

Hið lifandi og kæfandi afl innan kennslustofunar.

Hvernig kennari vil ég vera?

Guðrún Vera Hjartardóttir

Listaháskóli Íslands
Listkennsludeild

Lokaverkefni
M.Art.Ed.

Listaháskóli Íslands
Listkennsludeild
Meistaránám í listkennslu.

Hið lifandi og kæfandi afl innan kennslustofunar.
Hvernig kennari vil ég vera?

Guðrún Vera Hjartardóttir

Leiðbeinendur:
Karen Rut Gísladóttir og Hafþór Guðjónsson
20. einingar
Vorönn; 2011

Agrip

Í mér togast á öfl. Og það er stöðug barátta um að ná jafnvægi í sálinni. Friedrich Nietzsche kallaði þau Díonýsos og Appolló eftir grísku guðunum tveimur, Lao Tse talaði um Ying og Yang og Rudolf Steiner sagði sálina einfaldlega búa í tveimur ríkjum, ríkjum efnis og anda. Ég gæti haldið áfram að telja upp merkar manneskjur sem töludu um álíka átök í sálum manna, en læt það vera. Þessi ritgerð fjallar ekki um það sem merkir menn hafa sagt. Hún fjallar um stríðið á milli þessara tveggja ríkja og hvernig það birtist í athöfnum manna, nánar tiltekið í athöfnum mínum og vinnu innan kennslustofunnar.

Í rannsókn minni, sem er starfendarannsókn, reyni ég að varpa ljósi á þá togstreitu sem ég var farin að upplifa í eigin kennslu. Til að skilja hvar rætur þeirrar togstreitu lágu hélt ég dagbækur (rannsóknardagbók, leiðardagbók, lestrardagbók), tók ljósmyndir og myndbandsupptökur í kennslustundum og tók stutt viðtöl við nemendur sem ég ígrundaði í ljósi hugmyndafræði Rudolfs Steiners um hið lifandi og deyjandi afl. Helstu niðurstöður leiddu í ljós að sú togstreita sem birtist í samskiptum mínum við nemendur átti upptök sín í fastmótuðum hugmyndum um hlutverkaskipti kennara og nemenda innan kennslustofunnar.

Abstract

There are forces that battle within me. Their battle is a constant struggle to maintain a balance of the soul. Friedrich Nietzsche called these forces Appollo and Dyonisos after the two Greek gods, Lao Tse spoke of them as Yong and Yang and Rudolf Steiner simply said that the soul lived in two domains, matter and spirit. I could continue listing all the important people who have talked about a similar conflict in the souls of men, but I will not, for this essay is not about what great thinkers have said. This essay is about the battle between the two domains and how it appears in the act of men, namely in my own actions and work inside the classroom.

In this research, which is an action research, I try to shed some light on the conflict that I was beginning to experience in my own teaching. In order to understand where the roots of this conflict lie, I kept diaries (research journal, planning calendar, reading diary), I took photographs and videos from my classes as well as short interviews with some students that I valuated through the contemplation of Rudolf Steiner on the living and dying forces of life. The results showed that the contradiction that appears in my relationships with students had their origin in deeply rooted ideas about the roles of teachers and students within the classroom development.

Efnisyfirlit

Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
Formáli	8
1. Inngangur	9
1.1 Barnæskan	10
1.2 Engin myndlistakennsla í barnaskóla	11
1.3 Barnæskan og lífið utan kennslustofunar	11
1.4 Leitin af tilgangi lífsins	13
1.5 Starfendarannsókn (action research)	14
1.6 Þátttakendur	17
1.7 Myndlistaskólinn í Reykjavík	18
1.8 Gagnasöfnun	18
1.9 Kaflaskiptingar og uppbygging ritgerðar	20
2. Reynslan af Waldorfskólanum	21
2.1 Kennsla í Waldorfskólanum	22
2.2 Þroskaleið kennarans	25
2.3 Hvað segja fræðingar um kraftana sem togast á í hugum manna?	27
3. Myndlistamaðurinn ég	32
3.1 Tilvistarsprungar og nálgun míni í listinni	36
3.2 Nýtt samhengi og áhrifavaldar	40
4. Myndlistakennarinn ég	47
4.1 Lifandi aflið/ kæfandi aflið	48
4.2 Lifandi aflið í kennslustund	50
4.3 Dansinn milli lifandi og kæfandi aflsins	53
5. Niðurstöður og umræður	56
5.1 Hvað hef ég lært af þessari rannsókn?	56
5.2 Verkfærataska kennarans	58
5.3 Hvernig kennari vil ég vera? (framtíðarsýn)	59
Heimildaskrá	62

Formáli

Verkefnið „Hið lifandi og deyjandi afl innan kennslustofunnar“ er til fullnaðar á meistaragráðu í listkennsludeild í Listaháskóla Íslands.

Meginmarkmið þessar rannsóknar var að rýna í eigin kennsluhætti með það fyrir augum að ná betur að skapa rými innan kennslustofunnar fyrir reynsluheim nemenda.

Par sem ég er myndlistamaður og mitt tjáningarform er myndmál þá finnst mér ótrúlegt að ég hafi komist í gegnum þetta verkefni sem var endalaus ritun og aftur ritun. Þetta hefur verið mikil og lærdómsrík glíma við orðin og hið ritaða mál.

Leiðbeinendur mínr voru Dr. Karen Rut Gísladóttir og Dr. Hafþór Guðjónsson, dósent við menntavísindasvið HÍ, og þakka ég þeim áhugann og einstaka hlustun sem hjálpaði mér að ná áttum og finna hvert ég vildi stefna. Gagnrýni þeirra og stuðningur fékk mig til að skilja og skynja hvað máttur hlustunar er öflugt tól í mannlegum samskiptum. Án þeirra hefði ég lítið komist áfram.

Ég þakka Elsu Dóru Gísladóttur, kennara, listamanni og vinkonu, fyrir góða hlustun og hvatningu í formi þess að vera góð fyrirmund sem myndlistakennari og Sigrúnu Gunnardóttur, listnema og Waldorf-uppeldisfræðingi fyrir djúp andans samtöl. Mánudagsgyðjurnar mínar fá þakkir fyrir endalausa trú á að allt sé mögulegt! Fjölskyldu minni og tengdrafjölskyldu þakka ég stuðninginn og kærleikann. Eiginmanni mínum, JBK Ransu, þakka ég botnlausán stuðning, skilning og samtölin og endalausa þolinmæði í of safenginni ástríðu minni og sveiflum meðan á ritgerðarskrifum stóð og börnunum mínum, Sóleyju Lúsíu, Ólafi Mikael og Kjartani Gabríel, þakka ég þeirra taumlausu lífsgleði, lifandi leik og sköpunarkraft meðan á verkefninu stóð. Að lokum vil ég klappa sjálfri mér á öxlina fyrir að hafa haft trú á mér, þrátt fyrir að stundum hafi á móti blásið.

Guðrún Vera Hjartardóttir

26. ágúst 2011.

1. kafli.

Inngangur

Árið 1971 skipaði menntamálaráðuneyti Íslands sérstaka nefnd til að skrifa drög að námskrá fyrir myndíð sem gæti samræmst handíðakennslu sem hafði verið lögboðinn hluti af kennsluefni í barnaskónum landsins í 35 ár. Nefnd þessi bar heitið myndíðanefnd.

Sex árum síðar, þegar almennur hluti aðalnámskrár var gefinn út, kom námsgreinin myndmennt fyrst inn í skólakerfið og var þar stuðst við drög myndíðanefndar um hvernig kennslu skyldi háttáð. Mynd- og handmenntir voru þá settar undir einn hatt.¹

Í bættri aðalnámskrá frá árinu 1989 eru litlar sem engar áherslubreytingar á greinum mynd- og handmennta. Í námskránni frá árinu 1999 eru námsgreinarnar hins vegar aðskildar með þeim hætti að handmennt fer undir hönnun og smíðar en myndmennt telst til listgreinakennslu. Myndlist telst þannig jafnframt vera grein sem byggir á þekkingu um listasögu, fagurfræði og rýni.²

Myndlistaskólar hafa boðið börnum lengur upp á kennslu í listum en lög um mynd- og handmennt komu til. Elstur þeirra er Myndlistaskólinn í Reykjavík sem var stofnaður árið 1947. Myndlistarskólar sérhæfa sig í myndlistarkennslu og þar kenna starfandi listamenn en ekki listgreinakennrarar. Þeim ber ekki að fylgja aðalnámskrá heldur takast börn þar á við sérhæfðari verkefni og markmið en gengur og gerist í almennu skólakerfi. Í myndlistarskóum miðla listamenn vissum aðferðum og efnivið til barna sem þau geta notað til að tjá sig myndrænt.

Í myndmenntakennslu í barnaskóum starfar listgreinakennari á almennari nótum og snertir á mörgum þáttum. Kannski má líkja þessu við það þegar börn æfa íþróttagrein utan skóla þar sem skólaleikfimin er þeim ekki fullnægjandi. Myndlistaskólinn dýpkar efnið sem hinn almenni skóli býður upp á.

Ég hef um nokkurt skeið kennt á einstökum listsmiðjum og vinnuskóum fyrir börn. Fyrir sex árum tók ég svo að mér styttri námskeið í Myndlistaskólanum

1 Brynjar Ólafsson: „... að mennta þá í orðsins sanna skilningi“. Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun. <http://netla.khi.is/greinar/2009/011/index.htm> /2009.

2 Aðalnámskrá grunnskóla: „Lokamarkmið í myndlist“. *Menntamálaráðuneytið*, bls 14, 1999.

í Reykjavík. Mér líkaði vel að vinna þar og bætti síðar á mig námskeiðum. Þegar ég var farin að kenna að einhverju ráði fór ég að finna fyrir togstreitu í kennslustofunni, eins og kæfandi og lifandi öfl væru að togast á og að fortíð míni eða eigin reynsla í barnaskóla reyndist mér jafnvel dragbítur í kennslu. Ég taldi ástæðu til að kanna það nánar og hreinsa þar til, því mig langaði að líða vel ef ég ætlaði á annað borð að kenna börnum. Þess vegna réðist ég í starfendarannsókn til að takast á við togstreitu á milli þess sem er kæfandi og lifandi og sjá hvernig kennari ég vil verða.

1.1 Barnæskan og skólagangan

Þegar ég var fjögurra ára vaknaði fyrst löngun hjá mér til að ganga menntaveginn. Tveir vinir míni voru að byrja í skóla og ég horfði á eftir þeim halda á vit nýrra ævintýra með fallegu skólatökurnar sínar á bakinu. Þeir veifuðu til míni með bros á vör og eftirvæntingin skein úr andlitum þeirra. Ég sat við eldhúsgluggann á heimili mínu í Nökkvavogi og horfði á eftir þeim með andlitið klesst upp að rúðunni þangað til þeir hurfu mér sjónum. Við hlið mér í glugganum var rauða háværa vekjaraklukkan sem argaði á fjölskylduna á morgnana. Í þetta skiptið var það þó þungt taktfast hljóð hennar sem náði athygli minni: Tikk, takk, tikk, takk ...

Mér leiddist allan daginn og beið í eftirvæntingu að heyra hvernig skóladagurinn þeirra hefði verið. Í raun er þetta fyrsta minning míni af því að bíða og leiðast. Að geta ekki notið míni í núinu. Kannski var þetta í fyrsta sinn sem ég upplifði tíma.

Prátt fyrir löngun mína til að ganga menntaveginn man ég ekkert sérstaklega eftir því þegar minn fyrsti skóladagur rann upp. Ég byrjaði í Vogaskóla haustið 1971. Skólaumhverfið sem tók á móti mér var vinalegt og afslappað eins og um-vejfandi faðmur. Hlýleg og eldri kona tók á móti mér í kennslustofunni. Borðunum var stillt upp fjórum og fjórum saman í ferhyrning. Mér er ekki minnistætt að hafa setið við þau þótt sú hafi væntanlega verið raunin. Ég man aðeins að mér leið vel.

Ég skipti um skóla á miðju skólaári þegar fjölskylda míni flutti í Efra-Breiðholtið. Hverfið var í uppbyggingu og blokkinni sem við bjuggum í var ólokið en nóg var tilbúið til að fólk gæti flutt þar inn. Mér fannst mjög spennandi að flytja á nýjan stað og um leið framandi þar sem ég hafði áður búið á rótgrónum stöðum í borginni. Umhverfis blokkina í Breiðholtinu var ekki stingandi strá, aðeins gráar hálfkláraðar blokkir í byggingu. Vinnuskúrar og hávaðinn í vinnutækjum varð eðlilegur hluti af daglegu lífi okkar í Breiðholtinu.



Andrúmsloftið í nýja skólanum var allt annað en það sem ég hafði kynnst í Vogaskóla. Ég man eftir að hafa verið leidd inn í stóra stofu, fulla af börnum og dótakrókum. Manneskjan sem tók á móti mér leiddi mig um eins og ég væri dýr, bara enn eitt barnið! Allt í umhverfinu var nýtt og kennararnir voru ungar. Parna var ég komin í Fellaskóla. Þegar ég var sjö ára fór ég í nýjan bekk og fékk nýjan kennara. Kennarinn var nýútskrifaður, mjög skipulögð og róleg kona. Ég man að ég leit upp til hennar á þessum aldri og við stelpurnar kepptumst um að ná hendinni hennar til að leiða hana í frímínútum. Um átta til níu ára aldur fór ég svo að finna fyrir tilgangsleysi og vanlíðan í skólanum.

Eitt atvik sem átti sér stað á þessum árum er mér sérstaklega minnistætt. Það var veturn og dimmt úti. Skóladagurinn var að byrja. Í skólastofunni voru þrjár raðir með tveimur borðum og borð kennarans var fyrir framan miðröðina. Í bekknunum voru um tuttugu og fimm nemendur. Ég sat framarlega í gluggaröðinni. Við nemendurnir höfðum nýlokið við að fara með Faðirvorið eins og við gerðum á hverjum degi, standandi aftan við stólana okkar. Nemendur settust í sæti sín og kennarinn lagði fyrir verkefni sem var upplestur úr bók sem við skiptumst á að lesa.

Ég var ekki góð í lestri og það var kvöl mín og síðan að lesa upphátt. Ég kveið fyrir um leið og ég heyrði verkefnið og mig langaði að láta mig hverfa. En ég var eins og lokuð í fangelsi þar sem ég sá enga leið út. Ég man að ég hugsaði um það hvort ég ætti að fara á klósettið en þar sem það var innangengt frá stofunni var það engin lausn. Ég man ekki hvernig þetta fór en get vel ímyndað mér að þessi reynsla hafi ekki aðeins valdið mér hugarangist heldur hafi verið óþægilegt fyrir alla að þurfa að hlusta á mig þar sem ég las mig í gegnum texta lestrabókarinnar eins og biluð vél, án þess að gefa mér rými til að anda og án þess að hugsa um hvað innihald textans hafði að geyma. Þetta atvik og önnur af svipuðum toga urðu til þess að ég tapaði áttum í skólagöngu minni. Ég sá engan tilgang með því

sem ég var að gera í skóla. Þegar ég horfi til baka átta ég mig á því að það vantaði allar listir inn í skólagöngu mína sem hefur líklega haft sitt að segja um upplifun mína í skóla.

1.2 Engin myndlistarkennsla í barnaskóla

Ég er enn undrandi yfir því að ekki hafi verið kennd myndmennt í Fellaskóla á skólaárum mínum. Eitt af fáu skiptunum, þar sem áhugi minn vaknaði í kennslustofunni á þessum sex árum sem ég sat þar inni, tengdist teikningu og málverki. Kennarinn minn var veikur og afleysingakennari var fenginn í hennar stað. Það var eldri maður sem hafði greinilega gaman af því að mála. Hann stillti upp litlum málverkum eftir sjálfan sig á krítartöflukantinn og bauð okkur að teikna eftir þeim. Ég fagnaði þessu tækifaeri en meirihlutinn af bekknunum brást við í algerum mótpróa. Ég varð leið fyrir hönd gamla mannsins, því það var ekkert nema gott sem vakti fyrir honum. Ég byrjaði strax að lita þótt það væru mikil læti í bekknunum, því ég skynjaði í gegnum óróann að þetta tækifaeri mundi fljótt renna mér úr greipum! Ég man að ég sat og einblíndi á myndirnar með blýant í hönd og teiknaði og teiknaði.

Svo fór sem fór. Maðurinn gafst upp á látunum í bekknunum og endaði annaðhvort með að láta okkur fara út eða gekk út sjálfur. Ég man það ekki svo glöggt. Ég man aðeins eftir vonbrigðum mínum yfir því að fá ekki að teikna.

1.3 Barnæskan og lífið utan kennslustofunnar

Ég gat sjaldnast sett kennsluna sem ég fékk í Fellaskóla í samhengi við minn eigin reynsluheim, né heldur séð tilgang með því að sitja og þylja upp ártöl og leggja saman tölur. Það sem skipti mig máli sem barn var að leika mér, skapa og rannsaka. Í gegnum þessa þrjá þætti fann ég tilgang og gleði og þannig lærði ég best. Ég naut þess að leika mér undir berum himni. Veðrið og árstíðirnar höfðu mikil áhrif á mig og hvernig ég og vinir míni lékum okkur. Það var sama hvernig viðraði, ég var alltaf úti þegar skóladegi lauk. Á haustin lék ég mér við vindinn með því að fara upp í brekkur, renna frá mér úlpunni og spenna hana upp á móti vindi. Þannig gat ég lagst á vindinn og næstum tekist á loft.

Snjór var byggingarefnini. Ég man sérstaklega eftir því þegar við vinirnir gerðum fjöldann allan af stórum snjókúlum og stilltum þeim upp í röð sem felustöðum og grófum í þær leynistaði þar sem við komum fyrir alls konar dýrmætum hlutum. Þegar við komum út daginn eftir var allur snjórinn og snjókúlurnar bráðnaðar. Hlutirnir lágu í votu, gulu grasinu, yfirgefni af fylgsni sínu. Þessi reynsla lifði með mér sem eitt af undrum lífsins og í gegnum þessa reynslu má

segja að ég hafi öðlast einhverja þekkingu á því sem gerist þegar snjór leysist upp. Það eitt er í sjálfu sér ekki minna undur. Þessi umbreyting á snjónum í vatn fyllir mig enn undrun!

Sólin kom og sumarið með meira frelsi. Þá var frí í skólanum og ég gat verið úti langt fram á kvöld í boltaleikjum, hjólreiðatúrum og veiðiferðum. Ég og vinir míni veiddum síli í nærliggjandi ám og gerðum þau að heimilisdýrum sem yfirleitt drápushljótlega. Ég velti því oft fyrir mér hvað þyrfti til að halda sílunum á lífi. Ég prufaði að gefa þeim alls konar fæðu, en allt kom fyrir ekki, þau drápushalltaf. Niðurstaðan mín á fæðutilraununum var sú að sílin þyldu ekki ferðalagið og að vera tekin frá fæðingarstað sínum. Þau þyrftu greinilega sérstök skilyrði til að lifa og þau skilyrði var að finna í vatninu þar sem þau voru veidd, vatninu sem var með rétt hitastig og fæðuuppsprettu. Með þessum hætti kynntist ég náttúrvísindunum.

Einhverjir bestu náttúrufræðitímar sem ég upplifði voru í kartöflugarðinum hjá afa. Lyktin af rauðbrúnu og járnríku moldinni í garðinum hans fyllir mig enn unaði. Ég hjálpaði afa jafnan við að setja niður krumpuðu mömmukartöflurnar, eins og við kölluðum þær, sem höfðu fengið að eldast inni í rökkvuðum skúr þangað til tími var kominn til að láta þær niður í moldina. Ég fylgdist með grænu kartöflugrösunum vaxa og tók þær svo upp með afa á uppskerutímanum. Ég man hvað ég bar mikla virðingu fyrir gömlu krumpuðu mömmukartöflunum þar sem þær birtust í miðjum barnahópnum sínum þegar ég stakk upp grösin. Í þessari reynslu fann ég tilgang og dró af henni talsverðan lærðom.

Í raun má segja að lífið hafi hafist hjá mér dag hvern eftir að skóladegi lauk, þegar ég fékk að leika mér og rannsaka lífið úti í náttúrunni. Í mínum huga er það ákaflæga sorgleg staðreynnd að námið sem ég upplifði í skóla skyldi ekki hafa haft meiri tengingu við þá reynslu og þann sköpunarkraft sem ég kom með inn í skólastofuna; að ég skyldi ekki hafa fengið kennslu sem hjálpaði mér að hlúa að því sem ég hafði þegar til brunns að bera.

1.4 Leitin að tilgangi lífsins.

Í gegnum alla skólagönguna átti ég erfitt með að tengja það sem fram fór innan skólastofunnar við minn eigin reynsluheim. Á unglingsárunum stundaði ég félagsmiðstöðvar af miklum krafti, aðallega þó Fellahelli. Þar starfaði ungt fólk sem voru góðar fyrirmyn dir fyrir unga krakka og gaf sér tíma til að spjalla við okkur unglingana. Þar fann ég meðbyr með því sem ég hafði áhuga á, þ.e. að teikna og skapa hluti. Einn af starfsmönnum Fellahellis var listamaður. Hann benti mér á Myndlista- og handíðaskóla Íslands og hjálpaði mér að undirbúa mig fyrir mitt fyrsta inntökupróf í skólann árið 1981-2. Þá var ég 15 ára gömul. Ég fékk ekki inngöngu en þessi trú starfsmannsins á hæfileikum mínum varð til þess

að ég stefndi á að þreyta inntökuprófið seinna, jafnvel þótt ég hafi haft litla trú á mér á þessum tíma. Ég vissi aðeins að þetta var leiðin sem mig langaði að feta.

Eftir gagnfræðaskóla hélt ég áfram námi og fór í heimavistarskóla að Núpi í Dýrafirði. Sú ákvörðun var tekin af einskærri ævintýraþrá. Mig langaði að prófa eitthvað nýtt. Í skólanum hitti ég mikið af skemmtilegu samferðarfólki. Flestir voru eins og ég og höfðu engan áhuga á sjálfum skólanum. Það var félagslífð sem átti hug minn allan á þessum tíma. Þannig myndaði ég tengsl mín við aðrar manneskjur.

Í kringum átján ára aldurinn eða haustið 1984 hætti ég í skóla. Það var kennaraverkfall og við vinkonurnar ákváðum að leggja land undir fót og fara til Bandaríkjanna sem barnfóstrur. Ameríkudvölin var góð lífsreynsla þar sem ég þurfti að takast á við mig sjálfa, standa á eigin fótum og bjarga mér við ýmsar kringumstæður. Ég var í New York fyrstu mánuðina. Mér fannst stórbrotið að kynnast nýrri menningu og ég fann að mig langaði að læra. Ég skoðaði listasöfn og framandi byggingarlist. Umfram allt kynntist ég fólk af ólíkum menningararf sem enn fremur víkkaði skilning minn á margbreytileika mannfólksins.

Haustið 1987 komst ég inn í Myndlista- og handíðaskóla Íslands. Loksins var ég komin í skóla sem veitti mér innblástur. Ég var full af áhuga, mætti alltaf fyrst nemenda í skólann og fór yfirleitt síðust út. Í þessum skóla fann ég svipaðan tilgang og lífsfyllingu og ég hafði fundið utan skóla í barnæsku. Fyrsta árið var ég í svokölluðu fornámi þar sem maður fékk að kynnast ýmsum aðferðum myndlistarinnar. Í upphafi sótti ég um nám í auglýsingateiknun því mér fannst það skynsamlegasta valið á þeim tíma. En eins og svo oft áður vitjaði mín verndarengill (umhyggjusamur samferðarmaður) sem vísaði mér aðra leið.

Skúlpíturdeildin varð fyrir valinu. Um leið og ég byrjaði í náminu vissi ég að það val var rétt og ástæðan fyrir umsókninni í auglýsingateiknun hafði ekki verið einskær áhugi heldur praktískar ástæður. Ég er eilíflega þakklát þeim sem hvöttu mig áfram og studdu mig í að sækja um inngöngu í Myndlista- og handíðaskólann. Það að starfa við myndlist hefur verið mikil þroskabraut. Í gegnum listina hef ég getað skoðað eðli manna, hluta og náttúru og tengsl manneskjunnar við sjálfa sig og aðra, eins og nánar verður fjallað um í 3. kafla.

Myndlistin hefur verið mín mannfræði, eðlisfræði, náttúrufræði, sálfræði, stærðfræði og lífsleikni, svo fátt eitt sé nefnt. List mína fjallar um lífið sjálft, og lífið sjálft hefur alltaf verið mér meiri menntun og upplifun en kennslustofa. Ég lærði allt það sem skiptir mig máli utan kennslustofunnar.

1.5 Starfendarannsókn (action research)

Ég kynntist aðferðum starfendarannsókna (action research) fyrst í málstofu meistarana ema við Listaháskóla Íslands, kennsluréttindadeild. Sá sem kynnti

rannsóknarformið heitir Hafþór Guðjónsson, dósent við menntavísindasvið HÍ. Hann gekk inn í kennslustofuna, settist á stól í miðju herbergisins, kynnti sig, lokaði síðan augunum og sagði okkur lítillega frá starfendarannsókn sem hann gerði í tengslum við doktorsnám sitt í Kanada. Mér fannst rannsóknarformið eins og Hafþór lýsti því merkilegt og einnig háttalag Hafþórs, þar sem hann sat og talaði með lokuð augun meirihluta tímans.

Ég tengdi það sem ég sá og heyrði við þá andlegu meistara sem ég hafði hitt eftir framhaldskólanámið mitt í Hollandi (sjá 3. kafla). Helsta einkenni starfendarannsókna er að skoða sjálfan sig í starfi. Mér fannst ég þekkja rannsóknarformið þar sem ég hef alltaf talið sjálfsskoðun og sjálfsrýni vera sjálfssagðan hluta af lífi mínu sem myndlistakonu og ábyrgð minni sem slíkrar, eins og fram kemur í 3. kafla. Hafþór sýndi með framkomu sinni að hann tengdi við sinn innri kjarna og talaði út frá sjálfum sér, mjög persónulega, og þar af leiðandi varð það lifandi fyrir mér. Lifandi í þeim skilningi að það kveikti áhuga minn og eldmóð til að skoða rannsóknarformið nánar og sjá hvernig ég gæti nýtt það til að skoða mitt eigið starf sem kennari.

Það sem höfðaði sterkast til míni var að með starfendarannsókn verður kennarinn ekki aðeins að kanna hvað öðrum finnst um þau ýmsu málefni sem hann stendur frammi fyrir innan kennslustofunnar, heldur verður hann hluti af þeim aðstæðum sem hann rannsakar, eins konar sjálfsskoðun eða sjálfþrýni.

Pessi tegund rannsóknar hljómaði fyrir mér sem mjög hagnýt aðferð, þar sem ég fengi tækifæri til að skoða eigið starf og sjá hvað það væri í raun og veru sem þarfnaðist umbóta hjá mér sem kennara, með það fyrir augum að skilja það og þróa til betri vegar.³ Það sem heillaði mig hvað mest við þetta rannsóknarform var að það virtist vera opið og hafa rúm fyrir þann sem rannsakar til að finna sínar eigin leiðir. Ég fann að aðferðin gæti falið í sér rúm fyrir mína eigin rödd og þannig gæti ég náð að brjótast undan römmum hinna fræðilegu skrifa sem lengi hefur verið ætlast til að fólk fylgi og mér hafa alltaf fundist dauðar.

Jean McNiff er þekktur fræðimaður á svíði starfendarannsókna. Hún heldur því fram að starfendarannsóknir séu ekki skýrt afmarkað fyrirbæri heldur sé rannsóknin lífræn í þeirri merkingu að hún fjalli um ferli og umbreytingu sem ekki líðist að sama skapi í öðrum rannsóknaraðferðum, sérstaklega megindlegum aðferðum. McNiff lýsir rannsóknarforminu sem spírallöguðu hringrásarferli í formi spurninga sem í raun taki engan enda, því þótt hvert ferli eigi sér niðurstöður til umbóta þá kalli sú niðurstaða á nýjar spurningar. Lýsingar McNiff gætu allt eins verið lýsing á ferli í minni eigin listsköpun, þar sem ég lít ekki endilega á listaverkið sem niðurstöðu. Það er hægt að horfa á listaverk sem stað fyrir hugleiðingar eða upphaf að nýju ferli áhorfandans eða listamannsins sjálfs – sem

3 Hafþór Guðjónsson: „Starfendarannsóknir” 2009. Sótt/15/06/2011. <http://starfsfolk.khi.is/hafthor/starfranns.htm>

upphaf að nýju sköpunarferli eða lærðómsferli.

Pað er margskonar hugmyndir uppi um hvernig sé best að nálgast starfendrannsóknarformið, auk þess sem gjarnan mætist ólíkar skoðanir og ágreiningur uppruna hennar og hvernig eigi að gera rannsóknina. Pað er þó ein meginregla sem samfélag starfendarannsakenda virðist vera sammála um að rannsóknarformið feli í sér sýn jafnréttis og lýðræðis, eða eins og Jean McNiff segir:

The need for justice and democracy, the right of all people to speak and be heard, the right of each individual to show how and why they have given extra attention to their learning in order to improve their work, the deep need to experience truth and beauty in our personal and professional lives.⁴

Pað snertir mig sérstaklega að rannsóknarform starfendarannsókna sé byggt á meginreglu sem þessari þar sem skilningur er fyrir að manneskjan hafi þörf fyrir að þroska sig í einkalífi og starfi. Einnig snertir djúpa strengi í veru minni sú þörf míni til að upplifa það sem er satt, í þeim skilningi að ég fái rými til að sjá hvað megi missa sín í eigin veru og hvar umbóta sé þörf. Það sem ég kalla “lifandi afl” í kennslu og er meginviðfangsefni mitt í þessu verkefni. Petta kallast ápreifanlega á við hugmyndir mínar um lifandi aflid.

Ég fann sterkan samhljóm milli vinnu kennarans með sjálfan sig og þeirrar áherslu sem brýnd er fyrir meistararanendum Listaháskólans um mikilvægi þess að skilja og hlúa að eigin starfskenningu. Starfskenning kennarans er leið fyrir hann til að útskýra starf sitt á faglegan hátt og byggir hún á samspili þrennskonar hugmynda. Í fyrsta lagi því sem kennarinn gerir (framkvæmd). Í öðru lagi því sem kennarinn þekkir, skilur eða veit (fræðileg rök) og í þriðja lagi byggir hún á persónulegri lífssýn eða gildum (siðfræðileg rök).⁵ Starfskenning getur því aldrei verið eithvað sem kennari gerir og klárar í eitt skipti fyrir öll, heldur er starfskenningin í stöðugri þróun og þá í samspili við þá ólíku þætti sem fyrirfinnast innan kennslustofunnar eins og allt það sem vill haldast lifandi og ferskt. Segja má að mér hafi fundist sýn míni á eigin starfskenningu heldur yfirborðskennnd. Ég hafi í raun ekki vitað hver ég væri sem kennari og að í rannsóknarverkefninu hafi ég fundið löngun til að kafa undir það yfirborð og fá skýrari mynd af mér sem kennara með því að skoða hvernig ég starfa og hvernig ég vil hátta minni kennslu í framtíðinni.

Ég hef starfað sem myndlistakona frá því ég útskrifaðist úr framhaldsnámi í Hollandi árið 1994. Kennsla var það starf sem ég leiddist út í þegar ég þurfti að afla tekna. Vegna einlægs áhuga míns á manneskjunni og myndlistinni þá finnst

4 Jean McNiff: „Introduction to the First edition“, [jeanmcniff.com . 2011. Sótt/23/06/2011. http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp](http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp)

5 Dalmau og Hafdís Guðjónsdóttir: Starfskenning”. Umsjónarkennarinn. 2000. Sótt/03/11/2009. <http://front-page.simnet.is/ek/umsjonarkennarinn/manneskjan/faglegstarfskenningu.htm>

mér myndlistarkennsla áhugaverð en jafnframt erfið. Þegar ég fór að kenna vildi ég leggja áherslu á þá þætti sem mér fannst skorta í eigin skólagöngu. Þegar ég stóð svo loks í fótsporum kennarans sá ég þá þætti ekki birtast nægilega í eigin kennslu. Af þessum sökum á ég oft í innri átökum um hvað er góð aðferð og hvað er ekki góð aðferð í kennslu með börnum.

Ég hef margoft rekið mig á að þótt hin háleitu markmið fræðanna tali til míni sem kennara þá geti verið erfitt að tileinka sér þau þegar í kennslustofuna er komið. Í baráttu minni á gólfínu hefur mér orðið ljóst að kennarinn þarf að eiga við mörg öfl innan kennslustofunnar til að koma hugmyndum sínum í framkvæmd og að vandinna verði ekki leystur á einni nóttau. Prátt fyrir að ég upplifi vanmátt gagnvart þessum ólíku öflum innan kennslustofunnar tel ég að með því að viðurkenna vandann og reyna að skilja öflin sem valda honum sé fyrsta skrefið tekið í átt að umbótum. Vegna þessara mótsagnakenndu afla sem ég skynja í eigin kennslu ákvað ég í rannsókn minni að skoða hvernig ég sem myndlistarkennari get unnið með öflin og hvernig þau mætast innan kennslustofunnar – þannig að ég nái að virkja skynjun og sköpunarkraft nemenda minna á sem árangursríkastan hátt. Að leiðarljósi styðst ég við hugmyndir Rudolf Steiner um hið lifandi og dauða afl. Ég kaus hins vegar að kalla öflin lifandi og kæfandi. Deyjandi afl er full róttækt fyrir minn smekk. (sjá 2. kafla) og eftirfarandi rannsóknarspurningar:

1. Hvernig birtast hið lifandi og deyjandi afl innan kennslustofunnar?
2. Hverju þarf ég að breyta til að kennsla míni verði meira lifandi?
3. Hvernig gef ég nemendum mínum meira rými og sjálfstæði í kennslu stofunni?
4. Hvernig getur mér liðið vel með það sem ég gef til nemenda?

Í raun og veru snúa þær spurningar sem ég leita svara við í þessari rannsókn allar að sjálfrí mér. Myndlist míni og kennsla hafa alltaf verið nátengdar í þeim skilningi að ég vil hafa uppbyggjandi og eflandi áhrif, bæði á áhorfendur og nemendur, og að nemandinn/áhorfandinn skynji að það er pláss og umburðalyndi fyrir því hvaðan hann kemur í kennslustofunni eða að listaverkinu. Til að ég nái að skapa kennslurými í eigin kennslu þar sem allir fá notið sín verð ég að skilja þau öfl sem eru að verki í kennslustofunni og þeirri glímu færð þú, lesandi góður, að kynnast við lestur þessarar rannsóknar.

1.6 Þáttakendur

Frá janúar til apríl 2011 hittumst við á hverjum miðvikudegi klukkan 15:15, ég og sex börn á aldrinum 6-9 ára í Myndlistaskólanum í Reykjavík. Þessi þrír drengir og þrjár stúlkur voru þáttakendur í rannsóknarhópnum mínum. Einnig tók ég að mér nokkra hópa í vegna veikinda annarra kennara í barnadeild skólans og nýtti reynsluna með þeim í rannsóknina. Allt sem ég kenndi varð í raun hluti

af rannsóknarferlinu, sjálfskoðuninni, athuguninni á því sem er lifandi og deyjandi innan kennslustofunnar. Meginmarkmiðið með námskeiðinu var að ýta undir eðlislæga athygli og áhuga barna á eigin umhverfi og gildum sínum og leiða þau á sama tíma inn í heim sjónmennta og lista. Fjallað er um viðfangsefni út frá kunnuglegu og daglegu umhverfi barnanna um leið og leitast er við að skerpa sýn þeirra og næmni og opna hug þeirra fyrir víðara samhengi hluta.

1.7 Myndlistaskólinn í Reykjavík

Myndlistaskólinn í Reykjavík hefur löngum verið þekktur fyrir barnastarf fyrir 3–15 ára börn. Þar er ekki aðeins kennd litun og teikning í hefðbundnu formi heldur er útgangspunkturinn oftast þemaefni sem kennari tekur fyrir. Leitast er eftir að ráða kennara sem einnig sinnir eigin listsköpun, sýnir hana opinberlega og er í samræðu við það sem er í gangi í listum samtímans. Kannski er betra að tala um leiðbeinendur en kennara þegar kemur að Myndlistaskólanum í Reykjavík þar sem um er að ræða listamenn sem eru menntaðir og starfandi á sviði sjónlista en ekki lærða myndmenntakennara.

Leiðbeinandinn hefur frjálsar hendur með efni og nálgun í námskeiðinu og þarf ekki að fylgja neinni námskrá. Hann er þarna vegna sérþekkingar á vissu efni og aðferðum sem hann hefur tileinkað sér í listsköpun. Til dæmis kenndi Ragnar Kjartansson, gjörningalistamaður og fyrrum söngvari hljómsveitarinnar Trabant, unglungum námskeið sem hélt „Myndlist sem rokkar“, Eygló Harðardóttir hefur lagt áherslu á viðkvæmt og jafnvel fundið efni og hvetur til skynnaði eins og hún gerir í eigin list og sjálf tek ég fyrir umhverfi og rými út frá manneskjunni sem miðast við að nemandinn finni til sín sjálfs, eins og ég vil með eigin list. Að þessu leyti er mikill munur á kennslunni sem fer fram í Myndlistaskólanum í Reykjavík og almennum skólum.

1.8 Gagnaöflun

Það sem greinir starfendarannsóknir frá kennslu er að kennarinn er ekki aðeins kennari heldur tekur hann stöðu rannsakandans innan kennslustofunnar og safnar á kerfisbundinn hátt gögnum sem geta varpað ljósi á það sem hann er að reyna að skilja hverju sinni. Að þessu leyti má segja að skráning og gagnaöflun séu tvö lykilatriði í starfendarannsókn. Í minni rannsókn, sem hér er til umfjöllunar, hélt ég dagbækur (rannsóknardagbók, leiðardagbók, lestrardagbók), tók ljósmyndir og myndbandsupptökur í kennslustundum og tók stutt viðtöl við nemen-dur. Rannsóknardagbókin var í formi bókar sem ég ferðaðist með öllum stundum. Í hana skráði ég niður kennsluhugmyndir í orðum og myndum, sem og hug-

sanir og hugleiðingar sem tengdust rannsókninni. Ég vildi geta fangað góðar hugmyndir, uppgötvanir og samtöl sem ég átti við fólk sem tengdist rannsókninni, hvar sem ég var stödd í tíma og rúmi. Einnig notaði ég leiðardagbók (í tölvutæku formi) til að skrá lýsingar á þeim kennsluaðferðum og viðfangsefnum kennslustunda sem ég prófaði á nemendahópnum. Eftir hverja kennslustund skráði ég hugsanir mínar, tilfinningar og upplifanir á því sem var að gerast innan kennslustundarinnar. Ég skráði einnig niður hvað ég gerði, hvernig ég brást við nemendum mínum, hvaða aðstæður komu upp hverju sinni og hvað ég lærði í gegnum það ferli að vinna með börnunum. Í gegnum allt rannsóknarferlið las ég fræðigreinar sem tengdust viðfangsefninu og skrifaði hugleiðingar mínar um þær í lestrardagbók og hvernig ég sá þær tengjast rannsókninni. Ég tók ljósmyndir af nemendum að störfum sem og tók stutt viðtöl við þá. Í viðtolunum reyndi ég að finna út hvar áhugasvið hvers nemenda lægi svo ég gæti betur komið móts við þau í kennslunni. Einnig tók ég myndbandsupptökur til að geta betur skoðað samskipti míni við nemendur, sem og samskipti þeirra á milli og við umhverfið. Myndbandsupptökurnar notaði ég til að skrá niður nákvæm brot úr samtölum við nemendur mína og því sem var að gerast og kom síðar til greiningar.

Með markvissri gagnaöflun og greiningu gagna varð starfendarannsóknin að verkfæri til að skýra míni eigin gildi sem kennari. Greiningin fólst í því að lesa, skoða og hugleiða á gögnin endurtekið. Þannig náði ég að átta mig á uppsprettu athafna minna og orða. Ég rýndi í það sem ég hafði ritað niður í dagbækur, sérstaklega lýsingar á samtölum mínum við nemendur. Myndband-upptökurnar nýttust mér vel. Í þeim sá ég skýrt hvernig hið lifandi og deyjandi afl skapaðist út frá eigin orðræðu og háttalagi þegar ég var að kenna. Mér varð einnig ljóst að athafnir mínar sem stýrðust af deyjandi aflí átti uppruna í kennslu-fræðilegum hugmyndum sem einkenndu bernsku mína og barnaskólagöngu. Ég var búin að taka upp þá iðju sem ég hafði alist upp við, þ.e. hvernig mér hafði verið kennt og sagt til. (Ég kem nánar að þessu í kafla 4. Kennslustund 4.1 Dauða aflið/kæfandi aflíð).

Þá las ég úr dagbókunum lýsingar á því sem gerðist í kennslustofunni. Ég sá þankagang minn og hvernig skapmunir og orðræða míni höfðu áhrif á nemendur. Ég deildi þessum lýsingum og upplifunum með leiðbeinendum mínum, þeim Karenu Rut Gísladóttur og Hafþóri Guðjónssyni. Ég fundaði reglulega með þeim og í gegnum uppbryggjandi leiðsagnar- og endurmat náði ég að sjá eigin gögn í nýju ljósi. Einnig ræddi ég gögnin við samstarfsfélaga minn í Myndlistaskólan í Reykjavík, Elsu D. Gísladóttur, myndlistarkonu og kennara. Segja má að þessir aðilar hafi orðið mírir helstu bandavinir (e. critical friends) í rannsókninni. Einnig leitaði ég í viskubrunn Rudolf Steiners og átti í löngum samræðum við hugmyndafræði hans um kennslu og kennsluhætti. „Hvað mundi Rudolf gera?“ spurði ég mig ef ég var óviss. Fræði Steiners toguðu mig áfram í rannsókninni, því þau gáfu mér von og mér finnst hann sjá lífið eins og ég geri sjálf. Rudolf

hefur komið orðum að því sem ég skynja svo sterkt en kem ekki í orð. Orð hans og fræði hans hafa hjálpað mér að skilja betur þau öfl sem eru að verki í minni eigin kennslu, öfl sem ég þarf að ná að vinna með til að geta fetað þá leið sem ég vil fara sem kennari, eins og fjallað er um í 2. kafla.

1.9 Kaflaskipting og uppbygging ritgerðar

Í þessum kafla hef ég sagt frá því hvernig barnaskólinn mætti ekki þörfum mínum til menntunnar og hvernig ég leitaði þekkingar utan kennslustofunnar, fyrst gegnum leik og síðan gegnum list og sköpun. Ég hef greint frá því hvernig ég leiddist svo sjálf út í kennslu og þurfti þá að takast á við það hvernig barnaskólinn mótaði mig. Ég fann að ég þurfti að brjóta mér leið út úr fortíðinni til að verða sá kennari sem ég vil vera. Til þess notaði ég starfendarannsókn á eigin kennsluháttu; til að horfast í augu við það sem eg kalla lifandi og kæfandi afl.

Í 2. kafla fjalla ég um reynslu mína af Waldorf-uppeldisfræði og eigin kennslu í Waldorfskólanum í Lækjarbotnum. Þá greini ég frá tilgátum Rudolf Steiners, sem er hugmyndasmiðurinn að baki Waldorf-uppeldisfræðinni, um þroskaleið og þekkingarleið kennarans og um lifandi og dauðar hugmyndir sem samræmist því sem ég kalla lifandi og kæfandi afl. Þessu til stuðnings fjalla ég um áþekkar hugmyndir tveggja annarra fræðimanna, þeirra Bernard Livegoeds og Ken Robinsons.

Í 3. kafla fer ég yfir helstu þætti í listsköpun minni. Fyrst í námi, hvernig ég fann leið til að mennta mig gegnum listir og hvernig verk annarra listamanna hjálpuðu mér að skilja sjálfa mig og umhverfið betur; síðar hvernig ég vildi sjálf nota listina til að ná til fólks þannig að það fyndi til sjálfs sín.

Í 4. kafla eru þrjár örsögur úr eigin kennslu sem ég tek úr dagbókarskrifum og myndbandsupptökum og greini í ljósi hugmyndarinnar um lifandi og kæfandi afl sem birtist innan kennslustofunnar.

Í 5. kafla tek ég saman niðurstöður úr starfendarannsókninni, hvernig hugmyndin um hið lifandi og kæfandi afl birtist mér á meðan á rannsókninni stóð og hvernig kennari ég vil vera eftir að hafa horfst í augu við eigin kennsluhætti.

2. kafli.

Reynslan af Waldorfskólanum

„Pegar skynjanir vorar, hugsanir og hugsjónir hræra strengi tilfinninganna þá fyrst kemst rót á oss, þá losnar viljinn úr læðingi og knýr oss til athafna.“⁶

Sumarið 1991, þegar ég fór til Hollands til að kynna mér listaháskóla til framhaldsnáms, komst ég í kynni við fræði Rudolfs Steiners í fyrsta skipti. Ég gisti hjá íslenskri vinkonu minni sem bjó í Wageningen ásamt hollenskum kærasta sínum. Þau bjuggu í kommúnu í þriggja hæða húsi. Hver eining eða fjölskylda hafði sína íbúð til afnota en í húsinu voru sameiginleg rými, svo sem eldhús þar sem íbúarnir skiptust á að elda og stofa þar sem haldnar voru kvöldvökur. Þar heyrði ég fyrst talað um mannspeki og Waldorfskóla.

Ungt par sem bjó í húsinu hafði áhuga á fræðum Steiners og ól barn sitt upp í anda uppeldisfræði hans. Þau ræktuðu eigið grænmeti og ávexti, borðuðu hollan og lífrænan mat og allt var flokkað til endurvinnslu. Það var eitthvað náttúrulegt í öllu umhverfi þeirra. Húsgögnin voru úr viði, áklæði úr bómull og litaval milt og bjóðandi. Allt var ómengoað og sem minnst unnið. Fræði Steiners birtust mér þarna sem ákveðinn og heildrænn lífstíll. Virkur áhugi minn á kenningum Steiners vaknaði samt ekki þarna heldur trúi ég því að fræi hafi verið sáð fyrir komandi framtíð. Ellefu árum síðar, árið 2002, bauðst mér starf sem bekkjarkennari 6-7 ára barna í Waldorfskólanum í Lækjarbotnum, en þar er kennt í anda uppeldisfræða Rudolf Steiners (1861–1925). Ég kunni strax að meta andrúmsloftið sem mætti mér þegar ég kom inn í Waldorfskólann í fyrsta sinn og það minnti mig á heimili hjónanna frá Hollandi. Ég þáði starfið.

Waldorfskólinn í Lækjarbotnum er fyrstur sinnar tegundar á Íslandi og var stofnaður árið 1991. Skólinn er staðsettur í litlum dal rétt ofan við Suðurlandsveg á leiðinni upp á Hellisheiði, fjarri ys og þys borgarinnar. Í skólanum sitja börn frá fyrsta til tíunda bekks og eru nemendur um áttatíu talsins. Þau stunda nám sitt í nánum tengslum við náttúruna og gegnum hreyfingu, listir og leik.

6 Guðmundur Finnbogasson: *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Kolbeinn Ásgeirsson og Ásgeir Pétursson, Akureyri, 1903, bls. 8.

2.1 Kennsla í Waldorfskólanum

Ein af grundvallarreglunum í Waldorf-uppeldisfræðinni er að höfða jafnt til rökhugsunar, skynjunar og athafna eða hreyfingar (hugur, tilfinning, vilji). Hugmyndafræðin stuðlar að því að; „þýðing hins vitsmunalega, hins tilfinningalega og hins athafnalega standi í gefandi innbyrðis tengslum“.⁷ Þetta höfðaði til míndu var mér ljóst að þetta jafnvægi skorti í mínum barnaskóla þar sem áherslan á rökhugsunina var einhliða og afgerandi.

Í námskrá norska waldorfskóla, sem skólinn í Lækjabotnum styðst við, segir í stuttu máli að: „[...] grundvöllur alls náms og þroska [sé] að leita í athöfnum viljans, sem tengist tilfinningalegri reynslu sem aftur tengist vitmunalegu námi“.⁸

Með öðrum orðum er höfðað til vilja og tilfinninga barnsins og þannig vakinn áhugi þess á frekari þekkingarleit. Í mannkynsögukennslu er til dæmis mikilvægara að nemandinn deili angist Marteins Lúthers yfir spillingu kirkjunnar en að hann læri þýðingarmestu dagsetningar í ævi hans. Nemandinn má auðvitað læra þær líka en dagsetningarnar öðlast meiri merkingu ef hann hefur upplifað hið fyrrnefnda.⁹ Svona viðhorf til kennslu er allt annað en ég upplifði í barnaskóla. Þar voru okkur kenndar staðreyndir og þeim troðið í okkur þar til þær flæddu út um eyrun.

Sem kennara í Waldorfskóla var ætlast til að ég legði mig fram við gefa þessum þáttum jafnt vægi í kennslunni. Það olli mér hins vegar togstreitu því ég glímdi enn við fortíðina og kennsluaðferðir sem ég þekkti úr eigin skólagöngu sem upphöfðu rökhugsunina ofar öllu. Og þótt ég væri öll af vilja gerð til að snúa baki við slíkum kennsluaðferðum þá höfðu þær mórandi áhrif á mig og ég fann fljótt að metnaður minn hneigðist auðveldlega í sama far og ég vildi rísa gegn. Ég fann að ég vildi kenna börnunum að lesa sem fyrst og reikna strax rétt, sem er ekki endilega í forgangsröð Waldorf-uppeldisfræðinnar. Ég stóð því frammi fyrir því að eiga að kenna eftir aðferðafræði sem ég hafði ekki lært en hafði trú á. Mér var sagt af þeim sem réðu mig til starfa að ég hefði hjartað á réttum stað og að kennslan snerist fyrst og fremst um kærleika og sköpun. Að engin ein aðferð gildir í kennslu í Waldorfskólanum aðeins einn sameiginlegur andi sem liggar í grunninn á öllu skólastarfi, og heldur engin ákveðin uppeldisfræðileg markmið, aðeins áhugi á því hvað maðurinn er.

Þarna áttaði ég mig á því að sem kennari væri maður einnig að læra um

7 Grunnhugmyndir námskráinnar og Waldorfuppeldisfræði í framkvæmd. En læreplan for Steinerskolene, Oversikt – Steinerpedagogik idé og praksis. Þýðandi ónefndur. Waldorfskólinn í Lækjarbotnum, 2007, bls. 4.

8 Grunnhugmyndir námskráinnar og Waldorfuppeldisfræði í framkvæmd /En læreplan for Steinerskolene, Oversikt – Steinerpedagogik idé og praksis, 2007, bls.4

9 Öðruvísi grunnskólanám: . DV, Miðvikudagur, 21 ágúst, 2002, bls 26.

manneskjuna, og ég hafði svo sannarlega áhuga á því hvað maðurinn er. List mín snerist meira að segja um þá forvitni mína. Ég þurfti því að byrja frá grunni og lagðist yfir bækur um menntunarfræðikenningar Waldorfskólanna, meðfram því að kenna.

Fyrsta bókin sem ég las heitir *Kennsla í átt að frelsi*.¹⁰ Sú bók tekur á öllu sem viðkemur námskrá og aðferðafræði Waldorfskólanna. Mér varð ljóst að starf mitt sem kennari snerist ekki um að planta mínum lífsskoðunum í hugum barnanna heldur að veita þeim stuðning við að finna sinn eigin veg í lífinu; styrkja þeirra eigin frjálsa vilja.

Önnur bókin sem ég las heitir *Konungsríki barnæskunnar*¹¹ og inniheldur fyrirlestra sem Steiner hélt árið 1924 þar sem hann gefur sterkar myndir af lifandi kennslu og gefur um það dæmi úr kennslustund hvernig kennari getur kynnt viðfangsefnið á lifandi og skapandi hátt.

Ég prófaði mig áfram með bókina Konungsríki barnæskunnar mér við hlið og reyndi að nota orðræðu þaðan eins og ég treysti mér til og lagði inn efnið eins og ég las það í bókinni. Steiner gekk til dæmis út frá því að talan einn sé stærsta talan eða tala heildarinnar, sbr. að manneskjan er ein heild og jörðin er ein heild og út frá því verði fleiri einingar. Með það að leiðarljósi mætti ég í stærðfræðikennslu með trjábút og hníf í hendi.

Saga úr kennslustund

Þetta var kennslustund þar sem ég ætlaði að kynna tölustafinn einn. Ég lagði trúbútinn og hnífinn á borðið og um leið vaknaði forvitni hjá nemendum mínum.

„Hvað ætlum við að gera í dag?“ spurði ein stúlkan í beknum sem hafði stillt sér upp fyrir framan mig og horfði spennt á hlutina á borðinu. Hún var rétt að verða sex ára, frekar völt á fótunum og með stór björt augu sem ljómuðu af áhuga. Nemendahópurinn fylgdi og kom sér fyrir í hring í kringum mig.

Ég byrjaði á að kynna viðfangsefni kennslustundarinnar með því að beina orðum mínum að ungu stúlkunni:

„Þú stendur hér fyrir framan mig og hérna tek ég trúbútinn og hnífinn og ég sker bútinn í two bita“. Að því búnu skar ég bútinn í tvennt og spurði svo stúlkuna:

„Heldur þú að ég geti gert svona við þig?“

„Nei,“ svaraði hún ákveðinni röddu.

„En sjáðu,“ hélt ég svo áfram, „ef ég get skorið trúbútinn í tvennt en ekki þig,

10 Frans Carlgren: *Education towards freedom*. Lanthorn Press, East Grinstead, 1976,

11 Rudolf Steiner: *Kingdom of childhood*. Rudolf Steiner Press. London, 1988,

þá eru viðurinn og þú ekki eins. Ég get að minnsta kosti ekki skorið þig í two parta eins og trébútinn. Munurinn liggar í því að þú ert ein heild, en trébúturinn er það ekki. Og þess vegna kalla ég þig heild.“ Svo gekk ég að krítartöflunni og teiknaði táknið einn á töfluna, eitt strik. Þá heyrðist í ungu stúlkunni: „Vist er trébúturinn ein heild“ um leið og hún benti á bútinn á borðinu. Ég hugsaði mig um í smástund og spurði sjálfa mig í hljóði: „Hvað mundi Steiner gera?“

Ég gaf mér að hann mundi útskýra þetta fyrir stúlkunni með sögu sem gefur af sér lifandi mynd. Ég gerði það með því að segja sögu upp úr versi sem ég þekkti sem tengdist Waldorfskólanum og um leið tákna það sem ég segði myndrænt með höndunum til að útskýra hvernig trjábúturinn er hluti af stærri heild. Ég hóf útskýringu mína á því að forma jörðina með báðum höndunum og sagði: „Sjáðu! Hérna er jörðin.“ Svo lét ég aðra höndina halda á ímynduðu fræi og sagði: „Hérna er pínulítið fræ sem kemur sér fyrir í jarðvegi móður jarðar.“ Ég lét eins og fræið færí undir yfirborð jarðar sem önnur höndin á mér táknaði. Höndin sem formaði jörðina hélt sínu striki en hin höndin framkallaði rigningu með fingurbroddunum sem snertu jörðina eins og dropar – svo fóru hendurnar aftur í fyrri stellingu sem fræið og jörðin: „Nú kemur systir rigning og vökkvar jörðina blíðlega og litla fræinu líður vel í hlýjum faðmi móður jarðar.“ Ég formaði sólina og geisla hennar með báðum höndunum: „Svo sendir faðir sól hlýja geisla til móður jarðar.“ Nemendurnir fylgdust hljóðir með. „Litla fræinu líður vel í hlýja faðminum,“ bætti ég við. „Og eftir einhverja stund heyrist mjög lágt hljóð [ég framkalla lágt smekkhljóð], svo lágvært að sú eina sem heyrir það er móðir jörð.“ Ég lagði aðra höndina að eyranu til að hlusta eftir hljóðinu – svo formaði ég hendurnar aftur í fyrri stellingu, jörð og fræ: „Hljóðið kom frá litla fræinu sem hafði opnast og það byrjaði að spíra, planta rótum sínum niður í moldina og teygja arma sína upp í átt til sólar.“ Önnur hönd míni formaði þá rætur niður í moldina og ég teygði annan handlegginn uppávið eins og ég væri vaxandi tréð að teygja mig til himins. Í lok sögunnar horfði ég á nemendurna og sagði: „Pess vegna getur trébúturinn aldrei verið ein heild því hann er hluti af jörðinni, alveg eins og eyrun ykkar eru tveir hlutar af líkama ykkar.“ Það var þögn í smá stund og af þögninni að dæma virtust nemendurnir hafa fengið fullnægjandi svar að sinni.

Með svona innlögn fannst mér ég ná til barnanna og ég skildi líka hvers vegna ég átti sjálf erfitt með að læra stærðfræði og stafrófið í barnaskóla. Mig vantaði alltaf þessa tengingu við raunveruleikann, að læra efnið með lifandi hætti. Stærðfræði og stafróf eru einfaldlega of abstrakt kerfi til að ég hafi getið meðtekið þau þegar kennarinn miðlaði efninu eins og þulu úr bók. Nú hafði ég fundið leið, en henni fylgdi líka togstreita á milli þess sem var nýtt og lifandi og þess sem var gamalt og deyjandi, fortíðinni sem húkti yfir mér eins og hula.

2.2 Þroskaleið kennarans.

Steiner setti fram markvissar tilgátur um hvernig kennari getur þroskað sjálfan sig í starfi. Í ritinu Teosofi og uppeldi barnsins frá sjónarhóli andlegra vísinda¹² leggur hann til þroskaleiðir og æfingar sem geta m.a. nýst kennurum til að viðhalda jafnvægi eða koma jafnvægi á eigin veru. Ein æfingin sem ég tileinkaði mér úr bókinni hefur að gera með einbeitingu hugans. Í einn mánuð á hverjum degi gaf ég þessari æfingu tíma með því að loka augunum og einbeitta huganum að einum hlut, t.d nál. Ég held athygli minni á hlutnum, skoða hann með tilliti til allra skynfæra minna sem ég þá beini að honum. Ég skoða virkni hlutarins og efni hans, án þess að missa sjónar af honum í eigin hugskoti. Undir lokin færi ég þessa einbeitingu frá hlutnum inní miðja mænum og festi hana frá miðri mænu, uppeftir hrygg og inn í höfuðið. Ég fann að með þessari æfingu öðlaðist ég skýrari hugsun og gat kallað fram einbeittari skýrleika í aðstæðum þegar þörf á, s.s. í kennslu.

Æfingar sem þessar höfða til hugans og tileinkar Steiner „þekkingarleiðinni“ einum kafla ritsins, en það er leið andlegs vísindamanns sem vill fást við alvarlegt hugsanastarf.¹³ Pekkingarleiðina er eingöngu hægt að feta með hugsun, því að líffæri þess andlega er heilinn.¹⁴ Steiner leggur áherslu á að í þekkingarleiðinni megi læra af öllum, kennari lærir þá líka af nemendum sínum: „Jafnvel fáfróðasta barn hefur eitthvað að opinbera hinum mesta vitringi.“¹⁵

Hjá Steiner eru hugsanir ekki neinar hugsanamyndir sem renna í gegnum hugann á draumkenndan hátt eða vélrænar „rútínu“ hugsanir. Hugsun í hans merkingu felst fyrst og fremst í því að skilja eitthvað, einkum eitthvað nýtt sem maður ekki þekkti eða skildi áður.

Sem bekkjarkennari í Waldorfskóla reyndi ég að tileinka mér þekkingarleiðina, en þar sem mér hafði verið hent beint út í djúpu laugina þurfti ég líka að finna mínar eigin leiðir. Pekkingarleiðin gerði að verkum að ég leit á kennarastarfið sem hálfert vísindastarf í merkingunni „ég athuga“ og því skráði ég hjá mér spurningar og atvik sem gerðust í kennslunni. Oft leiddi þessi athugun míni til spurninga sem ég annað hvort fann svör við innan uppeldisfræðinnar eða á kennarafundum sem voru haldnir einu sinni í viku á fimm tudegi. Oftast fékk ég þó svörin í samskiptum mínum við nemendurna og má segja að í þeim hafi ég fundið þriðju bókina til að lesa og þroska mig í starfi, eða eins og Steiner spryr og svarar

12 Rudolf Steiner: *Teosofi og uppeldi barnsins frá sjónarhóli andlegra vísinda*. Þýð. Guðfinnur Jakobsson, Gefið út sem handrit, 2003.

13 Rudolf Steiner: 2003, bls. 63-64

14 Rudolf Steiner: 2003, bls 16

15 Rudolf Steiner: 2003, bls 16

um leið: „Hvar má finna bókina þar sem kennarinn getur lesið hvað kennsla er? Börnin sjálf eru þessi bók!“¹⁶

Ég lærði ekki aðeins að hlusta á orð barnanna heldur líka að hlusta á andrúmsloftið í kennslustofunni, hvers kyns kyrrð eða ókyrrð, þögn eða klið og hávaða sem myndaðist þegar mikið var að gerast hjá nemendum í kennslustofunni. Ef hópurinn tók að ókyrrast og ég þurfti að ná athygli nemanda dugðu rödd mín og orð ekki alltaf til. Börnin kenndu mér að leita annarra leiða því ég vildi ekki vera kennari sem væri stöðugt nöldrandi í nemendum um að hafa þögn eða æpandi á þau til að ná sambandi. Mér var mikið í mun að byggja upp gott samband við nemendur svo ég bjó mér til nokkur hjálpartól sem ég geymdi í pokahorninu. Ég kallaði þau „andlegu verkfærin mín“.

Fyrsta verkfærið mitt var Sunna mósa. Sunna var sokkabruða sem ég gat smeygt yfir hönd mína. Hún var feimin og hlédræg, gerð úr grásprengdum ullarsokk. Músin náði alltaf í gegn til barnanna með sinni blíðu og mjúku rödd. Peim þótti vænt um hana. Hún kom með kærleik sinn og dreifði honum um hópinn. Sunna hjálpaði mér að tengja við kærleikann í sjálfri mér þegar mikið gekk á innan bekjarins – þegar ég var við það að beita háværrí rödd til að ná til barnanna kom viska Steiners oft inn og minnti mig á mikilvægi þess að halda jafnvægi innan kennslustofunnar og þroa góð samskipti við nemendur til framtíðar.

Annað verkfæri mitt var minnsta gríma í heimi, rauða nefið. Ég setti upp rauða nefið og breyttist í trúð sem hét Blúnda. Blúnda kom með húmor í hópinn ef hann þurfti. Hún átti auðvelt með að ná til barnanna gegnum saklausa framkomu og einfaldan orðaforða sinn.

Priðja verkfærið var fjólblár kristall sem ég geymdi í vasanum. Hann tók ég upp þegar mig vantaði eitthvað töfrandi inn í bekkjarandann. Í kristalnum voru geymd ævintýri sem tengdust náttúrvættum og kynjaverum.

Mynd 2: Sunna mósa



Mynd 3: Rauða nefið



Mynd 4: Fjólblái steinninn



Pessi verkfæri voru ekki síður gerð fyrir mig en börnin. Ég þurfti á þeim að halda til að bregða mér úr hlutverki míns sjálfss, því ég væri annars víss til að æpa til að ná sambandi og halda bekknum saman með þvingandi andrúmslofti. En ég vildi

16 Mitchell, David: „Child development and pedagogical issues“. Waldorf Journal project #2. AWSNA publications. 2003. <http://www.waldorflibrary.org/waldorf%20journals%20project/resproject2.pdf>. Sótt 10. 07/08/2011

ekki vera kæfandi kennari – ég vildi sá lifandi hugmyndum til nemendanna.

2.3 Hvað segja fræðingar um kraftana sem togast á í hugum manna?

Rudolf Steiner: *Lifandi og dauðar hugmyndir*

Austurríkismaðurinn Rudolf Steiner (1862-1925) var frumkvöðull í uppeldis- og kennslufræði sem svokallaðir Waldorfskólar, sem eru starfandi um heim alla, byggja sínar aðferðir á.

Steiner hélt ótal fyrirlestra á ævi sinni og hafa margir þeirra verið skráðir og þýddir yfir á íslenska tungu. Í sínum níunda fyrirlestri af fjórtán í fyrirlestraröðinni *Maðurinn, almenn mannþekking*, gefur hann ágæta lýsingu á því hvað hann meinar með lifandi og dauðum hugmyndum og segir:

Hugsið ykkur að þið mótið hugmyndir og að þessar hugmyndir séu dauðar. Þá gróður-setjið þið lík hugmynda hjá fólki. Þið gróðursetjið dauðar hugmyndir hjá því. Hvernig eiga þær hugmyndir að vera gerðar er við hugsum okkur að færa fólki? Þær eiga að vera lifandi, ef maðurinn á að geta lifað með þeim. Maðurinn verður að lifa og því þurfa hugmyndirnar einnig að geta lifað með honum..Ef þið gróðursetjið hugmyndir hjá núu til tú ára barni, sem þið ætlist til að verði óbreyttar við þrjátíu og fjörtíu ára aldur, þá gróðursetjið þið hugmyndalík hjá þeim, því sú hugmynd lifir ekki með manninum, er hann þroskast áfram. Þið verðið að færa barninu hugmyndir sem eru þannig gerðar að þær geti ummyndast í áframhaldandi lífi barnsins. Uppalandinn verður að hugsa um að miðla slíkum hugmyndum til barnsins, sem eru ekki óbreyttar síðar í lífinu, heldur um-mynda sig sjálfar síðar á ævinni. Ef þið gerið það þá gróðursetjið þið lifandi hugmyndir hjá barninu.¹⁷

Upplýsingar sem eru upppfullar af staðreyndum og óhaganlegum lýsingum sem barni eru gefnar eru dauðar hugmyndir. *Dæmi: Ljón býr í Afríku. Það er okkurgult á litinn, vegur um 250 kg og er með makka. Slíkar myndir eru öllu jafnan óbreyttar þegar barn verður fullorðið. Að gefa barninu lifandi hugmyndir er að lýsa hlutnum, lýsa einkennum frá eins mörgum sjónarhornum og hægt er, t.d. að gefa því mynd af krafti ljónsins, tign þess eða hvernig maðurinn hefur lært að þekkja dýrið og virkja til vinnu eða hverju því sem barnið getur tengst ljóninu tilfinningalegum böndum. Með því að láta ljónið í samhengi við lýsingum á öðrum úr dýraríkinu, stilla upp hlið við hlið ljóni, mús og manni og setja þau í samhengi við hvort annað, þá verða þessi tengsl svo margslungin, að þau vera ekki*

17 Rudolf Steiner: *Teosofi og uppeldi barnsins frá sjónarhóli andlegra vísinda*. Þýð. Guðfinnur Jakobsson, Gefið út sem handrit, 2003.

skilgreining, heldur lýsing. Allt sem barninu er gefið sem kemur lýsandi, vex og dafnar og hefur þann eiginleika að umbreytast og þroskast með barninu. Annars staðnar lýsingin og festist í óhaganlega mynd.

Hugmyndin er að gefa lifandi hugmyndir um lífið og heiminn, hugmyndir sem geta þroskast á lifandi hátt með manninum.

Bernard Lievegoed: Frjálsar og fastar ímyndir

Hollendingurinn Bernard Lievegoed (1905-1992) var sálfræðingur, læknir, kennari og rithöfundur. Hluta af bók sinni um *Átok sálarinnar* tileinkar hann vangaveltum um frosnar og frjálsar ímyndir. Lievegoed ber saman list Forn-Egypta og Forn-Grikkja þar sem guðir þeirra fyrrnefndu voru sýndir eftir ströngum reglum, í hvaða átt þeir snoru og jafnvel líkamstaða þeirra var fyrirfram gefin. Þeir voru frosnir. Grískir guðir voru hins vegar aldrei túlkaðir eins. Listamönnum var frjálst að forma þá í hverskyns stellingum og aðgerðum sem listamennirnir kusu sjálfir. Grísku guðirnir voru frjálsir. Livegoed veltir því fyrir sér hvort frosnar ímyndir eins og þær sem Egyptar notuðu haldi niðri frjálsri og skapandi hugsun og stuðli að hlýðni þegna sem eru sífellt minntir á valdið sem þeir lúta.

Lievegoed nefnir annað dæmi. Í gömlu Sovétríkjunum voru styttur af Karl Marx eða Lenín settar á torg á jafnvel minnstu borgum þannig að hvert sem menn ferðuðust voru þeir stöðugt minntir á valdið sem þeim bæri að lúta og hlýða. Frosnar ímyndir drepa niður vilja, eða eins og Lievegoed orðar það: „Þær kæfa áru fólks.“¹⁸

Það er óneitanlega samhljómur með hugmyndum Lievegoed um fastar og frjálsar ímyndir og Steiners um lifandi og dauðar hugmyndir, enda kemur Rudolf Steiner við sögu í mörgum bóka Lievegoeds. Í því sambandi má spyrja sig hvort eitt leiði ekki af öðru; að dauðar hugmyndir geti af sér fastar ímyndir en lifandi hugmyndir geti af sér frjálsar ímyndir?.

Ef við skoðum birtingamynd hins deyjandi afsl í nútímanum er best að horfa á hvernig auglýsingar eru notaðar í okkar daglega lífi. Þær ganga út á fastar ímyndir sem er ætlað að festast í huga okkar og skapa dómgreindarleysi og á sinn hátt drepa niður viljann með endurtekningu. Því ber okkur að sporna gegn föstum ímyndum í kennslustofunni og stefna að skapandi kennslu og frjálsri list eins og í Grikklandi til forna þar sem vagga lýðræðis mótaðist. En þessi sömu öfl og birtast hjá Egyptum og Grikkjum til forna togast líka á í kennslustofunni og jafnvel innra með kennaranum sem vill koma skilaboðum til nemenda sinna og sér að auðveldasta leiðin til þess er að mata þá með sama hætti og gert er í auglýsingum,

18 Bernard Lievegoed. *The Battle for the Soul: The Working Together of Three Great Leaders of Humanity.* Þýð. Philip Mees. Hawthorn Press, 1993, bls.78.

með föstum ímyndum og dauðum hugmyndum, jafnvel þótt hann viti að það er ekki rétt leið til að efla nemendur. Sem kennari upplifi ég þessi öfl innra með mér.

Sir Ken Robinson: Vekjandi og svæfandi aðferðir

Sir Ken Robinson (1950) er breskur rithöfundur og fyrirlesari um menntamál. Einn meginboðskapur Robinsons er sá að virkja þurfi listirnar í almennri kennslu. Robinson segir:

Listirnar tala sérstaklega til hugmyndarinnar um fagurfræðilega upplifun. Fagurfræðileg upplifun er þegar skynfærin eru ör vuð að hámarki. Þegar þú ert til staðar á líðandi stundu. Þegar þú ert titrandi af spennu yfir því sem þú ert að upplifa. Þegar þú ert fyllilega á lífi. Og deyfing er þegar þú slekkur á skynfærunum, og deyfir þig fyrir því sem er að gerast í umhverfinu. [...] Við erum að koma börnum okkar í gegnum nám með því að deyfa þau. Og ég held að við ættum að gera nákvæmlega hið gagnstæða. Við ættum ekki að svæfa þau, við ættum að vera að vekja þau upp fyrir því sem þau geyma innra með sér.¹⁹

Í hugmyndum Robinsons má greina átök á milli einhvers sem er vekjandi og svæfandi, eða það sem hann kallar „aesthetics“ og „anesthetics“. Robinson vill meina að þessi átök eigi sér stað í kennslustofunni; að við viljum vekja áhuga nemenda á námsefni en notum til þess svæfandi aðferðir. Í sinni skýrustu mynd á hann einnig við börn sem eru greind með hegðunarvandamál og fái af þeim sökum lyf til að róa þau, en að öðru leyti er Robinson að tala um hneigð menntakerfisins til að höfða eingöngu til höfuðsins „og eilítið til vinstri“²⁰ með þekkingarítroðslu og páfagaukalærdómi. Þessi hneigð gengur út á að rækta eingöngu einn eiginleika manneskjunnar og “hún miðast við að framleiða akademíkera”.²¹

Í þessu sambandi er rétt að minnast á að íslenska þýðingin á orðinu „aesthetics“ (fagurfræði) er umdeild. „Fagurfræði“ er af mörgum talin vera of afmörkuð merking, bundin fegurðarhugtakinu, og að „skynfræði“ væri öllu hentugri þýðing. En það er einmitt skynjunin sem Robinson telur að beri að höfða til í ríkari mæli:

Við hugsum sjónrænt, við hugsum hljóðrænt, við hugsum í hreyfingu, við hug-

19 Ken Robinson: „Changing educational paradigms“. 2011. Sótt 7/5/2011. <http://sirkenrobinson.com/skr/watch>.

20 Sir Ken Robinson. „Ken Robinson says schools kill creativity“. 2006. Sótt 7/5/2011. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

21 Ken Robinson. 2006.

sum mísíkalskt, við hugsum í abstrakt hugtökum, við hugsum stærðfræðilega, í orðum, á fjölbreytilega vegu.²²

Í gegnum skynjunina myndum við tilfinningaleg tengsl við námsefnið, eins og Steiner leggur til, og þá koma listirnar sterkelega inn. Robinson vill þó ekki meina að listamenn séu þeir einu sem séu skapandi, heldur höfði listirnar til annarra eiginleika mannsins en eingöngu hugsans. Hann heldur því fram að í þeim felist leikur, sköpun og rannsókn, eitthvað sem skorti í mínu námi í Fellaskóla, eins og ég hef áður greint frá.

Sameiginlegt hjá fræðingunum

Pessir þrír fræðimenn spanna um 100 ára tímabil. Þeir hafa sams konar skoðanir á kröftunum sem togast á í hugum manna en orða það með ólíkum hætti og setja í ólíkt samhengi. Allir horfa þeir í átt til listanna í leit að lausn á vandanum. Steiner talar um mikilvægi þess að kennari kenni á listrænan hátt og eitt af markmiðum kennslunnar er að höfða til mismunandi skilningarárvita í gegnum sköpunarkraftinn.²³

Steiner telur nokkur atriði liggja til grundvallar því að kennari geti stöðugt viðhaldið lifandi og skapandi kennslu innan kennslustofunnar. Eitt þessara atriða er að kennrarar þurfi að vera meðvitaðir um eigin framkomu og orðræðu, hvernig hvert orð er talað og hvernig hver hugmynd og tilfinning þróast.²⁴

Lievegoed tekur undir þetta hjá Steiner í sinni bók *Tímaskeið barnæskunnar*;²⁵ að hluti af vinnunni sem kennarinn leggi í námsefnið tengist sjálfsskoðun og endurmenntun. Við getum jafnvel sagt að kennara beri að vera í stöðugri starfendarannsókn með eigin kennsluhætti. Krafan um að vera skapandi eða að leggja inn námsefni með skapandi hætti hlýtur að þurfa að vera komin frá honum sjálfum, til að höfða til barnanna og halda eigin kennslu þeim megin sem er vekjandi, lifandi eða frelsandi. Kennarinn þarf alls ekki að vera listamaður til að vera skapandi, en listirnar eru engu að síður leið til að fara skapandi leiðir í kennslu. Þetta er einmitt helsta baráttumál Ken Robinsons; að virkja listirnar í almennri kennslu og þetta er einn meginþátturinn í uppeldis- og kennslufræði

22 Ken Robinson: „Sir Ken Robinson’s Keynote Speech to the Music Manifesto State of Play conference on the second day of the event, 2007“.. Sótt 07/08/2011
http://www.brainhe.com/resources/documents/sir_ken_robinson_musicmanifestoconfkeynote07.pdf
„We think visually, we think in sound, we think in movement, we think musically, we think in abstract terms, we think in mathematics, in words, in a multiplicity“ 11.

23 Hrafnhildur Eiðsdóttir. ritgerð, „Þetta verður að vera glíma“ sannfæring waldorfkennara um sköpunarkraft í eigin kennslu. Lokaverkefni til MA gráðu. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, www.skemman.is, 2010. Bls.21

24 Rudolf Steiner: „Practical advice to teachers,“ Forteen lectures, Anthroposophic Press, 2000

25 Rudolf Steiner: „Practical advice to teachers,“ Forteen lectures, Anthroposophic Press, 2000

Rudolfs Steiners, að kenna í gegnum listir. Allir tala þeir á móti þekkingarátroðslu og páfagaukalærdómi.

Í þessari rannsókn skoða ég mína eigin framkomu og orðræðu – orðaskipti míni við börnin og hvernig hugmyndir og tilfinningar þróast í samskiptum okkar til að ég geti orðið betur fær um að ýta undir sköpunarkraft nemenda.

3. kafli.

Listamaðurinn ég

Ég hef, svo lengi sem ég man eftir, haft löngun til að hafa vekjandi áhrif á fólk; að fólk finni til sín sjálfss og fagni lífinu. Sennilega er það ástæðan fyrir því að ég rataði á veg listarinnar, því listamenn hafa öldum saman verið að kljást við þetta sama viðfangsefni. Það er í raun ekki flókið að búa til hlut úr efni og stilla honum upp í rými, en það er ekki nóg. Listin töfrar og listamaðurinn þarf að vera eins og álfadís í ævintýri sem veifar sprota til að lítill tréstrákur vakni til lífsins.

Það gerist þó ekki í efninu sjálfu. Líf þetta vaknar hjá áhorfandanum, þegar hann myndar tengsl við listaverkið og það hreyfir við einhverju innra með honum. Þar heillar listin mig. Hins vegar óttast ég að í samtímanum hafi myndast rof á milli almennings og listar. Listin er flóknari en áður. Margs konar tjáningarmiðlar og aukin áhersla á fræðilega nálgun sem er gerð í listaháskólum hafa gert það að verkum að menn þurfa að setja sig inn í efni listarinnar. Ekki eru allir tilbúnir til þess og þeir hafna þess í stað list nútímans.

Ég finn fyrir löngun til að laga þetta rof með því að annars vegar höfða til áhorfenda í gegnum handverk og hins vegar með því að gera þá að þátttakendum í listaverkinu.

Árið sem ég lauk námi frá Myndlista- og handíðaskólanum var útskriftarsýningin haldin í fyrsta sinn í húsakynnum Slátturfélags Suðurlands við Laugarnesveg, þar sem myndlistadeild Listaháskóla Íslands er nú til húsa. Húsið var hráslagaleg nýbygging sem var tilbúin undir tréverk. Ég hafði þá þegar heillast af list sem tileinkar sér rýmið sem umlykur hana og spilar með það. Á þessum tíma var ég farin að sjá myndlist sem vettvang fyrir margbrotna skynjun og þarfleidandi lagði ég sérstaka áherslu á skynfærin fimm í lokaverkefni mínu.

Ég ákvað að vinna skúlpítur-innsetningu í sláturklefanum á annarri hæð. Þar var allt steypugrátt í hólf og gólf og fimm rennur lágu niður jafn mörg op niður á næstu hæð. Þessar rennur hefði átt að nota sem farveg fyrir blóðið sem læki úr limlestum líkönum dýra, en í mínu verki smíðaði ég lok yfir opin. Kíkjugat var á hverju loki og mætti áhorfanda upplýst hlaupmynd í líkingu við Mandölu-teikningar. Mér fannst þetta vera kjöraðstæður fyrir lokaverkefnið mitt.

Ég smíðaði fimm trékassa, einn fyrir hvert skynfærri. Þeir voru 70 sm á hæð og stillti ég þeim upp í miðju rýmisins. Innan í öllum kössunum var jarðarberjahlaup.

Mynd 5: Skynfærin, útskriftarverk út MHÍ



Á kössunum voru göt til að áhorfendur gætu nálgast jarðarberjahlaupið í gegnum ólík skynfæri. Fyrsti kassinn var fyrir lyktarskynið. Á honum máttu áhorfendur reka nefið að gatinu og lykta af sætu jarðarberjahlaupinu. Annar kassinn var fyrir heyrnina. Þar gat áhorfandinn lagt eyrað að gatinu og heyrta klístrað hljóðið í hlaupinu. Þriðji kassinn var fyrir sjónina. Þar gat áhorfandinn kíkt í gegnum gat á kassanum og horft á hlaupið upplýst í öllum litum regnbogans. Í fjórða kassanum mátti reka höndina inn um gatið og snerta á köldu og slímugu hlaupi. Fimmti kassinn var fyrir bragðskynið en þar stöð öllum til boða að smakka á því nammi-hlaupi sem var að finna í kassanum.

Með þessari sýningu dró ég ekki aðeins athygli að því hvernig hægt er að upplifa myndlist í gegnum öll skynfærin heldur vildi ég líka taka listina niður af

Mynd 6: Skynfærin, útskriftarverk út MHÍ





stallinum sem mér fannst hún oft sett á. Ómeðvitað hafði ég sjálf sett hana á þennan stall og merkt hana sem karllægt, hugmyndalegt og heimspekilegt fyrirbæri. Ég þurfti að frelsa mig undan þannig list, eða réttara sagt fordóum mínum gagnvart list. Þar sem ég hlaut ekki menningarlegt uppeldi sem barn reyndist hneigð míni til lista vera út frá verklegum þáttum fremur en hugmyndalegum. Ég var sérlega vinnusöm en var ekkert frá mér numin yfir hugmyndalegri list (conceptual art) en hún gengur út á að raungera hugmyndirnar beint og standa svo röklega fyrir inntaki og útfærslu eða eins og myndlistamaðurinn Sol Lewitt (1928 – 2007) orðar það:

*When an artist uses a conceptual form of art, it means that all of the planning and decisions are made beforehand and the execution is a perfunctory affair. The idea becomes a machine that makes the art.*²⁶

Það má segja að hugmyndir mínar um list hafi mótað í æsku. Ég fór aldrei á myndlistarsýningar og mínar fyrirmyndir voru vinnusamt verkafólk sem voru miklir handverksmenn og konur. Af þeim sökum naut ég míni við að vinna með efni og forma hluti. Þá fannst mér ég vera frjáls. Sennilega langaði mig til að leyfa fólk að upplifa þetta frelsi þegar kemur að listinni og leyfa áhorfendum að leika sér, vera forvitnir og gleyma hugmyndum sínum um list.

Lokaverkefni mitt var tilraun til að draga athygli að því að þótt áhorfendur hafi ekki forsendur eða reynslu til að upplifa það sem listamaðurinn er að reyna að koma á framfæri í verkum sínum þá hafi þeir alltaf möguleika á að nálgast listina á eigin forsendum. Virk þátttaka áhorfandans var mér því mikilvæg í verkinu, einmitt vegna áskorunarinnar sem skapast þegar hann mætir á myndlistarsýningu, stendur frammi fyrir listaverki og þarf að leggja á sig að tengjast verkinu.

Árið 1991, í framhaldi af útskriftarverkinu, tók ég þátt í sýningu sem bar titilinn „Lost age“ og var haldin í yfirgefinni billjardstofu á Klapparstíg Verkið sem ég gerði fyrir þá sýningu var beint framhald af lokaverkinu sem ég lýsti hér að framan. Aftur var kassi í aðalhlutverki en að þessu sinni var hann eingöngu helgaður snertiskyninu. Lengd kassans miðaðist við mannslíkamann, og ekki af ástæðulausu, því að innan í honum lá lifandi manneskja. Á hliðum kassans voru þrjú göt, nógu víð til að gestir gátu sett hendur sínar inn fyrir og þreifað á lifandi manneskjunni sem lá þar inni. Utan á kassanum var ritaður texti sem ég fékk úr leikriti Arthur Millers, Death of a Salesman:

*We must be a terribly lonely people, cut off from each other by such a massive pretense of self-sufficiency, machined down so fine we hardly touch any more.*²⁷

Pessi texti fannst mér skírskota til þeirrar einangrunar sem manneskjan glímir við á tækniöld, þegar samskipti verða sífellt tíðari í gegnum sýndarveruleika og án nærveru hvers annars. Með því að einangra manneskjuna í kassanum frá þeim sem eru utan hans og bjóða upp á snertinguna eina og sér vildi ég höfða til þess sem Miller hafði bent á rétt um fjörtíu árum áður; að við séum svo sjálfmiðuð og úr tengslum við umhverfið okkar að við varla snertum annað fólk.

Með verkinu vildi ég einnig varpa ljósi á tengsl mannsins við umhverfið og

26 Sol Lewitt: “Paragraphs on conceptual Art“. 1967. Sótt/23/05/ 2011. <http://radicalart.info/concept/LeWitt/paragraphs.html>.

27 Arthur Miller: “The theater essays of” . Tekið af google-books 16. ágúst 2011 bls. 13.http://books.google.is/books?ei=5W1KTu3mHsO3hQehhYTbBw&ct=result&id=ywdaAAAAMAAJ&dq=arthur+miller++%22terribly+lonely+people%22&q=%22terribly+lonely+people%22#search_anchor

sjálfan sig í gegnum aðrar lifandi manneskjur, enda byggja samskipti á milli fólks sífellt meira á milliliði á borð við síma, tölvur og aðrar samskiptatækninýjungar, sem gera það að verkum að fólk á erfiðara með að nálgast aðrar manneskjur í gegnum snertingu. Og fólk brást sannarlega við verkinu þannig. Það var feimið og trúði því varla að þarna væri lifandi manneskja, enda gaf hún ekki frá sér hljóð. Einn áhorfandi var meira að segja gripinn að verki þegar hann ætlaði að stinga vasahníf inn í gatið til að athuga hvort eitthvað kvikt væri inni í kassanum. Hann treysti ekki eigin snertiskyni og honum var ofar í huga að svala eigin forvitni en að hann mundi mögulega meiða einhvern.

3.1 Tilvistarspurningar og nálgun míni í listinni

Haustið 1991, eftir að hafa lokið námi við Myndlista- og handíðaskóla Íslands, fór ég í framhaldsnám til Hollands í borg sem heitir Enschede. Borgin liggar við landamæri Hollands og Pýskalands, austur af höfuðborginni Amsterdam.

Ég kunni vel við þessa litlu borg sem hafði líflegan miðbæ þar sem alltaf var eitthvað að gerast. Listaskólinn AKI -Akademie voor Beeldende Kunst (heitir núna Dutch Art Institute) tók vel á móti Íslendingum, enda skólastjórinn vel kunnur Íslandi og íslenskum listamönnum. Listamennirnir Sigurður Guðmundsson og Magnús Pálsson höfðu báðir kennt við skólann við gott orðspor og vel metnir listamenn frá Íslandi höfðu verið þar við nám. Um þetta leyti voru farnar að vakna innra með mér spurningar um eigin tilvist, spurningar á borð við: *Hver er ég? Hvað er ég? Hvað mótar mig?* Þessar spurningar urðu uppsprettar allra myndverka minna í framhaldsnáminu í Hollandi.

Á þessum tíma hreifst ég af textum listamanna sem deildu á efnishyggju og vérlænar hugmyndir nútímans. Ljóð og textar sem sýndu að höfundar höfðu svipaðar áhyggjur af nútímanum og ég höfðu sérstaklega til míni.

Í framhaldsnáminu í Hollandi ákvað ég að veita spurningum sem sneru að tilvist minni sem listamanni og mannesku athygli: *Hver er ég sem listamaður og hvert er mitt hlutverk?* Ég taldi að þar lægi upprettar eigin sköpunar. Á þessum tíma voru birtingarform og nálganir mínar á viðfangefni myndlistarinnar heldur tilviljunarkenndar. Ég leitaði aldrei að rauðum þræði, einhverjum stíl eða hugmyndafræði sem hægt var að setja í rökrænan búning. Ég fylgdi innsæi mínu og því sem gaf ímyndunaraflí mínu vængi. Þegar ég horfi til baka sé ég að tveir þættir voru einkum leiðandi í nálgun minni við listformið á þessum tíma. Þessir þættir voru hugmyndavinna og skráning. Hugmyndavinnan birtist í gegnum samtal sem ég átti við sjálfa mig í tengslum við spurningarnar sem ég nefndi hér að framan. Þessar spurningar fengu form og efni í teikningum, gifsmyndum eða andlitsmyndum sem ég vann í litaðan plastleir. Í akademískum heimi mætti kalla þær spurningar sem ég glímdi við rannsóknarspurningar en ég hef alltaf litið

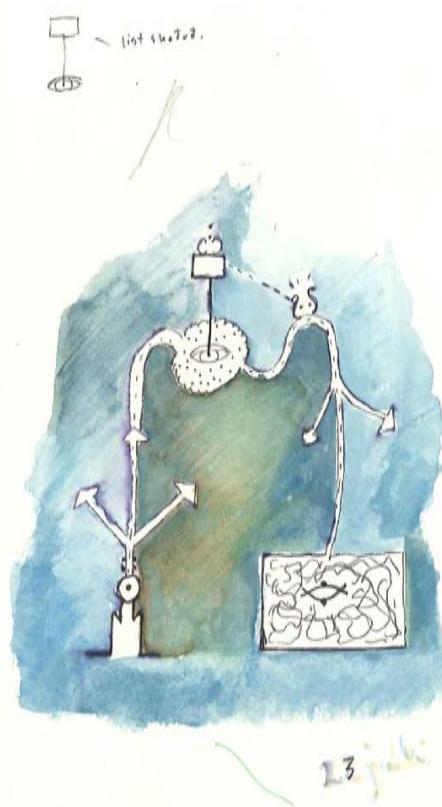
á þetta samtal sem hluta af sköpunarferlinu, hluta sem veltur áfram og kveikir nýjar spurningar og ný verk. Í verkinu mínu *Blýantur* 1992 velti ég fyrir mér hvert hlutverk mitt væri sem myndlistamaður. Ég upplifði mig sem millistykki þess sem býr innra með mér og þess ytra. Hlutverk mitt var að miðla því sem ég tók inn frá umhverfinu. En hvað bjó innra með mér sem mannesku? Útfrá svona samtali þróaðist vinnan míni og um leið hugmyndir mínar um eigin tilvist.

Mynd 9: Blýantur 1992



Skráningin birtist í ákveðnu vinnuskipulagi en allan tímann í framhaldsnáminu notaði ég dagbækur og skráði í þær vangaveltur mínar og drauma. Bækurnar fyllti ég af textum, teikningum og táknum. Ég notaði nokkrar aðferðir til skráningar. Einn mánuðinn, alls 24 daga, skráði ég til að mynda hvern dag niður í teikningu og kallaði þær Dagteikningar. Í teikningunum þróaði ég mitt eigið táknerfi sem auðveldaði mér að skrá daginn í myndir.

Mynd 10: Dagteikning



Ég gaf hverjum degi sinn lit. Áður en ég fór að sofa hugaði ég að líðan minni út daginn og sá fyrir mér lit. Liturinn ákvárdædist af tilfinningu sem ég færði inn í kerfi sem var tilfinningalegt en ekki rökrænt. Grænn stóð fyrir jafnvægi og hlýju, rauður fyrir hreyfingu og sveiflur, gulur var ró og frelsi og blár stóð fyrir framkvæmdir.

Út frá þessari skráningu tákna- og tilfinningakerfis, hélt ég sýningu sem ég gaf titilinn *24 daga minnisvarði* (24 days monument). Meðfram sýningunni framdi ég gjörninginn *7 daga gjörnингur* (7 days performance).

Mynd 11: 24 daga minnisvarði



Mynd 12: 7 daga gjörningur



Sýningin 24 daga minnisvarði samanstóð af tuttugu og fjórum formum sem ég skar út í svamp eftir útlínum dagteikninganna minna. Litr formanna miðaðist við liti daganna sem ég hafði skráð. Þeim stillti ég svo upp á víð og dreif í rýminu, eins tilviljunarkennt og dagur í lífi manns kann að vera. Sýningin var í nemendagallerí í skólans og stóð sýningin yfir í eina viku. Alla vikuna framdi ég gjörning þar sem ég sat í glugga nemendagallerísins.

Ég byggði mér þar lítið rými, lokað svið, sem sneri út að götu svo vegfarendur gætu borið mig augum eins og hverja aðra útstillingu í verslun. Þar var ég í átta tíma á dag eða allan opnunartíma búðanna í kring. Ég málaði sviðið í nýjum lit á hverjum degi. Andlitið á mér var alltaf málað í litnum sem hafði verið á sviðinu daginn áður, þ.e. ef sviðið var grænt á mánudeginum þá var ég græn á þriðjudeginum en sviðið fékk nýjan lit. Svona gekk þetta í fimm daga. Það tók varla meira en klukkustund að mála sviðið. Að því loknu sat ég þá sjö klukkutíma sem eftir lifðu af deginum og horfði út um gluggann. Það eina sem ég hafði með mér þarna inni var blýantur, yddari í formi hnattlíkans og dagbók til að skrá í hvernig líðandi stund hafði áhrif á tilfinningar mínar og hugsanir. Fyrstu two dagana var ég eirðalaus og ofurnæm fyrir veru minni þar sem ég var í hlutverki listaverks eða vöru sem var til sýnis, en þegar líða tók á vikuna þá fór mér að líða bærlæga þar sem ég fann mér leiðir til að slaka á inn í mig og njóta þess að vera með sjálfrí mér. Ég fann mér leið til hreyfingar og fékk mér jafnvel blund á meðan tíminn leið. Þegar fólk gekk framhjá valdi ég að vera í engum samskiptum við áhorfendur, heldur vera hlutlaus og innhverf.

Í gegnum aðkomu mína að ólíkum myndlistarsýningum í Hollandi upplifði ég vægt menningarsjokk, þar sem ég áttaði mig á þeirri einangrun sem hrjáði íslenskt myndlistarlíf. Það að vera fámenn eyja úti í hafi hafði sína ókosti þegar kom að því að fylgja meginstraumum og stefnum samtímalistar. Ég hafði farið í gegnum myndhöggvaradeild í Myndlista- og handíðaskólanum og sú reynsla mótaði mig óneitanlega. Samt sem áður fann ég mig oftast í uppreisn gegn stefnunum sem voru ráðandi í myndhöggvaradeildinni og kennrarar vildu innleiða í deildina, þessum endalausa þýska formalisma sem snýst eingöngu um að stilla hreinum formum í rými. Sú uppreisn sem ég skynjaði innra með mér gegn þessari hugmyndafræði fólst í því að ég vildi fá rými til að finna mitt sjálf. Ég vildi nota mína eigin veru sem uppsprettu minnar sköpunar.

Skráningin sem ég vann með í Hollandi var vissulega tengd hugmyndalistinni sem ríkti í Myndlista- og handíðaskóla Íslands, eða þeim hluta hennar sem kallast „skrásetningalist.“ Það sem ég fékk hins vegar tækifæri til að gera var að hafna rökræðunni og jafnvel uppgötva með höndunum, vera hispurslaus og ekki ritskoða allt sem ég gerði út frá rökrænu sjónarhorni. Ég vildi leyfa tilfinningum og tjáningunni að flæða, en það hafði mér fundist tabú í Myndlista- og handíðaskólanum.

3.2 Nýtt samhengi og áhrifavalda

Í framhaldsnáminu í Hollandi fór ég markvisst að skoða myndlistarsýningar í Hollandi, Pýskalandi og Belgíu. Eins og áður segir var myndlistarlandslagið á meginlandinu gerólíkt því sem ég átti að venjast heima á Íslandi. Aðallega var það fjölbreytnin sem hreif mig. Mér leið eins og barni sem hafði verið sleppt lausu í sælgætisbúð. Allt var svo heillandi og höftin voru engin. Ég fann loks raunverulegan áhuga á list. Listin var lifandi.

Á þessum tíma kynntist ég nokkrum myndlistarmönnum sem hafa orðið nokkurs konar andlegir leiðbeinendur mínir í listinni. Fyrsti listamaðurinn sem hafði áhrif á mig var Bandaríkjamaðurinn Bill Viola. Hann vinnur með myndbandsinnsetningar af stærðargráðu sem var óþekkt fyrir Íslending í útlöndum, því heimavið var videóið bundið gjörningalist, í raun eins og upptökur af athöfnum. Hjá Bill Viola var videóið eins og hver annar efniviður listamanns sem var í sammræðum við rými, ekki aðeins skjár sem maður átti að horfa á. Ég var gagntekin af verkum hans, aðferðum og umfjöllunarefni. Verk Viola birtust mér sem heildraen hringrás manneskjunar og mannlegrar reynslu svo sem fæðingu og dauða. Að sama skapi var hann að fanga dulrænt andrúmsloft, eitthvað búddískt ástand, sem einkenndi verkin hans og listamaðurinn hafði tileinkað sér gegnum asíska heimspeki. Það var þó fyrst og fremst hlutverk mannslíkamans sem hafði áhrif á mig í verkum Viola en áður en ég kynntist þeim var mannslíkaminn eitthvað sem ég hafði upplifað sem tabú í íslenskri samtímalist.

Eitt fyrsta verk Viola sem hreif mig gersamlega var „The Sleepers”. Það var gjörólíkt öllu sem ég hafði kynnst áður. Upplifunin var eins og að ganga inn í eigin svefn og skoða hann vakandi, værðin var slík að ég gat varla aðskilið mína eigin innri líðan frá rýminu. Listamaðurinn hafði komið fyrir litlum sjónvörpum

sem sýndu sofandi fólk undir yfirborði vatns á botni málmtunna. Úr tunnunum lýsti fölblá birta sjónvarpsskjánna sem glitraði í öllu sýningarrýminu. Áhrifin voru róandi og verkið skapaði dreymandi andrúmsloft. Petta var eitt af þessum verkum sem fá mann til að stækka.

Mjnd 13: The Sleepers



Mynd 14: Conversation Pieces



Annar listamaður sem hafði mikil áhrif á mig var spánverjinn Juan Munoz. Ég sá verk hans fyrst á sýningunni Documenta IX í Kassel í Þýskalandi árið 1992. Í verkum Munoz fannst mér ég skilja tilgang listarinnar, finna mátt hennar og möguleika.

Það var einkum áhugavert að sjá hvernig verk hans áttu í innbyrðis samskiptum og einnig samskiptum

við rýmið þar sem þau voru staðsett. Ég dróst sérstaklega að verkum sem hann kallaði „Samskiptahlutar” (Conversation Pieces). Það voru bronsskúlpúrar,

Mynd 15: Michel Francois, Monde Bras



Belginn Michel Francois var einnig í hópi þessara listamanna og heillaðist ég af því hvernig hann lét ummerki manna í tengsl við umhverfið þannig að tog

keilulaga fíggúrur með augnlokin fest upp eins og þær mættu ekki missa af neinu.

Mér fannst verkin táknað um ástand nútímamannsins, sem er aldrei sjálfum sér nógur og bíður valtur á hleri eftir einhverju til að sjá og heyra. Í gegnum verk Juan Munoz áttaði ég mig á því að listaverk væri ekki aðeins eitthvað sem maður horfir á heldur eigi þau í raunverulegum í samskiptum við þann sem á þau horfir.

Mynd 16: Jonathan Borofsky. Sjálfsmynd



streita varð á milli efnis og anda. Það sem holdið snertir geymir ummerki þess. Verk Francios þóttu mér átakanleg og stundum nánast óþægileg á að líta, en þau fengu mig samt til að líða eins og ég væri stærri en líkaminn minn. Og í því fólst viss vellíðan.

Bandaríski listamaðurinn Jonathan Borofsky kom mér stöðugt á óvart. Hann gerði abstraktlist og fígúratífa list, málverk og skúltúra, gjörninga, videó, graffití, bóklist eða nánast hvað sem er. Enginn efniviður var honum svo heilagur að hann notaði hann ekki ef svo lá við. Borofsky var furðulegasti hugmyndalistamaður sem ég hafði komist í kynni við að því leyti að hann batt sig ekki neinum reglum öðrum en talnareglum, en list hans gekk út á að skrásetja eigið líf og hvert verk merkti hann í tölulegri röð. Talnaröðin var það eina sem maður gat gengið að vísu þegar maður kom á sýningu á verkum Borofskys. Pannig frelsi með myndefni og efnisveitu hafði ég ekki kynnst í MHÍ og mér brá eiginlega þegar ég sá fyrst sýningu á verkum Borofskys, hvernig stílum og stefnum ægði saman. Og ég sem hélt að það væri bannað!

Tony Oursler (1957) frá New York hefur einnig haft mikil áhrif á mig sem listamann. Í listinni tvinnar hann saman skjávörpum og tilbúnum hlutum úr nánasta umhverfi sem verður eins og tilfinningaleikhús. Verk hans sýndu mér manninn í fjötrum efnisheimsins, oft sturlaðan eða fastan undir þungum hlutum. Verkinn hans reyndust mér sérlega heillandi, verk eins og „Ekki horfa á mig“ frá 1994 fannst mér æpa á mig:: *Vaknaðu, vaknaðu!* Og ég vildi svo sannarlega vakna.

Ég brást við verkum þessara listamanna í minni eigin myndlist, vann úr samtöldum sem ég átti við list þeirra. Og þannig vinn ég enn í dag. Ég les yfirleitt ekki fræðitexta um list. Ég held mig við frumheimildir, viðtöl eða texta sem

Mynd 17: Don't look at me 1994



listamennir ritar sjálfir og bregst við þeim þegar það á við. Mig langar ekki að blanda fræðingum og túlkendum inn í það samband sem ég á við listamennina sjálfa. Okkar samtal er aðeins á milli míن og

þeirra. Pannig var það með þessa fyrstu leiðbeinendur mína. Ég fann hvernig þeir hreyfðu við mér, töluðu til míni í gegnum list sína. Pannig hjálpuðu þeir mér með sinni list að finna mína eigin leið sem manneskja og listamaður. Ég óska þess að míni eigin verk hreyfi við áhorfendum á svipaðan hátt og verk listamannanna sem taldir eru upp hér að ofan hreyfðu við mér og bæti þannig heiminn.

Verkið *Áhorfandi* frá 1996 var fyrsta verk mitt sem varð til út frá þessari löngun minni að hafa uppbyggjandi áhrif á þann sem horfir á myndlistaverkið. Ég vildi að verkið talaði til áhorfandans líkt og listaverk fyrr nefndra listamanna höfðu talað til míni. Markmiðið var að vekja áhorfandann til meðvitundar um að listin snúist um hann sjálfan og benda á að áhorfið sé gagnvirk, því listaverkið sem horft er á horfir í raun til baka. Pannig hugsaði ég listaverk sem ígildi áhorfanda. Listaverkið er staður þar sem áhorfandinn sér sjálfan sig, eigin tilfinningar, hugsanir og upplifun. En ef það hefði rödd þá mundi það spyrja: „Hver ert þú sem horfir á mig?“

Segja má að mínar fyrstu þreifingar í þessa átt birtist í útskriftarverki mínu frá Myndlista- og handíðaskólanum. Þótt verkið *Áhorfandi* hafi í sér fleiri víddir og vissa kyrrð, þar sem áhorfandinn fær tíma til að huga að upplifun sinni, var verkið unnið upp úr þessum sama grunni og útskriftarverkið - að listin væri til einskis án þátttöku áhorfandans.

Mynd 18: Áhorfandi 1996



Mynd 19: Beðið eftir meistaraverki



Mynd 20: Beðið eftir meistaraverki



Svipað vakti fyrir mér með verkinu *Beðið eftir meistaraverki* sem ég sýndi í Gerðarsafni – Listasafni Kópavogs árið 2004. Ég sá fyrir mér að listaverkin væru að bíða og þegar gestir gengju inn í salinn væri biðin á enda. Hugsunin er sú að listaverkið sé ekki meistaraverkið heldur manneskjan sem horfir á það. Mér þótti mikilvægt að fíggúrnar í „Beðið eftir meistaraverki“ hefðu sams konar nærveru og Áhorfandi - að þær horfðu sakleysislega útundan sér til að snúa áhorfi sýningargesta aftur til sín sjálfs og þannig minna á að án hans væri ekkert listaverk, engin upplifun eða hugsun; að minna áhorfandann á að hann sjálfur er þungamiðjan í listinni.

Í verkinu *Áhorfendur* sem ég sýndi árið 2008 í Deiglunni á Akureyri ögraði ég þessu sambandi með því að tefla saman upptöku af fólki sem horfir beint fram og leirfígúru sem horfir á móti. Ég var forvitin að sjá hvar áhorfandinn er staðsettur

Mynd 21: Áhorfendur 2008



Mynd 22: Áhorfendur 2008



þegar listaverk horfir á listaverk - ígildi áhorfanda gengt ígildi áhorfanda.

Á milli listaverks og áhorfanda er rými, annars végir rými sem er mælt í fjarlægð á milli hlutar og manneskju og hins végir innra rými, sálræn tenging gegnum upplifun. Í þessu tilfelli varð sýningargestur að stíga inn á rýmið á milli listaverka sem horfðu á hvert annað, þ.e.a.s. ef hann vildi ná sambandi við annars végir myndbandsupptökuna og hins végir leirfígúruna.

Í þessum verkum sem ég beini til áhorfendans er ég jafnframt að höfða til andstæðra afla sem hrærast í manneskjunni, en ég vil ná til þess sem er vekjandi fremur en svæfandi, frjálst fremur en fast, lifandi fremur en dautt. Að þessu leyti er listamaðurinn í mér er að reyna að skilja og vinna með sömu öfl og kennarinn í mér.

4. kafli.

Myndlistarkennarinn ég

„Kennsla. Geggjaðasta listgreinin“²⁸

Í viðtali sem ég tók við Magnús Pálsson²⁹ spurði ég hann út í merkinguna sem liggar að baki titlinum á hljóðverkinu „Kennsla er geggjaðasta listgreinin“ sem hann gerði ásamt nemendum sínum í Nýlistadeild við Myndlista- og handíðaskólann. Hann svaraði fyrirspurninni þannig að hann horfi á kennslu sem listgrein og þannig hafi hann öðlast úthald við listkennslu. Magnús segir: „Ef maður tekur að sér kennslu í lengri tíma er ekki annað hægt fyrir listamann en að líta á kennarastarfíð sem listgrein, því kennslan tekur mann hreint eins og listin.“

Notkun Magnúsar á orðinu gegjun tel ég hafa jákvæða merkingu í samhengi við þau ólíku öfl sem kennarinn þarf ávallt að eiga við í kennslu. Kennarinn er í raun eins og listamaður sem horfir á samfélag sitt og hugsar: „Hvað þarf samfélagið að sjá eða heyra núna?“ og vinnur svo listaverk út frá því. Kennara ber að spryra þessarar sömu spurningar í kennslustofunni gagnvart nemendum sínum: „Hvað þurfa þau að sjá eða heyra núna?“ Þannig verður kennslan skapandi og lifandi. Magnús taldi sig ekki geta sagt nemendum neitt til um hvað þau ættu að gera. En hann gat áætlað hvað þau þyrftu að sjá eða heyra, svo hann kaus frekar að fá þau með sér í að gera eitthvað skapandi. Það er einmitt það sem þarf í skapandi kennslu og þannig tókst Magnús á við hið lifandi og kæfandi afl. Hann var ekki viss um eðli kennslunnar svo hann réðist í það ásamt nemendum sínum að átta sig á því hvað kennsla væri – og hann komst að því að kennsla væri geggjaðasta listgreinin. Afraksturinn var hljóðverk sem ber þennan skemmtilega titil. Engin kennslufræðileg niðurstaða eða ritgerð sem geymist í hillu, heldur listaverk sem útskýrir kennslu sem list. Og það var gegjunin.

4.1 Dauða aflið/ kæfandi aflið

Í kennslu birtist hið kæfandi afl sem fróðleikur upppfullur af staðreyndum og

28 Magnús Pálsson: Kennsla. Geggjasta listgreininin. Snælda. Nýlistasafnið. 1984.

29 Viðtal við Magnús Pálsson myndlistamann og kennara tekið af Guðrúnú Veru Hjartardóttur

óhagga legum lýsingum sem nemendum er ætlað að muna. Í kennslustundinni sem ég lýsi hér að neðan dreg ég fram dæmi um það hvernig hið kæfandi afl birtist í minni eigin myndlistarkennslu og hvaða áhrif það hafði á samskipti míni við nemendur:

Ég er stödd í Myndlistaskólanum í Reykjavík. Klukkan er að nálgast þrjú og ég er að ljúka undirbúningi á kennslu fyrir miðvikudagshópinn minn. Í honum eru börn á aldrinum 7-9 ára, Gabríel, Hlynur, Guðrún, Freyja, Ösp og Halli. Þetta er sjöunda kennslustundin af þrettán. Viðfangsefni kennslustundarinnar er litablöndun eftir litahring og ljósbrot þar sem nemendur eiga að mála sinn litahring og gera svo tilraunir með blöndun. Á vinnuborðinu hef ég komið fyrir öllum áhöldunum sem hver nemenda þarf á að halda við tilraunina. Þar eru sex litlar glerkrukkur, rauðt, blátt og gult blek, þrír dropateljarar og vatnskrukkur. Öllu er snyrtilega og skipulega komið fyrir ofan á hvítum pappír sem þekur allt borðið.

Gabríel, Hlynur og Guðrún, ganga inn í stofuna tuttugu mínútum fyrir tímann. Ég tek á móti þeim þar sem ég sit með vasaljós, geisladiska og prismagler (öðru nafni strending) sem hefur þá eiginleika að brjóta sólarljós og kasta frá sér regnboga. Börnin koma til míni og skoða hvað ég er að bralla. Gabríel tekur upp vasaljós og fer að skoða það á meðan Hlynur sest hjá okkur. Guðrún kemur til míni með prismagler í hendinni. Ég horfi á hana og spyr hvort hún hafi heyrt um ljósbrotn. Hún setur í brýrnar.

„HA?“ spyr hún.

„Veistu hvað ljósbrotn er?“ spyr ég þegar ég sé undrunarsvipinn á henni.

Hún svarar því neitandi. Ég er með prismaglerið í höndunum og mér dettur í hug að nota það til að útskýra ljósbrotn.

„Það er þegar sólarljósið fer í gegnum vatn eða ský sem er hvítt,“ segi ég og mynda sólargeisla með fingrunum sem skella á prismaglerinu. Um leið og ég segi þetta lækka ég röddina. Enn skín skilningsleysið úr andlitinu. Á þessu augnabliki skynja ég að ég þarf að finna aðra leið til að vekja áhuga hennar.

„Það er rigning,“ segi ég og opna lófa annarrar handar til himins. Stúlkun jánkari og kinkar kolli, eins og til að sannfæra mig um að hún skilji mig.

„Það fer í gegn,“ segi ég og hreyfi handlegginn niður til jarðar og horfi á hana. Skyndilega heyrist frá Hlyni sem situr og hefur greinilega verið að fylgjast með samtali okkar:

„Það var rigning í skólanum okkar, ég man það var rigning.“ Orð hans þjóta fram hjá mér og ég held áfram að útskýra fyrir stúlkunni.

„Pess vegna eru litirnir,“ segi ég og glenni fingurnar út eins og geisla. Hlynur heldur áfram að reyna að ná sambandi.

„Það var rigning í skólanum hjá okkur, það var rigning,“ segir hann og er örlítið ákveðnari en í fyrra skiptið. Ég held áfram með mínar útskýringar á

ljósbrotinu. Hann gefst upp við að ná sambandi við mig og tekur upp vasaljós. Guðrún heldur á prismaglerinu sínu og snýr því í hringi á milli handa sinna. Ég tek prismaglerið úr höndunum á henni og kíki í gegnum glerið. Hún færir sig nær mér. Ég rétti henni glerið og hún lætur það upp að augunum. „Sérðu? Sérðu regnbogana?“ spyr ég. Hún jánkari því (myndbandsupptaka í kennslu, 16. mars 2011).

Þegar ég horfi á sjálfa mig vinna með börnum í gegnum hugmyndir Rudolf Steiners sé ég hvernig hugmyndir Steiners um hið lifandi og dauða afl eru að verki í samskiptum okkar innan kennslustofunnar. Í upphafi þessarar kennslustundar virðist hið kæfandi afl vera ríkjandi. Ég byrja kennslustundina á að varpa fram staðreyndarsprungu: „Veistu hvað ljósbrot er?“ Samkvæmt Steiner eru staðreyndir dauðar hugmyndir sem eiga enga möguleika á að umbreytast og vaxa með barninu. Við sjáum þetta glöggt í viðbrögðum Guðrúnar við spurningu minni, en á þessu augnabliki stendur hún sem frosin undir valdi orðræðu minnar og hefur ekki hugmynd um hvað ég er að spyrja. Ég reyni að bregðast við aðstæðunum með því að búa til mynd af ljósbroti úr því sem ég er með við hendina. Ég nota prismaglerið sem táknumynd fyrir vatn eða hvít ský sem veldur ljósbroti. Þegar ekkert gerist vaknar Waldorf-kennarinn í mér. Ég mundi að til að tengja hana við efnið þyrfti ég að búa til lifandi mynd sem hún gæti mögulega tengt við. Rigning var það fyrsta sem kom upp í hugann. Guðrún jánkari sem gefur til kynna að hún sé að átta sig á því sem ég á við. Á sama augnabliki segir Hlynur: „Það var rigning í skólanum hjá okkur, það var rigning.“ Þessi hugmynd virðist kveikja minningu hjá honum af rigningunni í skólanum fyrr um daginn. Hann reynir að koma þeirri mynd á framfæri, en í hita leiksins læt ég sem ég heyri ekki í honum. Það sem stjórnaði ákvörðun minni um að hleypa Hlyni ekki að var það sem mér var kennt í barnæsku: Að maður grípi ekki fram í þegar fullorðnir tala! Ég lokaði úti það sem hefði getað leitt til lifandi samræðna.

4.2 Lifandi aflið í kennslustund

Hið lifandi afl birtist í kennslu þegar ýmis konar hlutum eða fyrirbærum og þeirra helstu einkennum er lýst frá eins mörgum sjónarhornum og hægt er. Tökum fróðleik um ljónið sem dæmi um þetta. Í stað þess að þylja yfir barninu ýmis konar fróðleik um ljónið leitast kennarinn við að gefa barninu mynd af krafti ljónsins, tign þess eða hvernig maðurinn hefur lært að þekkja dýrið í gegnum samskipti sín við það í gegnum tíðina. Þannig reynir kennarinn að virkja barnið til vinnu í gegnum lifandi myndir þannig að barnið geti tengst ljóninu tilfinningalegum böndum. Kennslustundin sem ég lýsi hér að neðan varpar ljósi á það hvernig hið lifandi afl birtist sem skapandi ferli, leikur og uppgötvun barnanna

í einni af mínum kennslustundum. Í þessari kennslustund vinna nemendur með kóngulær og hægt er að sjá hvernig fróðleikur þeirra um kóngulær verður til í gegnum samskipti þeirra á milli og við mig sem kennara innan þess umhverfis sem ég hafði skapað áður en kennslustund hófst.

Ég tók að mér aftleysingakennslu vegna veikinda eins kennara. Hópurinn sem ég átti að kenna var samsettur affimm ára börnum sem komu úr einum og sama leikskólanum og þekktust því innbyrðis. Þau voru sex talsins, þrjár stúlkur og þrír drengir: Bjartur, Benni, Björk ,Hrefna, Siggi og Nína.

Ég ákvað að hafa kóngulóaverkefni sem ég hafði verið með í vikunni áður með öðrum börnum á sama aldri. Þetta verkefni var í þróun hjá mér en útgangspunkturinn var að leggja áherslu á hreyfingu og leik og samvinnu gegnum vinnu með eitt dýr. Ég undirbjó kennslustofuna fyrir verkefnið. Ég setti upp eitt bord sem við öll gátum setið við. Þar myndum við hittast og byrja á að búa til kónguló úr svampi, pípuhreinsurum, límbandi og litríkum perlum. Ég náði í eina myndríka bók um kóngulær og setti hana á borðið okkar, ásamt nokkrum lituðum límbandsrúllum. Í miðri stofunni reisti ég upp stöðugan vasahólk með bambusstöngum. Pennan hólk hugsaði ég með mér að við myndum nota sem uppistöðu í vef kóngulóarinnar. Í kringum hólkinn kom ég fyrir nokkrum stólum í víðum hring. Að lokum henti ég hnykkum í bláum og dökkum litum á gólfíð og festi einn enda hnykilsins við bambusstöng.

Börnin mættu öll í einu með nokkrum foreldrum. Þau voru orkumikil og glöð og fóru strax að fikta við það sem ég hafði sett upp. Ég kynnti mig og sagðist verða með þeim þetta skiptið.

„Ætlum við að gera kónguló?“ spurði Siggi eftir að hafa dregið til sín bókina um kóngulærnar. Áður en ég náði að svara þessari spurningu byrjaði Benni að segja frá sinni reynslu af kóngulóm.

„Í eldhúsini heima hjá mér er gamall kóngulóarvefur í ljósakrónunni og hann festist líka við loftið.“ Siggi teiknaði vefinn með höndunum út í loftið um leið og hann talaði.

„Eru gamlar flugur í honum?“ spurði Hrefna, „því kóngulær borða flugur og veiða þær í vefinn sinn.“

„Megum við gera kónguló?“ spurði Bjartur. Eftirvætingin skein úr augunum. Allir vildu gera kónguló.

Ég sagði ekki aukatekið orð á meðan samtalið um kóngulærnar átti sér stað en beindi athygli nemendanna nú að límbandsrúllunni og sagði að fyrsta skrefið væri að undirbúa límbandið sem við ætluðum að nota í búkinn á kóngulónni. Ég rétti öllum skaéri og sýndi þeim hvernig væri gott að gera kóngulóarbúk. Við klipptum átta ræmur af límbandi og tókum góðan tíma til að finna réttu handtökum. Þau límdu annan endann á límbandsrúllunni á borðbrúnina, toguðu í hana með því að stinga puttanum inn í rúlluhringinn og klipptu svo límbandið

án þess að fara of nálægt borðbrúninni svo auðveldara væri að líma næsta enda. Þetta tók góða stund og börnin voru mjög áhugasöm allan tímann. Þegar allir voru búinir að klippa límbandið í ræmur völdu börnin sér svampbita sem átti að vera fylling í búkinn fyrir kóngulóna. Límboðsræmurnar átti síðan að líma utan um svampinn og skapa húðina á kóngulónni. Með mikilli einbeitingu náðu allir að gera búkinn með því að líma límbönd hringi í kringum svampinn. Næsta skref var að líma lappirnar á.

„Hvað eru kónguló með margar lappir?“ heyrðist í öllum hópnum næstum samtímis.

„Hún er með átta,“ svaraði Björk. Og allir voru sammála því að kóngulóin væri með átta fætur. Við kíktum þá í bókina og sáum að flestar kóngulærnar væru með átta fætur en nokkrar voru með sex fætur. Það þótti börnunum skrítið og tóku því flest ákvörðun um að hafa sex lappir á sinni kónguló. Ég sýndi þeim efnið sem við ætluðum að nota í lappirnar. Það voru svartir og hvítir pípu-hreinsrarar.

Börnin byrjuðu að raða pípuhreinsurum hverjum ofan á annan. Þessi æfing reyndist ekki eins auðveld og hún virtist í fyrstu og nokkrir nemendur þurftu aðstoð.

Með einbeitingu og þolinmæði hafðist það og allar kóngulærnar fengu fætur. Mikil gleði og undrun braust út hjá börnunum þegar við gerðum liðamót á lappir kóngulóarinnar.

„Vá, hún er svo raunveruleg,“ sögðu þau í einum kór. Fljóttlega eftir að kóngulærnar voru tilbúnar fóru börnin að leika sér með þær. Bjartur leit á mig stórum áhugasönum augum: „Má ég gera heimili fyrir kóngulóna mína?“ spurði hann og rétti mér um leið garnhnykil sem hann hélt á.

„Já sagði ég,“ og tók eftir því að fleiri börn voru að uppgrötvu uppsetningu mína fyrir vefinn. Nú tók við fjörug vinna barnanna við að koma saman stórum vef fyrir kóngulærnar sínar og fljóttlega var kominn risastór vefur úr garni í mitt rýmið út frá bambusstönginni, sem ég hafði reist upp og teygði sig yfir borð og stóla.

Undir lok tímans gaf Bjartur sig á tal við mig. Hann sat á hækjum sér inni í kóngulóarvefnum og var að myndast við að losa kóngulóna sína úr vefnum þar sem hún sat föst.

„Verður þú næst að kenna okkur?“ spurði hann lágrí röddu og kinnar hans voru rjóðar. (Rannsóknardagbók, 26. mars 2011)

Þegar ég horfi á kennslustundina hér að framan í gegnum hugmyndir Steiners um hið lifandi afl þá sé ég hið lifandi afl einna helst birtast í samskiptum nemenda við umhverfið, hvort annað og mig sem kennara. Undirbúningurinn innan kennslustofunnar áður en kennsla hófst gerði það að verkum að börnin gengu strax inn í aðstæður sem hafði örvandi áhrif á þau og kveikti lifandi myndir í

huga þeirra. Spurning Sigga um það hvort við ætluðum að gera kónguló eftir að hafa aðeins litið á bókina um kóngulær sem ég hafði komið fyrir í umhverfinu í undirbúningi tímans, gefur þetta sterkelega til kynna.

Viðbrögð Benna við spurningu Sigga þar sem hann fer að lýsa eigin reynslu af kóngulóarvef í ljósakrónu í eldhúsínu heima sýna hvernig spurning Sigga verður til þess að hann kveikir lifandi mynd í eigin huga sem heldur áfram að vaxa þegar börnin ræða hana sín á milli og deila mismunandi reynslu og þekkingu af kóngulóm. Þegar líða tekur á samræður nemenda og þau hafa tím saman ýmsan fróðleik um kóngulær sjáum við hvernig vaknar frekari löngun til að nýta þann þekkingarbrunn sem til hefur orðið í samskiptum þeirra til að búa til eigin kónguló. Spurning Bjarts er til merkis um þetta: „Megum við gera kónguló?“

Í mínum huga gerist lítið kraftaverk þarna. Allt lifnar við, eins og þegar álfadísin í ævintýrinu um Gosa spýtustrák snerti hann með töfrastafnum sínum. Nemendur tóku áhugasamir til við að skapa sína kóngulóna hver og þá sjáum við hvernig frekari spurningar um útlit kóngulóarinnar vakna. „Hvað eru kónguló með margar fætur?“ heyrðist í hópnum. Nemendur byrjuðu á að leita svara í eigin þekkingarbrunni og gátu allir fallist á svar Bjarkar um að kóngulær hafi átta fætur. Smám saman urðu kóngulærnar til í höndum nemenda og mikil undrun braust út þegar þeir höfðu beygt fætur kóngulóarinnar til að gera liðamót á þær og þeir sáu hversu raunveruleg kóngulóin var.

Undrun nemenda var eins og fyrsti andardráttur kóngulóarinnar og leikur þeirra þar sem þau skriðu og hoppuðu um svæði stofunnar með kóngulærnar gaf til kynna að þær höfðu öðlast líf fyrir nemendum sem sköpuðu þær. Leikur nemenda með kóngulærnar þróaðist enn frekar og í lifandi samvinnu sköpuðu nemendur heimili fyrir þær eftir að Bjartur hafði spurrt hvort hann mætti gera heimili fyrir kóngulóna sína. Í lok kennslustundarinnar spurði Bjartur hvort ég yrði að kenna þeim næst. Þessi spurning sagði mér að hann hefði upplifað kennslustundina sem lifandi ferli þar sem hann og sammendur hans höfðu fengið rími til að leika, skapa og rannsaka og að hann myndi mjög svo gjarnan vilja fá fleiri tækifæri til slíkrar vinnu.

4.3 Dansinn milli lifandi og kæfandi aflsins

Þótt hægt sé að einblína eingöngu á hið lifandi og kæfandi afl, eins og gert hefur verið hér að ofan, þá eru þessi öfl alltaf til staðar innan kennslustofunnar og þau togast á í starfi kennarans. Kennslustundin sem ég dreg fram hér að neðan sýnir dansinn á milli lifandi og dauðra hugmynda og hvernig hann birtist helst í samtölum og samskiptum mínum við nemendur og umhverfið sem við erum staðsett í:

Við grípum niður þegar nemendahópurinn og ég situm í nestistíma eftir að hafa klárað fyrsta verkefni tímans sem var að gera kaðal sem átti að verða partur af teikniefni dagsins. Parna sátum við hvert á móti öðru við hvít kubbalaga borð í kaffistofu Myndlistarskólans, átta börn á aldrinum 6-9 ára og ég. (Ég kom inn í þennan hóp sem forfallakennari og hafði því aldrei hitt börnin áður.) Þau höfðu hist einu sinni fyrir þennan tíma. Á kaffistofunni er stór gluggi og út um hann blasir blár himinn og hafið í allri sinni víðáttu. Nálægt skilum himins og hafs sást bátur á siglingu. Ég benti í átt að hafi og sagði börnunum frá því að í gamla daga hefði fólk haldið að heimurinn væri flatur og ef bátur fær að þessum skilum þá myndi hann detta niður. Sjö ára drengur með vinaleg og vot augu leit á mig og sagði; „Pá mundi verða foss.“ Eftir smá þögn bætti hann svo við: „Heimurinn er alltaf að lengjast!“

Pessi athugasemd drengsins vakti athygli mína.

„Hvað áttu við?“ spurði ég hann.

„Kennarinn minn sagði okkur í dag að heimurinn væri alltaf að lengjast,“ svaraði hann. Hann laut höfði, saug upp í nefið og hélt áfram að borda nestið sitt, eins og hann hefði verið að tala við sjálfan sig. Í gegnum þessi stuttu orðaskipti áttaði ég mig á því að drengurinn var að tala um þenslu heimsins. Fyrr en varði var ég farin að forma hnött með höndunum.

„Ertu að meina þenjast út?“ spurði ég og hreyfði um leið hendurnar frá hvorri annarri, eins og til að leggja áherslu á þenslu og samdrátt og hækkaði andardrátt minn í takt við hreyfingu handanna.

„Já, þenjast út,“ svaraði hann án þess að líta upp.

„Sagði kennarinn þinn hvernig hann þenst út?“ spurði ég og fann að ég var orðin spennt að heyra hvort einhverjar lifandi samræður höfðu skapast í beknum hans í kringum þessa áhugaverðu staðreynd.

„Nei, það veit ég ekki,“ svaraði hann.

„Viltu vita hvers vegna hann þenst út?“ spurði ég full eftirvæntingar um að leiða hann í allan sannleika um þenslu heimsins.

„Nei, ég vil ekki vita það,“ svaraði hann ákveðinni röddu og breytti um umræðuefni: „Pegar verður eldgos þá verður kalt í eldgosinu.“

Pessi umræða varð ekki lengri því að á þessu augnabliki rak annar nemandi sig í glasið sitt, kakóið helltist yfir borðið og byrjaði að leka í straumum niður með hliðum kubbaborðsins. Allt í einu var fossinn sem hafði orðið til í samtali mínu við drenginn kominn inn í miðja kaffistofuna. Drengurinn sem hellti kakóinu niður leit skömmustulega á mig, tilbúinn að taka við þeim neikvæðu viðbrögðum sem gjarnan verða þegar eitthvað sullast niður. Ég ákvað hins vegar að nota tækifærið og benda börnunum á líkinguna milli flötu jarðarinnar og kakófossins. Ég sá hvernig líkami drengsins slaknaði og hann fór ásamt tveimur öðrum að færa til borðið og ná í servíettur til að þurrka kakóið upp. Nemendur voru svo uppteknir af því að upplifa þennan atburð með kakóið að enginn virtist

taka eftir útskýringum mínum um flötu jörðina og kakófossinn. Kakótaumarnir virtust vekja áhuga nemenda og við vorum því ekkert að flýta okkur að þurrka þá upp. Allir fundu sitt hlutverk í þessari athöfn.

Pegar ég fór að horfa á kakóið tók ég eftir því hvernig taumarnir sem láku niður með borðinu mynduðu fljót á gólfinu. Ég benti nemendum á fljótið og byrjaði að teyma það lengra út á gólf með puttanum. Drengurinn sem hellti kakóinu niður horfði á mig með spurnaraugum þar sem hann hélt enn á servíettunum. Hann lagði þær niður og spurði hvað ég væri að gera, Ég sagðist vera að virkja. Þá hló hann og nokkrir drengjanna bættu við nokkrum kakófarvegum með því að nota puttana sína og opna fljótið til annarra farvega. Á þeirri stundu breyttist viðmót þeirra gagnvart mér. Það var eins og ég væri tekinn inn í hópinn og yrði hluti af honum. Ég gat leyft mér að vera einlæg í barnslegri undrun yfir lífinu án þess að missa tökin á hópnum.

Með því að rýna inn í samtalið og eigin orðræðu í nestistímanum þá sá ég hvernig lifandi og dauða aflið steig dans í samræðum mínum við nemendur.

Oftast í byrjun nestistíma ríkir þögn á meðal nemenda því athygli þeirra fer í það að taka upp nestið sitt og næra sig. Hér að ofan reyndi ég að brjóta upp þögnina með því að brydda upp á samræðum. Ég varpaði fram þeirri staðreynd að fólk hafi haldið að jörðin væri flöt í gamla daga! Þessi frásögn mín hleypti af stað ímyndunaraflí drengsins sem sat við hliðina á mér, hann sá fyrir sér fossinn sem myndi renna niður við enda jarðarinnar. Þessi mynd af fossinum sem hann framkallar í huga sér er í sjálfu sér lifandi en hún virðist vekja með honum staðreyndir um heiminn sem hann kemur með úr barnaskólanum sínum, „að heimurinn væri alltaf að lengast“ (þenjast út). Á þessari stundu fann ég hvað drengurinn var aleinn í þessari pælingu, enda er skiljanlegt að átta ára barni finnist frekar yfirþyrmandi að sjá fyrir sér heiminn stöðugt að þenjast út. Að hafa enga reynslu af því fyrirbæri, heldur aðeins fullyrðingu kennarans um þenslu heimsins sem hann þarf að blása lífi í.

Eins og í undirkafla 4.1 þá vaknaði í mér Waldorf-kennarinn sem vill að nemendinn geti tengt við efnið í gegnum eigin reynsluheim. Ég gerði tilraun til að færa efnið nær drengnum með því að nota hendurnar og andardrátt minn sem myndlíkingu fyrir jörðina sem þenst út og dregst saman í taktföstum hrynjanda, eins og manneskjan fyllir og tæmir lungun af lofti til að halda lífi. Drengurinn vildi ekki heyra meira um þenslu heimsins, sem sagði mér að hann ætti í basli með hugmyndina. En hann hélt áfram í staðreyndastaglinu og fór í næstu staðreynd, byrjaði að tala um kuldann í eldgosinu. Á þessu augnabliki rak einn nemandi sig í kakóglas með þeim afleiðingum að kakóið sullaðist biður. Ég varð honum eiginlega þakklát þar sem þetta atvik gaf mér tækifæri til að beina athyglinni að hópnum. Þarna upphófst seinni hluti nestistímans þar sem lifandi aflið var ríkjandi. Við horfðum öll á kakóið streyma niður, börnin upplifðu eitthvað og ég

notaði tækifærið til að kveikja lifandi mynd um tengsl flötu jarðarinnar og fossins sem drengurinn var að tala um. Þegar ég sá að það sem ég sagði hafði engin áhrif þá ákvað ég að taka þátt í upplifun barnanna í gegnum athafnir, ég ákvað að bregðast við aðstæðum á skapandi/lifandi hátt með því að leika mér með kakóð. Sem olli því að ég upplifði algera viðhorfsbreytingu nemenda í minn garð í gegnum það að ég brást við á vinarlegan hátt í gegnum skapandi leik með kakófossinn.

En hvað er það sem gerist þegar kennara tekst að njóta sín í kennslunni og kennslan verður lifandi og skapandi ferli? Steiner talar um að börn á aldrinum sjö til fjórtán ára þurfi að finna nautn í námi og að hún sé forsendan fyrir kennslu á þessum árum. Steiner undirstrikar að nemendur njóti á mannlegan hátt, með því að nálgast allt út frá því að heimurinn sé fagur. Listin er allt í kringum okkur, ekki eingöngu í málverkinu eða skáldsögunni. Nei, listin er alls staðar.

Í gegnum þá reynslu sem ég hef öðlast á þessu rannsóknarferli hef ég lært að hið lifandi og kæfandi afl eru tveir samverkandi þættir og að kennrarar verði að læra að greina og þróa þessi öfl í eigin kennslu. Þannig geta þeir sem best skapað nemendum rými þar sem reynsla þeirra, þekking og sköpunarkraftur fá tækifæri til að þróast frekar.

5. kafli.

Niðurstöður og umræður

„Maðurinn fæðist frjáls en er hvarvetna í hlekkjum.“³⁰

Í þessari ritgerð hef ég sem myndlistarkennari reynt að átta mig á þeim ólíku öflum sem eru að verki innan kennslustofunnar og hvernig þau hafa áhrif á vinnu mína og samskipti við nemendur. Þetta tel ég vera mikilvægt ferli í vinnu minni með börnum þannig að ég sé betur í stakk búin til að skapa nemendum það rými sem þeir þurfa til að virkja eigin sköpunarkraft. Í þessum kafla mun ég byrja á því að draga saman hvað ég hef lært um mig sem myndlistarkennara með því að ígrunda kennslu mína í gegnum hugmyndir fræðimanna um hið lifandi og kæfandi afl. Að því loknu mun ég greina frá því hvernig starfskenning mín hefur mótað á meðan á rannsókninni stóð og einnig hugmyndir mínar um það hvernig kennari ég vil vera.

5.1 Hvað hef ég lært af þessari rannsókn?

Í gegnum rannsóknarferlið hefur mér oft liðið eins og ég standi á toppi ísjaka úti á miðju Atlantshafi. Örlítil hreyfing kemur á ísjakann annað slagið og ég reyni að halda mér á honum en allt kemur fyrir ekki. Ég dett ofan í ískalt hafið og tek andköf þegar ég sekk undir yfirborð sjávar. Í undirdjúpunum blasir við mér gríðarstórt undirlag jakans sem er annars hulið frá yfirborðinu.

Ég nota þessa myndlíkingu með ísjakann til að undirstrika hvernig mér hefur á köflum þótt rannsóknin fljóta út um allt og erfitt hefur verið að ná utan um hvað ég hef verið að rannsaka. Þess á milli komu augnablik þar sem mér fannst ég fá nýja innsýn í eigið starf og koma auga á það sem virtist standa í veginum fyrir því að kennslan mín væri jafn lifandi og ég þráði. Slík augnablik gáfu mér staðfestingu um að rannsóknin væri að hjálpa mér að skilja starf mitt á annan hátt

³⁰ Jean-Jacques Rousseau: The Social Contract. Cosimo Inc. NY 2008. bls.14. Sótt af google books 16/08/2011.

http://books.google.com/books?id=CyiOSafbzUYC&printsec=frontcover&dq=%22social+contract%22+rousseau&hl=en&ei=L15KTvvCDI24hAe49q2HCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=Man%20was%20born%20free%2C%20but%20everywhere%20he%20is%20in%20chains&f=false

en áður. Þau gáfu mér kraft og þor til að halda rannsókninni ótrauð áfram.

Í gegnum rannsóknarferlið reyndi ég að hlusta eftir tilfinningunum sem vöknudu í tengslum við þær kennslustundir sem ég kenndi. Ég sá að kennslustundir þar sem mér leið vel með það sem var gerðist innan kennslustofunnar voru þær þegar ég hafði tekið meðvitaða ákvörðun um að stíga sjálf til hliðar. Þegar ég segi að stíga til hliðar þá á ég við að í undirbúningi kennslustundanna hafi ég útbúið kennslustofuna þannig að hún talaði við hugsun og sköpunarkraft nemenda. Það var því ekki ég, kennarinn, sem ætlaði að kveikja áhuga og forvitni nemandans með því að deila visku minni heldur reyndi ég að skapa aðstæður sem kveiktu innri löngun nemandans til listsköpunar þegar hann mætti umhverfinu; löngun til að skapa eitthvað út frá eigin reynsluheimi. Þegar best tókst til varð sú vinna til þess að nemendur skerptu og þróuðu skilning sinn á eigin reynslu og þekkingu í gegnum sköpun eins og kóngulóarkennslustundin (kafli 4.2) ber vitni um. Í þeirri kennslustund var ég ekki aðskilin ferlinu sem fór af stað innan kennslustofunnar þegar nemendur mættu umhverfi sem örvaði hugmyndir þeirra um tilvist kóngulóa. Þess í stað fór ég með nemendum í gegnum það ferli sem varð til á staðnum og öðlaðist þannig hlutdeild í þekkingunni sem varð til í gegnum samskipti nemenda.

Í undirbúningi kóngulóarkennslustundarinnar hafði ég tekið meðvitaða ákvörðun um að hanna rými þar sem reynsla nemenda nytí sín. Þessa ákvörðun tók ég eftir að hafa ítrekað upplifað kennslustundir á borð við kennslustundina um ljósbrotið (sjá kafla 4.1) þar sem ég fór í valdastöðu kennarans og uppfraeðarans og tók sjálf allt rými kennslustundarinnar til að troða þekkingu um ljósbrotninn í huga nemenda. Í þeirri kennslustund var lítið rými fyrir nemendur til að koma eigin reynslu í tengslum við ljósbrotnum að, eins og misheppnaðar tilraunir Hlyns til að koma reynslu sinni af rigningu til skila bera vitni um.

Pessar tvær kennslustundir gefa nokkuð skýra mynd af því hvernig hin lifandi og kæfandi (deyjandi) öfl sem Steiner talar um geta birst innan kennslustofunnar og haft áhrif á starf kennarans. Með því að ígrunda eigin kennslu í gegnum hugmyndir Steiners um hið lifandi og deyjandi afl varð mér ljóst að athafnir mínar sem stýrðust af kæfandi aflí mátti rekja til kennslufræðilegra hugmynda sem ég kynntist í eigin barnaskólagöngu. Ég var alltaf tilbúin að gera eins og mér hafði verið kennt og sagt til sem barni. Prátt fyrir að ég hafi hallast að uppeldisfræði Rudolf Steiners, sem lagði svo ríka áherslu á að höfða jafnt til vilja, vitsmuna og tilfinninga, þá einkenndist orðræða mína oftast af skilgreiningum og staðreyndum sem áttu umfram allt að tala til vitsmuna barnanna. Eftir að ég áttaði mig á því hvernig kennslan mína var bundin orðræðu sem ég var í raun mótfallin fór ég að átta mig á því að togstreitan sem ég upplifði í tengslum við eigin kennslu átti upptök sín í þeirri mótsögn sem virtist vera á milli þess sem ég sagði og gerði og þess sem ég vildi segja og gera.

Í gegnum rannsóknina fór ég einnig að gefa tilfinningum mínum meiri gaum.

Ég fór að skynja tilfinningarnar sem rísa í tengslum við kennslu sem eina af birtingarmyndum þess veruleika sem við lifum og hrærumst í innan kennslustofunnar. Eftir að hafa fengið þessa nýju sýn á tilfinningar mínar í eigin kennslu tel ég mikilvægt að reyna að skilja hvaðan þær koma og hvað þær eru að segja mér til að þroskast í starfi. Ég áttaði mig enn fremur á að ef ég vil fanga þann flókna veruleika sem fyrirfinnst innan kennslustofunnar þarf ég að þora að lifa í ákveðinni óvissu og læra að hlusta á eigin tilfinningar og nota þær sem verkfæri til að þróa mína starfskenningu sem myndlistarkennari. Hér að neðan mun ég greina frá því hvað ég hef lært um eigin starfskenningu í gegnum þessa rannsókn.

5.2 Verkfærataska kennarans

Ég geri mér grein fyrir því að engin ein kennsluaðferð er sú rétta, því manneskjan er svo margbreytileg. Ég ætla heldur ekki að halda því fram að ég hafi fundið hina einu réttu kennsluaðferð með þessari rannsókn, þótt sumar kennslustundir hafi verið meira lifandi en aðrar. Það sem hefur reynst mér vel er að undirbúa kennslustofuna þannig að ég geti verið eðlileg í samskiptum mínum við nemendur í því sköpunarferli sem fer af stað í tímum.

Par sem ekki er til nein ein töfralausn á því hvernig kennsla skuli vera þarf verkfærataska kennarans að geyma hin ýmsu tól og tæki sem kennarinn þarf að hafa innan seilingar til að vera við öllu búinn. Þessi taska þarf að geyma gildi kennarans í kennslu og fræðin sem hann styðst við, því fræði og framkvæmd þurfa að falla saman ef vel á að takast til. Segja má að þessi taska sé starfskenning kennarans (sjá kafla 1.5) og hér að neðan mun ég draga fram þau verkfæri sem ég kom auga á í minni tösku í gegnum þessa rannsókn.

Pegar ég opna stóru verkfæratöskuna mína byrja ég á að finna þrjár minni töskur ofan í henni. Sú sem ég tek fyrst upp geymir andlegu tólin mín (gildin). Andlegu tólin sem ég dreg fyrst úr töskunni eru virðing og umburðarlyndi gagnvart sjálfrí mér og nemendum, sem og löngun til að vera uppbryggjandi kennari. Næsta tól sem ég tek úr þessari tösku er þolinmæði. Eins og sjá má í gegnum rannsóknina hef ég tilhneigingu til að bjóða nemendum upp á sömu harðsoðnu staðreyndirnar og fyrir mig voru lagðar í skóla – ef ég næ ekki strax að átta mig á því hvernig ég næ að virkja hugmyndir þeirra. Ég hef því meðvitað þurft að leggja mig fram við að efta þennan eiginleika í sjálfrí mér. Polimæðin hefur aukist samhliða umburðarlyndinu gagnvart því að horfast í augu við að það tekur tíma að finna, skynja og skilja þann flókna veruleika sem við búum við sem manneskjur. Einhvers staðar segir að það sé list að lifa. Á sama hátt má segja að það sé list að kenna. Við þurfum að ná að feta okkur áfram skref fyrir skref, stilla andlegu tólin okkar, án þess að gefast upp í að þroska okkur sjálf í lífi og starfi.

Næsta taska sem leynist ofan í verkfæratöskunni stóru ber fræðileg rök starfs-

kenningar minnar, sjá kafla 2. Fyrsta verkfærið sem kemur upp úr þeirri tösku er reynsla mína af kennslu við Waldorfskólann. Frá mínum fyrstu kynnum af fræðum Rudolfs Steiners hef ég vitað að þau eru hluti af mér. Þó að ég eigi oft erfitt með að rökræða þau fræði og útlista fyrir öðrum þá upplifi ég fræði hans sem hluta af mínum veruleika. Þau hafa mótað mig og gefið mér hugmyndir og verkfæri sem hjálpa mér að brjótast út úr því hvernig mér var kennt, þ.e. brjótast út úr orðræðu og samskiptareglum sem einkenndist oft af skilgreiningum og staðreyndum þar sem kennarinn var sá sem þekkinguna hafði og nemandinn var í hlutverki þiggjandans (sjá kennslustund 4.3 Dansinn milli lifandi og kæfandi aflsins). Heildræn sýn Steiners á manneskjuna hjálpar mér að skapa nauðsynlega kennslufræðilega sýn til að ég geti fært námsefnið í heildraent samhengi, fært það nær nemendum og gefið þeim myndir í gegnum myndrænar handahreyfingar og myndlíkingar.

Framkvæmdin – það sem kennarinn gerir – eru verkfærin sem ég geymi í þriðju töskunni. Þar hoppar vinnusemin upp, listamaðurinn ég (sjá kafla 3). Ég er komin af vinnusönum verkamönnum og hef unun af verklegri vinnu. Í eigin kennslu legg ég áherslu á vinnusemi innan nemendahópsins, að nemendur fái vinnufrið og tækifæri til að vinna úr sínum eigin reynsluheimi í gegnum margs konar efnisnotkun og aðferðir.

Annað tól sem nýlega hefur bæst í framkvæmdatöskuna mína er starfendarannsóknin, þ.e. verkfæri kennarans til að kynnast sjálfum sér og um leið nemendum sínum og því sem hann vill standa fyrir. Í mínum huga eru starfendarannsóknir eins konar endurmenntunartól fyrir kennara. Með því að framkvæma einfalda aðgerð eins og að skrá eigin tilfinningar og vangaveltur eftir hverja kennslustund í rannsóknadagbók nær kennarinn betur að fanga ákveðin vandamál eða spurningar sem hann er að takast á við innan kennslustundar. Með tímanum geta þessar skráningar orðið verkfæri sem færir honum nýja sýn og lausn á því sem hann leitar svara við. Með því að rýna síendurtekið í það sem skráð hefur verið í rannsóknardagbók með sjálfum sér og bandavini er eins og opnist nýjar gáttir og það sem virtist ósköp ómerkilegt í fyrstu fær nýja merkingu, breytist í gull sem gerir kennaranum kleift að halda áfram á þroskabraut sinni til að bæta sig sem kennara og mannesku.

Í gegnum þessa rannsókn hef ég áttað mig á því að til að vera sá kennari sem ég vil verða þarf ég að læra að stilla þau verkfæri sem ég hef rekist á í verkfæratöskunni minni á þessu ferðalagi. Hér að neðan mun ég draga fram sýn af þeim kennara sem ég vil verða í áframhaldandi vinnu með nemendum.

5.3 Hvernig kennari vil ég vera? (Framtíðarsýn)

Í gegnum þetta rannsóknarferli hef ég öðlast nýja sýn á barnaskólagöngu mína. Sú

tilfinning að ég dugði ekki til eins og ég var, að ég þyrfti að vera eitthvað annað og betra, kom til vegna þess að það var alltaf eitthvað óskilgreint í framtíðinni sem ég þurfti að öðlast til að geta talist nógu góð. Þetta varð til þess að í stað þess að hlusta eftir minni eigin rödd ákvað ég að hlusta eftir væntingum annarra til mína. Ég hafnaði eigin rödd. Nú vil ég leggja allt kapp á hlustunina, núna þegar ég er komin í þá stöðu að standa frammi fyrir börnum sem mörg hver eru vafalaust í sams konar vanda og ég var í. Ég vil að þau börn sem ég vinn með læri að hlusta eftir eigin rödd, innsæi, löngunum og byrji að skapa frá þeim stað.

Ég er meðvituð um að þótt ég leggi mig alla fram muni ég aldrei ná til allra nemenda. Ég get hins vegar gætt þess að nemendur upplifi ekki að þau séu ekki nóg, að þau þurfi að vera eitthvað annað og öðruvísi. Bara þetta er dýrmætur leiðavísir í kennslu.

Ég lagði af stað í þessa rannsókn, stórhuga kona sem ætlaði að komast að sannleikanum um sjálfa sig sem kennara í eitt skipti fyrir öll. Ég var nýþyrjuð að safna gögnum fyrir rannsóknina þegar mér varð ljóst að svo yrði ekki. Þessi rannsókn gæti aldrei orðið meira en lítið hænuskref í átt að því að skilja og bæta mig sem kennara.

Í gegnum rannsóknina hef ég áttað mig betur á því hvernig kennari ég vil vera. Eftir að hafa upplifað kraftaverkið sem getur gerst þegar kennarinn fyllir ekki allt kennslurýmið með orðum og samtölum (sjá kóngulóarkennslustund í kafla 4) þá langar mig að vera kennari sem kann að hlusta á nemendur. Ég vil geta hlustað á þá með allri minni skynjun og vitsmunum, hlustað eftir því hvað þeir þurfa og vilja. Ég vil að nemendur fái að njóta sín og kynnist sér sem vaxandi og síbreytilegum verum í gegnum skapandi ferli, rannsókn og leik.

Þegar ég hugsa um mig sem kennara vil ég vera skapandi í starfi. Meginforsandan fyrir því er að ég nái að virkja hið lifandi afl í eigin kennslu; að ég líti á kennslu sem listform. Ég er listamaður og sem slíkur hef ég löngun til að fólk finni til sín sjálfs. Það sem ég geri í list vil ég líka gera í kennslu. Ég vil að nemendur mírir fái að njóta sín. Mér er ljóst að mitt hlutverk sem kennari er ekki að bera viskuna á borð fyrir nemendur. Þvert á móti. Mitt hlutverk er að hanna umhverfi og uppsetningu kennslustofunnar nákvæmlega eins og ég geri þegar ég læt upp sýningu á listaverkum þannig að sá sem inn í rýmið kemur nái að hlusta á eigin skynjun.

Áhugi minn á námsefninu er forsenda fyrir því að mér líði vel innan veggja kennslustofunnar. Til að ég geti haft áhuga á námsefninu verð ég að gefa mér góðan tíma til undirbúnings. Þegar kennslan er séð sem listform þá verður undirbúnингurinn áhugaverður, rétt eins og undirbúnингur fyrir myndlistarsýningu. Þegar ég undirbý sýningu þá tek ég fyrir eitthvað málefni sem hefur með manneskjuna að gera og tengsl hennar við lífið og sjálfa sig. Ég kem að þeim tímapunkti þar sem ég þarf að huga að efnistökum og ákveða hvað ég ætla að nota í gerð verka eða í sýninguna. Pannig ber mér að hugsa um efnistök og þema í kennslu.

Ég þarf einnig að huga að því hvernig ég vilji mæta nemendum. Ég geri í raun sömu kröfur til þeirra og ég geri til áhorfanda á listaverkum mínum (sjá kafla 3). Ég veit að áhorfandinn getur eingöngu horft út frá sínum reynsluheimi og þannig tekið þátt í að skapa listaverkið, því án hans þátttöku er sköpunin ekki að skila sér. Hið sama á við um nemandann. Hann hefur aðeins forsendur til að nálgast viðfangsefni kennslustunda út frá eigin reynsluheimi og þekkingu. Mitt hlutverk er því að gefa nemendum tækifæri til að nálgast viðfangsefnin á eigin forsendum því þannig verða þeir virkir þátttakendur í sköpunni sem getur átt sér stað.

Eins og sjá má er að mörgu að hyggja í tengslum við listaverkasýningar sem og kennslu. Það er samt aldrei hægt að tryggja að listaverkið nái til allra. Það sama á við um kennslu. Það er aldrei hægt að vera viss um að ein aðferð virki aftur. Það er þessi óvissupáttur í listinni þar sem listamanninum ber að stíga til hliðar og sleppa tökunum á listaverkinu. Hann stýrir ekki sambandi áhorfandans og listaverksins. Hann getur einungis skapað aðstæðurnar til að mynda sambandið og svo treyst á reynsluheim áhorfandans. Og sú er líka raunin með kennarann. Hann skapar aðstæður til að nemandinn geti myndað samband við námsefnið, geti orðið listamaðurinn í sinni eigin sköpun. Með þessu móti nær kennarinn ekki aðeins að ýta undir hið lifandi afl innan kennslustofunnar, heldur nær hann að vinna sem listamaður með listamönnum. Og þannig kennari vil ég vera. Ég vil vera listamaðurinn sem nær að skapa kennslurými og nálgast kennsluefni á þann hátt að það nái að vekja litlu listamennina sem búa innra með nemendum okkar til lífsins og virkja þeirra sköpunarkraft.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla: „Lokamarkmið í myndlist“. Menntamálaráðuneytið, 1999.

Brynjar Ólafsson: „... að mennta þá í orðsins sanna skilningi“. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. 2009. Sótt/02/07/2011. <http://netla.khi.is/greinar/2009/011/index.htm>

Carlgren, Frans: *Education towards freedom*. Lanthorn Press, East Grintead, 1976.

Dalmau og Hafdís Guðjónsdóttir: Starfskenning”. *Umsjónarkennarinn*. 2000. Sótt/03/11/2009. <http://frontpage.simnet.is/ek/umsjonarkennarinn/manneskjan/faglegstarfskenningu.htm>

Edda Kjartansdóttir: *Birta varpar ljósi á stöðu kennara*. Lokaritgerð til M-Ed. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, www.skemman.is, 2010.

Grunnhugmyndir námskrárinnar og Waldorfuppeldisfræði í framkvæmd /En læreplan for Steinerskolene, Oversikt – Steinerpedagogik idé og praksis. Þýðandi ónefndur. Waldorfskólinn í Lækjarbotnum, 2007.

Guðmundur Finnbogasson: *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Kolbeinn Ásgeirsson og Ásgeir Pétursson, Akureyri, 1903. <http://baekur.is/is/bok/000146955/0/18/Lydmentun>

Guðrún Vera Hjartardóttir. *Viðtal v. Magnús Pálsson. Myndlistamann og kennara*. Verkerfni í rannsóknarþjálfun, Listaháskóli Íslands. 2010.

Hafþór Guðjónsson: „Starfendarannsóknir Hafþór Guðjónsson. 2009. Sótt/15/06/2011. <http://starfsfolk.khi.is/hafthor/starfranns.htm>.

Hrafnhildur Eiðsdóttir: *Petta verður að vera glíma” Sannfæring waldorfkennara um sköpunarkraft í eigin kennslu*. Lokaverkefni til MA gráðu. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, www.skemman.is, 2010

Lewitt, Sol: „Paragraphs on conceptual Art“. Artforum, 1967. Sótt/23/05/ 2011. <http://radicalart.info/concept/LeWitt/paragraphs.html>.

Lievegoed, Bernard: *The Battle for the Soul: The Working Together of Three Great Leaders of Humanity*. Þýð. Philip Mees. Hawthorn Press, Glos, 1993.

Lievegoed, Bernard: *Phases of Childhood*, Þýð. Tony langham. Floris Books, Edinburgh. 1987.

McNiff, Jean: "Introduction to the first edition", [jeanmcniff.com . 2011.](http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp)
Sótt/23/06/2011. <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>

Magnús Pálsson: *Kennsla. Geggjasta listgreininin*. Snælda. Nýlistasafnið. 1984.

Miller, Arthur: The theater essays of Arthur Miller. Sótt af google books 16 /08/2011. http://books.google.is/books?ei=5W1KTu3mHsO3hQehhYTwBw&ct=result&id=ywdaAAAAMAAJ&dq=arthur+miller++%22terribly+lonely+people%22&q=%22terribly+lonely+people%22#search_anchor

Mitchell, David: „Child development and pedagogical issues“. Waldorf Journal project #2. AWSNA publications, 2003. 22. Sótt 07/08/2011. <http://www.waldorflibrary.org/waldorf%20journals%20project/resproject2.pdf>

Robinson, Ken: „Changing educational paradigms“. 2011. Sótt 7/5/2011. <http://sirkenrobinson.com/skr/watch>.

Robinson, Ken: „Ken Robinson says schools kill creativity“. 2006.
Sótt/7/5/2011. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

Robinson, Ken: Sir Ken Robinson's Keynote Speech to the Music Manifesto State of Play conference on the second day of the event, 2007“.. 22. Sótt 07/08/2011. http://www.brainhe.com/resources/documents/sir_ken_robinson_musicmanifestoconfkeynote07.pdf

Rousseau, Jean-Jacques: *The Social Contract*. Cosimo Inc. .NY 2008. Sótt af google books 16/08/ 2011.

http://books.google.com/books?id=CyiOSafbzUYC&printsec=frontcover&dq=%22social+contract%22+rousseau&hl=en&ei=Ll5KTvvCDI24hAe49q2HCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=Man%20was%20born%20free%2C%20but%20everywhere%20he%20is%20in%20chains&f=false

Steiner, Rudolf: *Almenn mannþekking. Fjórtán fyrirlestrar haldnir í Stuttgart* 21. ág.-5.sept. 1919. Þýð. Guðfinnur Jakobsson. Mannspekifélagið. Ártal vantar.

Steiner, Rudolf: *Kingdom of childhood*. Rudolf Steiner Press. London, 1988.

Steiner, Rudolf: „Practical advice to teachers,“ *Forteen lectures*, Anthroposophic Press, 2000

Steiner, Rudolf: *Teosofi og uppeldi barnsins frá sjónarhóli andlegra vísinda*. Þýð. Guðfinnur Jakobsson, Gefið út sem handrit, 2003.

Svanhildur Pálmadóttir: „Hvernig get ég bætt mig fyrir ykkur?“ Starfendarrannsókn á starfi við kennslu í upplýsingatækni og tölvunotkun fyrir nýbúa”. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. 2009. Sótt /23/06/2011. www.skemman.is/stream/get/1946/4122/11788/1/_24_10_09.pdf.

