede videns- og ressourcelingsprogrammer mellem mere eller mindre anonymiserede deltagere, der samler sig på nettet om særlige interesseområder, i dette tilfælde lyd.

Efter to ugers arbejde var produktionen færdiggjort. Gruppen præsenterede produktet for resten af gruppen og fik feedback fra både lærere og elever – eller man skulle måske snarere sige, at de fik feedback fra ligestillede semi-professionelle animatorer, der kigger på produktet ud fra et brugerorienteret perspektiv.

Drenggruppen arbejdede på en anden måde. Dens svar på den udfordring, tegnelæreren havde givet, var at udarbejde et visionsoplæg til byrådet i Viborg. Deres idé var at udvikle et lokalområde i byen med masser af træer og rekreative områder. Det skulle være et område, hvor den enkelte borger kan få lov til at plante træer.



Figur 7.9. En af drengegruppens skitser i Plant et træ-forløbet til hvordan byplanområdet kunne bruges af mennesker

Gruppen videreudviklede deres ideer de første dage, ved at de organiserede sig individuelt: Eleverne i gruppen gik hver til sit og udarbejdede hver sine skitser til, hvordan en byudvikling kunne se ud og tænkes. Engang imellem stødte de så ind i hinanden og kiggede på hinandens skitser, overraskedes, kommenterede, arbejdede videre. Og nogle gange lavede de helt andre ting, såsom at spille guitar... Læreprocessen forekom umiddelbart ustyrlig, eller ustyret, den var i udpræget grad udtryk for en æstetisk læring-proces (se kapitel 6) – og der kom en række interessante proces- og slutprodukter ud af det. Noget af materialet

kan studeres på rapportens hjemmeside (se *Gymnasiepædagogiks hjemmeside*, dér hvor denne rapport ligger).

Set fra en fagdidaktisk vinkel demonstrerer elevprodukterne i hvert fald to pointer: For det første at tegning og tænkning kan hænge sammen og stimulere hinanden, og for det andet at undervisningsdesignet i Plant et træ-forløbet understøtter dette. For at drengene kan udvikle en *vision* (et ord der i sig selv har en række interessante visuelle denotationer og konnotationer), må de nødvendigvis få lov til at tegne denne vision. *For eleverne bliver det at tegne at tænke*. For at de kan tænke virtuelt i forandringsscenerier, må de nødvendigvis have mulighed for at visualisere.

På mange måder eksemplificerer drengegruppens arbejde Messaris' og andre visuelle forskeres pointering af, at visuel kompetenceudvikling er knyttet til den socio-kognitive praksis, som er dybt indgroet i menneskelig virksomhed, nemlig at arbejde med *analogier* (Messaris, 1997). Det gør drengene, helt konkret, ved at tegne svarene på Plant et træ's problemstilling.

Men det handler ikke kun om, at undervisningsdesignet stimulerer en grundlæggende kognitiv, semiotisk udtrykslyst hos mennesket. Det handler også om, at det kognitive arbejde og den faglige udfordring er relateret til et autentisk socialt formål i en lokal sammenhæng. Det er situeret *i en praksis*, som man vil sige inden for mediepædagogikken og designdidaktikken (se næste afsnit). Drengene opstiller, som vi ser, et autentisk og nærværende formål med deres tegning, til det sted og de mennesker, der bor der, hvor de bor, Viborg. Det virker stærkt motiverende for dem, fornemmer man. De flirter endog med tanken om rent faktisk at præsentere deres produkt for byrådet. Og de kan sagtens se relevansen af dette forløb i forhold til et senere arbejdsliv.

Grundspørgsmålet for denne rapport er, hvordan Visuel hf forvalter hf's grundprincip om anvendelsesorientering (se kapitel 1). I denne sammenhæng må man sige, at anvendelsesorienteringen skinner tydeligt igennem i elevernes gøren. Det er en anvendelsesorientering, der rækker ud over og væk fra selve uddannelsen og den konkrete faglige sammenhæng og ud mod professioner,

præcis som det har været tænkt ideelt set for hf-uddannelsen (se kapitel 4).

4) Fagets didaktik med særlig fokus på det visuelle

Set fra en gymnasiedidaktisk synsvinkel kan det virke som en udfordring at skulle svare på, hvad 'fagets didaktik' er, når det handler om TAW og et forløb som Plant et træ. For hvad er faget i denne sammenhæng? Det er umiddelbart ikke lige så let at udpege som på hf, hvor fagene har nogle relativt velkendte betegnelser og ikke mindst nogle eksplicite intentioner nedfældet i form af læreplaner og andre styredokumen-ter samt ikke mindst en tradition for, hvordan faget undervises.

Men faget på TAW har faktisk et navn, og det er, jævnfør ansøgningen til Undervisningsministeriet og andre kilder, Visuelt grundforløb. Visuelt grundforløb er beskrevet ret grundigt og fyldigt i ansøgningen. Det fremgår blandt andet at:

Undervisningen inden for det visuelle grundforløb er tilrettelagt således, at elever skal løse visuelle opgaver af stigende kompleksitet. (Mikkelsen et al., 2008, p. 7)

Undervisningen er inddelt i tre fagområder: Tegneteknisk håndværk, Visuel kommunikation og Tværæstetisk produktion.

Under Tegneteknisk fagområde kan eleverne få mulighed for at arbejde med viden og metoder knyttet til:

- Komposition
- Konstruktion
- Perspektiv og dybde
- Anatomi
- Overflade og tekstur
- Visualisering
- Skitsering
- Forskellige kunstneriske udtryk/stilarter
- Farvelære

- Udvalgt soft- og hardwarelære.
- Materialelære.

Fagområdet Visuel kommunikation handler om at eleven gør sig til en bevidst »visuel kommunikator«. Det kan bl.a. bestå af følgende emner:

- Animationsproduktion
- Visuel fortælling og kontinuitet
- Grafisk design og stilhistorie
- Præsentationsteknikker
- Målgruppeanalyse
- Visuel research
- Illustration
- Konceptudvikling og design
- Semiotik
- Øvrige virkemidler og deres betydning for det visuelle udtryk.

Fagområdet »Tværáestetisk produktion har til formål«, som der står i ansøgningen, »at give eleven grundkompetencer til at kunne kombinere de ovenfor nævnte fagområde med øvrige temaer, som hovedsagligt vil være tematikker og problemstillinger, som eleven har arbejdet med på det ordinære hf-forløb.« Nogle af de mulige emner og opgaver, der nævnes, er:

- Visuelle produktioner, fx film, tegneserie m.m.
- Formidlingsopgaver
- Udstillinger
- Projekter
- Praktikforløb (hvor eleven får mulighed for at påtage sig rollen som visuel kommunikator/vejleder).

Sammenlignet med et forløb som Plant et træ, sådan som vi ovenfor har analyseret det, er det tankevækkende, hvor mange af disse målsætninger, der faktisk er i spil i undervisningsdesignet

– både forstået som en planlagt *intention* fra lærerside og som en fælles *realisation* fra lærer- og elevside.

Det, som vores analyser tyder på kommer *mest* i spil for eleverne, er arbejdet med visuelle *metoder* i produktiv forstand, såsom under Tegneteknisk fagområde: komposition, visualisering, skitsering, under fagområdet Visuel kommunikation: animationsproduktion, visuel fortælling, og under Tværaestetisk produktion: konceptudvikling og formidlingsopgaver.

Det, som kommer *mindst* i spil, er videnstilegnelse i mere stoforienteret og receptiv forstand. Hermed har vi altså den omvendte situation af, hvad vi iagttog i NF-undervisningen (se ovenfor). I Plant et træ-forløbet blev der eksempelvis ikke afsat tid til at fordybe sig i viden om forskellige kunstneriske stilarter, stilhistorie eller semiotik eller til at reflektere over, hvordan forskellige fagområder bidrager – eller kan bidrage – til, at man analyserer og handler kreativt i forhold til en bestemt problemstilling. Det var der ingen, der underviste i, og i den forstand ‘transmitterede’ viden om.

Det sidstnævnte forhold er noget, som tegnelæreren selv-kritisk er inde på i sin løbende refleksion over og evaluering af forløbet.

For det første ærgrer hun sig lidt over, at forløbet blev forkortet og dermed mistede sin indledende undersøgende dimension. Omvendt bemærker hun, at der var en læring i denne mangel, fordi det blev italesat, hvor vigtig en sådan undersøgelsesproces er. Mange elever havde svært ved at forstå at de undersøgelser, udfordringer og lege de var igennem tidligere på året i Saltprojektet før de fik en konkret opgave. Pointen fra lærerens side var, at disse indledende øvelser var med til at udvikle deres projekt. Det kunne mange bedre forstå nu, efter at de havde haft oplevelsen af at have meget kortere tid til opgaven. De udtrykte selv, at produkterne blev mere overfladiske, poppede og upersonlige.

For det andet er tegnelæreren generelt positiv over for mange af gruppernes arbejdsproces. Men i flere af elevgrupperne og -produkterne efterlyser hun en større grad af kritisk refleksion over arbejds- og læreprocesserne. Hun mener, at noget af denne

refleksion kunne blive styrket gennem mere brug af faglig viden fra elevernes hf-undervisning. Hvis denne viden var mere present, eller kunne skydes ind undervejs i forløbet på TAW, kunne det måske styrke elevernes løsning af problemstillingen. Og dermed ville man i højere grad opfylde de interdisciplinære mål, der så at sige er bagt ind i Visuel grundforløbs fagområde 'tværetetisk produktion' – og i det hele taget i formålet med Visuel hf.

Grundtanken i Visuel hf er jo at tænke i faglig integration, i hvert fald i de overordnede formuleringer. For at leve op til disse (for)mål, set fra en TAW-synsvinkel, insisterer tegnelæreren på, at Visuelt grundforløbs didaktik både må være receptivt og produktivt orienteret. Det er hendes måde at se kritisk indad mod TAWs egen praksis og række hånden ud mod hf-undervisningens kvaliteter.

Set fra en gymnasiedidaktisk vinkel udtrykker tegnelæreren mange af de problemstillinger og endog frustrationer, man kender til fra debatter om en af de vigtigste nye komponenter i gymnasiet, inklusive hf, nemlig *fagligt samspil* (omtalt som fx AT i stx eller 'studieområder' i htx og hhx). Forskning og evalueringer tyder på, at det kan være svært at realisere et reelt og meningsfuldt fagligt samspil inden for en gymnasiesammenhæng. Vores observationer af Visuel hf tyder på, at det også er svært at realisere på tværs af skoleformer (se også næste kapitel). Men tegnelæreren mener samtidig, optimistisk, at hvis man udfordrer den didaktiske vane-tænkning, både på TAW og hf, vil det kunne stimulere til bedre fagligt samspil og mere meningsfuld fagdidaktisk integration.

5) Forandringspotentialer

Den fagdidaktiske udfordring for TAW handler måske først og fremmest om, som vi har antydnet med Cazden, at forstå og kunne integrere kvaliteterne ved 'traditionel undervisning' på hf samtidig med at man fastholder og videreudvikler TAWs unikke udgave af 'utraditionel didaktik'.

Som sagt efterlyser den toneangivende lærer på TAW en fælles dialog mellem TAW og hf om udvikling af undervisning, her-

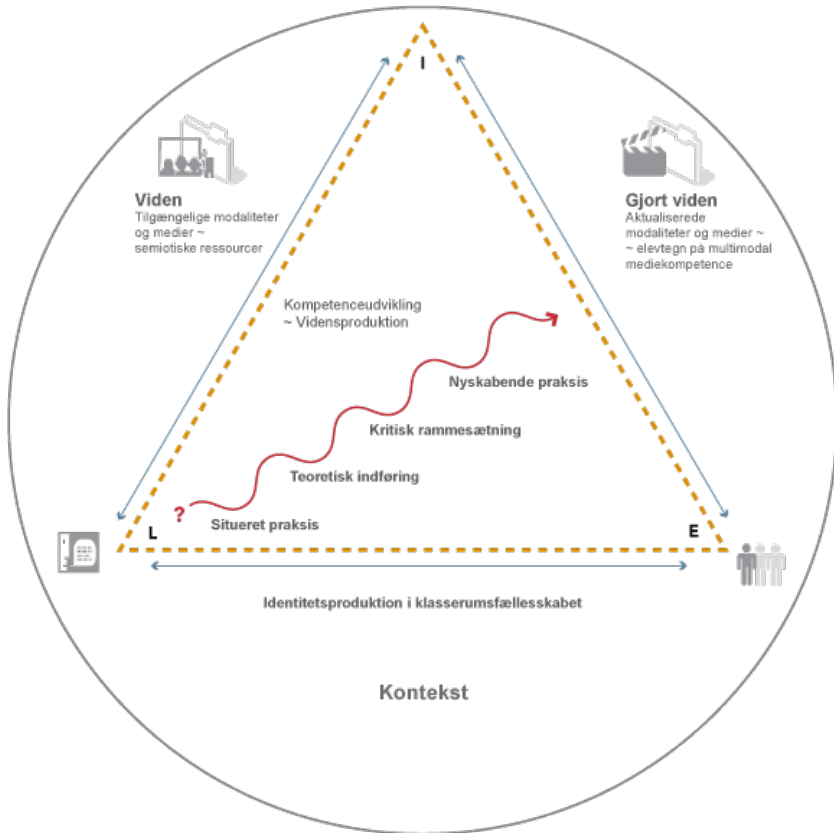
under at lade sig inspirere og gøre brug af hinandens fagområder. En af de måder, dette kan gøres på, er ved at blive bedre til at beskrive – og måske også visualisere, som vi skal se et bud på nedenfor – den didaktik, der er karakteristisk for ens praksis. Ikke nødvendigvis for at man skal gøre det samme begge steder – det vil formentlig være en dårlig strategi. Men snarere for at udvikle *et fælles metasprog* for videre fagdidaktisk udvikling.

Den utraditionelle didaktik kan ifølge Cazden tage mange former, men kan måske lettest karakteriseres ved det, den *ikke* er. Den er ikke præget af en tavle- og lærerstyret undervisningsform rettet mod den individuelt stoftilegnende elev. En sådan didaktik er da heller ikke særlig meget rettet mod en visuel designdidaktik á la den vi har iagttaget i Plant et træ-forløbet, og som eleverne på TAW tilsyneladende gerne engagerer sig i. Hvis man skal gå i den retning, skal man nok snarere tænke i en utraditionel didaktik, i positiv forstand, som er karakteriseret ved et mere deltagerorienteret, kollaborativt og projektorienteret samt kreativt undervisningsdesign, hvor netop det at lade eleverne designe i produktiv forstand spiller en væsentlig rolle.

Det design, som tegnelæreren havde udtænkt på forhånd til Plant et træ, og som vi tror afspejler en typisk model for undervisningen på TAW det første år (se også casebeskrivelsen i kapitel 2), minder på mange måder om de principper, man finder i nyere mediepædagogik (Buckingham, 2003; Burn & Durran, 2007a; N. Elf, 2009; Erstad, 2004). I en anden studie om en mediepædagogisk vinkel på H.C. Andersen i danskfagets gymnasieundervisning har jeg sammenfattet og visualiseret – apropos et af kravene til Visuel hf – disse principper i en model for det, jeg kalder multi-modal designdidaktik (se fig. 7.10).

Hvis man tænker på analysen af Plant et træ-forløbet og så kigger på modellen, ser man måske en del analogier. Jeg vil kort beskrive nogle af de væsentligste principper og dynamikker i modellen.

Det er en hovedpointe for modellen, at den må tilpasses og realiseres forskelligt afhængig af undervisningskonteksten (cirklen yderst). Konteksten kan og må forstås på flere måder, eksempel-



Figur 7.10. Model for designdidaktik – et bud på en utraditionel undervisning

vis i forhold til Visuel hf. Blandt andet spiller det ind, *hvor* man befinder sig, *hvad* man har tradition for at undervise i i den kontekst, og *hvorfor*. Som vi har set af analyserne af undervisningen på både et specifikt plan (jf. ovenfor) og på et mere generelt plan (se kapitel 4), gives der meget forskellige svar på dette afhængigt af, om vi er på hf eller TAW.

Der er ingen tvivl om, at modellen i højere grad afspejler undervisnings- og læreprocesser, som de kendes og praktiseres på TAW. I den forstand er det en traditionel model, set fra især et TAW-synspunkt! Fra et hf-synspunkt er den utraditionel. Det

er den ikke mindst, fordi der lægges så stor vægt på det, der i modellen, inspireret af en angelsaksisk forskergruppe, der kaldes New London Group (2000), betegnes 'transformativ praksis'. Med det menes der, at der i undervisningsplanlægningen kan indtænkes kreativt arbejde fra elever med henblik på udarbejdelse af nye produkter, ikke bare forstået som analyser, men som egentlige artefakter.

Den mere almindelige argumentation fra New London Group-forskerne for at denne praksis er vigtig, lyder, at i det 21. århundrede, hvor nye medier og teknologier i den grad inviterer til sådanne kreative designprocesser, hvor børn og unge gennem ungdomskulturen allerede deltager i sådanne praksisser, og hvor man i øvrigt også fra et bredere videnskøkonomisk synspunkt bør stimulere disse praksisser for at styrke konkurrenceevnen, bliver det helt nødvendigt, at man i højere grad indtænker denne dimension i sin undervisning. Designdidaktikken i betydningen at styrke 'transformativ praksis' tjener både private, civile og markedsorienterede formål. Eller sagt på en anden måde: Det tjener både dannelses- og kompetencemål, som knytter sig til det senmoderne samfund (Hermann, 2003).

Man skal lægge mærke til, som det fremgår af modellen, at det kreative hænger sammen med *undervisningen i stof og kritiske* diskussioner (omtalt som 'overt instruction' og 'critical framing' af New London Group-folkene). Disse to aspekter af undervisningen, som jo er dyder og tradition i en skolastisk undervisningssammenhæng, ikke mindst på gymnasieniveau i Danmark, må underviseren, der lader sig inspirere af denne model, hele tiden også forsøge at integrere i undervisningsdesignet. Ikke nødvendigvis sådan, at det kritiske og instruerende skal komme før det transformative, her er modellen visuelt set lettere misvisende. Relationen skal snarere forstås som en dynamisk vekselvirkning. Den kan foregå i den konkrete situation, som vi har iagttaget det i Plant et træ-forløbet og i observationen af danskundervisningen.

Man kunne så spørge: Hvad skal vejlede udvælgelsen af stof og kritiske synsvinkler? Det korte svar er markeret med

et *spørgsmålstegn* i modellen. Spørgsmålstegnet henviser til dét spørgsmål, der i en given undervisningssituation opstilles som udfordringen for et konkret undervisningsforløb.

Filosoffen og uddannelsesforskeren John Dewey kalder dette helt fundamentale udgangspunkt i enhver undervisnings- og læringssituation for *inquiry* (Dewey, 1997 [1916]). Det er lærerens opgave (markeret i venstre nederste hjørne med L og logoet af et ansigt) så at sige at *sætte* denne opgave. Vi minder om, at læreren ikke nødvendigvis er en person i bestemt form ental (se kapitel 4). Læreren er en aktør i ubestemt form flertal, som eksempelvis også omfatter eleven (der selv konkretiserer et spørgsmål) og kommunikationsteknologier (der medfaciliterer undervisningen). Det er sandt nok, at læreren typisk er personificeret ved én lærer med ansvaret for undervisningen, men det er altså ikke tilstrækkeligt at sige.

Med denne præcisering i baghovedet kan vi gå videre i modellen og se på de akser, læreren må forholde sig til i sine overvejelser over, hvilket forløb der skal designes. Læreren må orientere sig dels i forhold til *indholdsdimensionen* (dvs. et fag eller en faglig sammenhængs genstand og mål), dels i forhold til *udvælgelsen af tilgængelige materialer og ressourcer* (hvilket med fremkomsten af Internettet og de mere og mere opblødte grænser mellem lærebøger og læringsressourcer bliver en større og større udfordring), og dels i forhold til *eleverne*, herunder lærerens relation til disse i det samlede klasserumsfællesskab (og dem kan der være stor forskel på, som man kan se, hvis vi sammenligner henholdsvis geografilærerens, dansklærerens og tegnelærerens relation til eleverne).

Modellen er som sagt et analytisk visualiserende redskab til at forstå den dominerende didaktik på TAW, men den er også potentielt et fælles redskab til planlægning af ny undervisning på både TAW og hf og til dialoger om, hvordan undervisningen kan designes. Det er som sagt en vigtig pointe, at modellen må tilpasses konteksten, herunder ikke mindst fagene og deres (for)mål. For nogle fag ligger det lige for at lade sig inspirere af modellen; eller de praktiserer den måske allerede i en eller anden form.

Det gælder især mediefaget på hf, som eleverne allerede har haft på første år og viderefører på andet år. Her arbejder man bl.a. i høj grad med transformativ praksis.

Det gælder også danskfaget, som skitseret i analysen af danskundervisningen og dens forandringspotentialer, omend analysen af danskfagets didaktik tyder på, at modellen snarere udgør et kritisk potentiale for en forandring, der går mere i retning af det transformativ.

Vi har også set i analysen af NF, at der dér kan arbejdes med det transformativ princip, ikke mindst gennem visualisering, men at der som det mest dominerende træk arbejdes med instruktion af stof. I den faglige sammenhæng repræsenterer modellen i forhold til den nuværende praksis et utraditionelt perspektiv.

Man kan afslutningsvis også sige, at modellen udgør et kritisk korrektiv for Visuel hf som samlet uddannelse. Det ligger ikke mindst i det fremhævede fornavn, Visuel. Hvis vi kigger tilbage på de tilgængeliggjorte ressourcer og produktkrav, eleverne blev udsat for i Plant et træ-forløbet, kan man ikke sige, at de var udpræget eller ensidigt visuelt orienterede. De var derimod multimodalt orienterede. Det skyldes naturligvis, at de arbejdede med en problemstilling, som kunne besvares på mange multimodale, tværaestetiske – og dermed ikke kun visuelle – måder.

For de elever, der valgte at arbejde med animation, blev dette åbenlyst tydeligt. Animation er i sit grundlæggende design en multimodal æstetisk genre, og derfor må både lærere og elever naturligvis forholde sig til denne multimodale ressource i undervisnings- og læreprocessen. Animation omfatter således groft sagt auditive, visuelle og verbale repræsentations- og kommunikationsformer, der indgår i et komplekst samspil med hinanden, med en modtager og med en afsender/producent.

I den forstand er der en vis ironi i at uddannelsen hedder »Visuel hf«. Det er forkert varetegnelse, og heldigvis for det! Den undervisning, der bliver praktiseret, er rettet mod andet og mere end det visuelle i receptiv og produktiv forstand. Og de emner og metoder, som fremgår af ansøgningen om uddannelsen

til Undervisningsministeriet, herunder ikke mindst beskrivelsen af 'Visuelt grundforløb', lægger op til, at lærerne skal undervise i, og eleverne lære, andet og mere end visuelle æstetiske læreprocesser. Der lægges snarere op til en designdidaktik i bred kommunikativ og æstetisk forstand.

Hermed nærmer vi os også en konklusion på kapitlets indledningsspørgsmål: Er Visuel hf på vej mod en ny visuel designdidaktik?

Didaktik, visuel fagdidaktik og multimodal designdidaktik – nogle konkluderende teser

Vores analyser ovenfor af konkret undervisning peger på, at der er mulighed for at gå videre i brugen af visuelle ressourcer i fagene, men også at man må se denne brug i sammenhæng med en bredere vifte af multimodale ressourcer. Samtidig er det helt nødvendigt, at man ser det nye i Visuel hf-undervisningen i forhold til fagenes didaktik og fagenes tradition for at inddrage multimodale ressourcer i undervisningen på receptiv og produktiv vis.

De observationer, vi har gjort, tyder på, at der er spændende *ansatser* til en samlet visuel fagdidaktik på tværs af VGHF og TAW. Et nærstudie af læreplanerne, af ansøgningen til Visuel hf og af de refleksioner, vi har indsamlet blandt lærerne og eleverne i løbet af dette lille første år af uddannelsen (se forrige kapitel), tyder også på, at der er store fagdidaktiske udviklings- og forandringsmuligheder med hensyn til, hvad man kan bruge det visuelle til på en faglig ungdomsuddannelse som Visuel hf.

Et afgørende parameter for at få *realiseret* mulige potentialer handler om, hvorvidt man får tid, eller giver sig tid, til at reflektere over disse potentialer og kommunikere dem mellem undervisere på hf og TAW, mellem undervisere og elever og mellem undervisere, elever og pædagogiske ledere. Der skal kort sagt være plads og rum til *didaktisering*. Det er ressourcekrævende, ikke mindst i mental forstand: Med til denne didaktiseringsproces

hører nemlig også nødvendigheden af at forsøge at overskride sin egen og andres fagdidaktiske forforståelse af, hvad et fags praksis går ud på, eller hvad undervisningen på TAW går ud på, eller hvordan undervisningen på de to institutioner kan *integreres* – for nu at vende tilbage til det vi opfatter som en af de didaktiske nøglekategorier for Visuel hf. Integration af noget nyt kræver selvrefleksion, selvkritik og didaktisk fantasi.

Som sagt indledningsvis i kapitel 4 handler en visuel designdidaktik grundlæggende om, hvordan brugen af visuelle ressourcer i en faglig interaktion mellem lærere og elever i konkrete faglige situationer kan føre til en forandring af den faglige praksis og produktionen af viden i fag. Det rå spørgsmål er: Ændrer fagdidaktikken sig, når man som lærere og skole(r) forpligter sig på at ville gøre noget nyt, som i dette tilfælde at ville integrere det visuelle? Eller er det bare *add on* og overfladiske forandringer?

Vi har argumenteret for, at en visuel didaktik faktisk allerede er indlejret i fagene og institutionerne, hvilket er blevet dokumenteret gennem nærstudier af NF, dansk og Visuelt grundforløb. At en sådan didaktik er til stede som en praksis i fagene, får man særligt blik for hvis man:

- forstår det visuelle som et aspekt af et bredere multimodalt repræsentations- og kommunikationsrepertoire
- skelner mellem receptive og produktive praksisser.

Vi mener imidlertid også at kunne observere ret store forskelle i designet af den visuelle didaktik i de to institutionelle/skolekulturelle undervisningskontekster, hf og TAW. Vi vurderer endvidere at kunne iagttage forskelle i den visuelle didaktik *mellem fagene* på hf.

Den norske didaktiker Sigmund Ongstad har som nævnt foreslået, at man analyserer og sammenligner fags didaktik ved at forstå fag som kommunikation bestående af tre elementer: form, indhold og funktion (Ongstad, 2004; se kap. 4).

Ud fra den optik kunne vi hævde, at undervisningens visuelle form, indhold og funktion i de fag, eleverne har mødt på Visuel

hf det første år, har været ret forskellig. Det visuelle har haft markant forskellig *betydning* – i kommunikativ og dermed faglig forstand – i fagene og på de to skoler. Dermed må elevernes visuelle kompetenceudvikling også antages at have været forskellig afhængig af den faglige kontekst og skolekonteksten.

En spidsformulering af denne pointe kunne formuleres som en tese for videre studier af undervisningen på andet og tredje år:

Vores arbejdstese på baggrund af iagttagelser af Visuel hf er, at designet af en visuel didaktik i høj grad afhænger af den faglige kontekst samt af den skolekultur, man befinder sig i. Man kan ikke tale om én kontekstuafhængig visuel didaktik, lige så lidt som man kan tale om én kontekstuafhængig visuel kompetenceudvikling. Den visuelle didaktik, i det omfang den kan iagttages, er 'konfigureret'.

Når vi hævder, at undervisningen er konfigureret, kan det lyde som om, den er låst, er uforanderlig, er givet én gang for alle. Men, som Jewitt, Ongstad og mange andre inden for det, man bredt kunne kalde en sociokulturel og kommunikationsteoretisk tilgang til undervisning og læring argumenterer for, kan man ofte også iagttage et opbrud i didaktikken. Særligt i de sammenhænge, hvor man forsøger noget nyt, såsom at introducere en ny didaktisk ide, eller hvis uddannelsen udsættes for en eller anden form for pres. Det mener vi også er tilfældet for Visuel hf. En spidsformulering af denne tese kunne tage sig således ud:

Den visuelle didaktik kan omkonfigureres, eller 'redesignes', og her spiller læreren i bred forstand, inklusive læremidler og tilgængeligheden af nye digitale kommunikationsteknologier, en central rolle. Der er tegn på omkonfigureringer i i Visuel hf-undervisningen i retning af et mere visuelt domineret undervisningsdesign. Der er med andre ord tegn på opbrud i den undervisningspraksis og skolekultur, der er på VGHF og TAW, netop på grund af Visuel hf, som så at sige presser på for, at der designes en ny forståelse af

det visuelle i undervisningen blandt lærerne, lederne og eleverne.

En tredje og sidste tese for vores videre studier, som vi har været inde på flere gange, handler om distinktionen mellem det receptive og produktive. En tese til sammenligning af visuel didaktik i flere fag kunne formuleres således:

En nøgle til forståelse af forskelle og ligheder i de forskellige faglige kontekster er at skelne mellem en receptiv-analytisk og en produktiv-kreativ tilgang til det visuelle.

Skellet mellem det receptive og produktive mener vi at kunne iagttage helt ned i måden, der sprogligt stilles spørgsmål og opgaver på i de faglige undervisningssammenhænge. Vi ser det også i den måde, elever får lov til at være visuelt deltagende på i undervisningssituationer. Hvis vi i videre studier, også i andre fag som engelsk og mediefaget, kan underbygge, at det er en vigtig skelnen, som så at sige har forskelligt udslag afhængig af den faglige kontekst, vil det underbygge hovedpåstanden om, at det er helt afgørende, at man forstår de væsensforskellige faglige kontekster for at forstå den visuelle didaktik i praksis.

Det visuelle er historisk konstrueret og konstrueres forskelligt i fagene – og på de to institutioner. Som Roger Säljö og hans forskerkolleger formulerer det: »All representations have meaning potentials, but what aspect of those potentials that are exploited is a situated affair.« (Ivarsson et al., 2009).

Så hvis vi skal svare på grundspørgsmålet, der var sat som overskrift for dette kapitel: Er undervisningen på vej mod et nyt visuelt didaktisk design? – må svaret være: Det afhænger af den faglige sammenhæng!

Forslag til videre læsning

- Burn, A., & Durran, J. (2007b): *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cazden, C. B. (2001): Traditional and non-traditional lessons. In *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001): *Language and Literacy in Science Education*. New York: Open University Press.

Kapitel 8

Skolernes kulturer og organisatoriske udfordringer

**Aase H.B. Ebbensgaard og
Nikolaj Frydensbjerg Elf**

Indledning

I dette kapitel vil vi skitsere nogle organisatoriske forhold på uddannelsen Visuel hf set som en samlet 'institution', men med blik for de to skoler som særskilte organisationer.

Det spørgsmål, der interesserer os, er, hvordan udviklingsprojektet Visuel hf realiseres som et samarbejde mellem to skoler. Det skal bemærkes, at vores empiriske materiale ikke er tilstrækkeligt til at give en tilbundsgående analyse, så det næste skal ses som overordnede kommentarer til det, vi har set og finder bemærkelsesværdigt.

Empirisk fokuseres på de to skolars selvforståelser som uddannelsesinstitutioner. Vi vil lytte til nogle læreres refleksioner over Visuel hf som en uddannelse og inddrage indtryk fra feltobservationer og samtaler med ledere. Vi vil også vende tilbage til ansøgningen til Undervisningsministeriet, særligt dens formulerede intentioner om organisatoriske forandringer, samarbejde og evaluering – og sammenligne dem med, hvordan det er gået i praksis.

Men først nogle metodiske bemærkninger om organisationsundersøgelser sat i forhold til det, vi har hørt på Visuel hf.

Organisationsundersøgelser

I uddannelsesforskningen har man tidligere ofte haft en kunstig adskillelse af undervisning/didaktik, læringsforståelser og organisation/skolekultur. Kunstigt, fordi meget tilsiger, at hvis man ønsker at skabe undervisningsforandringer i praksis, er man også nødt til at medtænke organisatoriske forhold og skolekultur.

For at sige det enkelt: Ideer inden for uddannelsesverdenen kan være meget gode, men målet med ideer er jo, at de skal omsættes i praksis. Blive udsat for et »omslag i praksis«, som Karen Borgnakke, professor i pædagogik ved Københavns Universitet, har formuleret det i et større studie af projektpædagogikken på videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark (1996). Hvis man ikke er fuldt opmærksom på dette praksisomslag, når man ikke særlig langt med ideerne. De dør ud.

En ny uddannelse som Visuel hf – som oplagt har nogle meget visionære udviklings- og forandringsideer – kan ikke realiseres, med mindre man også er opmærksom på det organisatoriske perspektiv. Af samme grund er organisationen af Visuel hf ét af tre undersøgelsesperspektiver i vores projekt, og på trods vort begrænsede empiriske materiale mener vi at have gjort nogle relevante iagttagelser det første år. Det er det, som vi vil afrapportere i dette kapitel. Nogle af vore analyser vil være systematiske opsamlinger af pointer, der har været sidebemærkninger i de foregående kapitlers analyser af didaktik og læring.

Det drejer sig bl.a. om følgende pointer og problemstillinger:

- Visuel hf-eleverne på første årgang ser ud til indadtil at være en socialt integreret gruppe, men samtidig en relativt socialt disintegreret gruppe i forhold til andre elever på især gymnasiet. Hvad skyldes det?
- At lave hyppige periodiske skift som elev mellem to skolemiljøer kan opleves som en belastning. Hvad er årsagen til det?

- At bygge stærkere relationer og styrke samarbejdet mellem lærerkulturer på de to skoler er en udfordring. Hvorfor?
- At lære af den anden organisation er et udtalt ønske blandt involverede lærere, men i praksis en svær proces. Hvordan gøres det bedst?
- Når elever er på henholdsvis TAW og hf, tyder meget på, at de har forskellige forventninger til undervisningen og forskellige motivationer for at lære, hvilket af lærerne opfattes som et problem. Hvad kan man gøre ved 'den situerede motivation'?
- Lærerne arbejder på organisationer, der har forskellige forhold til vidensdeling. Hvordan kan man videreudvikle vidensdelingen i to forskellige organisationskulturer?

Problemstillingerne, som er ridset op her, kan organisations- og kulturanalyse hjælpe os med at besvare.

Organisationsanalyse er et omfattende forskningsområde, som kræver ganske megen indsigt og adgang til organisationens funktion og empiri på mange niveauer. En første indsigt i de organisatoriske forhold på de gymnasiale uddannelser kan man skaffe sig ved at konsultere Peter Henrik Raae, Lars Frode Frederiksen, Karen Borgnakke og Torben Spanget Christensens arbejder (se fx Borgnakke, 1996; Torben Spanget Christensen & Raae, 2008; Frederiksen, 2009).

Torben Spanget Christensen og Peter Henrik Raae arbejder i en aktuel undersøgelse med, hvordan man integrerer ny skriftlighed i gymnasieskolerne. Ny skriftlighed-projektet er et udviklingsprojekt man på nogle punkter kan sammenligne med Visuel hf. Begge er udviklingsprojekter i den forstand, at de har som mål at introducere nye didaktiske og undervisningsfaglige ideer. Som Christensen og Raae mere generelt har formuleret sig om opgaven at udvikle et projekt:

At udvikle et projekt svarer til at introducere nye idéer og nye aktiviteter til elever, kolleger og ledelse. Og selv om

de [lærerne] måske umiddelbart synes at de nye ideer er spændende og interessante, kan det sagtens være at det alligevel er svært at få dem med, når ideerne skal omsættes i praksis. (Ikke publiceret notat)

De to forskeres pointe er – udtrykt mere analytisk – at nye projekter på den ene side er planlagt ud fra visionære men også rationelle overvejelser. På den anden side vil enhver ny ide blive reformuleret i de institutionelle kontekster, den indføres i.

De aktører, der er involveret i en projektudvikling på en skole, vil bevidst eller ubevidst forsøge at forandre institutioner. Det gælder især projekternes 'ildsjæle', som oplever ejerskab til denne proces (Imsen, 2006). De får en særlig rolle i organisationen, som hurtigt opdages af kolleger. Ved at de indtager denne rolle, fremprovokerer de sandsynligvis med- og modreaktioner hos kolleger. Med- og modreaktioner indebærer yderligere reformuleringer, som udvikler projektet i bestemte retninger, som kan være svære af forudsige.

Disse med- og modarbejdende 'dynamikker' er man nødt til at forholde sig til i et udviklingsprojekt og på en ny uddannelse som Visuel hf, både i analytisk forstand, hvis vi anskuer det udefra, og i normativ forstand, hvis man anskuer det som aktører direkte involveret i projektet. Raae og Christensen adresserer i praksis denne opgave til skolens pædagogiske ledelse og til de involverede lærere. Det er vigtigt, at disse aktører forholder sig aktivt evaluerende til de reformuleringsprocesser, der viser sig, eller som de oplever. Det er dem, man kan lære af, hvis man vil forbedre projektet. Megen nyere organisatorisk forskning fokuserer netop på at få praktikere til at reflektere »hvad der virkede anderledes end forventet« (S. Christensen & Kreiner, 1991).

Nedenfor i dette kapitel vil vi fremlægge nogle lærerrefleksioner, hvor de nævnte mere generelle synspunkter konkretiseres i lærernes overvejelser om det første år på Visuel hf-uddannelsen.

En uddannelsesinstitution som organisation

En uddannelsesinstitution kan på ét niveau beskrives i forhold til den formelle organisatoriske opbygning og struktur. Her vil spørgsmålene om, hvordan de beslutningsmæssige kompetencer og ansvarsområder er fordelt, være afgørende. Beslutningskompetencerne i en skole som organisation kan opdeles i de økonomiske, de personalemæssige, de pædagogiske og de strategiske. Men helt afgørende er tillige spørgsmålet om bredden og rækkevidden af den enkelte medarbejders beslutningsområde og kommunikationsformen i organisationen. Kommunikation er i de seneste årtier blevet et opprioriteret forskningsområde inden for organisationsstudier. Vi kan her bl.a. henvise til Ole Thyssen og forskerkredsen omkring ham (Thyssen, 2003; se også i international sammenhæng fx Grant et al., 2004).

I det almene gymnasium har der været en meget lang tradition for det, man kalder 'den flade ledelsesstruktur'. Derved menes, at personalets – ikke mindst lærernes – ret og pligt til at medvirke i og påvirke ledelsens beslutninger har været anset som en del af gymnasiets grundlæggende kulturelle værdiforståelse. Dette har til en vis grad stået i modsætningsforhold til den hierarkiske ledelsesform, som primært kendes fra erhvervslivets organisationsform. Imidlertid har indførelsen af bestyrelser som resultat af overgangen til selvstyre for gymnasierne ændret ved dette billede (Raae, 2008). Mellemlidende af forskellig art – inspektorer og teamledere osv. – har i løbet af de sidste ti år tillige gjort den organisatoriske struktur på gymnasierne mere uigennemsigtig.

På erhvervsgymnasierne har den mere hierarkiske organisationsstruktur været kendt i lang tid, og de mange fusioner, der foregår i øjeblikket mellem hhx-skoler, htx-skoler og erhvervsuddannelser, har været med til at accelerere den proces.

En meget afgørende del af en uddannelsesinstitutionens beslutninger er visioner om fremtiden, det der kaldes den strategiske ledelse. Det er ikke nok kun at tænke på at få elever (hvilket i nogle sammenhænge må forstås som 'kunder') ind på skolen til næste år. Det er helt afgørende for skolens overlevelse, at man

vedligeholder og udbygger institutionens attraktive placering i uddannelsesbilledet. Skolerne konkurrerer om de unge, og antallet af elever er afgørende for det økonomiske grundlag gennem taksametersystemet.

Man kan se, at der er en række områder, hvor skolerne på forskellig vis forsøger at markere sig og profilere sig for netop at tiltrække en større del af de unge. Disse kan være:

- Attraktive bygninger, lokaler eller placeringer
- Moderne og tidssvarende pædagogisk og elektronisk udstyr. Gode værkstedsforhold osv.
- Høj faglig standard blandt lærerne som skolens erklærede mål
- Høj gennemførelsesprocent og/eller højt karaktergennemsnit
- Det sociale skolemiljø
- Studieretninger og tonede uddannelser
- Nye (forsøgs-)uddannelsesmodeller
- Samarbejder mellem andre uddannelsesinstitutioner og skoleformer
- Hjemmesider, *branding* og andre reklametiltag
- Satsning på bestemte ungdomskategorier
- Synlighed i det lokale miljø via forskellige kulturelle arrangementer osv.

Der er meget lidt forskningsmæssig viden om, hvordan disse konkrete tiltag virker på de unge. Derimod ved man, at en skoles tiltrækningskraft i høj grad er bestemt af irrationelle forhold hos de unge, såsom det at man kender nogen, der går der eller har gået der, at man gerne vil gå sammen med tidligere kammerater, at man 'har hørt' osv. De unge er også hurtige til at 'stemple' uddannelserne, og går man på en i andres øjne 'lavstatus-skole', så

kan det have en nedadgående accelererende virkning på skolens søgetal (Beck & Ebbensgaard, 2009).

Med disse overordnede betragtninger som baggrund vil vi nu se på Visuel hf.

Visuel hf som organiseret uddannelse

Visuel hf repræsenterer efter vores vurdering en nytænkning som organisationsform inden for de gymnasiale uddannelser, idet det er et samarbejde mellem to institutioner med vidt forskellige placeringer i det uddannelsespolitiske landskab.

Hf-delen af uddannelsen er en gymnasial uddannelse og har som sådan samme overordnede mål som de tre andre gymnasiale skoleformer. Hf er som disse en studieforberegende og almen-dannende uddannelse og sigter mod videregående uddannelse. Hf-uddannelsen er lovmæssigt fastlagt i reformen 2005 med senere ændringer. Den særlige treårige variant, som Visuel hf benytter sig af, har lovhjemmel i en paragraf i gymnasiebekendtgørelsen (§ 41, stk. 2), der giver en rektor lov til at disponere hf-uddannelsesstiden over tre år, mod at der først ansøges om dette i Undervisningsministeriet – hvilket blev gjort, og godkendt, inden uddannelsen gik i gang. Det har den vigtige sideeffekt, at hf-uddannelsen bliver SU-berettiget i tre år.

Uddannelsesdelen på TAW (Visuelt grundforløb) er ikke en gymnasial uddannelse, men indgår altså i en treårig hf-ungdomsuddannelse. Begge institutioner er selvejende institutioner. Visuel hf udløser taksameterpenge til VGHF, hvorimod uddannelsesdelen på TAW, som det ser ud i skrivende stund, ikke udløser taksameterpenge til TAW. Eleverne skal betale for at gå på uddannelsen.

Fra ansøgningen til Undervisningsministeriet og Visuel hf oktober 2008 citerer vi nogle klip fra de to skolers præsentation af sig selv.

Viborg Gymnasium og Hf (VGHF)

Viborg Gymnasium og HF har tradition for at have en stor hf-afdeling og et stort pædagogisk fokus på denne uddannelse. Gennem de seneste mange år har skolen stået for en lang række forsøg på hf. Forsøg, der i et vist omfang blev en del af den gældende hf-uddannelse med reformen i 2005. Skolen har siden reformens indførelse med stor succes arbejdet med fagpakker på hf, hvor der også samarbejdes med eksterne parter med henblik på at prioritere både det anvendelsesorienterede og studieforberedende aspekt i uddannelsen. Skolen har således en Sundheds- og pædagoglinje, hvor eleverne har samfundsfag B og psykologi C som obligatoriske valgfag, og hvor der gennem uddannelsens to år samarbejdes med Sygeplejeskolen og Pædagoguddannelsen i Viborg under VIA University College. Samarbejdet finder ikke blot sted i valgfagene, men også i de obligatoriske fag primært den naturvidenskabelige faggruppe og kultur-samfundsfaggruppen, og også de øvrige fag inddrages i samarbejdet. Eleverne er på besøg på de to uddannelser, hvor de undervises af lærere fra disse skoler, de er i praktik, og der foregår et tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne, således at undervisningen i de enkelte fag eller faggrupper er fokuseret på samarbejdet. Skolen har oprettet en hel klasse med denne linje hvert år siden 2005.

Skolen har også en Medie- og kommunikationslinje, hvor det obligatoriske fag er mediefag B, og hvor der samarbejdes med Medieskolerne i Viborg. Også her sker det gennem elevbesøg og gæstelærerordninger. Skolen har de sidste to år hvert år oprettet en klasse med denne linje.

VGHF har således mange erfaringer med at samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner. Erfaringer, som kan videreføres i samarbejdet med TAW. Man ser dette samarbejde som en stor gevinst for både elever, lærere og skole.

Organisatorisk har skolen en koordinator, der tager sig af organisationens samarbejde med uddannelsesinstitutionerne. (Mikkelsen et al., 2008, afsnit 2.1)

The Animation Workshop (TAW)

The Animation Workshop er Danmarks førende institution på animationsområdet. Institutionen har siden 1988 uddannet animatorer til den danske såvel som til den udenlandske animations- og spilindustri. I dag hører TAW under VIA University College og har siden 2007 været Videnscenter for Animation under Undervisningsministeriet med seks underafdelinger, der dækker snart sagt alle grene inden for animation og tegning. (op.cit., afsnit 2.2)

På uddannelsesfronten tilbyder TAW tegnekursus i klassisk tegning, to 3½-årige bachelorlinjer i karakteranimation og til *CG Artist* (dvs. colour grading-kunstner) samt EU-støttede efteruddannelseskurser for professionelle europæiske animatorer og andre i branchen. TAW siger om sig selv, at den er internationalt anerkendt i animationsbranchen og har et stort netværk af professionelle undervisere, animationsselskaber, faglige netværk, kunstnere og andre skoler i hele verden. Visuel hf involverer to af TAW's afdelinger: The Drawing Academy (TDA) og Center for Animationspædagogik (CAP). Det fremgår bl.a. at:

(...) TDA har 10 års erfaring med at uddanne unge inden for området tegning og i særdeleshed klassisk tegning, så de opnår et meget højt teknisk niveau, der senere sætter dem i stand til at kunne udtrykke sig mere frit og direkte. Undervisningen er praktisk tilrettelagt, der sigter mod at eleverne skal kunne mestre det tegnetekniske håndværk (...)

I det nationale forskningsprojekt »Sprog- og læseudvikling gennem animation« anvendes animationspædagogikken

til at udvikle og fremme visse unges tilegnelse af læseforståelsesstrategier overfor skriftlige tekster. *Animation as a Learning Tool* [er] et samarbejde med Viborg Seminarium. Det er et internationalt uddannelsesforløb (for voksne), og til februar udbyder CAP og Viborg Seminarium en animationspædagoguddannelse. (ibid.)

Begge institutioner understreger således deres kompetencer inden for samarbejde med andre institutioner og deres lyst og interesse i at udvikle nye uddannelsesmodeller, hvor tværfaglighed og fagsamspil er væsentlige omdrejningspunkter.

Samarbejdet mellem skolerne

Lærerprofessionalismen på hf er knyttet til akademisk uddannelse med baggrund i et eller flere universitetsfag, der så er overbygget med formel praktisk og teoretisk pædagogisk uddannelse. Lærerne på TAW kan have meget forskellig uddannelsesmæssig baggrund lige fra det at have en formel kunstnerisk uddannelse til at være autodidakte. Man understreger i ansøgningen, at man har professionelle lærerkræfter. Der er ingen krav om akademisk uddannelse eller pædagogisk overbygning.

På det organisatoriske område beskrives samarbejdet mellem TAW og VGHF således i ansøgningen:

Der etableres en samarbejdsaftale mellem de to skoler, der nøje redegør for placering af ansvar. Hf-uddannelsen er alene VGHF's ansvar, mens TAW alene har ansvaret for det visuelle grundforløb. Administrationen af de to uddannelser foregår derfor på hver sin uddannelsesinstitution, bortset fra fraværet, som registreres hos VGHF. Herudover samarbejder skolerne naturligvis om at integrere uddannelserne i videst muligt omfang som tidligere beskrevet i ansøgningen. Der etableres en styregruppe med repræsentanter fra både VGHF og TAW, der udarbejder fælles retningslinjer for samarbejdet. (op.cit., p. 16)

I ansøgningen defineres altså en styregruppe. Styregruppen har frem til sommeren 2010, altså i hele opstartsfasen og det første

år af uddannelsen, bestået af personer fra VGHF og TAW. Fra VGHF rektor, en sekretariatschef, som også har lærerbaggrund, samt første holds medielærer, der var udpeget som koordinator og bindeled mellem den pædagogisk-administrative ledelse og faglærerne. Fra TAW har lederen af TAW og lederen af CAP deltaget, ligesom lederen af TDA har været fast medlem (vedkommende har dog været på barsel og erstattet af en vikar). Sia Søndergaard, der er med i forskningsgruppen bag denne rapport, var medlem af styregruppen før uddannelsen gik i gang, men trak sig, da forskningsprojektet gik i gang. Tegnælæreren på TAW har deltaget i gruppen siden undervisningen gik i gang med det første hold (august 2009).

Styregruppen har det første år holdt adskillige møder, og der foreligger referater fra alle. Styregruppen har forholdt sig til en række organisatoriske og pædagogiske forhold omkring uddannelsen, herunder diskuteret økonomi, markedsføring, elever, undervisning på et overordnet plan og meget andet.

I styregruppen har man fra begyndelsen af ikke ment, at alle fag på hf skulle samarbejde med lærere fra TAW. Lærerne på hf var til en vis grad fritstillede med hensyn til at implementere samarbejdet med TAW, dog var der for det første år bl.a. lavet planer for, hvordan NF-lærerne skulle samarbejde med tegnælæreren på TAW. Man har fortløbende foretaget evalueringer. Bl.a. er det sket angående ændringer i forhold til, hvilke fag, der skulle placeres hvornår i det treårige forløb, hvilket er slået igennem i august 2010 for det nye hold. Man har også ændret på selve styregruppens formål og sammensætning.

I efteråret 2010 udarbejdede man et egentligt kommissorium for styregruppen med lederrepræsentanter fra VGHF og TAW. I samme ombæring blev der oprettet en projektgruppe med hf-læreren som koordinator og en leder fra VGHF som medlem. I denne projektgruppe indgår også tegnælæreren fra TAW. Projektgruppen skal være det kit, der binder de faglige forløb på VGHF og TAW bedre sammen.

Forskergruppen har ikke fokuseret på at få indblik i alle styregruppens opgaver det første år. Der vil blive lagt mere vægt på

det aspekt de følgende år. Men et indtryk har været, at en af styregruppens vigtigste opgaver har været at fokusere på elevernes trivsel og motivation. Det skyldes i høj grad, at der har været tale om en ny særlig elevgruppe, som man måtte lære at kende. Det fremgik blandt andet af vores interview med koordinatoren i slutningen af året.

Specielt tegnelæreren på TAW talte ved flere lejligheder det første år om, at man manglede en faglig 'hotline' imellem de to organisationers lærere, og hun har efterlyst et stærkere udviklingssamarbejde mellem lærere på TAW og hf. Med hotline mente tegnelæreren en tættere kontakt mellem hf-lærerne og tegnelæreren så begge parter for det første kunne få mere information om, hvad der foregik i undervisningen på gymnasiet og på TAW, og for det andet kunne etablere et rum for at udvikle undervisningen sammen. Oprettelsen af projektgruppen i efteråret 2010 kan man sige er et svar på disse ønsker.

Det første år blev der arrangeret møder mellem lærere og lederne og nogle gange også elever. Et eksempel er den lærerworkshop, vi beskriver i en case i kapitel 5 om animation. Man har også mødtes til arbejdsworkshopper, før uddannelsen blev påbegyndt, og til et refleksionsmøde i foråret samt ved andre lejligheder, hvor vi som forskere har deltaget.

Netmedieret kommunikation knyttet til fælles *fil-delings-systemer*, som man oprindeligt havde forestillet sig kunne bidrage til den organisatoriske læreproces mellem lærere, ledere og elever, har givet problemer. Det har til dels skyldtes tekniske grunde. Blandt andet har de platforme, man havde tænkt sig at bruge, ikke fungeret optimalt. Det drejer sig om 'Fronter', der er et lukket intranetsystem, og blogs, som er åbne systemer. Fronter har efter lærernes udsagn ikke kunnet håndtere store datamængder, og dem kommer man hurtigt ud i, når man arbejder med billedproduktion. Lærerne har altså ikke delt lærer- og elevmateriale på denne platform. Men spørgsmålet er, om de havde gjort det, hvis det havde været teknisk muligt? Det kræver, at der er en kultur for, og en rutine i, at dele viden og materialer via netmedieret kommunikation. Vi har indtryk af, at der blandt lærerne

på hf-siden typisk deles meget materiale og viden ved møder og internt mellem kolleger. Omvendt er der ikke kultur for at dele viden med andre uddannelsesinstitutioner og lærere, man måske ikke kender så godt.

Hvad angår eleverne, har lærerne haft svært ved at få dem til at oparbejde en rutine med at uploade deres arbejder på blogs. Blogs kunne være blevet brugt som arbejdsportfolioer. Nogle elever har gjort det i et vist omfang, men generelt har det ikke været tilfældet.

Sammenfattende kan vi sige, at både Fronter og bloggene har været tiltænkt det potentiale at skulle fungere som medium for proces- og præsentationsorienteret arbejde, hvor man delte og udviklede viden og refleksion over undervisnings- og læreprocesser, men at dette potentiale tilsyneladende ikke er blevet realiseret. I andre danske og nordiske udviklingsprojekter peges der på, at der er oplagte udviklingsmuligheder i at anlægge en ikt-baseret portfolio-pædagogik. I forhold til Visuel hf er det med andre ord muligt, at ikt fremover kunne bruges til at fremme kommunikation mellem lærerne indbyrdes og mellem elever og lærere. Men det vil kræve en udviklingsindsats. Det må bl.a. revurderes, hvilke systemer, der er mest hensigtsmæssige, og der er behov for at ritualisere og oparbejde rutiner i brugen af disse i undervisningen både blandt lærere og elever. Her kunne man måske hente inspiration fra andre offentlige og private organisationer, hvis aktører deler store mængder af viden og ekspertise gennem brug af ikt, fordi de er adskilt i tid og rum og ikke har mulighed for at mødes jævnligt.

Tegnelæreren formulerede på et tidspunkt i løbet af året også den ide, at der er behov for at mødes i mere afgrænsede faglige grupper knyttet til specielle undervisningssituationer. Det kunne konkret være i forbindelse med den eksamen, eleverne skal op til på første år i Naturfagsgruppen på hf. I begyndelsen af året havde man en vis succes med dette, bl.a. i forbindelse med 'Saltforløbet', som vi har beskrevet tidligere. Man forsøgte tilsvarende efter jul 2009 at organisere et samarbejdende forløb på både hf og TAW, der skulle lede frem mod eksamen. Der er klart mulig-

heder i at lade noget af elevernes kreative arbejde på TAW danne grundlag for eksamen på hf, ligesom den undervisning på hf, der leder frem mod denne eksamen, kunne danne udgangspunkt for undervisningen på TAW.

For at følge op på tegnelærerens ide kunne man overveje, om der skulle etableres det, man kunne kalde '*ad hoc-fagdidaktiske grupper*' knyttet til planlægning, gennemførelse og evaluering af konkrete undervisningsforløb og progression i de forskellige semestre og i forhold til undervisningen på de forskellige år. Dette ville ligge ud over det, der er tiltænkt den nyoprettede projektgruppes opgave, og ville formentlig kræve tildeling af ekstra ressourcer og tid til koordination.

Organisationskultur

Alle uddannelsesinstitutioner, uddannelsesformer og skoler repræsenterer forskellige – med et bredt udtryk – organisationskulturer (Raae, 2008; Glerup, 2006). Hermed menes, at ledelsesformer, beslutningstagning, normer og mål, som vi nævnte ovenfor, skifter både i forhold til skoleformer og i forhold til den enkelte skole. Organisationskulturen er ifølge Jørgen Glerup betinget af tre 'grundsøjler': De eksplicitte værdier, de implicitte værdier – eller grundlæggende antagelser – og artefakter.

Glerup (2006) har påvist, hvordan de fire gymnasiale uddannelser understreger deres organisationskulturs særtræk gennem implicitte og eksplicitte mål og værdier – men også gennem de materielle forhold og ydre rammer omkring deres skole. Værdier og artefakter påvirker indirekte og direkte undervisning, beslutninger, adfærdsmønstre og den kulturelle etos i skolen forstået som den identitet, man socialiseres ind i både som elev og som ansat i organisationen.

Glerup henter grundlaget for sin analysetilgang hos Edgar H. Schein (1986) og Mary Jo Hatch (1991). Han påviser, hvordan *artefakter* – det vil sige bygninger, undervisningslokaler, udstyr, kunst, it-brug osv. er den konkrete og synlige måde at iscenesætte

organisationens værdier på. Fx er man på mange stx-skoler opmærksomme på kulturhistoriske elementer i bygninger, og man bruger kunst på vægge og gulv for at signalere denne skoleforms stærke forankring i en klassisk dannelsesstradition.

Eksplícitte værdier

De eksplícitte værdier for Visuel hf kan man læse om på skolernes hjemmesider, ansøgninger, reklamer, pjecer osv. Vi har allerede i citaterne fra ansøgningen angående skolernes præsentation af sig selv bemærket, hvordan man understreger disse eksplícitte værdier. Man markedsfører sig således gennem informationsmateriale til omverdenen. Det er ikke mindst nødvendig set i lyset af, at de to skoler er selvejende institutioner og dermed afhængig af sorte og ikke røde tal på bundlinjen. De eksplícitte værdier ses som langt mere afgørende i den konkurrencesituation, som skolerne nu står i.

Med henvisning til Schein påpeger Gleerup imidlertid, at det ikke er altid, at man i skolehverdagen magter at leve op til at gøre, hvad man siger, at man vil gøre eller rent faktisk gør. Men en spændende hjemmeside med velvalgte ord og billeder *kan* muligvis trække elever til en skole (se billede af Visuel hf's hjemmeside-forside i kapitel 1). Sprogbrugen er i den forbindelse lidt opmærksomhed værd. Her er institutionsnavne at sammenligne med 'branding'. Engelske betegnelser signalerer uddannelsens internationale orientering og det at være på forkant (fx The Animation Workshop, The Drawing Academy, University College osv.). Brug af superlativer og moderne kodeord som kreative talenter, oplevelsesøkonomi, væksthuis o.m.a. sikrer, at man som institution demonstrerer indsigt i tidens 'agendaer'.

Men som vi også fremførte tidligere, er det ikke altid, at en skoles hjemmeside er det, der lokker elever ind på uddannelsen. En hjemmeside kan have en hel anden betydning. Det kan være et middel til at få elever, der allerede går på uddannelsen, til at føle sig 'stolte' af at være elev det pågældende sted. Sociologen Pierre Bourdieu taler om, at elever socialiseres til at blive medlem

af det, han kalder en speciel 'orden', som udmærker sig over for andre (Bourdieu, 2001). Dette er betydningsfuldt, for, som vi har bemærket det, er elevernes reklame over for andre unge en vigtig rekrutteringsfaktor.

Naturligvis er alle skoleformer i sidste ende afhængige af regler og bekendtgørelser, men man er på den anden side ganske opmærksom på betydningen af strategisk ledelse og den æstetiske form ved henvendelse til kommende 'kunder' og bevilgende myndigheder.

Implicitte værdier

De implicitte værdier er det anderledes svært at få indsigt i som udenforstående. For medlemmer af en bestemt organisation har disse værdier ofte karakter af at være 'grundlæggende antagelse', hvilket vil sige, at kulturens værdier, handlingsorienteringer og etos anses for at være mere naturlige end 'kulturelle'. De grundlæggende værdier har et strejf af at være uimodsigelige sandheder, og man socialiseres ind i disse implicitte værdier som medlem af kulturen. De implicitte værdier er således kulturens selvfølgelige koder. Organisationskulturen er både på ledelsesniveau, lærerniveau og elevniveau betinget af disse koder som handlingsbaggrund.

Som udefra kommende, der vil prøve at forstå en organisationskultur, er det imidlertid afgørende at finde ned til og frem til de implicitte værdier.

Gleerup har prøvet at beskrive de implicitte værdier eller grundlæggende antagelser i de fire gymnasiale uddannelser. Han påviser, hvordan hhx-uddannelsen er præget af, at det her drejer sig om at handle og tage beslutninger, der retter sig mod udvikling, fremdrift og et praktisk resultat. Htx-uddannelsen har som værdigrundlag innovation, effektivitet og produkttænkning. Her drejer det sig først og fremmest om, at 'noget virker'. Det er det, der virker, man vælger til i uddannelsen. Man er indstillet på at afprøve, acceptere eller forkaste. På stx er kulturen præget af det 'sandhedssøgende' – både i humaniora og naturvidenskab.

Det almindennende og studieforberedende på uddannelsen er stadig meget stærke markører. Det er dialogen og konsensus, der tegner organisationsformen. Endelig har hf's særkende været en mere elevorienteret og demokratisk dannelse, hvor fag, didaktik og holdningen til eleverne ofte er mere søgende eller eksperimenterende både fra lærer og ledelses side (Gleerup, 2006).

Hvis man rent fysisk bevæger sig i forskellige organisationskulturer, fornemmer man som observatør, hvordan artefakter, eksplicite værdier og implicite værdier er medspillere og aktører i skolens liv lige fra den måde eleverne sidder på, klæder sig på og taler på, over til lærernes krops- og verbalsprog og skolens fælles kommunikationsform.

Andre undersøgelser har vist, at eleverne tillige stempler hinandens uddannelser – og ikke altid for det gode – gennem netop at fokusere på disse elementer.

Som vi viste ud fra ansøgning og andre styredokumenter for Visuel hf, lægger de to skoler stor vægt på samarbejde såvel organisatorisk som undervisningsmæssigt og fagligt. Vi har andre steder været inde på dette forhold, men her vil vi i første omgang opholde os ved, hvordan artefakterne på de to skoler fremviser kulturernes grundlæggende antagelser. Vi vil bruge de ydre materielle forhold som pejlemærker til at finde skolernes værdigrundlag og identitetsforståelser. Vi har allerede tidligere berørt emnet og diskuteret fx lærersproget som udtryk for kulturforskelle.

Artefakter

Viborg Gymnasium og HF har til huse i en 2-etagers-bygning med fløje fra de store gymnasiebyggeriers tid i 1970'erne. Der er i visse dele af komplekset mange gange, men også store indvendige åbne arealer, hvor eleverne kan arbejde alene og i mindre grupper.

Der er lokaler med store glaspartier i visse lokaler, og bibliotek og arbejdsarealer ligger åbent uden døre eller andre afgrænsninger. Miljøet på skolen ser ud til at give mulighed for, at eleverne kan være både sociale og seriøse sammen. Der er udgange til

græsarealer fra visse lokaler. Udstyret er – som vi også tidligere har påpeget det – moderne, pænt og ikke ramponeret. Der er moderne elektronisk udstyr i klasserne såsom projektor og elektroniske tavler. Alt er rent og ordentligt, og der er minimalt med rod.

I frikvartererne er der i gangene en tæt trafik af elever, der bevæger sig fra det ene klasserum til det næste. Dels er der faglokaler til en del fag, og dels er klasseflytninger nødvendige af hensyn til at udnytte lokalekapaciteten.

TAW har til huse i den gamle kaserne i Viborg. Det er et ganske stort bygningskompleks med en meget stor plæne omkranset af træer. Bygningen bærer noget præg af manglende vedligeholdelse. Der er genbrugsmøbler, kaffekopper og glemt tøj flere steder. I animationsværkstedet sidder flere af de unge på bolde. De har lavet deres eget lille aflukke midt i det større rum. Her har de indrettet sig med billeder, skitser og tegninger, der personliggør og afgrænser deres private arbejdsrum.

Vi interviewede nogle elever i et lydrum og slog os ned i en gammel sofa. Rummet var indrettet som studie til lydoptagelser. En lydexpert, som tilfældigvis så stedet, havde denne bemærkning: »Det er et fuldstændigt perfekt lydtrum. – Sådan skal lydteknikere have det – absolut højeste kvalitet. Og en gammel sofa – det hører altid med«.

Hvis vi med få symboler skulle sætte etiketter på de to skolers kultur og værdigrundlag ud fra artefakterne, kunne det angående VGHF være: System, orden og seriøsitet. Borde, stole, indretning og moderne design signalerer en uddannelsesinstitution, som tager det, der foregår, alvorligt, men system og orden er tillige begreber, der konnoterer til 'videnskab' og målrettethed.

Med hensyn til TAW kunne det være: Kontrolleret kaos, selvforvaltning og kreativ *laissez faire*. Redskaber og farver signalerer værkstedskultur, og genbrugsmøbler giver en stemning af alternativ livsholdning. Kaos konnoterer desuden til en kunstnerisk livsstil.

Man kunne med Gleerup sige, at artefakterne på gymnasiet synes at signalere de grundlæggende antagelser, at når tingene fungerer, vil både undervisning, lærere, elever og skolen som sådan fungere, og alle vil befinde sig godt. På TAW synes de grundlæggende antagelser at være, at kulturen er ung, alternativ og kreativ.

Man kan ikke lade være med at få den tanke, at artefakterne afspejler to næsten modsatrettede moderne tilværelsesforståelser. På gymnasiet en modernitetstænkning præget af fremtids- og fremskridtoptimisme, på tegneskolen en modernitetstænkning mere præget af en dvælen i nuet. Man signalerer en næsten bohemetilgang til tilværelsen. Imidlertid viser det sig, at når vi kommer nærmere ind på lærernes holdninger til deres fag og det faglige arbejde på de to skoler, så er der faktisk langt større enighed i opfattelserne, end man kunne tro ved at analysere ud fra artefakterne. Begge steder lærere er opmærksomme på vigtigheden af faglig kvalitet og elevernes oplevelse af, at stedet er rart at være på. Dette sidste er det meget afgørende at understrege.

Organisation af undervisningen på de to skoler: Lærerrefleksioner

Hvordan fungerede organiseringen af undervisningen og samarbejde på de to uddannelser det første år af Visuel hf? Vi har allerede været lidt inde på det med afsæt i vores feltarbejde. Her vil vi give ordet til et par af lærerne, der i refleksionspapirer fra sommeren 2010, altså efter at første skoleår næsten var færdigt, skrev noget om det. I [...] markeres noget, som vi har indsat af forståelsesmæssige grunde.

En lærer fra tegneskolen skriver:

Vi har kun prøvet den periodevist skiftende undervisning, så det er svært at sige, hvordan andet ville have fungeret. Vi har i styregruppen aftalt at afprøve hurtigere skift i perioden mellem sommerferien og efterårsferien [til næste år]. For mig var det meget vigtigt at eleverne også blev inddraget i denne beslutning, men de var med på at afprøve det.

Jeg plejer at undervise én klasse i et halvt år ad gangen, hvilket giver en meget intensiv fordybelse. På baggrund af det er det tydeligt, at det er hårdt for eleverne at skifte fra sted til sted. På den måde har det overrasket mig, at jeg har skullet bruge megen energi på i hver ny opstartsperiode at genoprette gruppedynamikken/energien. Det er anderledes end at vedligeholde den. Det ville jeg gerne have haft med i mit fokus i planlægningen set i bakspejlet. Jeg tror, at jeg ville have kunnet undgået frustrationer fra mange sider på den måde. [Medielæreren] og jeg har talt om også at have et fælles fokus på dette for næste skoleår. Det er selvfølgelig også noget, der har været oppe i styregruppen, men nogle gange er der lidt langt fra styregruppe til elever. Jeg ved, at de på hf har mange meget konkrete tiltag angående elevmotivation.

Jeg har været meget glad for at møde nogle meget motiverede undervisere.

Noget andet, jeg ser som en stor udfordring i forhold til individuel procesorienteret undervisning er, at 28 er et højt elevantal. For mig, der som regel kun har 18 elever i en klasse, er det en stressfaktor. I ledelsen på animations-skolen ser de på en mulig strukturændring inden for de eksisterende økonomiske rammer.

Medielæreren mener:

Det har været en planlægningsmæssig udfordring at få forløbene til at hænge sammen i forhold til, at eleverne er væk i længere perioder. Det gælder både for teoretisk orienterede emneforløb og praktiske forløb, hvor eleverne arbejder med en audiovisuel produktion. Dette skyldes ikke mindst, at filmudstyr skal deles med andre hold, hvormed rådighedsperioden indskrænkes.

Biologilæreren / en NF-lærer er inde på noget af det samme. Vedkommende skriver:

Det har været svært at skabe et struktureret og fagligt givende samarbejde mellem de to uddannelsesinstitutioner, selvom der generelt har været en positiv tilgang til samarbejde fra begge steder. Der er stor forskel mellem de to uddannelsessteder mht. hvordan undervisning tilrettelægges, afvikles, bedømmes osv. Derfor kan det være svært for både undervisere og elever at bygge bro mellem de to uddannelser.

Endelig skriver matematiklæreren:

Min oplevelse er, at det kan være svært at holde kontinuiteten. Fagligt er problemet til at overse, de faglige krav kan nok opfyldes, når man sikrer sig, at man i de enkelte perioder sikrer sig, at det faglige kommer til at stå som en helhed. Derimod ser jeg det som et større problem at holde kontinuitet i forhold til eleverne, især de elever, som er kede af matematik. I forhold til dem er det svært at arbejde med deres faglige selvtillid.

De fire lærere er således enige om, at det er svært at holde kontinuiteten i fagene, når eleverne går skiftevis på tegneskolen og på gymnasiet i længere perioder. Medielæreren fremhæver det problem, der opstår i forhold til, at udstyr og lign. ikke altid er til rådighed. Tegnelæreren og medielæreren har diskuteret en anden model for undervisningen på de to skoler næste år. Tegnelæreren vil gerne have eleverne med i den beslutning.

Tegnelæreren er ikke vant til at have 28 i klassen, som er normalt i gymnasiet. Hun har svært ved at gøre tingene godt under disse forhold. Klassestørrelser er et problem, som med mellemrum vender tilbage i den uddannelsespolitiske debat. Det er imidlertid klart, at i en skolekultur, der normalt har et

lille antal elever på hvert hold, vil man opleve 28 elever som en barriere for god undervisning og læring.

Problemet med, hvordan undervisningen skal planlægges rent skemamæssigt på de to skoler, vil vi ikke vurdere som et problem, der udspringer af skolernes kultur, men som mere betinget af de logistiske muligheder, der nu engang er på skolerne. Vi har i vores forslag til refleksionspunkter nedenfor givet nogle ideer til, hvordan man kunne overveje dette problem.

Eleverne og skolernes implicitte værdier

Elevernes tilgang til læring og de forskellige arbejdsopgaver på de to skoler – set fra et lærersynspunkt – demonstrerer ret tankevækkende, hvorledes de to skolars implicitte værdier har nedfældet sig i elevernes læringsholdning. Vi giver igen ordet til de fire lærere. Her kommenterer vi hver lærer for sig og samler op til sidst.

Tegnelæreren siger:

Af mindre positive forhold eller udfordringer ser jeg det som en stor og ressourcekrævende udfordring at oprette et tværfagligt samarbejde og at have mod til at tænke multimodalt. Også fra elevernes side. Det er en udfordring at få eleverne til at tænke over, hvordan de bedst motiverer deres undervisere og går i aktiv dialog/handling omkring udannelsen.

Både i forhold til eleverne og lærerne oplever tegnelæreren problemer med at få fagsamspil og det multimodale til at fungere.

Tegnelæreren ser ud til at mene, at man *kan* etablere et fagsamspil mellem de to institutioner, selv om hun anerkender, at det er en stor udfordring. I ansøgningen til UVM kan læreren da også finde belæg for, at der skal etableres fagsamspil, og at fagene skal 'læne sig op ad hinanden', som der står i de overordnede formålserklæringer (se kapitel 4).

Som vi har været inde på i de didaktiske analyser af fagene og undervisningen i praksis, er der meget forskellige kulturer i fagene og på skolerne, hvad angår integrationen og videreudviklingen af multimodale undervisnings- og læreprocesser. Det ses i forskellige opfattelser af, hvordan faglig integration skal forstås: Betyder det, at der etableres en almindidaktisk *transfer* fra arbejdet med det visuelle i én faglig sammenhæng til arbejdet i en anden faglig sammenhæng, eller handler det snarere om, at der fagdidaktisk eksperimenteres med det visuelle inden for det enkelte fags rammer, og at man så kan kommunikere herom blandt faglærere?

Tegnelæreren har den forventning – og det ønske – at eleverne er bevidste om, at *de* skal motivere deres lærere og være aktive for at få den bedste undervisning. Hos eleverne møder vi imidlertid en anden opfattelse. Eleverne synes at være en del påvirket af en 'traditionel' læringstilgang, som vi tidligere var inde på det – i hvert tilfælde til tider. Flere elever giver udtryk for, at de synes, der kan være *for meget* forsøg på integration mellem de to uddannelser. De havde forventet, at kunne få lov til at udvikle deres tegnekundskaber på TAW. Her ligger en mulig konflikt mellem implicite og eksplicite antagelser, og der kan nok være behov for at afklare denne ikke-forståelse.

Men hvad siger lærerne på hf om eleverne og fagsamspil?

Her medielæreren:

Det har været et spændende hold at arbejde med, idet de har en masse ideer og energi i forhold til at lave projekter, hvor man arbejder praktisk i mediefaget. Eleverne har også generelt et godt blik for filmmediet, dvs. de var overraskende tidligt i stand til at afkode billedlige og lydlig udtryk – og det på et niveau, som ligger over den typiske førsteårselev.

I modsætning til elevernes arbejdsomhed, når det kommer til praktiske opgaver og i nogen grad analytiske opgaver, har der vist sig en manglende ansvarsfølelse for det fælles

undervisningsprojekt, når det gælder mere teoretisk stof. Det viser sig ved manglende deltagelse i undervisningen, at man lytter/tegner i stedet for at bidrage aktivt og for fleres vedkommende har en svag indstilling til lektielæsning.

I mediefag har vi endnu ikke haft større samspilsprojekter med andre fag/TAW. Det er mit indtryk, at eleverne generelt er meget ambitiøse og for de flestes vedkommende selv-motiverende, når det kommer til projektorienteret arbejde med audiovisuelt udtryk som mål.

Dog mangler flere disciplin og offervilje, når det kommer til planlægning og organisering af optagedage osv. Her der det som om, nogle elever mangler en kollektiv ansvarsfølelse for det fælles projekt og lader egen slendrian gå ud over gruppen. Denne mentalitet findes i endnu højere grad i andre undervisningsrum, når indholdet eksempelvis er teori, analyse, historisk eller kulturelt stof.

Det er ikke fordi eleverne generelt virker uengagerede eller yder modstand mod stoffet, men der er en relativt stor gruppe af elever, der ikke tager ansvar for at levere indhold til timen ved eksempelvis at markere sig i en klassedialog. Der er formentlig flere årsager såsom dovenskab, manglende forberedelse, manglende mod osv., og resultatet bliver, at timens indhold defineres af læreren samt de elever, som gerne bidrager. Dermed går vi glip af nuancer og anderledes vinkler på stoffet. Som underviser kan man til en vis grad kompensere via vekslende arbejdsformer (jeg har eksempelvis brugt matrixgrupper), men det er også et mål at få eleverne til selv at tage ansvaret for egen og holdets læring.

Medielærerens glæde over elevernes lyst til det kreative arbejde bliver til en vis grad anfægtet, når det kommer til elevernes kollektive ansvarlighed for opgaver, og når det kommer til at arbejde med teoretisk stof. De lytter og tegner og deltager ikke i dialogen, hvad der forringer det samlede læringsudbytte.

Som ovenfor hos tegnelæreren oplever medielæreren, at eleverne skifter læringstilgang og bliver traditionelle – og måske også uansvarlige for det fælles læringsudbytte, når det kommer til at lære det, der måske er lidt hårdt og så kreativt. Citatet viser ret tydeligt, at den læringskultur, som er knyttet til temaer fra tegneskolen, har prioritet i forhold til gymnasiefagenes læring hos eleverne. Deres identitet som lærende personer er – måske forventeligt – mere forbundet med de implicitte værdier, som ligger på TAW, og det i en grad, så de faktisk blokerer for at lære at lære inden for den faglighed, der nu engang skal tilegnes og deltages i på gymnasiet.

Vi bemærker i øvrigt også at medielæreren endnu ikke har gennemført faglige samspilsprojekter, men har stor lyst til det.

Biologilæreren har følgende kommentarer:

Generelt har den første årgang af elever ikke været særligt motiveret for det arbejde, der skal lægges på bl.a. faget NF. Derfor har det også været svært at finde de emner, som kunne være interessante at arbejde med på både VG og TAW. Når det er lykkedes at finde gode emner, så har det været interessant at se de nye perspektiver, der kommer på et emne gennem arbejdet på TAW. Eksamen i nf er meget fag-faglig (vel ikke så overraskende!), så selvom gode perspektiveringer af emner, kan være svære at inddrage til den endelige vurdering af eleven. De perspektiver, der kommer frem, har ifølge min vurdering en drejning i retningen at humaniora (dansk, historie, religion, psykologi...). Det er gode og vigtige overvejelser, men som sagt ikke de kompetencer, der vurderes ved NF-eksamen.

Biologilæreren understreger, at når eksamen har nogle bestemte fag-faglige bedømmelseskriterier, så er det ikke nemt at tilrettelægge undervisningen i faget ud fra helt andre mål. Man fristes til at sige, at man i så fald 'sælger eleven' ved ikke at satse på det, der giver gode karakterer ved eksamen.

Eleverne har ikke været særligt motiverede for NF, men som læreren kommer ind på det senere, så opnåede de faktisk gode resultater ved eksamensbordet.

Biologilæreren udtrykker det sådan:

Da eleverne ved skoleåret slutning arbejdede med evalueringsopgaven i NF, så vi heller ikke en stor entusiasme hos ret mange. De valgte selv deres emne, så det gav en vis mulighed for at vælge noget interessant.

Deres endelige præstation ved eksamen var faktisk en del bedre end gennemsnittet for en hf-klasse. Det så ud til at deres styrke lå i at arbejde individuelt og selvstændigt med en opgave under tidspres. Denne kompetence kunne man jo godt tænke ind i undervisningen i af den næste klasse (selvom det også er hårdt arbejde for både elever og lærere).

Læreren understreger disse elevers evne til at arbejde selvstændigt og under pres, og foreslår, at man måske tænker på at udnytte disse kompetencer næste år.

Matematiklæreren mener:

Det har været interessant at arbejde med en klasse, hvor eleverne har markeret en særlig præference i forhold til et »tema«: det visuelle. Det er jo mere markant at vælge den visuelle klasse end at vælge fx medie- og kommunikationslinjen, som jo kun giver en toning. Disse elever har sat et år ekstra af for at dyrke det visuelle. Det betyder dog ikke, at de har nogen ensartethed i deres motivation, men måske i deres gruppeidentitet.

De er helt tydeligt mere forskellige i deres oplevelser af uddannelsessystemet indtil nu. Jeg synes, at det mest spændende har været at arbejde med at få den enkelte motiveret for den traditionelle uddannelse, som mange af dem har

valgt fra tidligere. De er mindst lige så spredte fagligt og personligt som almindelige hf-klasser.

Der kan være en tendens til, at de opfatter TAW som det egentlige uddannelsessted.

Det er tydeligt, at nogle elever ikke synes, at matematik kan og skal noget med det visuelle at gøre. Det gælder både dygtige matematikere, som synes at det er noget pjat, og svage elever, som synes, at jeg besudler det vigtige ved at påstå, at matematik kan bidrage med noget som helst. I forhold til den sidste gruppe har det sikkert også betydet noget, at jeg har kunnet arbejde for lidt med deres mangel på faglig selvtillid.

Matematiklæreren spidsformulerer den problemstilling, som vi mødte ovenfor hos tegnelæreren og medielæreren. Eleverne har tilegnet sig en gruppeidentitet, og noget tyder på, at det er en identitet som 'små kunstnere'.

Vi har i flere sammenhænge kunnet observere, at elevgruppen i Visuel hf har positioneret sig som en identitetsmæssigt socialt integreret gruppe *indadtil*, men til gengæld også som en mindre socialt integreret gruppe *udadtil*, særligt i forhold til resten af elevgruppen og lærere på hf. Da vi fx observerede, hvordan klassen i begyndelsen af året fik besøg af elever der stod for Operation Dagsværk, var elevernes reaktion tilsyneladende: Hvad har det at gøre med os? De signalerede intet socialt ejerskab i forhold til den slags initiativer på hf-skolen. Det er muligt, at andre hf-elever signalerer det samme, men det var bemærkelsesværdigt, at det gjaldt for hele klassen.

Andre forhold peger også i retning af denne stærke gruppeidentitet internt i elevgruppen. Eleverne har udviklet et stærkt sammenhold via kollegiet, som ligger tæt på tegneskolen. De har også fælles baggrunde og erfaringer fra både før og under Visuel hf's første år. De har således udviklet en eksklusiv identitet som Visuel-hf-elever, hvilket har en stor værdi for dem, men denne identitet kan risikere at virke ekskluderende i forhold til andre elever og lærere på hf. Dette paradoks kan risikere at blive for-

stærket, nu hvor et nyt hold Visuel- hf-elever er startet. Omvendt er der også den mulighed, at eleverne begynder at indgå i flere sociale relationer på hf, jo længere tid de går der.

Matematiklæreren arbejder for at få eleverne motiveret for det, der sker i den normale gymnasiale uddannelse, men påpeger samtidig, at »de opfatter TAW som det egentlig uddannelsessted«.

Oven i købet mener hun, at eleverne føler, at hun »besudler det vigtige« ved at forbinde matematik til det vigtige – vi tænker, at eleverne mener det kreative. Det matematikfaglige har lidt skade, ikke mindst i forhold til elever uden faglig selvtillid.

Endelig to bemærkninger om uddannelsens mulighed for at være anvendelsesorienteret og om det visuelle. Her siger biologilæreren først om det anvendelsesorienterede:

Det er ret let i NF biologi, da der ofte diskuteres nogle relevante emner i medierne. Desuden laves en del fysiologiske målinger på eleverne selv (puls, blodtryk, blodsukker...), så de samtidig får muligheden for at inddrage egne erfaringer i forbindelse med pensum.

Dernæst om brug af det visuelle:

Der kunne åbne sig nogle virkelig gode muligheder for faget og samarbejde med TAW, hvis man kunne få eleverne til at tænke mere bredt i forhold til det visuelle. Det kunne give et godt løft til undervisningen, hvis eleverne ville gå ind i de visuelle virkemidler der bruges i formidling af naturvidenskab.

Sammenfattende kan man se, at de grundlæggende antagelser, som TAW står for, er internaliserede i elevernes identitetsdannelse og værdisætning i slutningen af første skoleår. I modsætning til problemet med at få skemaet til at gå op eller ændre på de mere logistiske elementer, så viser disse sidste citater, hvor stort et organisatorisk kulturmøde i forhold til elevernes identitet, man

står i på uddannelsen. Her ligger en stor udfordring for lærerne og organisationernes ledelser.

Lærernes refleksioner viser også betydningen af at kende eleverne – deres sociokulturelle forforståelser og læringstilgange – ikke som noget, man blot skal acceptere, men som et udgangspunkt for at tilrettelægge undervisningen og skemaet, så man begynder der, hvor eleverne rent faktisk står med deres almene og sociale kompetencer.

Vi giver her til slut ordet til biologilæreren angående dette sidste:

Jeg synes, vi som NF-lærere gjorde et godt forsøg på at fange elevernes interesse fra starten og motivere dem til det faglige arbejde... Måske har vores forestillinger om elevernes faglige indsats og motivation været meget anderledes end det de kom med.

Ildsjæle og skoleudvikling

At gennemføre et udviklingsprojekt eller få en ny uddannelse til at fungere kræver meget – såvel af dem, der styrer projektet, som af lærerne og andre deltagere i den nye uddannelse eller det nye projekt. Det er et faktum, at udviklingsprojekter kræver mange møder, megen tid, penge, opmærksomhed og en nøje registrering af, hvordan de nye elementer i uddannelsen fungerer. Både Ebbensgaard og Elf følger i øjeblikket (2010/2011) udviklingsprojekter andre steder i landet, og erfaringerne viser, at ildsjælene og visioner er absolut nødvendige, men ikke tilstrækkelige forudsætninger for, at noget nyt skal føre frem til de ønskede mål.

I Visuel hf har styregruppen ifølge rektoren holdt et stort antal møder, hvor man både har haft overordnede diskussioner om logistik og afviklingen, men også diskussioner om detaljer i den faglige undervisning. Rektor for VGHF fremfører, at der ikke er mange projekter på skolen, som hun har viet så stor op-

mærksomhed. Der er og har hos hende og styregruppen været en stærk vilje til at gøre alt for, at denne uddannelse skulle blive en succes. Såvel set i forhold til elevernes glæde og udbytte, som i forhold til lærerne og de involverede skoler, men endelig også som et projekt, der kunne blive model for lignende uddannelser andre steder i landet.

Ikke desto mindre har vi, som allerede antydnet ovenfor, undervejs i det første år mødt lærere på ikke kun TAW men også VGHE, som har efterlyst bedre muligheder for samarbejde mellem lærerne om planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Kan begge parter, styregruppe og lærergruppe, have ret i deres udlægning af det første års gennemførelse? Det tror vi. Pointen er netop den, som organisationsteoretikere stadig oftere fremfører, at det er en meget stor udfordring, når man forsøger at realisere et udviklingsprojekt som Visuel hf, og at sådant projekts processer ikke helt kan forudsiges og kontrolleres.

Den erfarne norske didaktiker Gunn Imsen (2006), som har forsket i skoleudvikling i Norden i mere end tre årtier, anlægger et historisk blik på skoleudvikling, som kan være godt at besinde sig på i den forbindelse. Hun peger på, at skoleudvikling har været tænkt meget forskelligt gennem historien. Den nordiske tradition for skoleudvikling har rødder i den vesteuropæiske didaktiktradition, som går tilbage til 1700-tallet. Denne tradition betoner, at de centrale myndigheder nok har ansvaret for det overordnede tilsyn med uddannelserne og indhold i fagene, men det er ude på skolerne, at ledelse og især lærere forvalter valg af indhold og metoder. »Metodefrihed« har været et slagord i det 20. århundrede. Omvendt har der særligt i slutningen af det 20. århundrede også været en udvikling inden for skoleudvikling, hvor man har sat spørgsmålstejn ved den skole- og lærerbaserede udviklingslogik. I Norge udviklede sig op gennem 1990'erne den opfattelse at 'den gamle' skoleudviklingstilgang havde vist sig at være ineffektiv, hvis og når der skulle skabes forandringer i uddannelsessystemet, der afspejlede forandringer i samfundet. Det førte til alternative forestillinger om, at mere centralt styrede udviklingsstrategier skulle drive skoleudvikling. Man begyndte

at tale meget om »rammefaktorer«, også i den didaktiske forskning. Den pædagogiske ledelse fik et afgørende ord at skulle have sagt i forbindelse med udviklingsprojekter; og samtidig begyndte staten at gå ind og styre mere på både form og indhold. Bindende læreplanskrav om kanonlæsning er et eksempel på dette i Danmark.

Imsen tager ikke stilling til, om den ene eller anden skoleudviklingslogik er bedst til at skabe udvikling. Men efter at have fulgt skoleudviklingsteorier tæt siden 1970'erne er hun blevet skeptisk både over for den forestilling, at man kan skabe systematiske organisatoriske udviklinger baseret på en stærk pædagogisk ledelse, og den forestilling, at det hele hviler på den enkelte lærers metodefrihed og ildsjælemodellen. Man er nødt til at forholde sig til begge dynamikker.

Historien om tilblivelsen af gymnasiereformen i Danmark er tilsvarende historien om en velselvirkning mellem centralt udviklede ideer, bl.a. om en mere kompetenceorienteret undervisning, og en lang række skolebaserede græsrods- og ildsjæleinitiativer. Hvad angår det sidste, havde man i en relativ lang årrække før reformen i 2005 fra Undervisningsministeriet efterspurgt skolebaserede forsøgs- og udviklingsprojekter. Man afsatte penge både til skolerne og til eksterne evalueringer og rapporter af de forskellige forsøg. Ofte var det en lille gruppe lærere, der selv tog initiativet til at lave forsøg på en skole og fik ledelsens opbakning (Seeberg og Nordenbo, 2000). På hf-området blev resultaterne af nogle af disse forsøgs- og udviklingsprojekter direkte medvirkende til at forme det indhold, som man fik i hf-læreplanen i 2005. Det gælder det organisatoriske indhold og fagsamspil, men også den lange række af specielle elementer, der kendetegner hf-uddannelsens særlige profil. Samtidigt blev læreplanerne sendt ud til høring blandt de faglige foreningers medlemmer.

Når det er muligt, så skyldes det, at der i overensstemmelse med den organisationskultur, som eksisterer i det almene gymnasium og på hf, sjældent er en hårfin grænse mellem det at være leder og det at være lærer. Mange inspektorer og rektorer

er tillige undervisere – altså lærere, og indgår i den rolle som ligestillet med andre lærere fx i et team (rektor på VGHF fungerer dog ikke som lærer). Ofte har lærere også en eller anden 'lederfunktion' eller et specielt tildelt ansvarsområde. Det kan fx være som bestyrelsesmedlemmer, som PR-ledelse, teamledere, som ansvarlige for samlinger, depoter, it-området eller for netop at udvikle projekter eller undervisningsmaterialer. Der er tillige et hav af udvalg, hvor det, man ville kalde traditionelle ledelsesfunktioner, i realiteten besluttet kollektivt af formelle ledere og lærerne.

Selvom man kunne mene, at den centrale styring inde for de sidste årtier har været endog meget tydelig, så er der også stærke signaler om, at lokale udviklingsstrategier fortsat driver skoleudvikling. Gleerup og Raae mener, at 'den dobbelte reform' (gymnasiereformen og selvejereformen) var og er et udtryk for, at minister og regering forsøgte at orientere sig i forhold til en global videnssøkonomi. Tilsvarende bemærker Imsen: Skolers udvikling i dag styres ofte helt andre steder fra end fra klasserummets praksis: økonomiske forhold, markedet, teknologiske udviklinger, international/global konkurrence. Men samtidig er Visuel hf som uddannelse også et udtryk for, at de lokale institutioner stadig er i stand til at drive uddannelsesudvikling – selvom det kræver store resurser.

Imsen peger på, at forskning hidtil har vist, at udviklingsprojekter, der ikke medtænker dynamikken fra den individuelle lærer, ser ud til at forlise. Raae og Christensen og mange andre når frem til lignende konklusioner, når de argumenterer for, at lokale aktører/lærere på skoler kan risikere at ende med at generere modstand, hvis de ikke kan identificere sig med de pågældende udviklingsprojekter.

Vi vil gerne understrege værdien af, at et uddannelsesinitiativ som Visuel hf er opstået lokalt – altså 'nedefra' – og ikke som diktat fra oven. I Danmark er der stadig tradition for, at nogle af de mest omvæltende uddannelsespolitiske tiltag netop er kommet til verden på den måde. Visuel hf blev til som et produkt af intens dialog mellem rektor på VGHF og lederen på TAW samt

uddannelsespolitikere i Region Midtjylland, som havde afsat en pulje til udvikling af nye hf-uddannelser.

Et organisationsprojekt og en kollektiv dagsorden behøver ikke omfatte hele skolen, og pædagogisk ledelse er ikke nødvendigvis det samme som en pædagogisk inspektør eller en anden formel leder. Som vi viste ovenfor, tildeles såkaldte 'almindelige lærere' ofte et pædagogisk ansvarsområde i de gymnasiale uddannelser i Danmark. Men det afgørende er – som på Visuel hf – at ledelsen bakker op om ideer og tanker – også rent konkret, tidsmæssigt og økonomisk.

Hvordan komme videre med kulturmødet og de organisatoriske udfordringer?

Status efter det første år på Visuel hf er, at der i høj grad er etableret nogle samarbejdskanaler og -procedurer mellem skolerne, men samtidig at mulighederne for og tiden til samarbejde mellem lærerne på de to skoler og internt på skolerne fortsat kunne ofres mere opmærksomhed.

Tilsvarende oplever vi, at man fra ledelsesside ønsker ideer til, hvordan det didaktiske samarbejde kan udvikles. Det gælder ikke mindst udveksling af erfaringer fra det første år, som kunne være til nytte for det nye hold af lærere på hf, der skal varetage undervisningen for de kommende årgange af Visuelle hf-elever. I den forbindelse spiller denne rapport naturligvis også en rolle.

Det afgørende er for os at se at udbygge broen mellem de to skolars lærere ved at udbygge mulighederne for at vidensdele angående det undervisningsmæssige, det didaktiske og det læringsmæssige på alle niveauer i uddannelsen. Man kunne også tænke sig, at eleverne kunne inddrages mere aktivt og organiseret i planlægning af uddannelsen og i designet af undervisningen fremover. Det ville i høj grad være i hf's ånd. Styregruppen og 'ad hoc fagdidaktiske styregrupper' kunne da inddrage et særligt visuelt hf-elevråd i det fortløbende og daglige arbejde. Lærere, de formelle ledere og lærere med ledelsesfunktioner må forsæt

diskutere proces, undervisningsfaglighed, samarbejdsstrukturer og elevevalueringer. Det kan være nødvendigt at forholde sig til det, Christensen og Raae kalder programteorien: Hvad var og er intentionerne med Visuel hf? Hvad sker der, og hvordan kan udviklingen forklares? Det er i den proces, at følgeforskningen fremover måske ville kunne fungere som sparringspartner.

For at svare på målopfyldelsen må man videre spørge: Hvilke indikatorer og parametre opererer vi med? Hvad er vores 'succeskriterier'? Er det opfyldelsen af klart afgrænsede hårde mål, såsom at fx en vis procentdel af eleverne gennemfører? Eller handler det om helt andre mere bløde mål, såsom det, at eleverne oplever glæde ved at arbejde med det visuelle i et eller flere fag? Eller måske det forhold, at lærere oplever ny pædagogisk og didaktisk indsigt gennem samarbejde på tværs af institutioner og fag?

Dette er i hvert fald én måde at operationalisere en evalueringsproces på. Der er naturligvis andre, som lederne på VGHF og TAW kan fortælle mere om. Men hvis man følger en projektudviklingsmodel, må man i hvert fald forvente at skulle stille disse spørgsmål igen og igen i projektforsløbet. Målet for et projekt, organisationen af det og resurserne til det må nytænkes og nyformuleres flere gange i projektforsløbet.

I de kommende to års studier vil vi følge disse udviklinger og gå nærmere ind på emnet organisatoriske udfordringer, både hvad angår samling af empiri, og hvad angår den teoretiske forankring.

Nogle anbefalinger til det videre arbejde med organisatoriske udfordringer vil vi imidlertid gerne fremsætte allerede nu i kortform:

- Vi anbefaler, at der oprettes ad hoc-fagdidaktiske grupper som kan koordinere og organisere arbejdet med at skabe fagligt samspil internt og på tværs af institutionerne
- Samarbejde og vidensudvikling bør i højere grad også fungere som kommunikation i ikt-fora, lærerintra og elev-

blogs. Vi anbefaler således, at den ikt-baserede vidensdeling styrkes, samtidig altså med at ansigttilansigt-møderne øges i ad- hoc-fagdidaktiske styregrupper og den allerede oprettede projektgruppe.

I det afsluttende kapitel vil vi fremsætte yderligere anbefalinger til, hvordan man kunne arbejde med nogle af de udfordringer, vi har udpeget. Her medtænker vi de analyser, vi har foretaget i kapitler om didaktik og læring.

Forslag til videre læsning

- Frederiksen, L.F. (2009): Team, styring og frihed – organisering i gymnasiet. I Zeuner, L. m.fl.: *Sporskifte i gymnasiet – Reform og handlemuligheder*. Gymnasiepædagogik nr. 78. Odense. IFPR/SDU.
- Imsem, G. (2006). *Almenn didaktikk og fagdidaktikk*. I Ongstad, S. (Ed.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Raae, P.H. (2008): *Når rektor tænker organisation*. Gymnasiepædagogik nr. 67. Odense. IFPR/SDU.
- Hf-forsøg 1997-1999*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7 – 2000. Undervisningsministeriet.

Kapitel 9

Konklusioner – efter første år

**Aase H.B. Ebbensgaard,
Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sia Søndergaard**

Det følgende kan ses som forskerholdets foreløbige sammenfattende konklusioner af potentialer og barrierer i Visuel hf på baggrund af det første skoleår.

Vi sammenfatter vores konklusioner og anbefalinger inden for de tre centrale forskningsperspektiver der indgår i projektet: Elevperspektivet, fagperspektivet og et skole- og uddannelsespolitisk perspektiv.

Som det allerede har fremgået af de foregående kapitler, og vil fremgå af det indeværende, har en del af de ideer og mål, der var opstillet for uddannelsen, efter vores vurdering haft en vis gennemslagskraft i praksis. Vores analyser tyder imidlertid også på, at der er grundlag for at gennemføre forandringer, hvilket vi kommer med nogle anbefalinger til.

Afslutningsvis sammenligner vi ganske kort vores analyser og konklusioner med de teser, vi præsenterede i indledningen (se kapitel 1).

Elevperspektivet

Uddannelsen har tiltrukket en måske overset ungdomsgruppe, der ikke ellers ville have søgt ind på en gymnasial uddannelse. Der er tale om en ungdomsgruppe af gymnasiefremmede med lyst til det visuelt-kreative, som samtidig har

et ønske om en gymnasial uddannelse. Selvom der er tale om små tal, kan uddannelsen på den måde levere et bidrag i forhold til at nå målet om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse.

Kursisterne føler sig generelt godt tilpas på uddannelsen – selvom visse elementer kan justeres og forbedres, hvoraf nogle også er blevet det på den årgang, der begyndte i skoleåret 2010.

Meget tyder på, at kursisternes identitetsudvikling og fagligt kreative kompetenceudvikling i høj grad faciliteres på uddannelsen. Det ser således også ud til, at Visuel hf har stort potentiale til at kunne forbinde undervisningen med elevernes medbragte kulturelle, skolemæssige, læringsmæssige og interesse-mæssige for-forståelse og bagage.

Den nære sociale samværsform (bl.a. på kollegiet) samt arbejdsformerne – især sammenhængende undervisningstid på TAW – styrker kursisternes læringslyst og læringsvilje på uddannelsen. Det viser sig ikke mindst i elevernes glæde over klassefællesskabet.

De kreative arbejdsformer tiltaler uddannelsens elevgruppe – og understøtter tilsyneladende til en vis grad deres faglige udvikling i de almindelige hf-fag. Det er dog nok en forudsætning for, at det kan ske, at der inden for undervisningens og fagenes rammer lægges op til de kreative, produktive arbejdsformer. Der er et udviklings- og dannelsespotentiale i at lære eleverne at se mulighederne i at arbejde kreativt i andre faglige sammenhænge, end de umiddelbart forestiller sig.

Fagperspektivet

Der er ingen tvivl om, at uddannelsen inspirerer til nye undervisnings- og læringsforståelser blandt lærere og ledere på begge skoler og dermed til nye refleksioner over fagenes didaktik.

Nogle af de refleksioner, der er udsprunget af det første års undervisning, knytter sig til følgende (fag)didaktiske og læringsmæssige forhold:

- Nye overvejelser over kreative, visuelle undervisningsmåder og nye tanker om brug af moderne medier og udtryksformer (modaliteter) som en integreret del af fagligheden
- Ny opmærksomhed i undervisningsplanlægningen på elevernes læreprocesser, særligt hvad angår fokusering på "æstetisk læring" og metakognition
- Refleksioner på TAW om inddragelse af hf-fagenes vidensgrundlag og indhold
- Refleksioner over projektorienterede og elevcentrerede fagsamspil med visualisering, multimodalitet og det æstetisk/kreative som vigtige elementer
- At gøre det visuelle til en del af fagligheden – altså at lave en ny visuel faglighed, fx visuel matematik, visuel dansk, visuel idræt, biologi osv.
- At lade den faglige hf-lærer og læreren fra TAW have fællesundervisning i nogle timer for derved at styrke anvendelsesorienteringen
- Lave mere matrikelløs undervisning – altså lade undervisningen foregå andre steder end på skolerne
- Skabe mere forbindelse til videregående uddannelsesinstitutioner samt til uformelle og »ekstramurale« læringsarenaer, såsom gallerier, museer, virksomheder mv. som arbejder med visuel og kreativ kompetenceudvikling
- At udfolde forståelsen af det visuelle i hf-fag gennem udarbejdelse af interne vejledningsdokumenter, der kan støtte de didaktiske overvejelser.

Skole- og uddannelsespolitisk perspektiv

Uddannelsen har inden for det første år bevæget sig fra at være et pionerprojekt båret af ildsjæle med mange gode ideer til en nogenlunde indarbejdet praksis på og mellem skolerne. Det har

været og vil fortsat være en central udfordring for ledelsen og alle involverede lærere fortløbende at overveje denne praksis i forhold til den faglige og organisatoriske planlægning, gennemførelse og evaluering af alle tre år og i forhold til de nye elevhold og lærerteam, som fremover bliver en del af uddannelsen.

Nogle af de punkter, man kan inddrage i disse overvejelser, er følgende:

- Det første års organiserede skift mellem undervisningen på de to uddannelsessteder kan give problemer med fravær, manglende motivation og sammenhæng i undervisningen. Dette forhold har ledere og lærere allerede aktivt forsøgt at håndtere ved at udvikle nye pædagogiske evalueringsredskaber, der har fået eleverne til at reflektere mere over deres egen deltagelse i skolearbejdet.
- "Det praktiske" og "det teoretiske" bliver koblet tæt sammen, og lærerne samarbejder om, at tankerne bag dette problemfelt hen ad vejen kommer til at stå tydeligt for kursisterne.
- Visuel hf giver hf-uddannelsens anvendelsesorientering en ny og særlig visuel-praktisk toning. Der er fortsat et udviklingspotentiale i at overveje og præcisere mellem lærere og elever, hvori denne særlige visuelle anvendelsesorientering består. Hvordan og hvor meget skal det visuelt anvendelsesorienterede fremhæves i forskellige formelle/skolemæssige og uformelle/fritids- og arbejdsorienterede sammenhænge? Man kan i den forbindelse overveje, om anvendelsesorienteringen skal forstås som en direkte brugsværdi (som ved en offentlig udstilling), som en faglig kompetenceudvikling (som ved inddragelse af det visuelle i fagundervisningen på hf) og/eller som en mere bredt forstået professions- og/eller studiekvalificering.
- En konkret måde, hvorpå der kan arbejdes med videreudviklingen af den visuelle anvendelsesorientering, ville være

at opstille konkrete mål for og vejledninger i arbejdet med det visuelle element i udvalgte hf-fag og i samspilsprojekterne med TAW.

- Kollegie-tilbuddet med kursisternes bofællesskab er basis for stort socialt og fagligt sammenhold. Omvendt kan det også virke som en belastning at bo op og ned af hinanden på kollegiet.
- Konstant opmærksomhed på elevernes trivsel hen ad vejen er afgørende både for at hindre frafald og forhindre nederlag på uddannelsen.
- Det opleves af elever som et problem, at eleverne selv skal betale for at gå på TAW. I et uddannelseshistorisk perspektiv er der ikke tradition for dette i Danmark på ungdomsudannelserne.
- Opbygningen af uddannelsen set som samarbejdet mellem en gymnasial ungdomsuddannelse og en ikke-gymnasial uddannelse har stor overførselsværdi i forhold til andre uddannelser inden for det gymnasiale uddannelsesområde.
- At uddannelsen pejler mod videregående visuelle uddannelser, betyder meget for kursisternes engagement.
- Lærere på TAW og VGHF giver udtryk for stor interesse i forhold til at ville "lære af den anden organisation", særligt hvad angår overvejelserne over, hvordan undervisningen og pædagogikken kan samtænkes, men lærere ser også ud til at have svært ved finde tid og rum til denne fælles didaktiske refleksion.
- Man kunne i højere grad bruge nogle af de didaktisk-organisatoriske særtræk ved hf til at sammenbinde de to organisationers faglighed, således at eleven oplever en større grad af sammenhæng mellem undervisningen på TAW og VGHF. Værkstedsundervisning med lærere fra både TAW og VGHF og øget brug af digital portfolio er særligt oplagte redskaber.

- Det har foreløbig vist sig at de it-baserede refleksionsfora, hvor vidensudveksling kunne foregå, ikke har fungeret som hensigtsmæssige refleksionsrum, og meget tyder på at ansigt til ansigt-møder mellem forskellige konstellationer af lærere, knyttet til konkrete udviklings- og undervisningsforløb, stadig vil være det mest produktive. På den anden side er det oplagt, at når to uddannelsesinstitutioner, der geografisk ligger forskellige steder i byen, skal samarbejde, er gode fælles elektroniske samtalerum, der har den fornødne kapacitet, en vigtig forudsætning for, at den proces kan lykkes.
- Det anbefales i højere grad at synliggøre og dokumentere nogle af de undervisnings- og læreprocesser, man har erfaret, til offentligheden gennem webbaseret kommunikation.
- Det kan konstateres, at der har været stor søgning til Visuel hf igen i år. Det nye hold vil formentlig styrke uddannelsen og den fælles identitet, der kan skabes, når man er Visuel hf-elev og Visuel hf-lærer.

Holdt teserne?

I denne rapport's kapitel 1 blev fire teser præsenteret. Det var teser, som vi som forskergruppe havde udviklet, inden vi gik i gang med de empiriske studier og analyserne. Det oplagte selv-kritiske spørgsmål på dette afsluttende konkluderende sted er naturligvis: Holdt teserne?

Den overordnede første tese lød sådan her:

Visuel hf-uddannelsen vil være en værdifuld anvendelsesorienteret uddannelse for en gruppe af unge med særlige evner og interesser for det visuelt-kreative.

Vi kan konstatere gennem vores analyser, at uddannelsen rent faktisk har synliggjort og rekrutteret en gruppe af unge med

særlige evner og interesser for det visuelt-kreative (se særligt kapitel 3). Det må dog samtidig præciseres, at ikke alle unge på uddannelsen nødvendigvis har særlige visuelle *evner* – eller ‘talent’ – på forhånd. Det forhindrer dem ikke i at udvikle sådanne visuelle kompetencer i løbet af uddannelsen. Lærerne er blevet meget mere opmærksomme på, at de må differentiere i forhold til elevernes visuelle evner og deres visuelle kompetenceudvikling.

Det bør også fremhæves, at mange af elevernes *interesse* for det visuelle er meget kontekst- og formålsafhængig. Eller sagt på en anden måde: Uddannelsen kan opleves som en værdifuld anvendelsesorienteret uddannelse af eleverne, men værdifuldheden afhænger i høj grad af, hvordan anvendelsesorienteringen forstås i et visuelt perspektiv.

I deltese 3 foreslog vi, at anvendelsesorientering kan forstås på tre måder: som en *brugsværdi*, fx ved at man laver et produkt i et undervisningsforløb, der kan anvendes i en virkelig sammenhæng uden for skolen, som en *faglig kompetence*, som handler om, at man kan opfylde faglige og typisk stoftilegnende mål knyttet til læreplaner, og *professionskvalificering*, som refererer til videregående uddannelse og erhvervsrelateret arbejde. Vi har iagttaget alle tre anvendelsesorienteringer taget i brug og tematiseret i undervisningen. I den forstand ser vores begreb om anvendelsesorientering ud til at være dækkende. Vi konstaterer imidlertid også, at anvendelsesorienteringen praktiseres og tolkes forskelligt. Der er en tendens til, at anvendelsesorienteringen på TAW af lærerne tolkes mere som brug og professionskvalificering end som udvikling af faglig kompetence. Omvendt er der en tendens på VGHF til, at den visuelle anvendelsesorientering tolkes mest som faglig kompetenceudvikling, og det betyder især stof- og tilegnelsesorienteret.

I deltese 1 foreslog vi, at det er en præmis for opfyldelsen af uddannelsens målsætninger, at den gennemføres som en pædagogisk eksperimenterende uddannelse, hvori indgår almindelige hf-fag og praktisk-kreative undervisningselementer fra TAW integreret på en anvendelsesorienteret måde.

Nøgleordet her er *integration*. Vi har flere steder i rapporten analyseret og kommenteret integrationsbestræbelserne mellem fag og skole. På et overordnet plan kan man hævde, at der ikke er sket en systematisk integration af visuelle anvendelsesorienteringer på og mellem TAW og VGHF. Det ville også være urealistisk inden for et lille år! Vi kan derimod konstatere, at en række initiativer og bestræbelser er sat i værk for at gennemføre en sådan integration. I et fremadrettet perspektiv har vi foreslået, at man bl.a. kan lære af »den anden skoleforms« måde at tænke didaktisk. Et centralt aspekt af dette er at forstå og lære af skolerens forskellige betoning af anvendelsesorienteringer.

Den sidste deltese handler om, *hvem* der egentlig skal reflektere over uddannelsen med henblik på at videreudvikle og forbedre den. Vores tese er, som vi skriver i kapitel 1, at det vil være »værdifuldt for uddannelsen, at alle involverede parter (kursister, lærere, ledere og forskere) løbende reflekterer over uddannelsens gennemførelse, og at disse refleksioner løbende bruges til at forbedre og videreudvikle uddannelsen.«

Som vi ovenfor har været inde på, har vi set tiltag til, at ledere og lærere arbejder på sådanne refleksioner – samtidig med at vi anbefaler, at det kan styrkes gennem organisatoriske tiltag. Den aktør, som ikke i samme grad er blevet involveret i refleksions- og udviklingsprocessen af uddannelsen, er kursisterne. Det er sket i nogen grad, særlig på TAW som afslutning på undervisningsforløb. Men vi mener, det generelt er noget, der kan sættes mere på. Eleverne på Visuel hf udgør også en ressource i forhold til at udvikle uddannelsen – samtidig med at de lærer af den.

Endelig er der os som forskere. Har vi bidraget til refleksions- og udviklingsprocessen? Undervejs i løbet af det første år har vi deltaget i diverse refleksionsmøder med lærere og ledere og præsenteret nogle af vores iagttagelser og tentative fund. Det har også haft et udviklingsorienteret præg, eller mere præcist sagt: Det har været en form for aktionsforskning, som vi har forpligtet os på.

Vi ville gerne have deltaget i flere af sådanne møder, og vi ville også gerne have bidraget til flere overvejelser over udvikling af

didaktiske værktøj til udvikling af den visuelle undervisning, men det har der ikke været ressourcer til. I stedet har vi koncentreret os om udarbejdelsen af denne første delrapport. Forhåbentlig vil rapporten inspirere til refleksion og videre udvikling.

Rapportens hovedfund præsenteres på en konference i september 2011 arrangeret af TAW og VGHF, som vi ser meget frem til. Men forskningsprocessen stopper ikke der. I foråret 2011 og i løbet af skoleåret 2011-2012 vil vi foretage ny dataindsamling, hvor vi igen vil observere og interviewe lærere, elever og ledere.

Målet ude i horisonten er at udgive en afsluttende rapport om Visuel hf, efter første gennemløb er afsluttet i juni 2012. I den rapport regner vi med at vende tilbage til mange af de problemstillinger og fund, som er fremlagt her.

Om forfatterne

Tobias Boje er uddannet lærer og cand.mag. i kognitiv semiotik. Boje arbejder til dagligt som lærer med børn med autismspektrumforstyrrelser. Han har i sin uddannelse fokuseret på hvordan nyere hjerneforskning kan supplere de humanistiske og kreative fag og har bl.a. skrevet speciale om musik og hjernen. Boje er med i forskningsgruppen, men har ikke bidraget til denne rapport.

Aase H. Bitsch Ebbensgaard er ph.d. og ekstern lektor på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, og Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet. Ebbensgaard er tidligere gymnasielærer. Hun har arbejdet med og skrevet om fag- og historiedidaktik, læringsteori, kulturhistoriske emner, ungdomskultur og gymnasiekultur. Ebbensgaard deltager i øjeblikket i et følge- og faciliteringsprojekt om gymnasiefremmede elever på de gymnasiale uddannelser.

Nikolaj Frydensbjerg Elf er ph.d. og adjunkt ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Elf har tidligere været gymnasielærer på hhx og projektansat ved Undervisningsministeriet. Han har arbejdet med danskfagets didaktik og mediedidaktik, multimodale studier og integration af it i undervisningen. Arbejder ud over dette projekt bl.a. med forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed og forsøgs- og udviklingsprojektet M-læring i gymnasiet.

Sia Søndergaard er uddannet lærer. Har tidligere været projektkoordinator på forskellige projekter under The Animation Workshop. Søndergaard er masterstuderende i børne- og ungdomskultur, æstetiske læreprocesser og multimedier på SDU. Fokuserer på nye medier og tværæstetiske tendenser i et læringsperspektiv, bl.a. igennem oprettelsen af udviklingsprojektet CrossArt – den flerstemmige undervisning.

Referencer

- Andersen, I., Borum, F., Kristensen, P.H. & Karnøe, P. (1992): *Om kunsten at drive feltstudier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bechmann, Søren (2010): *Kult og læring*. København: Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Didaktik, Faglig enhed Musikpædagogik.
- Beck, Steen (2006): Elever, skole, lærerrolle og køn. I Damberg, Erik, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev: (2006): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Beck, S. & Beck, H. R. (2006): *Gyldendals studiebog*. København: Gyldendal.
- Beck, S. & Ebbensgaard, Aa. B. (2009): *Mellem Bagenkop og Harboøre. Elevefortællinger fra danske udkanter*. Gymnasiepædagogik nr. 75. Odense: IFPR/SDU
- Beck, Steen & Paulsen, Michael (2009): Gymnasielæreres syn på læring efter 2005-reformen. *GymPæd 2.0*, 1.
- Blok, Anders & Elgaard Jensen, Torben (2009): Videnskabsantropologi. I *Bruno Latour – hybride tanker i en hybrid verden* (pp. 49-84). København: Hans Reitzels Forlag.
- Blumer, H. (1986): *What is wrong with social theory? Symbolic interactionism. Perspective and methods*. Berkeley: University of California Press.
- Borgnakke, Karen (1996): *Procesanalytisk teori og metode*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (Eds.) (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim.

- Buckingham, David (2003): *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*: Cambridge, UK: Polity.
- Buhl, Mie (2004): Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordisk pædagogik*, 24(4).
- Buhl, Mie (2010): Visuel uddannelse: Om at være billed- og visualiseringskompetent. *Billedpædagogisk tidsskrift*, 1.
- Bukdahl, Else Marie (1990): Billedkunst og erkendelse. In Thomassen, N. & Rendtorff, K. (Eds.): *Kulturforståelse*. Herning: Systime
- Burn, Andrew & Durran, James (2007a): Animation, moving image literacy and creativity. I *Media literacy in schools: Practice, production and progression* (pp. 43-63). London: Paul Chapman Publishing.
- Burn, Andrew & Durran, James (2007b): *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cazden, C.B. (2001): Traditional and non-traditional lessons. I *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christensen, Christa Lykke (2003): *Visuelle følelser: En undersøgelse af unges billedoplevelser*. København: Samfundslitteratur.
- Christensen, Søren & Kreiner, Kristian (1991): *Projektledelse i løst koblede systemer – ledelse og læring i en ufuldkommen verden*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Christensen, Torben Spanget (2006): Formativ evaluering. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, Torben Spanget (2009): Anvendelsesorientering på hf. I *Fag og didaktik – med fagligt samspil som udfordring*. Gymnasiepædagogik (Vol. 72). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Christensen, Torben Spanget & Raae, Peter Henrik (2008): *Reformimplementering, praktiseret faglighed og mening*. Gymnasiepædagogik. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Dahler-Larsen, Peter (2003): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitets Forlag
- Dewey, John (1997 [1916]): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dohn, Nina Bonderup & Johnsen, Lars (2009): *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dolin, Jens (2002): *Fysikfaget i forandring – læring og undervisning i fysik*

- i gymnasiet med fokus på dialogiske processer, autencitet og kompetenceudvikling. PhD, Syddansk Universitet, Odense.
- Dolin, Jens (2006): Læringsteorier. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, Jens (2006): Dannelse, kompetence og faglighed. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Drotner, Kirsten (2001): *Medier for fremtiden: Børn, unge og det nye medielandskab*. Kbh.: Høst.
- Ebbensgaard, Aase H. B. (2006): *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer*. PhD. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. (2008a): Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum. In *Ung og på vej*. *Gymnasiepædagogik* nr. 71. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Ebbensgaard, Aa. H. B.: (2008b): Læring af fælles sprog gennem sprogs spil. In Damberg, E. (red): *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Konferencerapport. *Gymnasiepædagogik* nr. 72. Odense: IFPR.
- Elf, Nikolaj (2009): *Towards semioccy? Exploring a new rationale for teaching modes and media of Hans Christian Andersen fairytales in four commercial upper-secondary »Danish« classes: A design-based educational intervention*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2006): *Stort format. En historie om det udvidede værkbegreb 1961-2001*. København: Spring.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2010a): Danskfagets grundpositioner. In Jørgen Asmussen & Lisbet Hastrup Clausen (Eds.). *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog* (2nd ed.). Aarhus: Systime Academica.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2010b): Hvilken kanon for hvem? Et medie-didaktisk bud. *GymPæd* 2.0, 3, 7-9.
- Erstad, Ola (2004): Mediekompetanse i det sociokulturelle felt. *Norsk medietidsskrift*, 11(3), 215-236.
- Erstad, Ola (2005): *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fausing, Bent (1993): *Drømmebilleder*. København: Tiderne Skifter.
- Folketinget (2003): *Aftale af 28. Maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti*

- om reform af de gymnasiale uddannelser. Hentet fra <http://www.ft.dk/>.
- Foucault, Michel (2008): *Overvågning og straf*. København: Det lille forlag.
- Frederiksen, L.F. (2009): Team, styring og frihed – organisering i gymnasiet. In Lilli Zeuner (Ed.). *Sporskifte i gymnasiet – reform og handlemuligheder*. Gymnasiepædagogik 78. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Gee, James Paul (2001): Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*. Washington, DC: The American Educational Research Association.
- Gee, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Gergen, Kenneth J. (2000): *Virkelighed og relationer*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Gilbert, John K. (2005a): Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In John K. Gilbert (Ed.). *Visualization in science education*: Springer.
- Gilbert, John K. (Ed.) (2005b): *Visualization in science education*: Springer.
- Gilje, Øystein (2010): *Mode, mediation and moving images: An inquiry of digital editing practices in media education*. PhD, University of Oslo, Oslo.
- Gilje, Øystein & Erstad, Ola (2007): Mediefagets produktionsprosesser – morgendagens kompetanse? *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(4), 226-243.
- Gleerup, J. (2006): De gymnasiale uddannelser i et kulturelt og læringsmæssigt perspektiv. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, Jørgen (2010): Om uddannelsespolitik og dannelsesteori. *GymPæd 2.0*, 3. Kan hentes på www.sdu.dk/gp2
- Gleerup, Jørgen & Wiedemann, Finn (red.) (1999): *Kulturens koder*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gollwitzer, G. (1955): *De kan tegne*. København: Gjøellerup.
- Grant, David, Hardy, Cynthia, Oswick, Cliff & Putnam, Linda L. (2004): Introduction: Organizational discourse: Exploring the field. In David Grant, Cynthia Hardy, C. Oswick & Linda L. Putnam (Eds.). *The Sage handbook of organizational discourse*. London: Sage.
- Gulbrandsen, A. & Forslin, J. (red.) (1997): *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Otta. Tano Aschehoug.

- Hagen, Ingunn & Wold, Thomas (2009): *Mediegenerasjonen: Barn og unge i det nye medielandskapet*. Oslo: Samlaget.
- Hansen, Jens Jørgen (2010): *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hastrup, Kirsten (1992): *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hermann, Stefan (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København: Samfundslitteratur.
- Hermansen, Mads (1998): *Læringens Univers*. 3. udg. Aarhus: Klim.
- Hodge, Robert & Kress, Günther (1988): *Social semiotics*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Illeris, K.(1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (red.) (2009): *Læringsteorier – Seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingerslev, G. H.(2006): Elevers opfattelse af læring og undervisning. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hohr, Hansjörg (1996): *Oplevelse som Relasjonskunnskap*. In *Billedpædagogisk tidsskrift*, 3. Hasselager.
- Imsem, Gunn (2006): *Almenn didaktikk og fagdidaktikk*. In Sigmund Ongstad (Ed.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivarsson, Jonas, Linderoth, Jonas & Säljö, Roger (2009): *Representations in practices: A socio-cultural approach to multimodality in reasoning*. In Carey Jewitt (Ed.). *Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 201-212). London: Routledge.
- Jakobsen, K. og A. Kjærgaard (2006): *Arbejdsformer*. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006): *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Jay, Martin (1990): *Foto-urealisme. Kameraets bidrag til okularcentrismens krise*. *Kultur & Klasse*, 3.
- Jensen, Klaus Bruhn (Ed.) (1996): *Dansk mediehistorie*. Kbh.: Samfundslitteratur.
- Jewitt, Carey (2006): *Pedagogy as design. Technology, literacy, learning: A multimodal approach* (pp. 138-160). London: Routledge.
- Jewitt, Carey (2008): *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. London: Arts Council England.

- Kaspersen, Peter (2005): *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums dansk-undervisning*. Ph.d., Syddansk Universitet, Odense.
- Kirkeby, Ole Fog (2000): *Æstetisk ledelse. Om indholdet af begrebet æstetisk ledelse eller 'strategisk pathos'*. In Stjernfelt, F. & Thyssen, O. (red.): *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Klafki, Wolfgang (2002): *Dannelsese teori og didaktik – nye studier* (2 ed.). Aarhus: Klim.
- Kolb, D.A. (1984): *Experimental Learning – Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kress, Gunther (2003a): *Going into a different world. Literacy in the new media age* (pp. 16-34). London: Routledge.
- Kress, Gunther (2003b): *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon & Tsatsarelis, Charalampos (2001): *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kristiansen, Søren (2010): *Kvalitative analyseredskaber*. In Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (Eds.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Kristiansen, S. og H. K. Krogstrup (1999): *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, Ellen (2003): *Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2009a): *Danskfagets didaktik. Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. *Gymnasiepædagogik* (Vol. 72, pp. 11-30). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Krogh, Ellen (2009b): *Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser. Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. *Gymnasiepædagogik* (Vol. 72, pp. 11-30). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Krogh, Ellen (Ed.) (2010): *Videnskabsretorik og skrivedidaktik* (Vol. 77). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Kvale, Steinar (2003): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Larsen, Peter (1976): *Billedanalyse*. In Peter Olivarius, Ole Rasmussen

- & Peter Rugholm (Eds.). *Massekommunikation: Introduktion til et undervisningsområde* (pp. 71-118): Dansk lærerforening.
- Lave, J. og E. Wenger (2000): Legitim perifer deltagelse. In Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Lewin, Kurt (1948): *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Luhmann, N. (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1999): Erkendelsen som konstruktion. In Hermansen, M. (1999): *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Manovich, Lev (2001): What is cinema? *The language of new media* (pp. 286-330). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Messaris, Paul (1997): Visual intelligence and analogical thinking. In James Flood, Shirley Brice Heath & Diane Lapp (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 48-54). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Mikkelsen, Lone, Lindebjerg, Gry & Thorning, Morten (2008): *Ansøgning om 3-årig hf: Visuel hf*. Viborg Gymnasium og HF og The Animation Workshop. Viborg. Upubliceret.
- Mitchell, W.T.J. (2005): *What do pictures want?* Chicago: University of Chicago Press.
- Mortensen, Finn Hauberg (1979): *Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser. En bevidsthedshistorisk undersøgelse*. Kbh.: Samleren.
- New London Group (2000): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Nielsen, Frede V. (1997): Didaktikkens grundspørgsmål i fagdidaktisk perspektiv. In Bernard Eric Jensen, Frede V. Nielsen & Kirsten Reisby (Eds.). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høgh Larsen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Frede V. (2004): Fagdidaktikkens kernefaglighed. In Karsten Schnack (Ed.). *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 25-45). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nielsen, Frede V. (2010): Forskning i de kunstneriske fags virkning. *Gymnasieskolen*, 12.
- Nielsen, M. O. & Terp, E. (2009): *Anvendt hf – inspiration til anvendelsesorientering*. På www.uvm.dk. Hentet 1. september 2010.
- Nordenbo, S. E. (1997): *Fagdidaktik*. København: Gyldendal.

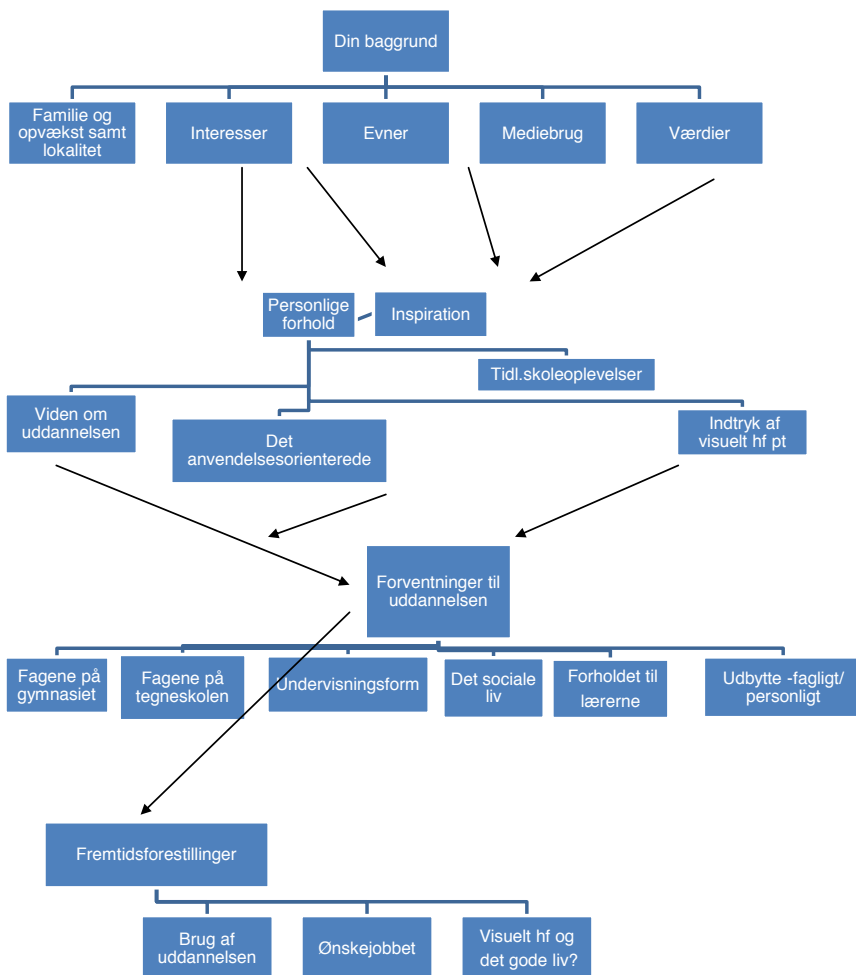
- Ohman Nielsen, May-Brith (2003): Fagdidaktiske læringsprocesser. In May-Brith Ohman Nielsen, Rolf Tønnessen & Signe Mari Wiland (Eds.). *Fagdidaktikk på offensiven*. Agder: Høyskoleforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resours*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2006): Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. In Sigmund Ongstad (Ed.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pachler, Norbert, Bachmair, Ben & Cook, John (2010): *Mobile learning: Structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Paulsen, M. & Tække, J. (2008): Om den uformelle (mis)brug af medier i det formelle uddannelsessystem. *MedieKultur*, 46, 56-72.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund*. Viborg: Forlaget Unge Pædagoger.
- Qvortrup, Lars & Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring*. Viborg: Forlaget Unge Pædagoger.
- Randi, Judy & Corno, Lyn (1997): Teachers as innovators. In B.J. Biddle et al. (Ed.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rasmussen, Tina (2010): Elever bruger de kreative fag. *Gymnasieskolen*, 9.
- Raae, Peter Henrik (2008): *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik (Vol. 67). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Sanden, E. (2006): Hf – højere forberedelseksamen. In Erik Damberg, Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev (Eds.). *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sawyer, Wayne & van de Ven, Piet-Hein (2006): Paradigms in mother-tongue education. *L1 – Educational Studies in Languages and Literature*, 7(1), 5-20.
- Schnack, Karsten (2000): Faglighed, undervisning og almen dannelse. In Kristensen, H.J. og Schnack, K. (red.): *Faglighed og undervisning*. København: Gyldendal
- Schön, Donald (2000): Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. In Knud Illeris (Ed.). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Sfard, Anne (1998): On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching. In *Harvard Educational Review*, 57/1.

- Squire, Kurt D., McKinster, James G., Barnett, Michael, Luehmann, April Lynn & Barab, Sasha L. (2003): Designed curriculum and local culture: Acknowledging the primacy of classroom culture. *Sci Ed*, 87.
- Stjernfelt, Frederik & Thyssen, Ole (Eds.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Street, Brian, Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2010): Multimodality and new literacy studies. In Carey Jewitt (Ed.). *Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 191-200). London: Routledge.
- Søndergaard, Sia (2010): Visuel hf – praksis i animeret læring. *Billedpædagogisk Tidsskrift* (1), 24-27.
- Thyssen, Ole (2000): *Iagttagelse og blindhed*. København: Copenhagen Business School Press.
- Thyssen, Ole (2003): *Æstetisk ledelse – om organisationer og brugskunst*. København: Gyldendal.
- Trondman, M. (1999): *Kultursociologien i praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, Aa.B. (2008): Når sproget sorterer i de gymnasiale uddannelser. In *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. København.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, Aa.B. (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2003): *Fremtidens naturfaglige uddannelser: Naturfag for alle – vision og oplæg til strategi*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004): *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010): *Naturvidenskabelig faggruppe – toårigt hf, juni 2010*. from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132649#B18>
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*: Flekkefjord.
- Warschauer, Mark & Grimes, Douglas (2007): Audience, authorship, and artifact. The emergent semiotics of web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1–23.
- Wellington, Jerry & Osborne, Jonathan (2001): *Language and literacy in science education*. New York: Open University Press.
- Wenger, Etienne (2007): *Social læringsteori – aktuelle temaer og ud-*

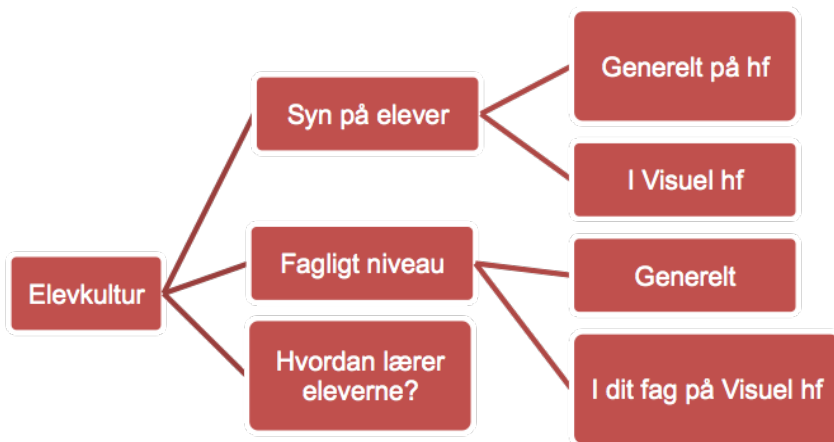
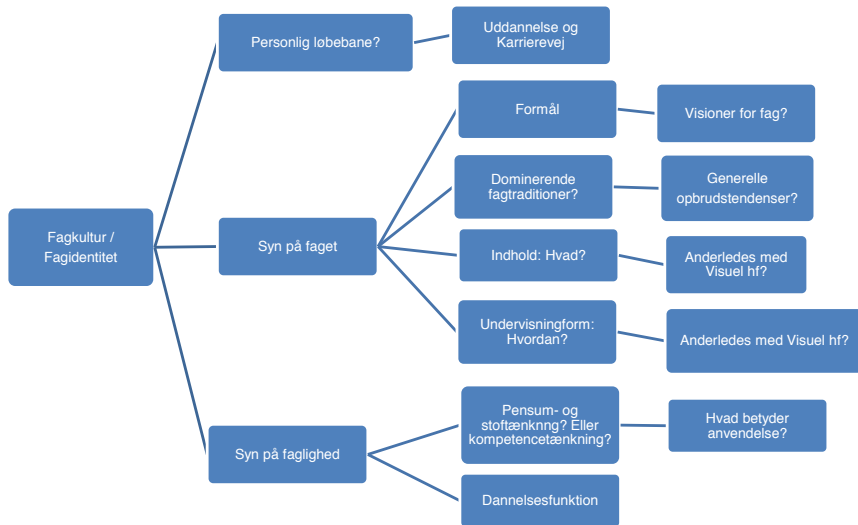
- fordringer. In Illeris, K.: *Læringsteorier – Seks aktuelle forståelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Zeichner, Ken (2001): Educational action research. In Hilary Bradbury & Peter Reason (Eds.). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Zerlang, Martin (1996): *Det nittende århundredes visuelle kultur*. København: Københavns Universitet, Institut for Litteraturvidenskab, Center for Urbanitet og Æstetik.
- Zeuner, Lilli, Beck, Steen, Paulsen, Michael & Jakobsen, Lars Frode (Eds.) (2008): *Stabilitet og forandring – 3. Delrapport fra forskningsprojektet nye lærerroller efter 2005-reformen*. Gymnasiepædagogik 68. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

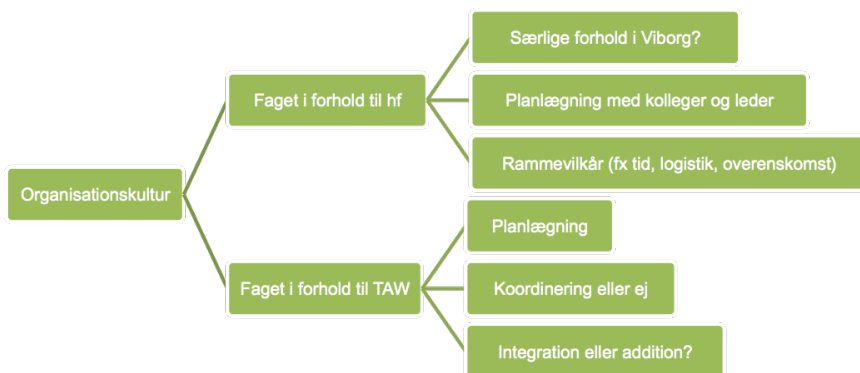
Appendiks

Bilag A: Begrebskort til interview af elever



Bilag B: Begrebskort til interview af lærere på VGHF





Bilag C: Observationsguide til deltagende observation

Dato:

Tidspunkt:

Klasse:

Lærer og fag:

Observatør:

	Hvad?	Hvorfor?	Hvem?
	<p><u>Indhold og emner</u></p> <p>(fx angivelse af program; skriveordrer, markering af undervisnings- og/eller læringsmål)</p>	<p><u>Formål</u></p> <p>(det kan være lærerens eksplicite formålsmarkering, en lærebogs underforståede formål eller antaget formål set fra forskers synsvinkel)</p>	<p><u>Fokuspersoner og tilhørere</u></p> <p>(hvem fokuserer du på i din observation: lærer eller elever?; hvem fokuserer dine fokuspersoner på; faktiske og intenderede/implicitte tilhørere)</p>
Betingelser?	<p><u>Stile, genrer, konventioner</u></p> <p>(fx svare på spørgsmål fra læreren-genren; sekvensering: indledning – afslutning?)</p>	<p><u>Fleksibilitet / understøttelse + modstande/barrierer</u></p> <p>(fx adgang til lokaler, organisation, ledelse)</p>	<p><u>Roller, identiteter + værdier</u></p> <p>(hvordan positioneres aktørerne; opfattes elever fx som halv voksne eller børn eller voksne; anerkendes deres mening/viden)</p>
Hvordan?	<p><u>Modaliteter + teknologier</u></p> <p>(fx verbale og visuelle modaliteter og blyant eller computer som teknologi; elevernes: brug af skitsebogen.</p>	<p><u>Handlinger og processer</u></p> <p>(hvad gør underviser og elev i undervisningen?; hvad er arbejdsformerne, hvad er de sociale former? hvad er faktiske handlinger der reflekterer elevinteresse; eleverne: De forskellige 'arenaer', der er i spil. (offentlige, suboffentlige, private osv.); elevernes fysiske fremtoning og bevægelser i lokalet)</p>	<p><u>Deltagelsesmønstre</u></p> <p>(høj styring, lav styring; interaktion eller kollaboration; differentiering eller ej; brug af kilder; elevernes turtagning' og elevdeltagelses karakter Elevernes sprogbrug og kommunikation. Lærerens sprogbrug og kommunikation)</p>
Andet / kontekst / fremadrettede overvejelser for forsker			