

Ansøgning om lektorbedømmelse

Idun Lisbet Storrud
Seminarieret for Formgivning
Bispegade 5
4800 Nykøbing F

Disponering af ansøgningen

Jeg har bygget min ansøgning om lektorkvalificering op i fire dele. Første del indeholder en præsentation af mig selv. Den handler dels om min baggrund fra før jeg blev ansat på seminariet, dels om mit arbejde på seminariet. I denne del vil det fremgå hvilke kvalifikationer jeg har for at kunne varetage undervisningen på studieretningen Billedkunst på Seminariet for Formgivning.

For at give et indtryk af udviklingen indenfor mit fagområde på Seminariet for Formgivning, har jeg i anden del beskrevet udviklingen af faget med udgangspunkt i udarbejdelse af studieordning og læseplaner.

I den tredje del har jeg valgt temaet: ”Undervisning i det æstetiske”. Denne del indeholder for det første nogle generelle betragtninger, og derefter refleksioner over to undervisningsforløb, perspektiveret i forhold til temaet. Disse to undervisningsforløb er udvalgt eksemplarisk, og repræsenterer to forskellige måder at tilrettelægge undervisningsforløb og at formidle faglig viden.

Udover mit tema om undervisning i det æstetiske, har jeg et sideløbende tema om det at være lærer med udgangspunkt i en faglig profession, og således balancere mellem to fagligheder, nemlig lærerfaget og håndværksfaget. Disse to fagligheder ser jeg som et omdrejningspunkt for det praksisfelt vi uddanner til.

I den fjerde og sidste del prøver jeg at se på hvilke fremtidsperspektiver, der er for billedkunst som formidlingsfag. I forhold til vores samarbejdspartnere i CVU Syd vil jeg se på, hvad vores seminarium kan bidrage med til fællesskabet, og hvilke fordele vores seminarium kan have af at samarbejde med de andre partnerinstitutioner. Herunder eventuelle muligheder for at udvikle nye uddannelser og efteruddannelser med udgangspunkt i de eksisterende.

Indholdsfortegnelse

Disponering af ansøgningen 1

<i>Indholdsfortegnelse</i>	2
----------------------------------	---

1.0 Præsentation 3

<i>1.1 Arbejdsområder på Seminariet for Formgivning</i>	3
<i>1.2 Formelle og uformelle kvalifikationer</i>	4
<i>1.3 Dobbeltkarriere</i>	6
<i>1.4 Efteruddannelse</i>	8

2.0 Billedkunstliniens udvikling fra 1996 til 2001 med fokus på det tredimensionale område. 8

<i>2.1 Definitioner af fagindhold</i>	8
<i>2.2 Udarbejdelse af læseplaner</i>	10

3.0 Undervisning i det æstetiske 11

<i>3.1. Definition af det æstetiske</i>	12
<i>3.2 Hvordan underviser man i det æstetiske?</i>	13
<i>3.3 Undervisningsforløbet "Geometrisk fantasi", formudvikling og improvisation. ...</i>	13
<i>3.4 Udvikling af undervisningsforløbet "Geometrisk fantasi"</i>	15
<i>3.5 Undervisningsforløbet "Forbilleder", at finde sin plads i en kontekst</i>	16
<i>3.6 Udvikling af undervisningsforløbet "Forbilleder"</i>	17
<i>3.7 Refleksioner over de to undervisningsforløb</i>	17

4.0 Perspektiver på fremtiden 21

<i>4.1 Beskæftigelsessituationen for dimittenderne</i>	21
<i>4.2 Folkeskolen som muligt arbejdsfelt for håndarbejds lærere</i>	22

4.3 Inspiration fra udlandet	23
4.4 Faglæreridentitet i en ny sammenhæng	23

1.0 Præsentation

1.1 Arbejdsområder på Seminariet for Formgivning.

Jeg blev ansat på Seminariet for Formgivning i 1996 (bilag 1), og mit arbejde består først og fremmest i at undervise i faget keramik på studieretningen Billedkunst. I faget skulptur er jeg ansvarlig for tilrettelægning og varetagelse af nogle af timerne. De fleste timer i skulptur varetages af to gæstelærere, som jeg har et nært samarbejde med. Dette lærersamarbejde beskrives yderligere i kapitel 3.3 og 3.6. Jeg underviser også i forbrugerfag, og har ansvaret for at lokaler og materiel til skulptur og keramik fungerer.

Jeg har praktikvejledning i forbindelse med 2. og 3. erhvervsrettede praktik, og står for tilrettelæggelse og vejledning i forbindelse med den afsluttende eksamen i tredimensionale fag (keramik, design, skulptur). Herunder formulering af eksamensopgaver i mundtlig og skriftlig eksamen, i samarbejde med studieretningens to øvrige fastansatte lærere i håndværksfag.

Fra 1. februar i år er jeg blevet beskikket som censor i fagområdet billedkunst i håndarbejds læreruddannelsen.

I undervisningsåret 2001-2002 har jeg også påtaget mig projektvejledning for tre tjekkiske gæstestuderende fra Karls Universitet i Prag. I forbindelse med arbejdet med internationalisering har jeg desuden meldt mig som udvekslingslærer, og vil få min første erfaring med dette på vores samarbejdsinstitution Galway Institute of Technology, Art and Design Department, i Irland til foråret.

Da jeg har en stor interesse i skabende arbejde med børn, har det været naturligt for mig at gå med i to arbejdsgrupper som seminariet har været involveret i på dette område.

Det første var et samarbejde med vores nabo Storstrømsseminariet (pædagoguddannelsen), hvor vi lavede et forslag til en uddannelse til kunstpædagog. Min indsats var først og fremmest at være med til at beskrive mål og indhold for faget billedkunst (bilag 3). Dette forslag blev sendt til undervisningsministeriet i 1999. Der er endnu ikke taget stilling til forslaget, da ministeriet ville afvente oprettelsen af Center for Videregående Uddannelser (CVU). Jeg forventer, at forslaget vil blive taget op igen nu hvor CVU Syd er en realitet. Jeg kommer nærmere ind på mine visioner i den sammenhæng i sidste del af denne ansøgning (kap. 4.3).

Den anden arbejdsgruppe var i samarbejde med Storstrømsseminariet (pædagoguddannelsen) i Nykøbing F, Lærerseminariet i Vordingborg og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) også i Vordingborg. I dette udvalg lavede vi forslag til efteruddannelseskurser for pædagoger og lærere, der har med indskoling at gøre (bilag 4). Også dette arbejde forventes videreført i CVU Syd.

1.2 Formelle og uformelle kvalifikationer

Jeg vil her beskrive uddannelse og erfaringer, som jeg mener har betydning for mit arbejde på Seminariet for Formgivning. En kronologisk oversigt over uddannelse, beskæftigelse og udstillingsvirksomhed er vedlagt (bilag 2).

Jeg er født i Norge i 1955, og er vokset op i Drøbak ved Oslofjorden med en dansk mor og en norsk far. Jeg valgte at tage biologisk/matematisk linie i gymnasiet, og bagefter havde jeg svære kvaler med at vælge om jeg skulle læse til marinebiolog, eller gå i mine forældres fodspor, og blive keramiker. Det endte med at blive keramikken, der vandt, og jeg tog uddannelsen på Skolen for Brugskunst i København.

Det var fire år, hvor jeg gennemgik en stor udvikling både menneskeligt og fagligt. Vi havde et usædvanligt godt sammenhold i klassen og nogle kompetente og engagerede lærere. Det er et stort held for mig som lærer i dag, at have gennemgået et så vellykket uddannelsesforløb. Selv om det var en anden uddannelse, kan jeg bruge elementer fra mit eget uddannelsesforløb, både pædagogisk og fagligt. Jeg tænker tit på, hvor stor en betydning studiemiljøet har, og på hvilken betydning vi lærere har som rollemodeller.

I de år i halvfjerdsene, hvor jeg blev uddannet, var kollektivbevægelsen på sit højeste. Kun ”egoflippere” dyrkede deres egen karriere og det personlige udtryk. Vi andre ville arbejde i kollektivværksted og producere smukke, funktionelle og anonyme ting til ”hr. og fru Jensen”, (som naturligvis ikke havde råd til håndlavet keramik, og hvis de havde, hellere ville have porcelæn fra ”Den kongelige”). Det er nemt at sidde og gøre grin med det i dag, og der er ingen tvivl om at det, at vi nægtede at promovere os selv på markedets betingelser, gjorde karrierestarten svær for mange.

Ikke desto mindre synes jeg at vi, i visse henseender, havde fat i den lange ende. For dem i min generation, som stadig holder fast i faget, har ubestikkeligheden vist sig at være et værn mod de hurtig-smarte løsninger. Det personlige udtryk er igen blevet tilladt, men når vi kommer for langt ud på overdrevet, tror jeg at alle, der blev uddannet på keramiklinien i de år, stadig hører salig studieleder Richard Kjærgaards ord i bagehovedet: ”Marcipanflip!”

Efter uddannelsen startede jeg, i tidens ånd, kollektivværksted sammen med tre klassekammerater i Lyngerup i Nordsjælland. Vi valgte den nok mest ekstreme variant man kan forestille sig: Fælles værksted, fælles bolig, fælles økonomi og endda fælles formsprog. Ikke så mærkeligt at det gik i stykker efter nogle år, men vi fik alle prøvet vores grænser af og gjort nyttige erfaringer, nok mere personligt end på det faglige plan.

I de sidste år jeg gik på Skolen for Brugskunst, blev det muligt for kunsthåndværkere at melde sig ind i Teknisk Landsforbund og dermed blive dagpengeberettigede. Nogle valgte at se dette som en form for skjult kunststøtte. Det var dog ikke uden problemer at få gruppen af kunsthåndværkere integreret i det store fagforbund. Jeg valgte at gå ind i det faglige arbejde i Kunsthåndværkernes Brancheklub i Teknisk Landsforbund, først to år i bestyrelsen, derefter to år som formand, senere på forskellige udvalgsposter.

Jeg var blandt andet med til at lave en freelance-ordning, som gjorde det muligt for kunsthåndværkere at arbejde med bestillingsopgaver i perioder, uden at miste dagpengerechten. Dette benyttede vi os af i vores kollektivværksted og, så vidt jeg ved, fungerer ordningen den dag i dag. Jeg valgte imidlertid at melde mig ud af Teknisk Landsforbund, da vi i kollektivværkstedet gik hver til sit. I stedet søgte jeg, og fik optagelse i Danske Kunsthåndværkere.

Jeg startede mit eget værksted i 1989. Omtrent samtidig begyndte jeg at påtage mig undervisningsjobs forskellige steder. Jeg havde tidligere prøvet at undervise lidt på Skolen for Brugskunst, både som værkstedsassistent og som gæstelærer. Men det der virkelig gav mig blod på tanden, var et langtidsledigjob som underviser af børn og unge i lerformning i Jægerspris Kommunes daginstitutioner. Sammen med den pædagogiske konsulent, Erling Lorentzen, lykkedes det at få sammensat en række forløb for børnene i de 7 institutioner, der var med.

De to sidste uger i forløbet skulle bruges til at skrive en rapport om hele projektet (bilag 5). Jeg fik på den måde lejlighed til at reflektere over de forskellige forløb. Set i bakspejlet havde jeg optimale, nærmest luksus-betingelser, for at gennemføre dette projekt. Tid, rum og personale blev stillet til rådighed, og der var velvilje og opbakning fra alle sider. Det var en stor tilfredsstillelse at kunne følge projektet til dørs på denne måde.

På mit nuværende arbejde på Seminariet for Formgivning, handler det jo mest om undervisning af voksne. Dog møder jeg jævnligt studerende med interesse for børn- og unge området, enten indenfor specialpædagogik, eller i forbindelse med undervisning på billedskoler. Jeg har derfor jævnligt min rapport fremme for at kunne give inspiration og vejledning til disse studerende

Jeg blev senere engageret til at arbejde i flere af institutionerne i kortere forløb. Det viste sig dog, at det var svært at fastholde den høje kvalitet, når pengene skulle trækkes ud af institutionernes ordinære budget. Da det efterhånden fik mere karakter af et ”julegaveværksted”, begyndte jeg at se mig om efter nye udfordringer. Jeg synes, at det er spændende at arbejde med børn og lerformning, hvis jeg kan se et perspektiv i, at de lærer og udvikler sig. Hvis det udelukkende handler om at lave pæne ting til at vise mor og far, er det knap så interessant.

Jeg fik forskellige jobs på aftenskoler og underviste blandt andet arbejdsløse og pensionister. Indimellem fik jeg vikariater og gæstelærerjobs på Jægerspris Socialpædagogiske seminarium. Her følte jeg, at jeg brugte mine evner og erfaringer på

en god måde, og fik god respons på de forløb jeg satte i gang. Jeg kunne dog ikke leve af vikariatet og salg fra mit værksted, så jeg havde også et deltidsjob som rengøringsassistent. Da jeg imidlertid så en annonce i Politikken om lærerjob på Seminariet for Formgivning var jeg ikke i tvivl om, at jeg skulle søge det. Jeg så her en mulighed for at arbejde med undervisning indenfor mit fagområde på et niveau og i en sammenhæng, hvor undervisning i skabende arbejde sættes i et større perspektiv.

1.3 Dobbeltkarriere

På mit eget værksted gik jeg i 1994 over fra hovedsaglig at beskæftige mig med lertøj, til udelukkende at arbejde med stentøj. Udover brugsting lavede jeg også unikaarbejder, både fade og store krukker, og indimellem modellerede figurer. Jeg har således fået en stor bredde i min erfaring med det keramiske område, både hvad angår materialer og fremstillingsmåder.

Jeg var med i en kunstnergruppe i Frederikssund, Oktobergruppen, som udstillede sammen en gang om året (i oktober måned, deraf navnet). Vi besluttede hvert år et tema som vi alle skulle forholde os til. Det kan være meget udviklende at blive tvunget til at tænke sit fag ind nye baner, at vende og dreje et tema så det kommer til at passe med nogle tanker man havde i forvejen. På den måde bliver begrænsninger ansporende i forhold til at være kreativ. Igen en erfaring jeg kan bruge i mit nuværende arbejde, når jeg planlægger undervisningsforløb.

Da jeg i 1996 flyttede til Nykøbing F. for at starte som lærer på Seminariet for Formgivning, varede det kun et halvt år før jeg også fik etableret mig med værksted her. Det var ikke en økonomisk nødvendighed mere, men det var nødvendigt for min trivsel og for min følelse af at være i kontakt med det stof jeg skal formidle. De to andre håndværkslærere på studieretningen er, ligesom alle vores gæstelærere, også aktive indenfor billedkunstområdet.

Der er både fordele og ulemper ved dette, og det er under alle omstændigheder et faktum som både den enkelte lærer og seminariet må forholde sig til. Jeg er selv en stor tilhænger af at undervise i skabende fag selv er aktive med deres fag. Fra min tid som elev på Skolen for Brugskunst, så jeg et forbillede i vores lærer Ursula Munch Petersen, som netop evnede at være en engageret og nærværende lærer samtidig med, at hun passede sin keramikerkarriere. Nedenfor vil jeg prøve at opridse nogle af de fordele og ulemper der er forbundet med dette ”dobbeltarbejde”.

Rollemodel. Der er ingen tvivl om at som underviser i kunst- og håndværksfag, bliver du af de studerende i første omgang vurderet på, hvad du kan indenfor dit fag. Ingen vil lære om keramik af en, der kun kan det teoretisk, lige så lidt som man vil lære musik af en tonedøv. Jeg plejer derfor, efter få gange med et nyt hold, at præsentere mig selv med et lysbilledforedrag om min egen keramiske produktion gennem årene. Dette er med til at give mig en naturlig faglig autoritet, samtidig med at det giver de studerende en tryghed at vide, at de bliver undervist af en, der kan sit fag. Mange af de studerende vil også gerne selv være aktive med deres kunst eller håndværksfag sideløbende med et undervisnings- eller formidlingsjob. De ser i os lærere en mulighed for at det kan lade sig gøre.

Udstillinger. At afholde udstillinger er en naturlig del af at være kunstner eller kunsthåndværker. Når man samtidig er lærer, flytter man til en vis grad klasserummet ud i offentligheden. Enhver udstilling er, om ikke pædagogisk virksomhed, så i hvert fald formidlingsvirksomhed. Du udtrykker dig i et bestemt medie, viser det du har lavet frem, og håber på en forståelse eller genklang hos publikum. Det kan være en sårbar situation. Ofte føler kunstnere modstand mod at udtale sig om sin kunst ”Værkerne må tale for sig selv”. Som lærer bliver du nødt til at kunne fortælle om det du udstiller, for de studerende der ser udstillingen vil stille en masse spørgsmål. Enkelte vil bare vide noget om teknikker og materialer, andre er interesserede i holdninger og tanker, der ligger bag. Enhver må selvfølgelig gøre op med sin egen blufærdighed hvor meget de vil indvie de studerende i. Min erfaring er, at hvis man formår at holde en passende distance, kan det være udgangspunkt for frugtbare diskussioner.

Samtidig kan lærernes udstillinger også være med til at promovere uddannelsesinstitutionen udadtil. I denne sammenhæng var det interessant at tale med to tjekkiske lærere fra Charles University i Prag, som var på udvekslingsbesøg på seminariet i august 2001. Disse to lærere underviste i henholdsvis pædagogik og grafik. De fortalte, at hos dem var det sådan at de lærere, der underviste i de forskellige discipliner indenfor billedkunstområdet, forventedes at udstille egne værker med mellemrum, på samme måde som lærerne i teoretiske fag forventedes at publicere. På den måde var man sikker på at lærerne holder sig fagligt ajour, og universitetet viser sig aktivt og levende for omverdenen.

Kompetenceudvikling på eget værksted/atelier . Det sidste år har vi på seminariet fået 50 timer pr. semester til personlig kompetenceudvikling. De fleste af lærerne i kunst og håndværksfag bruger denne tid til arbejde på eget værksted. Der bruger vi naturligvis også det meste af vores fritid og skelner ikke mellem, hvad der arbejde og fritid på den led. Ikke desto mindre betyder det noget psykologisk, at seminariet anerkender vores ”andet job” som noget, der beriger vores undervisning.

Den anden vej rundt. Til sidst vil jeg lige slå til lyd for at inspirationen også går den anden vej rundt. Som underviser er jeg nødt til at forholde mig bevidst til faglige problemstillinger, og jeg må hele tiden holde mig ajour med fagets udvikling. Dette kommer også mit arbejde på eget værksted til gode. I bedste fald kommer der en frugtbar dialog mellem de to former for arbejde.

Tiden. Af ulemper ved at have to karrierer på en gang, vil jeg først og fremmest nævne det at få tid til begge dele. Undervisningsstedet kan naturligvis være bekymret over om kunstnerkarrieren tager tid og energi fra undervisningsjobbet. Det kan diskuteres om det er rimeligt at have et andet arbejde, som man tjener penge på ved siden af. Det er dog for mig at se ikke anderledes end undervisere, der holder foredrag eller skriver bøger om deres fagområde. I begge tilfælde må det være op til den enkelte lærer, hvordan man får tid og energi til begge dele, og op til undervisningsstedet om man ønsker at have lærere, der har faglige ambitioner, der rækker ud over selve undervisningsarbejdet.

1.4 Efteruddannelse

I begyndelsen af min ansættelse på seminariet havde rektor Søren Blaxekjær gjort det klart, at han ønskede at de lærere, der ikke havde en pædagogisk baggrund, kvalificerede sig på dette område, ”mindst svarende til det niveau vores egne dimittender har”. Da jeg havde været ansat i 2 år, begyndte jeg selv at synes, at det kunne være interessant at få mere viden på dette område. Jeg besluttede derfor, sammen med en af håndværkslærerne fra Grafisk Studieretning, at starte på Voksenunderviseruddannelsen på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i København. Her blev uddannelsen udbudt som deltidsstudie over 2 år.

De fleste medstuderende var på samme faglige niveau som mig selv, dog indenfor helt andre fagområder. Det gav en god dynamik på holdet, og jeg fik meget ud af de diskussioner og debatter, der blev sat i gang. Et andet meget vigtigt aspekt var den spejling man kan foretage, når man som lærer pludselig befinder sig på den anden side af katederet. Det gør, at jeg i dag lettere kan sætte mig selv ”udenfor”, se min undervisning i et andet perspektiv. Jeg har en større anelse om, hvad der foregår blandt de studerende, og kan nemmere skille tingene fra hinanden, hvis noget i undervisningen går skævt. Jeg er langt mere bevidst om betydningen af modstandsformer og betydningen af de studerendes forudsætninger.

I løbet af mit studie har jeg skrevet to større opgaver. Den første, ”Undervisere og organisationskultur”(bilag 6), skrev jeg sammen med min kollega fra seminariet. Her tog vi nogle problemstillinger i forbindelse med den organisatoriske del af lærergerningen op, og så på disse problemstillinger i lyset af forskellige teorier om organisationskultur.

Den anden, ”Projektarbejde og undervisning i kunst og håndværksfag” (bilag 7) var den afsluttende opgave. Opgaven er skrevet på baggrund af et praktikophold på Glas og Keramikskolen på Bornholm. Udgangspunktet var dog min egen undervisning på seminariet, hvor vi flere gange har forsøgt at arbejde tværfagligt og projektorienteret. Da jeg syntes, at jeg manglede viden på dette område, var dette en god lejlighed til at studere emnet både teoretisk og i praksis.

2.0 Billedkunstliniens udvikling fra 1996 til 2001 med fokus på det tredimensionale område.

I løbet af de fem et halvt år jeg har været ansat på Seminariet for Formgivning, er studieordningen justeret og skrevet om flere gange. Det har dels været en konsekvens af ændringer vi som lærere gerne ville have indført, og dels et ønske fra ledelsen om at forenkle studieordningen og til gengæld udarbejde læseplaner for de enkelte studieretninger.

2.1 Definitioner af fagindhold.

I første omgang var det nødvendigt at få styr på sprogbrugen og få defineret indholdet af de fagbetegnelser, der bruges i studieordning, læseplaner og i seminariets pr-materiale. For mit vedkommende var ordet *formgivning* særlig drilsk at have med at gøre. Da dette

var betegnelsen for det område jeg skulle undervise i, var jeg nødt til at forholde mig til det. Problematikken består i, at i dagligtale er formgivning et dansk synonym for design, mens seminariet i navnet på studieretningen havde valgt at lade ordet formgivning være en fællesbetegnelse for *skulptur*, *design* og *arkitektur*. Det gjorde ikke forvirringen mindre at på de andre studieretninger blev ordet brugt på "normal" vis, dvs. i betydningen design, f.eks. studieretningen Grafisk Formgivning.

Denne inkonsekvens har vi nu fået rettet således, at studieretningen nu hedder *Billedkunst* og ikke *Billedkunst og Formgivning*. Vi har med denne navneændring givet efter for at sådan bliver studieretningen alligevel kaldt i dagligtale. Man kan også sige at vi har valgt at følge den definition som bruges i folkeskolen, hvor faget Billedkunst også dækker områderne skulptur og design, foruden de egentlige billedfag. (Faghæfte 8, Billedkunst, Undervisningsministeriet 1995, s.10).

En anden ændring er, at *arkitektur* er taget ud som selvstændig disciplin. Vi mente ikke at det hørte naturligt hjemme blandt håndværksfagene. Arkitektur forstået som forholden sig til rum indgår i disciplinerne keramik og skulptur, blandt andet i forbindelse med udsmykning.

Desuden er disciplinen *design* udgået og erstattet med *keramik*. Dette er mest af praktiske årsager. Hvis design skal forstås som andet end et teorifag, skal de studerende have mulighed for at udføre en færdig model af deres design. Her er keramik (i øjeblikket) det eneste fag der er værkstedsfaciliteter til. Med ordet keramik, har vi også åbnet for at kunne beskæftige os med kunsthåndværk som en del af billedkunstområdet. Jeg mener desuden, at et forholdsvis indgående kendskab til lerets forarbejdning er en stor fordel, når der skal søges undervisningsjob efter endt uddannelse. Faciliteter til keramik findes på næsten alle skoler og andre steder, hvor der undervises i kreative fag.

At ler også er et af de mest brugte skulpturmateriale i undervisningssammenhænge, gør det endnu mere relevant, selv om vi på seminariet i det tilfælde kalder disciplinen *skulptur* og ikke *keramik*. Her har vi endnu ikke fundet en konsekvent sprogbrug, idet betegnelsen skulptur henviser til produktet, mens betegnelsen keramik henviser til materialet. Det vi sprogligt har forsøgt at gøre i første omgang, er at disciplinens betegnelse så vidt mulig skal stemme overens med det folk forestiller sig, når de hører ordet.

Disciplinen *skulptur* indeholder således formgivning af ikke-funktionelle genstande i 3 dimensioner. Faciliteterne til at arbejde i mange forskellige materialer har været begrænsede. Ud over ler og gips, har der kun været værktøj til hugning i træ. At vi alligevel har kunnet arbejde i andre materialer, kan vi takke gæstelærernes villighed til at låne ud af eget udstyr. Men netop i dette efterår har vi fået bevillinger til at opgradere skulpturområdet. Vi har fået købt et svejseanlæg, og er i gang med at indkøbe værktøj til stenhugning. Til foråret er det meningen at jeg, sammen med gæstelærer Thomas Kadziola, skal indrette et primitivt udendørs bronzestøber-værksted til støbning af små skulpturer. På skulpturområdet vil vi således kunne tilbyde undervisning indenfor de områder som traditionelt forbindes med skulptur.

2.2 Udarbejdelse af læseplaner

Selv om vi først begyndte at udarbejde læseplaner for et år siden, har de tanker der ligger til grund for læseplanerne været lang tid undervejs. Det andet år jeg var ansat lavede jeg, for selv at få et overblik, en oversigt over hvad jeg mente studiet burde indeholde på det tredimensionale område. Bag dette indhold ligger afvejning af forskellige hensyn. I nogle tilfælde kan man næsten tale om dilemmaer, der skal gå i konstruktiv dialog.

- De studerende skal præsenteres for mange forskellige tilgange til det at arbejde med form (iagttagende, konstruerende, intuitiv, reflekterende) samtidig med, at der skal være sammenhæng og logik i den rækkefølge hvori de præsenteres for disse tilgange.
- De studerende skal kende til mange forskellige materialer og teknikker (Ler: modellering, drejning, pladeteknik. Træ og sten: hugning. Metal: svejsning og støbning) og også have tid til at fordybe sig i et område.
- Der skal være personlig udfordring til den enkelte samtidig med, at det skal tænkes ind, at de skal kunne bruge det de lærer i en undervisningssammenhæng.
- Forløbene bygges op omkring holdundervisning, samtidig med at vi skal undervise differentieret, da der er en meget stor spredning i de studerendes baggrundskundskaber.

Herudover skal der også tilstræbes en sammenhæng med de øvrige fag på studiet, både billedfagene og de teoretiske fag.

Som jeg har nævnt besluttede seminariets ledelse i begyndelsen af 2001, at der skulle udarbejdes læseplaner for alle fag på alle studieretninger. Dette arbejde har været i gang i et lille års tid, og er nu færdigt (bilag 9). Læseplanerne skulle skrives af de lærere, der underviste i faget eller, hvis området varetages af gæstelærere, af den lærer der underviser i tilgrænsende fag. Jeg fik således til opgave at lave læseplaner for fagene keramik og skulptur samt forbrugerfag. Da jeg imidlertid mente, at jeg havde brug for eksperthjælp på skulpturområdet, blev vores to ”faste” skulpturgæstelærere Thomas Kadziola og Ove Bang Jørgensen taget med på råd. Mål for håndværksfagene på studieretningen er skrevet i samarbejde med de to fastansatte lærere i billedkunst.

Arbejdet med at skrive læseplaner har foregået samtidig med at seminariet har arbejdet på at *modulisere* uddannelsen. Formålet med dette har været at gøre uddannelsen mere fleksibel, forstået på den måde at den studerende i højere grad selv kan forme deres uddannelse. Formålet er desuden, at det vil gøre det lettere at overskue studiets enkeltdele i forbindelse med meritaftaler med andre uddannelsesinstitutioner i ind- og udland.

Afvejningen af uddannelsens bredde i forhold til muligheden for fordybelse har krævet mange overvejelser. For at kunne varetage undervisning i billedkunst som det udbydes på dag-, aften- og friskoler, er det nødvendigt at have en grundlæggende kunnen indenfor de mest ”normale” discipliner. For også at forstå meningen med skabende arbejde er det nødvendigt, at den studerende har prøvet at gå lidt dybere i enkelte discipliner. Ikke nødvendigvis for at undervise i disse, men ganske enkelt for at få en dybere forståelse for hvad det vil sige at arbejde kreativt, og hvilke potentialer der ligger i dette arbejde.

Denne balance, mellem en bredde i fagudbud og mulighed for fordybelse i enkeltdiscipliner, har vi har prøvet at tage højde for ved at dele studiet i to. De tre første semestre med obligatorisk undervisning, og de tre sidste semestre med mulighed for valg. Grundlæggende kundskaber i alle discipliner udgør derfor indholdet i første del af studiet, mens der i de sidste tre semestre er mulighed for en vis specialisering, idet der udbydes to moduler samtidig. De studerende kan således vælge, oftest mellem en billeddisciplin og en formdisciplin.

Denne form for valgmoduler har nu været en realitet på studieretningen Billedkunst i ét semester. Ordningen er endnu ikke evalueret og det er derfor for tidligt at vurdere om det er en god idé på længere sigt. Til fordel for ordningen kan jeg dog sige:

- De studerende har udtrykt glæde over at kunne beskæftige sig med det, der har deres største interesse.
- Som lærer har du mere motiverede studerende.
- Der er mulighed for at dykke ned i mere specielle områder af disciplinerne.
- Det giver større mulighed for at der opstår ”faglige miljøer” i de forskellige værksteder, fordi de studerende vil have et tættere tilhørsforhold til de værkstedslokaler, hvor de har flest moduler. Dette har stor betydning for de studerendes lyst til at benytte værkstedslokalerne udenfor undervisningstiden.

Der er dog også argumenter der taler mod valgmodulerne.

- De studerende, der ikke har specielle præferencer i forhold til det to- eller tredimensionale, kan opleve det mere som *fravalg* end *tilvalg*.
- Studiet kan blive mere usammenhængende, fordi de studerende vælger for hvert modul. Som lærer kan du ikke bygge videre fra modul til modul, da holdet vil være forskelligt sammensat for hver gang.
- Ordningen er følsom overfor ”skema-matematik”. Hvis vi optager færre studerende, kan der ikke udbydes to moduler samtidig. Der vil også opstå problemer, hvis de studerende vælger meget ”skævt”.

Som det fremgår af det ovenstående, er udarbejdelsen af læseplaner kommet til at hænge tæt sammen med modultankegangen. Moduleringen er således ikke bare et instrument til planlægning af meritordninger for studieforløb i ind og udland, men vil også påvirke områder som fagindhold og studiemiljø.

3.0 Undervisning i det æstetiske

Jeg vil i dette kapitel skrive om den æstetiske eller udtryksmæssige side af de håndværksfag vi underviser i på billedkunstlinien. Jeg vil starte med at afgrænse, hvad jeg mener med det æstetiske og derefter beskrive og analysere to undervisningsforløb, som repræsenterer to meget forskellige indgange til at arbejde med det æstetiske.

En gang imellem støder jeg, både blandt kollegaer og studerende, på den holdning, at man er nødt til at lære at beherske håndværket før man kan begynde at arbejde med

udtrykket. Jeg mener at det er meget forkert, og hvis man tænker tanken til ende, udelukker det f.eks. børn fra at kunne arbejde med kunstnerisk udtryk.

Dette betyder ikke, at jeg mener at de håndværksmæssige sider bør komme i anden række. Blot mener jeg, at det gælder om at bygge undervisningen op, så der for hvert trin i de håndværksmæssige færdigheder også bliver arbejdet med de udtryksmæssige muligheder. Jeg er overbevist om, at jo mere man øver sig i at udtrykke sig med de begrænsede midler begynderen råder over, jo mere vil den øvede kunne udnytte de større håndværksmæssige færdigheder til at udtrykke sig mere komplekst og præcist.

3.1. Definition af det æstetiske

For at diskutere undervisning i det æstetiske, er det nødvendigt at forklare, hvad jeg mener dette område dækker. Der findes flere definitioner på ordet æstetik. I dagligtale bruges det gerne om noget udvendigt og overfladisk i modsætning til funktion eller indhold. Den definition jeg bruger, ligger tættere på ordets oprindelse, nemlig det græske ord *aisthêtikos*, som betyder sansende (Gyldendals Fremmedordbog 1998). Dette er dog ikke tilstrækkelig definition, når det æstetiske skal afgrænses som en del af undervisningen i håndværksfag.

I forbindelse med min afsluttende opgave på Voksenunderviseruddannelsen fandt jeg en definition af *det æstetiske* i bogen *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* af Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen (Dansklærerforeningen 1996), som jeg mener er brugbar til at afgrænse og præcisere den æstetiske eller udtryksmæssige side af de håndværksfag vi underviser i på studieretningen billedkunst. Definitionen er sammensat af fire teser, som jeg citerer og forklarer i min opgave (bilag 7, s 3-4).

Jeg synes, at definitionen er brugbar, ikke blot fordi den afgrænser det æstetiske område, men også fordi der implicit i definitionen ligger en påpejning af, hvad det æstetiske kan bruges til. Definitionen adskiller sig desuden fra andre definitioner ved ikke at adskille form fra indhold, men ser derimod formen som konsekvens af indhold. Hvis jeg ud fra denne definition med mine egne ord skal sammenfatte, hvad der gør det meningsfuldt at beskæftige sig med det æstetiske, må det være:

- Det æstetiske er kommunikation. Med det æstetiske kan vi udtrykke mening som ikke lader sig udtrykke i diskursivt sprog.
- Det æstetiske er et middel til erkendelse. Ved at beskæftige sig med det æstetiske, kan vi lære vores omverden, vores historie og os selv at kende.

Til at understøtte denne opfattelse, vil jeg gerne bringe et citat af Ole Thyssen, fra artiklen *Æstetisk kommunikation*, bragt i Dansk Kunsthåndværk 1998.1.:

”Som kommunikation må der dog være et formål både med kunst og kunsthåndværk. Hvorfor ellers kommunikere? Hensigten med æstetisk kommunikation er ikke at fremsætte en påstand og få den bekræftet. Hvad så? Der synes ikke at være nogen vej uden om at konkludere, at æstetisk kommunikation har sit formål i selve fremstillingen.

Er der andre formål, er de ikke æstetiske eller endda æstetisk irrelevante, uanset hvor meget de har motiveret fremstilleren.

Hvad vil det sige, at formålet ligger i selve fremstillingen? Begyndelsen til et svar kunne bestå i, at betragteren *stemmes* på en særlig måde af den form, som fremstilleren har valgt. At hans opmærksomhed fanges og fastholdes, så han har lyst til at betragte, og blive ved med det, enten for at finde noget nyt, eller for at nyde det fortrolige. Hensigten med æstetisk kommunikation er at påvirke betragteren og altså forandre ham.”

Ursula Munch Petersen er inde på nogle af de samme tanker i sin bog *Lerformning* (Eks-Skolens Forlag, 1982) Bogen henvender sig blandt andet til undervisere og andre der arbejder med ler, og jeg vil citere fra forordet, hvor hun kommer ind på hvad der blandt andet er lærerens rolle i denne sammenhæng: (1, s. 8) ”Som formningslærer er det en nødvendighed at vide noget, for at kunne *se hvad det er, folk bestræber sig på at lave. Det gælder om at se* og støtte de grundlæggende skabende kræfter, som alle har, hellere end af nemhed skubbe dem ind i vanetænkningens kedsommelighed, hvor man kopierer de kopier, som kunsthåndværkere laver af hinandens ting.”

3.2 Hvordan underviser man i det æstetiske?

Der findes ingen enkel og entydig vej at gå for at nærme sig det æstetiske, hverken i undervisningssammenhæng eller i livet i øvrigt. Når jeg skal prøve at konkretisere det her, gør jeg det ved at beskrive to forskellige undervisningsforløb som jeg mener kan illustrere *nogle* af de elementer, som det æstetiske består af.

Jeg vil gøre opmærksom på at i disse forløb, som i alle andre undervisningsforløb jeg gennemfører, er den æstetiske læring en integreret del af andre mål, først og fremmest håndværksmæssige færdigheder. Jeg har udvalgt netop disse to forløb, fordi jeg mener, at de på sin vis befinder sig i hver sin ende af en kreativ proces. Man kan sige, at det første går ud på at åbne for kreativiteten, at arbejde udenom blokeringer og uden et bestemt mål. Det andet forløb handler modsat om at arbejde sig hen mod et mål, og at placere sit arbejde i en bestemt kontekst. Jeg mener, at det er vigtigt at kunne arbejde på begge måder i en kreativ proces således, at man skifter mellem at være målrettet og afsøgende.

3.3 Undervisningsforløbet ”Geometrisk fantasi”, formudvikling og improvisation.

”Kreativ på kommando” stod der på seminariets brochurer for nogle år siden. Måske ment som en provokation, men vel også som et statement om at når man arbejder professionelt med skabende arbejde, kan det ikke nytte noget at sætte sig ned og vente på at inspirationen indfinder sig. Man skal kunne arbejde hver dag, også når man ikke har den store lyst.

Jeg havde i nogen tid spekuleret på, om der var en måde eller metode til at arbejde metodisk med formudvikling og snakkede med vores gæstelærer billedhugger Ove Bang Jørgensen om dette. Vi besluttede at lave et fælles undervisningsforløb, hvor vi ville undervise i nogle af de grundlæggende elementer i skabende arbejde, og samtidig udvikle de studerendes formbevidsthed. Det at være to lærere på samme tid kunne lade sig gøre

ved, at vi slog to hold sammen, (6. Semester hold a + b) Vi havde 10 undervisningsdage til dette forløb.

Kort sagt går forløbet ud på at sætte rammer op indenfor hvilke idéer kan strømme frit, og nedfældes efterhånden som de opstår. Forløbet er så delt op i faser, der starter forholdsvis enkelt og bliver mere og mere kompliceret eftersom flere og flere elementer tages med. Forløbet starter således ved at de studerende arbejder i et lille format i to dimensioner, og ender i et lidt større format i tre dimensioner. Hver fase bygger videre på den foregående samtidig med, at man starter på en frisk. Der er følgende faser;

- Tegne cirkler og dele dem i enkle geometriske figurer.
- Udvalgte enkelte og rentegne i større format.
- Tilføje farver.
- Lave relieffer i ler i lille format, stadig med cirkelen som udgangspunkt.
- Forme små geometriske figurer med udgangspunkt i kugle eller kube.
- Udvalgte en eller flere til at udarbejde i større format.

(Opgaveformulering og fotos af arbejder fra disse 6 faser, bilag 10)

Forløbet kræver tilstedeværelse både fysisk og psykisk. Derfor besluttede Ove og jeg, at vi kun ville give ganske få informationer fra starten, og således forhåbentlig få en større koncentration i den enkelte fase. Dette ud fra den erfaring, at mange studerende er meget resultatorienterede, og derfor blokerer i idéudviklingsfasen. På den måde kommer de meget tidligt til at låse sig fast på én bestemt løsning, i stedet for at være afsøgende og åbne for andre løsningsmuligheder.

At vi bruger geometrien som udgangspunkt kræver måske en forklaring. Et af formålene med dette forløb er, så at sige, at "vaske tavlen ren" for den studerende. Uanset hvilket niveau de studerende befinder sig på når de kommer til seminarier, bærer de alle et formunivers med sig. Dette univers vil ofte være knyttet til smag og behag, og er ofte tilegnet på en ureflekteret måde. Når vi skal undervise i grundlæggende formbegreber, vil vi gerne ud over normer for smag og behag og stil. Geometrien er universel, tilhører alle, og er i sig selv hverken smuk eller grim.

Den første dag blev der fortalt lidt om baggrunden for opgaven, og hvorfor vi kun giver informationer i små portioner. Der var en kort introduktion til geometri, meget enkelt og basalt, uden passer og lineal. Det skal være en hjælp til fantasien, ikke en hæmsko. De studerende blev herefter introduceret til den første fase, at lave små hånd tegnede cirkler og lave delinger af dem på forskellig vis. Vi indprentede de studerende at alle ideer de fik skulle nedtegnes ukritisk, uanset hvor banale de måtte være. Selvkritik er dræbende på dette stadium. Da vi fornemmede, at denne fase var nogenlunde udtømt efter ca. halvanden dag, lavede vi en opsamling, hvor vi lagde alle tegningerne på gulvet og kiggede på dem. De studerende blev opfordret til at stjæle ideer fra hinanden og udvikle videre på dem. Efter således at have givet opmærksomhed til denne del af processen, introducerede vi næste fase, og så fremdeles.

Ind imellem gik Ove og jeg rundt og satte skub i de studerende, der var gået i stå, til tider satte vi os ned og deltog i øvelserne. Forløbet afsluttedes ved, at de studerende lagde et udvalg af arbejder fra alle faser frem på bordene, hvorefter vi kiggede på det i fællesskab. Vi prøvede bevidst at undgå vurderinger af kvaliteten i den enkeltes arbejder, men så snarere på, hvor der var udviklingspotentialer i forhold til formudvikling.

3.4 Udvikling af undervisningsforløbet ”Geometrisk fantasi”

Jeg bruger mange forskellige evalueringsformer i mit arbejde. I den enkleste form tager vi blot en snak om, hvad der har fungeret godt og skidt i forløbet, men som oftest har jeg på forhånd formuleret nogle spørgsmål jeg gerne vil have de studerende til at tage stilling til. Jeg kan så vælge at få mundtlig eller skriftlig tilbagemelding. Om jeg gør det ene eller andet, afhænger lidt af, hvordan jeg synes forløbet har fungeret, men også af om det er et nyt undervisningsforløb, som jeg godt vil udvikle videre.

”Geometrisk fantasi” var netop et forløb jeg gerne ville udvikle og arbejde videre med, så jeg ville derfor gerne have et nuanceret billede af, hvordan det havde været for de studerende. Jeg udarbejdede derfor et evalueringsskema, som jeg bad de studerende om at diskutere, og derefter udfyldte enkeltvis og anonymt. Jeg fik 18 besvarelser ud af 24 mulige. I bilag 12 er der en sammenskrivning af besvarelserne.

Det er stort arbejde at lave grundig skriftlig evaluering. Til gengæld er det et godt værktøj til senere brug. Vi har nu gennemført forløbet flere gange, og udviklet det videre for hver gang, både på baggrund af de studerendes evaluering og egne refleksioner. Det er (heldigvis) ikke en statisk uddannelse, så der sker hele tiden ændringer og justeringer som der skal tages hensyn til. De vigtigste ændringer er følgende:

- Forløbet ligger tidligere i uddannelsen, nemlig ved begyndelsen af 3. semester. Eftersom det er et meget grundlæggende forløb, kan der godt argumenteres for at det skulle ligge endnu tidligere. Jeg mener dog at det er godt at de studerende har arbejdet lidt med form inden, og derfor har oplevet at de har ”manglet” dette redskab.
- Vi har skåret ned på antallet af undervisningsdage, og droppet den sidste fase i forløbet, nemlig at udarbejde en form i større format. På denne måde bliver forløbet mere *rent* procesorienteret, og de studerende kan bruge metoden både i forbindelse med design og skulpturopgaver. (Og i øvrigt også i forhold til billedarbejde).
- Vi gør mere ud af at forklare forskellen på geometri og fri improvisation, og indfletter små oplæg om forskellige former for anvendt geometri i f.eks. islamisk ornamentik, indiske kolam-mønstre og Eschers grafiske arbejder.

Yderligere refleksioner over forløbet følger i kapitel 3.6., idet jeg vil sammenligne dette undervisningsforløb med det jeg beskriver i kapitel 3.4, og se på hvilke måder de hver især varetager undervisning i det æstetiske.

3.5 Undervisningsforløbet ”Forbilleder”, at finde sin plads i en kontekst

Jeg vil nu beskrive et undervisningsforløb, som har et andet, næsten modsat sigte af det foregående. Hvor det første forløb går ud på at ”viske tavlen ren” og finde kilden til kreativitet i sig selv, går dette forløb ud på at finde inspirationskilder udefra og blive bevidst om sin plads i den kulturelle ”fødekæde”.

For nogle år siden gik det op for mig at mange af de studerende havde et ukritisk forhold til at bruge andre kunstners værker som inspiration. De kunne finde på at plagiere (efter bedste evne), uden at forholde sig til det de plagierede, og den bedste begrundelse de kunne komme op med var, at det så flot ud. Jeg besluttede derfor at formulere en opgave, hvor jeg tog fat om ”nældens rod”, nemlig ved at bede dem om at forholde sig aktivt og kritisk til et bestemt forbillede.

Forløbet blev gennemført på 2. semester, og der var 7 undervisningsdage og 1 studiedag til forløbet. (Opgaveformulering og de lærebogsblade som blev vedlagt, bilag 11).

Forløbet blev indledt med at jeg viste en serie lysbilleder af keramiske værker som var indbyrdes relaterede, og hvor inspirations-linien var tydelig. (f.eks. kinesisk keramik fra Sung-dynastiet, overfor Saxbo-keramik, og dansk pottemagerkeramik overfor Jorns keramiske fæde) Dette for at gøre klart at ingen skaber i et tomrum. Hvad enten vi er bevidste om det eller ej, forholder vi os til det eksisterende, enten ved at tage det til os, eller ved at tage afstand fra det. Denne opgave går ud på at blive bevidst om denne proces.

Herefter diskuterede vi hvordan de opfattede værdiladningen og betydningen af de ord jeg havde vedlagt i udskrift (fra Politikens *Nudansk med etymologi*): forbillede, inspirere, påvirke, efterligne, kopiere, plagiere, integrere.

De studerende havde fået opgaven udleveret i god tid inden forløbets start, så de fleste havde allerede besluttet sig for et forbillede. Allerede anden dag kunne vi derfor tage hul på den del af opgaven, hvor de skulle fortælle resten af holdet om, hvad der havde fået dem til at vælge netop *det* forbillede. De fleste havde valgt deres forbillede med begrundelser som ”det så fedt ud”, eller ”det er lige min stil”. I denne øvelse måtte de gå et spadestik dybere; Hvorfor ser det fedt ud? Hvorfor føler jeg mig beslægtet med den stil? En sidegevinst var at hele holdet på denne måde fik udvidet kendskabet til hele det keramiske område.

Herefter gik de så i gang med at udføre deres eget produkt. Med den korte tid der var til rådighed, havde jeg ikke forlangt, at de skulle nå frem til et færdigt resultat, blot skulle de kunne fremvise et eller flere arbejder, som kunne vise at de havde forstået ideen med at arbejde med udgangspunkt i et forbillede. Ved forløbets slut skulle de igen fremlægge for resten af klassen, denne gang om hvordan de havde arbejdet med forbilledet og hvilke problemstillinger de havde arbejdet med både tekniske og udtryksmæssige.

Til opgaven hørte også en skriftlig del. Til den afsluttende eksamen har jeg oplevet at mange af vores studerende har store problemer med at udtrykke sig skriftligt, specielt om

problemstillinger, som har med håndværksfagene at gøre. Det er derfor vigtigt at træne dette allerede tidligt i deres uddannelse. To sider lyder ikke af meget, men for mange af de studerende er det en stor udfordring. Mange har måske netop valgt en uddannelse som underviser i kreative fag fordi de ikke er så stærke i boglige fag.

Men også for dem, som er mere trænedede i skriftligt arbejde kan det være svært, fordi det de skal skrive om er et uvant emne for skriftlig fremstilling. For at hjælpe dem lidt i gang, udleverer jeg derfor oftest et ark, hvor jeg har beskrevet vurderingsgrundlaget for opgaven (bilag 11). De studerende er således klar over, hvad jeg kigger efter når jeg læser deres opgaver. Arket er også en støtte for mig selv når jeg skal give tilbagemelding, en slags huskeliste som sikrer, at jeg får kommenteret de vigtigste punkter i opgaven.

3.6 Udvikling af undervisningsforløbet ”Forbilleder”

Evalueringen af denne opgave foregik ved at de studerende fik udleveret et evalueringsskema som de skulle diskutere 1/2 time i grupper, hvorefter spørgsmålene blev gennemgået mundtligt på holdet. I bilag 12 er evalueringsspørgsmålene samt et (skønnet) repræsentativt udpluk af de notater jeg tog ved gennemgangen med de studerende.

Denne form for evaluering giver ikke et ligeså præcist billede af den enkelte studerendes læring som den form jeg brugte til undervisningsforløbet ”Geometrisk fantasi”. Til gengæld mener jeg at gruppesnakken er velegnet til at få den studerende til at reflektere over *hvordan* de har lært, og det er vigtigt, ikke mindst fordi det jo er en læreruddannelse.

Mine egen overvejelse i forbindelse med dette forløb har været at det lå for tidligt i uddannelsesforløbet. De studerende ønsker at forløbet skal være længere. Det er ikke muligt på første del, hvor de jo også skal introduceres til alle de andre fagområder (akrylmaleri, akvarel, tegning og skulptur). Hvis vi ser på vores principper for udarbejdelse af læseplaner (bilag 9, s. 5) er det mere grundlæggende færdigheder og viden, der er i fokus på første del, mens eksperimenterende, selvstændige forløb hører hjemme på anden del (bilag 9, s.18-19) Det vil være oplagt at udbyde dette forløb som valgmodul på 4. eller 5. semester.

Jeg synes at den del, hvor de studerende analyserede et keramisk produkt, gav en god indføring i det æstetiske sprog, der hører til det keramiske område, men at der var for lidt tid til at arbejde i dybden med eget produkt. Jeg har derfor i år valgt at de studerende på 2. semester skal lave en skriftlig analyse af et keramisk produkt, mens det praktiske arbejde med keramik går ud på at udforske udtryksmuligheder i forhold til materialer og teknikker.

3.7 Refleksioner over de to undervisningsforløb

Jeg vil nu kigge på de to beskrevne undervisningsforløb og se på hvilke måder de varetager undervisning i det æstetiske. Jeg vil tage udgangspunkt i de to punkter jeg formulerede i begyndelsen af dette kapitel (kapitel 3.1), og reflektere på grundlag af evalueringerne med de studerende (bilag 12) og mine egne erfaringer.

Hvis vi ser på evalueringerne, bliver de studerende efter forløbet ”Geometrisk fantasi”, spurgt om i hvilke områder indenfor formgivning de har udviklet deres viden:

6. Er der nogle specifikke områder indenfor formgivning hvor i har fået udvidet jeres viden i dette forløb?

Her er store individuelle forskelle på, hvad den enkelte har fundet mest væsentligt i forløbet. 6 nævner selve processen, det at være åben og impulsiv og kunne lege sig hen mod et mål. 5 nævner at de har lært noget om relieffets muligheder. 4 nævner større formbevidsthed og det at se forskellen i udtrykket når en form bliver strammet op. En nævner tegnedelen af forløbet, mens flere nævner det at gå fra 2 til 3 dimensioner. En har fået interesse for det geometriske område og en anden har fået bevidsthed om geometri i forhold til bygninger.

Udvalgt citat: At få koblet tegning og skulptur. Få de impulsive ideer præciseret.

Her hæfter jeg mig ved, at de studerende nævner processen, det impulsive, at kunne lege. For mig at se er vi her ved noget helt grundlæggende, og noget der er kendetegnende for at udtrykke sig æstetisk. Nemlig at det at formulere sig sjældent finder sted ved udelukkende at tænke sig logisk frem til en løsning, men netop ved at eksperimentere og lege og på den måde indkredse det essentielle. I dette forløb var det væsentlige ikke at nå frem til et færdigt produkt, der var derfor tid til at dvæle ved denne proces. Umiddelbart kan det ses som leg for legens skyld, men i virkeligheden er det øvelser til at kunne formulere sig i formsprog, på samme måde som rim og remser er det for det diskursive sprog.

De studerende nævner også den større formbevidsthed, der kommer når en form præciseres. Dette er en af de ting vi kan sige igen og igen til de studerende, når de arbejder i form; ”Præcisér formen, så vi se om det er godt eller skidt”. Men de lærer det først når de selv erfarer det. Her er netop dette forløb velegnet, fordi den legende form og de små formater gør det ”ufarligt” at tydeliggøre formen og dermed afsløre form, der ikke fungerer. Igen forfalder jeg til at sammenligne med det diskursive sprog. Det er svært at forstå meningen, når folk mumler og hvisker.

I evalueringen efter forløbet ”Forbilleder” bliver de studerende også spurgt til det faglige udbyttet af forløbet:

1. På hvilken måde har dette forløb styrket dit kendskab til det keramiske område?

Sætte sig ind i en andens idéverden.

Forbilledet har været et holdepunkt.

Erfaring med leret gennem praksis.

Hvis vi holder os til de svar som har med det æstetiske at gøre, bliver det nævnt, for det første, at de har fået sat sig ind i en andens idéverden, og for det andet at forbilledet har været et holdepunkt.

Det første udsagn tilkendegiver at de har fået en dybere forståelse for et andet menneskes måde at tænke og udtrykke sig på. Jeg havde anbefalet, at de først prøvede at studere

forbilledet nøje, enten ved at tegne eller lave tredimensionale efterligninger. Det at efterligne et forbillede har en slags forbindelse med mesterlære, selv om mesteren i dette tilfælde er fraværende. Ved at studere og eftergøre mesterens værk, finder vi ud af hvordan det er blevet til, og i nogle tilfælde giver det også en fornemmelse af de tanker og ideer der ligger bag.

Hvis vi ser på det næste udsagn, forbilledet som holdepunkt, kan vi se at de studerende ved hjælp af forbilledet får placeret sit eget arbejde i en sammenhæng. Forbilledet kan de tage til sig eller tage afstand fra, eller begge dele. Under alle omstændigheder kommer deres eget arbejde til at forholde sig til forbilledet, der bliver etableret en forbindelse. Der kommer (æstetisk) kommunikation mellem det eksisterende og det nye.

På denne måde repræsenterer de to forløb, som tidligere nævnt, to modpoler i den kreative proces. Det ene åbner for ideerne og det andet fokuserer for at nå en løsning. To delprocesser der ofte afløser hinanden i en vekselvirkning i kunstnerisk arbejde, her pillet ud og arbejdet med hver for sig i en undervisningsmæssig sammenhæng.

Hvis jeg skal fremdrage et andet element, som har betydning for den æstetiske læring, er det de mere eller mindre planlagte samtaler, som foregår i forbindelse med undervisningen. Her er forløbet ”Geometrisk fantasi” specielt, fordi der var to lærere på en gang. Dette bliver der spurgt til i spørgsmål 4 i evalueringen:

4. Hvordan har det fungeret med to lærere på en gang?

Alle er enige om, at det har fungeret godt med to lærere. Flere peger på at vi supplerer hinanden godt fordi vi har forskellige erfaringer og indgangsvinkel til faget.

Udvalgte citater: a. Godt, også fordi I går godt i spænd. Ellers kunne det have været svært.

b. I har suppleret hinanden. Det har gjort undervisningen mere uhøjtidelig. Fået forskellige råd!

Vi kan her se, at de studerende peger på at vi supplerer hinanden, og har forskellig faglig indgangsvinkel. Selv ser jeg ikke vores forskellige faglige indgangsvinkel som afgørende i dette forløb, hvor vi arbejder med grundlæggende formforståelse. Vores forskellige faglige tilgang (keramik og billedhugger) vil højst give nuanceforskelle i måden at se form på. Den vigtigste gevinst er for mig at se *den faglige snak i værkstedet*. Den vil naturligvis også være der når der kun er én lærer tilstede, men at der er to fagfolk gør alligevel, at der kommer en anden dynamik i samtalen, den kan kort sagt føres på et højere niveau. Dels kan vi supplere hinanden når vi vejleder de studerende, dels vil vi som fagfolk uværgeligt komme ind på andre områder indenfor kunstlivet, hvor de studerende også ofte har meninger og spørgsmål de gerne vil have vendt.

Jeg tror denne lidt oversete form for læring har en langt større betydning end vi gør os klart. Den er selvfølgelig heller ikke så nem at planlægge. Der vil ikke nødvendigvis og automatisk opstå en god dynamik og spændende samtaler fordi to lærere placeres i det samme undervisningslokale. Netop derfor gælder det om at påskønne det når det sker, og bygge videre på de gode relationer der opstår.

Jeg kan i denne forbindelse nævne, at jeg har beskæftiget mig med temaet lærersamarbejde i min 1. delsofgave på Voksenunderviseruddannelsen (bilag 6, s.12-14)

Også i evalueringen af forløbet ”Forbilleder” har de studerende kommentarer til den faglige snak. I spørgsmål 6 bliver de spurgt om på hvilken måde de har brugt deres medstuderende.

6. På hvilken måde har du brugt dine medstuderende?

Hygge.

Have det rart.

Lære teknikker.

Bruger ældre studerende efter undervisningstid.

Udover hygge og at have det rart (som bestemt er væsentlige faktorer), lægger jeg især mærke til, at de bruger de ældre studerende efter undervisningstid. Dette er igen en overset form for læring, som vi som lærere ikke har direkte indflydelse på, men som vi måske kan fremme ved at være opmærksom på studiemiljøet og tilskynde de studerende til at bruge værkstederne efter undervisningstid.

At den faglige snak har betydning for undervisningen i det æstetiske, kommer de studerende også ind på i spørgsmål 2 i evalueringen af undervisningsforløbet ”Forbilleder”:

2. På hvilken måde har du tilegnet dig den viden der var nødvendig for at løse opgaven?

Gruppesnak om de udleverede artikler.

Se på billeder.

Spørge læreren.

Præcisering af begrebernes betydning.

Alt dette har at gøre med forholdet mellem verbalsproget og det æstetiske sprog. Tilsyneladende kan der være et dilemma gemt her. Ifølge Hohr og Pedersens definition (bilag 7, s.3-4) er en af egenskaberne ved det æstetiske, at det kan udtrykke det usigelige. Men det at æstetisk sprog ikke kan ”oversættes” til verbalsprog, er ikke det samme som at man ikke kan tale *om* det æstetiske. Og som underviser kan man ikke nøjes med at overføre ”tavs viden” og lade ”kunsten tale for sig selv”. Verbalsproget er stadig det vigtigste formidlingsredskab, også i de æstetiske fag. Det er derfor af stor betydning at de studerende får øvelse i at formulere sig så præcist som muligt. I mit fag betyder det, at de skal kunne formulere sig om form, helt konkret og beskrivende, og om formens betydning forstået som æstetiske udtryk.

Jeg mener at de to forløb jeg har beskrevet, begge giver øvelse i at udtrykke sig æstetisk *gennem* form. Herudover mener jeg også at forløbene giver øvelse i at udtrykke sig verbalt *om* form. I ”Geometrisk fantasi” først og fremmest konkret og beskrivende og i ”Forbilleder” først og fremmest om formens betydning.

4.0 Perspektiver på fremtiden

I de år jeg har været ansat på Seminariet for Formgivning, har uddannelsen været under konstant forandring. På intet tidspunkt har forandringshastigheden dog været så stor som lige nu hvor dette skrives (februar 2002). Samtidig er der en betydelig usikkerhed om seminariets fremtid. Jeg vil her nævne de to faktorer, som jeg anser for de væsentligste for, hvordan fremtiden kommer til at se ud for Seminariet for Formgivning.

For det første er der kommet en evalueringsrapport (Håndarbejds læreruddannelsen, Danmarks Evalueringsinstitut 2001, EVA-rapporten i daglig tale) rekvireret af undervisningsministeriet og offentliggjort i december 2001. For det andet er Seminariet for Formgivning blevet partnerinstitution i CVU Syd. Jeg vil prøve at se lidt på hvilken betydning disse faktorer kan have for seminariets fremtid, vel vidende at mine udsagn kan nå at blive forældede inden denne ansøgning bliver sendt.

4.1 Beskæftigelsessituationen for dimittenderne

Jeg vil især påpege et enkelt punkt i EVA-rapporten, som vi ikke kan stå overhørig, nemlig beskæftigelsessituationen for dem vi uddanner. Af rapporten fremgår det at kun 56 % af dimittenderne fra de seneste år er i beskæftigelse, og heraf kun 2/3 i beskæftigelse betinget af deres uddannelse som håndarbejds lærer.

Dette er et problem jeg også har været opmærksom på inden EVA-rapporten udkom. Jeg bor i lokalområdet og møder tit de gamle studerende og får en snak om, hvordan det går med dem og de klassekammerater, der er flyttet væk fra Falster. Jeg har derfor en ganske god føling med hvad der bliver af vores egne studerende, og vil her gøre opmærksom på at jeg fortrinsvis ser problemet med udgangspunkt i studieretningen billedkunst. Jeg mener dog at selv om der er forskelle på beskæftigelsessituationen for dimittenderne fra seminariets forskellige studieretninger, har en del af mine betragtninger gyldighed også for det tekstile og det grafiske område.

Det der muligvis er specielt for de studerende på studieretningen billedkunst er, at en del af vores studerende primært tager uddannelsen fordi de selv ønsker at arbejde med at udtrykke sig kunstnerisk. En del har søgt optagelse på kunstakademier og designskoler hvor de ikke er kommet ind, og tager så håndarbejds læreruddannelsen fordi det dog ”smager lidt af fugl”. Der er således en del studerende, som videreuddanner sig på kunstakademier, design- og kunsthåndværkerskoler. Jeg er i øjeblikket bekendt med 4 dimittender der er i gang med en sådan uddannelse.

Dette er dog efter min mening ikke noget argument for at acceptere en beskæftigelsesprocent på 56. Vi må gå ud fra at Danmark har de eliteuddannelser, der skal til indenfor billedkunst og design, hvor man har den ekspertise og de bevillinger der skal til for at uddanne til de forskellige professioner indenfor området. Håndarbejds seminariernes opgave er at uddanne *undervisere* indenfor håndarbejde, design og billedkunst, det er her vi har vores styrke, og det er her vi har mulighed for at udvikle en særlig faglighed når skabende fag parres med formidling og undervisning.

4.2 Folkeskolen som muligt arbejdsfelt for håndarbejds lærere

Håndarbejdsseminarier i den form som findes i Danmark, nemlig som fagseminarier i skabende fag, der udelukkende kvalificerer til undervisning indenfor friskoler, fritids- og specialskoler, findes så vidt mig bekendt ikke i andre lande. Der er historiske og politiske grunde til, at de ser ud som de gør i dag. Et rids af udviklingen fra den spæde start i 1967, til i dag er beskrevet af Jørgen Olsen i en artikel i hæftet *Håndværk – Formgivning – Pædagogik*, (Seminariet for Formgivning, Forlaget Forum for Skabende Arbejde, 2001). Her fremgår det, at det allerede i 1967 i en betænkning (nr.647) fra et udvalg nedsat af ministeriet, har været et ønske at håndarbejds læreruddannelsen foruden beskæftigelsesområder indenfor fritidsundervisning, de frie kostskoler, forsorgsområdet og omsorgsområdet, desuden skulle kvalificere til ansættelse som faglærer i folkeskolen.

Dette ønske er dog aldrig blevet opfyldt, først og fremmest på grund af modstand fra Danmarks Lærerforening. Der er dog sket store ændringer i de godt 20 år, der er gået, både på folkeskoleområdet og på håndarbejdsseminarierne. Jeg mener derfor, at der er grund til igen at kigge på muligheden for at håndarbejds lærere kan få kompetence til at undervise i folkeskolen. Der er to væsentlige grunde til, at jeg tror, at der vil være større lydhørhed for et sådant forslag nu. For det første er der mangel på folkeskolelærere, og for det andet er flere af håndarbejdsseminarierne gået ind som partnerinstitutioner i forskellige CVU-er.

Hvor vores eget seminarium står i den forbindelse, kan man læse i flerårsaftalen for CVU 2002 (bilag13). Om *merit og fleksibilitet* står på s.26: ”Mål: At indgå en række aftaler om merit med partnerne i CVU Syd, med andre institutioner på MVU- og KVU-niveau.” På s.25 står under *Uddannelsens identitet og faglig fornyelse*: ”Mål: At give forslag til ny uddannelse. Dvs. formål, indhold, og opbygning samt seminariernes overvejelser om uddannelsens relevans og omfanget af uddannelsen.”

Jeg har spurgt rektor for seminariet Søren Blaxekjær, som har forfattet teksten om Seminariet for Formgivning i flerårsaftalen, om man satser på at håndarbejds lærere skal kunne opnå kompetence til at undervise i folkeskolen. Til det svarer han, at det er der ikke taget stilling til endnu. Alt står åbent, hvilket også betyder, at der er mulighed for at påvirke udviklingen for den, der har visioner og gode argumenter.

Folkeskolen er helt klart et område, hvor jeg mener vi bør satse på at vores studerende kan få beskæftigelse på den ene eller den anden måde (direkte adgang eller ved merit/efteruddannelse). Dels er der som nævnt beskæftigelsessituationen, dels mener jeg at vi med vores faglighed har noget at byde på indenfor dette område. Fra den arbejdsgruppe jeg var med i om udarbejdelse af efteruddannelseskurser indenfor indskolingsområdet (bilag 4) ved jeg, at disse kvalifikationer er efterspurgt, både som selvstændige discipliner indenfor de musiske fag og som elementer i tværfaglige undervisningsforløb.

Jeg ved også at der blandt vores dimittender er interesse for at arbejde i folkeskolen. Der er allerede nu mindst 3 af dem, der har taget afgang fra Studieretningen Billedkunst

indenfor de seneste år, der er startet på Vordingborg lærerseminarium. Der eksisterer allerede nu en meritordning, som gør at de ikke skal tage den fulde folkskolelæreruddannelse oveni, og der er ingen tvivl om, at en endnu mere fleksibel ordning ville give en større interesse for dette arbejdsfelt.

4.3 Inspiration fra udlandet

Der er rige muligheder for at finde inspiration til udvikling af faglærerskoler i skabende fag i udlandet. I Norge har man Formningslærerskoler, som uddanner undervisere til folkeskole og videregående skole (gymnasium og erhvervsskoler). Sverige bruger også faglærere i billedkunst, og jeg kan nævne at en af vores dimittender lige har fået godkendt sin uddannelse fra Seminariet for Formgivning som kompetencegivende til at undervisning i folkeskoler og gymnasier i Sverige.

Jeg har tidligere nævnt vores samarbejdsinstitution i Prag (CharlesUniversity), hvor de uddanner undervisere til folkeskole og gymnasium. De kan enten koncentrere sig om billedkunstdisciplinerne, eller kombinere billedkunst med andre fag. På universitetet foregår forskning indenfor det kunstpædagogiske område. En af de lærere vi havde på udvekslingsbesøg i efteråret, Maria Fulkova, holdt foredrag om sin PHD-afhandling, som handlede om børns møde med billedkunstverdenen ved særligt tilrettelagte forløb på kunstudstillinger.

Der er i Tjekkiet, ligesom i Italien og flere andre lande, tradition for en kunstpædagogik, hvor billedkunst bruges som et middel for børn til at forstå sig selv og sin omverden. Dette aspekt har vi haft i tankerne, da vi udarbejdede forslag til *Pædagogisk uddannelse i skabende fag* (bilag 3). Nu hvor CVU Syd er en realitet, må det være på tide at tage dette forslag til overvejelse igen. Selv om der kun er gået ca. 2 år siden forslaget er fremsendt, mener jeg dog, at materialet skal revideres inden det indsendes på ny. Jeg mener blandt andet, at vi mangler at få beskrevet en egentlig kunstpædagogik, og har fået beskrevet fagene alt for adskilt fra hinanden. Det vil være oplagt at inddrage kapaciteter på billedkunstormrådet fra lærerseminariet og DPU i en revision af forslaget.

4.4 Faglæreridentitet i en ny sammenhæng

Som det måske fremgår af det ovenstående, er jeg forholdsvis optimistisk i mit syn på fremtiden for de fag jeg underviser i. Jeg mener at evalueringen af håndarbejds- og håndværksfag uddannelsen var nødvendig, selv om jeg ikke er enig i alle konklusionerne. Først og fremmest mener jeg ikke at den faglige bredde er et væsentligt problem. Det kan være rigtigt at de professioner, der uddannes til er meget forskelligartede, men når det gælder håndarbejds-/håndværksfagenes indhold, synes jeg at de har mere til fælles end til forskel.

- Vi underviser i håndarbejds-/håndværksfag som skabende fag.
- Der er i alle fag tale om visuelle, æstetiske udtryksformer.
- Tegning og farvelære er fælles for alle håndarbejds-/håndværksfag
- Kunst- og kulturhistorie danner fælles forståelsesramme.

- Håndarbejds-/håndværksfagene svarer stort set til det samlede indhold i fagene billedkunst og håndarbejde i folkeskolen. (Kilde: Undervisningsministeriets faghæfte nr. 8 og 9)
- Vi underviser i håndarbejds-/håndværksfagene med henblik på at de skal bruges til undervisning, kommunikation og formidling.

Når evalueringsinstituttet opfatter det anderledes, må vi naturligvis tage det alvorligt, og undersøge om vi i vores profilering af forskellige fag og studieretninger, har fokuseret for meget på de forskelle der selvfølgelig også er. Den fælles faglæreridentitet er noget der må arbejdes på at udvikle og definere, både på de enkelte håndarbejdsseminarier, og håndarbejdsseminarierne imellem.

Når det gælder vores samarbejde med partnerinstitutionerne i CVU Syd, ser jeg muligheder for at vi som lærere kan komme til at bruge vores faglighed i nye sammenhænge. Der er dog én bekymring jeg deler med mange af mine faglærerkolleger, nemlig om det vil være muligt at bevare et højt fagligt niveau for håndværksfagene, når vi skal indgå i et system, hvor de teoretiske fag vægtes højt. Det er muligt at vi har en tendens til at overdramatisere dette forhold, men jeg mener også at der ligger reelle holdningsforskelle bag vores indstilling til fagundervisning.

Jeg har selv den opfattelse at en kunst- eller håndværksfaglig baggrund er det bedste udgangspunkt for undervisning i disse fag. På vores samarbejdsinstitutioner i CVU Syd er der tradition for at undervise i f.eks. billedkunst (lærerseminariet) og aktivitetsfag (pædagogseminariet) har en kunsthistorisk eller pædagogisk baggrund. Dette kan selvfølgelig give stof til konflikter. Dog tror jeg ikke, at det er konflikter af større omfang end det ville være i forhold til enhver anden fusion af institutioner med forskellig baggrund og kultur. Tværtimod. På de møder vi har haft med kollegaer på partnerinstitutionerne i CVU Syd, har jeg oplevet en positiv nysgerrighed, og et ønske om samarbejde på mange forskellige planer. Det vælger jeg at tage som en udfordring, og tror på, at hvis vi kan holde fanen højt når det gælder kvalitet i håndværksfagene, vil vores muligheder for faglig udvikling være større og flere end de har været i mange år.

