



Ljósmyndun í kennslu myndlistar

Magnús V. Guðlaugsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Ljósmyndun í kennslu myndlistar

Magnús V. Guðlaugsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Dr. Hlynur Helgason

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2012

Ljósmyndun í kennslu myndlistar

Ritgerð þessi er 20 ECTS-eininga lokaverkefni til meistaraprófs við kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Magnús V. Guðlaugsson

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2012

Formáli

Þessi rannsókn er 20 ECTS-eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Leiðbeinandi minn var dr. Hlynur Helgason og sérfræðingur dr. Ólafur Kvaran prófessor. Ég þakka þeim fyrir gagnlegar ábendingar og stuðning. Þá vil ég þakka Hönnu Kristínu Stefánsdóttur fyrir yfirlestur og fróðlegar athugasemdir.

Fyrir tæplega fjörutíu árum var stofnuð svokölluð deild í mótnun, síðar nýlistadeild, við Myndlista- og handíðaskóla Íslands. Deildin tók mið af tilraunakenndri samtímalist til mótvægis við kennslu sem einkenndist öðru fremur af hefðbundnum módernískum áherslum. Samsvarandi áherslur á samtímalist hafa hins vegar ekki sýnt sig enn í kennslu myndlistar í grunnskólum landsins. Með það í huga geri ég mér vonir um að eftirfarandi rannsókn muni nýtast þeim sem vilja endurskoða og auka áherslur sínar á samtímalist og ljósmyndun í kennslu myndlistar innan grunnskólans.

Sú sjálfskapaða einangrun, sem fylgir gjarnan rannsóknarvinnu af þessu tagi, hefur óhjákvæmilega komið niður á bæði fjölskyldu og vinum. Ég þakka þeim fyrir þolinmæðina og veittan stuðning. Enn fremur þakka ég konu minni, Margréti Bárðardóttur, fyrir gagnlegar ábendingar.

Tileinkað fyrrverandi kennara mínum,
Magnúsi Pálssyni myndlistarmanni.

Ágrip

Þrátt fyrir aukna notkun á ljósmyndum í samtímalist og á öðrum vettvangi sjónmenningar þá hefur nánast engin áhersla verið á ljósmyndun í kennslu myndlistar í grunnskólum landsins. Rannsóknarspurningin er því: Hvað hefur helst áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar?

Rannsóknarsniðið er fræðileg úttekt. Í stuttu máli er fræðilegur texti og rannsóknir skilgreind sem gögn í slíkri rannsókn. Gagna er leitað á markvissan hátt, þau greind og sambætt þannig að draga megi af þeim nýjan lærdóm til aukins skilnings á viðfangsefni rannsóknarinnar.

Í fyrri hluta ritgerðarinnar er gerð grein fyrir listheimspekkilegum, list-, ljósmynda- og kennslufræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar. Fimm meginþemu voru greind út frá þeim bakgrunni og nýtt sem leiðarstef í úttekt á orðræðu innan kennslufræði myndlistar. Með þessi leiðarstef í huga var gerð úttekt á yfir 300 greinum úr erlendum fagtímaritum sem fjalla um kennslufræði myndlistar. Andstæðum viðhorfum, sem komu fram í þeirri úttekt, var fylgt frekar eftir í úttekt á skoðanaskiptum briggja kennslufræðinga myndlistar sem tókust á um fagurfræði og sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Úttektirnar voru síðan sambættar og ákveðinn millivegur fetaður milli andstæðra viðhorfa til kennslu myndlistar.

Helstu niðurstöður eru þær að hefðbundin módernísk grunniðhorf hafa haft neikvæð áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun er lítils metin sem verðugt verkefni á því sviði. Sé hins vegar tekið mið af samtímalist í kennslu myndlistar með áherslu á sjónmenningarfræði, sjálfs- og samfélagsrýni og listrannsóknir þá eru auknar líkur á því að ljósmyndun öðlist brautargengi í kennslu myndlistar. Einnig eru tækniframfarir í myndmiðlun, myndvinnslu og aukin áhrif sjónmenningar líkleg til að stuðla að auknu vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Abstract

Photography in Art Education

In spite of increased use of photography in contemporary art as well as in visual culture in general there has hardly been any comparable use of photography in art education in the elementary schools in Iceland (12 to 16 year-olds). The research question is therefore: What is primarily affecting the use of photography in art education?

The research design is a literature review dissertation. Theoretical texts and research outcomes are briefly considered as data. Systematic search, analysis and integration of data is undertaken for further understanding of research objectives.

The art-philosophical, art-, photo- and education-theoretical background of the research is introduced in the first half of the dissertation. Five themes were identified in the theoretical background and used in further review of discourse in the field of art educational theory. Having these themes in mind, over 300 articles from magazines dealing with art educational theory, were reviewed. From this review, opposing arguments of three art education theorists were identified as important for the research and reviewed further. The arguments were for and against the importance of aesthetics and visual cultural studies in art education. Reviews were later integrated with an intermediate position and a critique of opposite opinions.

The main conclusion of this research is that a traditional modernist paradigm in art education and art educational theory is likely to have a negative effect on the use of photography in art education because photography is there considered an unimportant educational prospect. If, however, contemporary art which might include visual cultural study, issue-based learning and art-based educational research (ABER) is integrated in art education, it is more likely that photography will be accepted in art education as it is already of great importance in these fields. Technical development within, and increased effect of visual culture is as well a positive factor for acceptance of photography in art education.

Efnisyfirlit

Formáli.....	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit.....	7
Töfluskrá	9
1 Inngangur	11
1.1 Ástæður og markmið rannsóknarinnar	11
1.2 Umfang og afmörkun	13
1.3 Framkvæmd rannsóknarinnar og uppbygging	14
2 Aðferð og áherslur.....	17
2.1 Hvers vegna fræðileg úttekt?	17
2.2 Fræðileg úttekt sem rannsókn	17
2.3 Um hlutlægni, hlutleysi og siðferði	21
3 Fræðilegur bakgrunnur, (ljós)myndin og kennslan	23
3.1 Fyrirbærafræði myndarinnar.....	24
3.1.1 Ljósmyndun sem rannsókn.....	24
3.1.2 Hlutlægni og hin orðlausa snerting við heiminn.....	25
3.1.3 Heidegger um afhjúpun verunnar og listina.....	28
3.1.4 Merleau-Ponty og greining myndarinnar	30
3.2 Módernismi og póstmódernismi	35
3.3 Ljósmyndafræði.....	38
3.3.1 Frásögn eða formhyggja	41
3.3.2 Barthes og ljósmyndin	42
3.3.3 Ljósmynd sem tjáning	48
3.3.4 Stafrænn (ó)veruleiki	49
3.4 Kennslufræði myndlistar á tuttugustu öldinni	50
3.4.1 Áhrifavaldar – stefnur og straumar	52
3.4.2 Fagurfræði innan kennslufræði myndlistar	55
3.4.3 Fagmiðuð kennsla myndlistar.....	58
3.4.4 Sjónmenning og sjálfsmýnd nemenda	59
3.5 Grunnviðhorf til kennslu myndlistar á Íslandi	61
3.5.1 Guðmundur Finn bogason.....	63

3.5.2	Myndlistarkennsla á fyrri helmingi tuttugustu aldar	64
3.5.3	Drög að námskrám 1948 og 1950.....	66
3.5.4	Námskrá 1960.....	67
3.5.5	Áherslur tveggja teiknikennara.....	68
3.5.6	Nýlist og námskráin 1977	70
3.5.7	Aðalnámskrá 1989.....	72
3.5.8	Aðalnámskrá 1999 og 2007	73
3.5.9	Íslenskar rannsóknir	76
4	Fræðileg úttekt á kennslufræði myndlistar	79
4.1	Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt.....	80
4.1.1	Umfang úttektar á greinum.....	81
4.1.2	Tækniframfarir og aukin áhrif sjónmenningar.....	82
4.1.3	List sem ljósmyndun	83
4.1.4	Greining sjónmenningar í kennslu myndlistar	85
4.1.5	Sjálfs- og samfélagsrýni	87
4.1.6	Póstmódernísk og módernísk fagurfræði.....	90
4.2	Hefðbundin eða almenn fagurfræði?	94
4.2.1	Sjónmenning í kennslu myndlistar	95
4.2.2	Ógnin við listina	96
4.2.3	Einkenni sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar	97
4.2.4	Að hafna grunngildum hefðarinnar	98
4.2.5	Frekari skýring á sjónmenningarfræði	100
4.2.6	Vitvæðing listarinnar	102
4.3	Að feta milliveg.....	102
4.3.1	Samþætting áhrifavalda	103
4.3.2	Hefðin eða sjónmenningarfræðin?	105
4.3.3	Ljósmyndun sem samtímalist í kennslu myndlistar	110
4.3.4	Niðurstöður	113
5	Umræða.....	117
5.1	Réttmæti rannsóknarinnar	117
5.2	Sett í samhengi	118
5.3	Að lokum	120
	Heimildir	121

Töfluskrá

Tafla 1. Módernísk og póstmódernísk viðhorf til fagurfræði og lista 93

1 Inngangur

Í þessari rannsókn verður leitast við að svara því hvers vegna ljósmyndun hefur ekki meira vægi í kennslu myndlistar í grunnskólum landsins en raun ber vitni. Rannsóknarspurningin er: Hvað hefur helst áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar? Rannsóknarsniðið er fræðileg úttekt. Tekið er mið af listheimspekkilegum, list-, ljósmynda- og kennslufræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar í fræðilegri úttekt á orðræðu síðustu áratuga innan kennslufræði myndlistar. Úttektin er síðan dregin saman og niðurstöður greindar. Hér á eftir verður leitast við að svara því hvers vegna þetta viðfangsefni varð fyrir valinu og hvert sé markmið rannsóknarinnar.

1.1 Ástæður og markmið rannsóknarinnar

Fremur lítill áhersla hefur verið lögð á ljósmyndun í aðalnámskrá grunnskóla fyrir myndlistarkennslu hingað til og enn minni hjá myndlistarkennurum almennt í grunnskólum landsins sem og víða erlendis (Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007; Atkinson, 2006; Downing og Watson, 2004; Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir, 2000).

Vaxandi áhrif sjónmenningar og þróun síðustu áratuga í samtímalist, listrannsónum og kennslufræði myndlistar hefur hins vegar stuðlað að aukinni áherslu á greiningu sjónmenningar og á sjálfs- og samfélagsrýni en ljósmyndun hefur verið áberandi á þessum sviðum (Atkinson og Dash, 2005; Cotton, 2009; Freedman, 2003b; Springgay og Irwin, 2008; Sullivan, 2010; Trodd, 2001). Þrátt fyrir það eru hefðbundin módernísk gildi og áhersla á teikningu og málun það sem einkennir myndlistarkennslu ungmenna enn í dag (Atkinson, 2006; Downing, 2005; Downing og Watson, 2004; Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir, 2000). Þróun í kennslu myndlistar hefur því ekki verið í takt við samtímalist né í samræmi við seinni tíma hugmyndir innan kennslufræði myndlistar þar sem komið hefur fram vilji til að endurskoða hefðbundnar áherslur.

Nú á dögum hafa flest ungmenni í hinum vestræna heimi afnot af stafrænum myndavélu eða farsíum með innbyggðri myndavél. Flest þeirra hafa jafnframt möguleika á og búa yfir kunnáttu í stafrænni vinnslu og til birtinga ljósmynda á samskipta- og bloggsíðum netsins. Stafræn

Ijósmyndun er enn fremur stór þáttur upplýsingatækninnar en margir hafa orðið til þess að mæla með aukinni notkun á upplýsingatækni í kennslunni yfirleitt. Talið er að aukin og skynsamleg notkun stafrænna miðla, svo sem ijósmyndun og tölvuvinnsla í myndlistarkennslunni, gæti þannig stuðlað að fjölbreyttara námi sem tæki mið af lífi nemenda utan skólans um leið og forkunnátta þeirra og áhugi á þessu sviði nýttist betur. Þetta hefur hins vegar gengið erfiðlega, m.a. vegna aðstöðuleysis, tæknilegrar vankunnáttu kennara og tregðu innan skólans (Addison og Burgess, 2003; Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Buckingham, 2007; Erstad, 2005).

Myndlist hefur oftar en ekki verið kennd í grunnskólum hérlandis sem sérstakt fag, með litla sem enga snertifleti við aðrar námsgreinar. Gerðar hafa verið tilraunir með námsstöðvar, einstaklingsmiðað nám, samvinnu- og þemanám í nokkrum grunnskólum á Stór-Reykjavíkursvæðinu og víðar þar sem samþætting náms hefur átt sér stað. Enn er þó langt í land að þetta fyrirkomulag sé útbreitt í skólum landsins og eru deildar meiningar um hvernig til hefur tekist (Anna K. Sigurðardóttir, 2007). Hins vegar má gera ráð fyrir því að aukin færni nemenda í ijósmyndun og notkun og greiningu myndmálsins gæti nýst í samþættri kennslu ekki síður en í einstökum fögum og í kennslu myndlistar.

Eitt mikilvægasta verkefni skólans er uppeldislegt hlutverk hans, stuðningur við sjálfsmótun ungmenna og umhyggja fyrir þeim (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Ýmsir kennslufræðingar myndlistar hafa bent á möguleika myndlistar og myndmiðla til þess að stuðla að jákvæðum þroska ungmenna í sjálfsmótun þeirra (Aguirre, 2004; Atkinson, 2006, 2011; Freedman, 2003b; Illeris, 2005; Rós K. Júlíusdóttir, 2006; Stanley, 2003). Innan listrannsókna í kennslu myndlista (e. art-based educational research, ABER) hefur einnig verið lögð áhersla á að nýta myndlistariðkun, ekki síst ljósmyndun, í sjálfsmótun ungmenna (Ashburn, 2007; Bach, 2001; Beck, 2009; Sharples, Davison, Thomas og Rudman, 2003; Springgay og Irwin, 2008).

Á sama tíma og umræðan um kennslufræði myndlistar hefur verið töluverð erlendis þá hefur lítið boríð á faglegri umræðu hér heima og fáar rannsóknir til sem hafa fjallað um kennslu myndlistar (Rós K. Júlíusdóttir, 2008). Um leið og það er von míni að þessi rannsókn muni stuðla að aukinni umræðu innan kennslufræði myndlistar þá vil ég leggja áherslu á mikilvægi þess að myndlistarkennrar taki upplýsta afstöðu til þeirrar þróunar sem átt hefur sér stað í samtímalist og í kennslufræði myndlistar og endurskoði eigin kennslu í samræmi við það.

1.2 Umfang og afmörkun

Þessi rannsókn beinist ekki að því að meta vægi eða umfang ljósmyndunar í kennslu myndlistar en eins og áður hefur komið fram þá er það ekki ýkja mikið. Hér er heldur ekki leitast við að gefa tæmandi yfirlit yfir stefnur og strauma í kennslufræði myndlistar. Þessi rannsókn miðast hins vegar við það að greina atriði úr viðamiklu safni heimilda um listheimspeki, list-, ljósmynda- og kennslufræði myndlistar sem nýtast mættu til frekari skilnings á því sem *hefur áhrif* á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar í fjórum efri bekkjum grunnskólans eða á sambærilegum vettvangi.

Til frekari skýringar er vert að gera greinarmun á vægi og gildi. *Vægi* stendur hér fyrir hlutdeild eða umfang ljósmyndunar í kennslu myndlistar en *gildi* fyrir mikilvægi eða þýðingu ljósmyndunar á þeim vettvangi. Þrátt fyrir mismunandi merkingu þessa hugtaka þá er ljóst að ætlað gildi ljósmyndunar í kennslu myndlistar hefur einnig áhrif á það vægi sem ljósmyndun hefur fengið eða fær á þeim vettvangi. Þess vegna fjallar rannsóknin einnig um gildi ljósmyndunar í hefðbundinni kennslu myndlistar og í kennslu myndlistar sem miðast við samtímalist sem einkennist öðru fremur af póstmódernískri gagnrýni á hefðbundna kennsluhætti og valdastrúktúr. Fagurfræðileg og pólitisk sjónarmið gagnvart hlutverki og gildi ljósmyndunar eru þannig líkleg til þess að hafa áhrif á endanlegt vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Ég hef einkum áhuga á að skoða ljósmyndun eins og hún kemur fyrir í samtímalist en ekki hefðbundna ljósmyndun eða kennslu ljósmyndatækninnar sem takmark í sjálfu sér. Í þessu sambandi er fróðlegt að skoða þann greinarmun sem gerður hefur verið á „ljósmyndun sem list“ og „list sem ljósmyndun“. Í fyrra tilfellinu skilgreinir ljósmyndarinn myndir sínar sem list en í því seinna nýtir listamaðurinn ljósmyndatæknina í list sinni. Með nokkurri einföldun má segja að ljósmyndarinn leggi gjarnan meiri áherslu á tæknilega útfærslu hins faglærða ljósmyndara og hefðbundna fagurfræði í ljósmyndun (s.s. straight photography). Listamaðurinn leggur hins vegar meiri áherslu á fagurfræði í anda samtímalista og minni áherslu á tæknilega útfærslu en slík nálgun var áberandi í hugmyndalist á sjöunda og áttunda áratugnum þar sem tæknileg útfærsla var einföld og oft í anda heimilis-ljósmynda eða sem skrásetning (Marien, 2006, bls. 370–376). Síðar á öldinni bar þó minna á þessum mun þar sem ljósmyndatæknin var oft nýtt til hins ýtrasta í tæknilegri myndatöku og vinnslu ljósmynda í yfirstærðum. Slíkar ljósmyndir urðu áberandi í samtímalist fyrir og eftir síðustu aldamót og gjarnan hafðar til sýnis þar sem áður héngu málverk í síð-expressjónískum stíl (Cotton, 2009, bls. 81–82).

Hér er ekki fjallað um aðrar birtingarmyndir myndlistar eins og kvíkmyndlist, gerninga og innsetningar sem eru engu að síður mikilvægur hluti samtímalistar og forvitnileg rannsóknarefni innan kennslufræði myndlistar.

Í stuttu máli þá verður leitast við að kanna hvað það er sem hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar, það er ljósmyndun sem hefur fengið aukið rými í samtímalist og á sviði sjónmenningar almennt á seinni helmingi síðustu aldar til dagsins í dag.

1.3 Framkvæmd rannsóknarinnar og uppbygging

Í rannsókninni var tekið fyrir vítt svið í upphafi en það afmarkaðist smám saman niður í úttekt á sex greinum þar sem andstæð sjónarmið takast á – sjónarmið sem hafa mikla þýðingu fyrir efni rannsóknarinnar. Að síðustu var úttektin sampætt við ákveðin milliveg andstæðra skoðana og niðurstöður greindar.

Ritgerðinni er skipt í fimm meginkafla:

- Inngangur
- Aðferð og áherslur
- Fræðilegur bakgrunnur, (ljós)myndin og kennslan
- Fræðileg úttekt á kennslufræði myndlistar
- Umræða

Í kaflanum, Aðferð og áherslur, er gerð grein fyrir fræðilegri úttekt (e. literature review dissertation), það er lýsing á aðferðafræðinni og ýmsar áherslur í framkvæmd hennar. Þar sem þetta rannsóknarsnið hefur lítið verið notað í M.Ed.-rannsóknum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þá tel ég við hæfi að gera nánari grein fyrir því. Einnig er hér fjallað um hlutlægni, hlutleysi og siðferði í rannsókninni.

Í kafla 3, Fræðilegur bakgrunnur, (ljós)myndin og kennslan, er dregið saman efni sem fjallar um þróun innan listheimspeki, list-, ljósmynda- og kennslufræði myndlistar einkum á síðustu öld. Efnið hefur verið valið með tilliti til rannsóknarspurningarinnar. Áherslan er einkum á umfjöllun innan fyrirbærafræði um tilvist myndarinnar sem listaverks, um módernískar og póstmódernískar áherslur, um ljósmyndafræði og áhrif stafrænnar þróunar á ljósmyndun og þróun á sviði kennslufræði myndlistar. Að síðustu er leitast við að greina þau atriði í sögu myndlistarkennslu á Íslandi sem gætu skýrt núverandi áherslur.

Í kafla 4, Fræðileg úttekt á kennslufræði myndlistar, eru tvenns konar úttektir þar sem seinni úttektin er frekari greining á mikilvægum atriðum sem komu fram í þeirri fyrri.

Í fyrri úttektinni í kafla 4.1 er efni fagtímarita í kennslufræði myndlistar síðustu two til þrjá áratugi aftur í tímann greint samkvæmt þemagreiningu á listheimspekilegum, list-, ljósmynda- og kennslufræðilegum bakgrunni rannsóknarspurningarinnar sem gerð var grein fyrir í 3. kafla. Sú leit og greining gagna miðast við að skoða hvað gæti haft áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar. Þar er einnig gerð grein fyrir vali og greiningu á þemum úr fræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar.

Greining á efni í kafla 4.1 leiddi í ljós atriði sem teljast mikilvæg fyrir rannsóknarspurninguna. Í kafla 4.2 er þessum atriðum síðan fylgt eftir þar sem ritdeila þriggja fræðimanna er greind frekar. Sú ritdeila er á margan hátt dæmigerð fyrir mismunandi grunnviðhorf (e. paradigm) um inntak og tilgang með kennslu myndlistar.

Í kafla 4.3 er leitast við að sambætta fyrri úttektir. Andstæð viðhorf, sem komu fram í ritdeilunni, eru síðan skoðuð í ljósi eins konar millivegs sem bandaríski fræðimaðurinn Arthur D. Efland (2005) fetar. Þar gagnrýnir hann bæði of mikla áherslu á sjónmenningarfræði á kostnað myndlistar og einnig hefðbundnar módnískar áherslur þar sem lítil áhersla er lögð á samtíma-list og þar með ljósmyndun í kennslu myndlistar. Niðurstöður eru síðan dregnar af heildarsambættingu úttektar.

Í umræðu kafla verða niðurstöður úttekta settar í samhengi við fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Enn fremur er leitast við að meta réttmæti niðurstaðna og settar fram frómar óskir um mögulega þýðingu rannsóknarinnar. Að lokum eru reifaðar nokkrar tillögur um rannsóknarviðfangsefni sem eru líkleg til að stuðla að frekari framþróun í kennslu myndlistar.

2 Aðferð og áherslur

Hér verður gerð grein fyrir ástæðum þess að fræðileg úttekt var valin sem rannsóknarsnið og aðferð við öflun, greiningu, úttekt og samþættingu gagna. Að síðustu verður fjallað um eigin aðkomu að rannsókninni og um siðferðileg atriði sem leitast hefur verið við að taka mið af.

2.1 Hvers vegna fræðileg úttekt?

Ástæðan fyrir því að fræðileg úttekt var valin sem rannsóknarsnið er sú að til stendur að skoða og greina þau fræði, stefnur og strauma sem snerta rannsóknarsprunguna. Með öðrum orðum að skoða fræðilega orðræðu sem gögn rannsóknarinnar. Hvorki tölulegar upplýsingar né viðtöl, svo nokkuð sé nefnt, eru því viðeigandi gögn þar sem einkum kenningar og viðhorf innan kennslufræði myndlistar eru til skoðunar. Í þessari rannsókn er því ætlunin að taka mið af fræðilegum texta á sviði listheimspeki, list-, ljósmynda- og kennslufræði myndlistar sem ákveðnum bakgrunni í fræðilegri úttekt á kennslufræði myndlistar, það er gögnum sem nýtast til þess að svara rannsóknarsprungunni.

2.2 Fræðileg úttekt sem rannsókn

Í leiðbeiningum Menntavísindasviðs Háskóla Íslands segir að gerð heimildaritgerða sé „... fræðileg umfjöllun þar sem nemandinn leitast við að bregða nýju ljósi á afmarkað viðfangsefni“ (Menntavísindasvið Háskóla Íslands) og enn fremur að slík ritgerð taki fyrir „... gagnrýna umfjöllun, greiningu og úrvinnslu fræðilegra heimilda ...“ (Menntavísindasvið Háskóla Íslands). Um leið og vert er að taka mið af þessum ábendingum þá vil ég í þessari ritgerð leggja áherslu á fræðilega úttekt sem rannsókn í stað þess að skrifa ritgerð sem fjallar um heimildir.

Í Bretlandi var fræðileg úttekt sem rannsóknarverkefni (e. literature review dissertation) fyrst viðurkennd sem sérstakt rannsóknarsnið árið 1995 í þarlendum háskólum (Hart, 2005, bls. 140). Rannsóknarsniðið á margt sameiginlegt með eiginlegu rannsóknarsniði þó ekki sé það nefnt sem sérstakt rannsóknarsnið í handbókum um eiginlega aðferðafræði (Ary, Jacobs og Sorensen, 2010; Flick, 2009; Lichtman, 2010). Það sem er

sameiginlegt eigindelegri rannsókn og fræðilegri úttekt sem rannsókn eru svipuð grunnniðhorf til þekkingarsköpunar, það er viðhorf til öflunar eiginlegrar þekkingar. Finna má nokkuð ítarlega umfjöllun um fræðilega úttekt sem rannsókn í handbók Chris Hart, *Doing your Masters Dissertation* (Hart, 2005). Þar er lýst fjórum þrepum sem vert sé að hafa í huga í slíkri rannsóknarnálgun (bls. 140).

Í fyrsta lagi er viðfangsefnið afmarkað og rannsóknarspurning sett fram. Einnig er hér gerð grein fyrir fræðilegum skrifum og rannsóknum sem nýtast mættu sem gögn í rannsókninni.

Í öðru lagi er gagnaleit hönnuð og skilgreint hvað geti talist gagnleg heimild og hvernig heimilda verður aflað.

Í þriðja lagi eru fræðileg skrif greind og metin á gagnrýnin hátt miðað við gefnar forsendur við afmörkun rannsóknarinnar.

Í fjórða lagi eru einstakir liðir greiningarinnar teknir saman í viðeigandi flokka sem endurspeglar ólíkar eða andstæðar niðurstöður í hinni fræðilegu umræðu. Rannsóknin sýni þannig yfirgripsmikla og skýra þekkingu á viðfangsefni rannsóknarinnar og geti nýst sem grunnur að tillögum til úrbóta.

Í meginindráttum hefur verið farið eftir þessum ábendingum í rannsókninni. Í fyrsta lagi er viðfangsefnið afmarkað og rannsóknarspurning sett fram. Þó ekki sé reynt að fá einhlítt svar við rannsóknarspurningunni þá er engu að síður leitast við að auka skilning á málefnum. Skrif fræðimanna, einkum kennslufræðinga myndlistar, eru skilgreind sem rannsóknargögn.

Í öðru lagi hefur gagnaleit verið hönnuð þannig að það auðveldi afmörkun fræðanna við ákveðin fagtímarit. Jafnframt hefur víðar verið leitað fanga í umfjöllun um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Þau fagtímarit innan kennslufræði myndlistar, sem leitað var í, eru ritrýnd og viðurkennd á sínu sviði. Í þessum kafla, Aðferð og áherslur, er jafnframt fjallað um það hvernig heimilda hefur verið aflað.

Í þriðja lagi hefur verið leitast við af fara yfir greinar með gagnrýnu hugarfari. Í fræðilegri úttekt í kafla 4.1, Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt, er gefið yfirlit yfir margs konar áherslur sem greindar voru í orðræðu innan kennslufræði myndlistar og talið var að hefðu möguleg áhrif á rannsóknaviðfangsefnið. Þar var stuðst við þemaskiptingu efnis úr kafla um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar í leit og greiningu á gögnum. Í kafla 4.2, Hefðbundin eða almenn fagurfræði, er hins vegar leitast við að greina meginrökksemadir þriggja fræðimanna sem deila um

mikilvægi hefðbundinnar fagurfræði og sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar.

Í fjórða lagi var efni úttektar sampætt í kafla 4.3, Að feta milliveg, og greint frá andstæðum viðhorfum sem einkennast helst af módernískum og póstmódernískum áherslum. Bæði hinn fræðilegi bakgrunnur og úttektir gefa yfirlit yfir þau fræði sem snerta viðfangsefni rannsóknarinnar. Að lokum verður bent á það með hvaða hætti rannsóknin gæti nýst í kennslu myndlistar og í frekari þróun á því svið.

Í þessari rannsókn hefur enn fremur verið stuðst við ýmsar aðrar áherslur varðandi öflun og greiningu gagna í fræðilegri úttekt. Hér verður gerð grein fyrir þessum áherslum.

Í grein Richards J. Torraco (2005) um sampætta fræðilega úttekt, „Writing Integrative Literature Reviews“, er fjallað um áherslur í fræðilegri úttekt sem tekur mið af gagnrýnum samanburði og sampættingu gagna. Með sampættingu er átt við það að efni úttektar úr fræðilegum texta er borið saman, sampætt og dregið saman í nýja sýn eða nálgun. Sampætt fræðileg úttekt rannsakar annað hvort viðfangsefni, sem þegar hefur fengið að þróast, eða viðfangsefni sem er nýtt af nálinni. Ef viðfangsefni rannsóknar hefur þróast til lengri tíma, eykst þörfin á sampættri úttekt, gagnrýnni umfjöllun og mögulegri endurskilgreiningu á fræðilegum bakgrunni. Viðfangsefni, sem fjalla um nýlegri fyrirbæri, hafa hins vegar þörf fyrir úttekt sem skapar heildræna sýn og samantekt á meginhugmyndum. Þá eru meiri líkur á því að úttektin stuðli að nýjum hugmynda- og kenningagrunni og hugmyndafræðilegum líkönum. Hvor leiðin sem er farin þá er þess vænst að úttektin leiði af sér þekkingu eða fræðilegt líkan sem dregur fram nýtt sjónarhorn á viðfangsefni rannsóknarinnar. Hægt er að nýta sér sampætta fræðilega úttekt til þess að skoða mótsagnakenndar niðurstöður þegar rannsókn snertir mörg fræðasvið eða þegar áherslu- og stefnubreytingar verða.

Þessi rannsókn, um mögulega áhrifavalda hvað varðar vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar, snertir ýmis fræðasvið og því er viðeigandi að taka mið af umfjöllun Torracos af sampættri fræðilegri úttekt. Þó að viðfangsefnið í þessari rannsókn hafi ekki fengið mikla beina umfjöllun þá hefur mikið verið fjallað um ýmis atriði sem hafa óbein áhrif á viðfangsefnið. Sem dæmi má nefna aukin áhrif og þörf á greiningu sjónmenningar, breyttar áherslur innan samtímalista, þróun innan listheimspeki og andstæð viðhorf til kennslu myndlistar. Einnig er gagnlegt að bera saman ljósmyndina, sem einkennir meira en margt annað póstmóderníska samtímalist, og málverkið sem var einna mest í sviðsljósini

á síðustu öld. Samkvæmt þessu má gera ráð fyrir að þörf sé á gagnrýnni umfjöllun og endurskilgreiningu á kennslufræðilegum bakgrunni myndlistarkennslunnar sem enn ber einkenni hefðbundins móderntisma.

Önnur grein, sem er ekki síður áhugaverð, er „Literature Review As Creative Inquiry: Reframing Scholarship As a Creative Process“ eftir Alfonso Montuori (2005) en hann er bæði fræðimaður og tónlistarmaður sem skýrir áherslur hans á skapandi þátt fræðilegar úttektar. Greinin lýsir því hvernig hægt er að beita fræðilegri úttekt sem skapandi rannsókn og sem þátttöku í fræðilegu samfélagi. Montuori lýsir því jafnframt hvernig skapandi fræðileg úttekt getur stuðlað að sjálffskoðun þess sem stundar slíkar rannsóknir. Rannsakandinn mótar hugmyndafræðilegan strúktúr og afmörkun úttektarinnar, velur það sem honum finnst viðeigandi og sleppir öðru. Ef við líkjum úttekt við kortagerð þá verðum við að hafa hugfast að kortið getur aldrei orðið það sem er kortlagt. Skapandi fræðileg úttekt getur tekið fyrir og endurskoðað fastheldin viðtekin viðhorf bæði samfélagsins og okkar eigin. Slík úttekt hafnar hugmyndum um hlutlausa aðkomu höfundar. Skapandi fræðilegt úttekt er því túlkum sem virk samskipti við fræðilegan texta og fræðasamfélagið í stað þess að líta á slíkan texta sem dauðan bókstaf. Montuori telur enn fremur að undir samtvinnuðum grunneiningum samfélagsins hvíli mismunandi menningarlegur bakgrunnur. Afstaða okkar og félagsleg staða sé eins og net sem teygir sig undir heilu heimsálfurnar. Í skapandi fræðilegri úttekt sé áriðandi að greina þennan bakgrunn sem kann að fléttast inn í viðfangsefnið og hafa áhrif á það. Montuori flokkar þennan bakgrunn í þrennt:

Faglegur bakgrunnur (e. disciplinary perspective). Mismunandi fræðasvið byggja á ólíkum þekkingarfræðilegum grunni, s.s. sálfræði, sem skilgreinir einstaklinginn sem frumeiningu samfélagsins, og félagsfræði sem tekur frekar mið af samfélaginu sem mótar einstaklinginn. Þverfaglegar rannsóknir geti hins vegar stokkað upp afmörkuð þróng fræðasvið og skapað nýja nálgun, verðmæta þekkingu ef ekki endurbætta sýn á fræðasviðin.

Menningarlegur bakgrunnur (e. cultural level), það er ólík nálgun fólks með mismunandi menningarlegan bakgrunn, með ólík tungumál og frá ólíkum löndum eða heimsálfum.

Heimssýn (e. paradigmatic level) sem er nánast inngróið viðhorf sem byggir á undirliggjandi afstöðu okkar til tilverunnar (Montuori, bls. 378–379).

Skilgreining Montuoris á „heimssýn“ er áþekk þeim grunnviðhorfum sem hér hafa verið greind í viðhorfum móðernista til fagurfræðilegra gilda og listarinnar í kennslu myndlistar (sjá t.d. umfjöllun í kafla 3.4.2 og 4.2).

Áherslur Montuoris á skapandi rannsóknarstarf, þar sem rannsakandinn á samtal við aðra fræðimenn, er áhugavert og freistandi að taka sér til fyrirmynnar. Enn fremur telur Montuori að rannsóknarstarfið geti verið þroskandi, ef til vill ekki síst vegna þeirrar áherslu sem hann leggur á greiningu grunnviðhorfa, það er að átta sig á eigin grunnviðhorfum sem og annarra.

Að síðustu má nefna fróðlega grein, „Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review“ (Webster og Watson, 2002) sem fjallar um skipulag gagnaleitar, skráningu og flokkun í fræðilegri úttekt. Þar er mælt með því að fyrst sé leitað að greinum á netgáttum í efnisyfirliti lykiltímarita þeirra sviða sem rannsóknin tekur mið af. Eftir að hafa fundið þar áhugaverðar og viðeigandi greinar er leitað í heimildalista að eldri greinum og rakin saga umræðunnar eins og við á. Að síðustu er leitað að yngri greinum þar sem vitnað hefur verið í þessar grunnheimildir.

Við nánari útfærslu á flokkun og skipulagi á gagnaleit, úttekt og sampættingu hefur enn fremur verið leitað til handbóka sem fjalla um rannsóknarsniðið, s.s. *Doing Literature Review* (Hart, 1998), *Doing your Master Dissertation* (Hart, 2005) og *The Literature Review – A Step-by-step Guide for Students* (Ridley, 2008).

Áðurnefndar áherslur og aðferðir hafa verið leiðarljos í þessari rannsókn þar sem leitast er við að beita fræðilegri úttekt og sampættingu til þess að auka skilning og jafnvel skapa nýja sýn á viðfangsefnið. Með úttekt er hér átt við greiningu á meginhugmyndum og rökum sem koma fram í fræðilegum texta. Hverjar eru þær meginhugmyndir og kennningar, sem settar eru fram, og hvaða grunnviðhorf má greina hjá höfundum?

2.3 Um hlutlægni, hlutleysi og siðferði

Þessi rannsókn er ekki gerð sem atlaga að teikningu og málun enda tel ég hvort tveggja verðugt viðfangsefni í kennslu myndlistar. Hins vegar tel ég fróðlegt að skoða hvort ekki sé tími til kominn að endurskoða grunnviðhorf til kennslu myndlistar og auka áherslur á fjölbreyttari tækni í listsköpun, svo sem ljósmyndun. Það er því nokkuð ljóst að ég hef áhuga á því að auka vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar. Það sem rannsóknin tekst hins vegar á við er að greina það sem *hefur áhrif* á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar. Þannig er m.a. tekist á við að greina andstæð sjónarmið gagnvart gildi

Ijósmyndunar sem hefur áhrif á það vægi sem ljósmyndun hefur fengið í kennslu myndlisar.

Samkvæmt eigindlegu rannsóknarsniði, sem styðst við fyrirbærafræðilegar áherslur, þá er mælt með því að rannsakandinn átti sig á fyrir fram gefnum hugmyndum sínum og leitist „... við að leggja þær sem mest til hliðar til að vera fær um að taka við einhverju nýju“ (Sigríður Halldórsdóttir, 2003, bls. 252). Á sama tíma tel ég að algert hlutleysi sé tæplega mögulegt eins og kemur fram í grein Montuori hér á undan en þar segir um hlutleysi og síð-hlutleysi (í lauslegri þýðingu minni): „Hlutleysi: Staða og viðhorf þess sem stundar rannsóknir á ekki að rata inn í lýsingu á rannsókn. Síð-hlutleysi: Lýsing á rannsókn á einnig að greina frá stöðu og viðhorfum þess sem rannsakar“ (Montuori, 2005, bls. 376, vitnar í Van Foerster, 1983, bls. xviii). Svipaða afstöðu til síð-hlutleysis má greina í skrifum fleiri fræðimanna um eigindlega aðferðafræði (Lichtman, 2010). Hér verður því einnig tekið mið af fyrirbærafræðilegri rannsóknarhefð þar sem rannsakandinn skoðar afstöðu sína „innan sviga“ (Sigríður Halldórsdóttir, 2003; Zahavi, 2008).

Þar sem þessi úttekt byggist á fræðilegum texta, bæði íslenskum og erlendum, þá verður ekki hjá því komist að vitna oft í textaskrif hinna ýmsu fræðimanna. Umritanir og þýðingar eru samkvæmt túlkun minni á efninu og því ekki óumdeilanlegar. Enn fremur verður leitast við að fjalla um textaskrif fræðimanna þannig að framlag þeirra njóti sannmælis og gagnrýni á hugmyndir, viðhorf og kenningar sé hófstillt og raunsæ. Jafnframt verður kappkostað að gera þeim fræðum, sem snerta efni rannsóknarinnar, eins ítarleg skil og kostur er og hæfir efninu.

Hins vegar er hægt að velta því fyrir sér hvaða sjónarmið og kenningar hafi ekki fengið umfjöllun og hvort annað efni hefði verið heppilegra. Efni rannsóknarinnar snertir vítt svið og því var nauðsynlegt að afmarka efnið verulega. Þó geri ég mér vonir um að niðurstöður hennar nýtist til þess að varpa nýju ljósi á þær forsendur sem hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

3 Fræðilegur bakgrunnur, (ljós)myndin og kennslan

Í þessum kafla verður brugðið upp mynd af listheimspeki, list-, ljósmynda- og kennslufræði myndlistar sem nýtast mætti sem fræðilegur bakrunnur fyrir úttekt á kennslufræði myndlistar sem fjallað er um síðar í 4. kafla. Í sama tilgangi verður hér fjallað um sögu kennslufræði myndlistar á síðustu öld og um framkvæmd og áherslur í myndlistarkennslu á Íslandi.

Rannsókn á því sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar er ekki eins einföld og virðist í fljótum bragði. Við nánari athugun kemur í ljós að fjölmörg fræðasvið snerta viðfangsefnið. Ef við skoðum fyrst námsefnið sjálf, það er myndlistina, þá má nefna listfræði það er listasögu og listgagnrýni, listheimspeki og innan listheimspekinnar, fagurfræði og listheimspekileg skrif og kenningar um ljósmyndun og sjónmenningarfræði sem snerta efni rannsóknarinnar. Sem kennslufræði þá snertir viðfangsefni rannsóknarinnar bæði almenna kennslufræði og kennslufræði myndlistar. Auk þess hefur sálfræði, félagsfræði og söguskoðun haft áhrif á hvort tveggja. Hins vegar – til frekari afmörkunar á umfangi verkefnisins – þá verður hér einkum tekið mið af þróun innan fyrribærafræðilegrar og póstmódernískrar listheimspeki en auk þess þróun innan ljósmyndafræði, sjónmenningarfræði og kennslufræði myndlistar. Önnur fræðasvið fléttast inn í þá umfjöllun eins og þurfa þykir.

Ræddar eru fyrribærafræðilegar kenningar um eiginleika og eðli myndarinnar og málverksins á fyrri hluta síðustu aldar þegar ljósmyndin var tiltölulega nýr miðill og tæplega talin verðugt listform miðað við þá möguleika sem málverkið hafði upp á að bjóða. Áhugi ýmissa heimspekinga á málverkinu og umfjöllun þeirra um tilvist og þýðingu myndarinnar almennt eru höfð til hliðsjónar í frekari umfjöllun um myndræna menningu, ekki síst notkun ljósmynda í myndlist.

Í framhaldi af umfjöllun fyrribærafræðinnar um málverkið og myndina er kafli um andsvar póstmódernismans við Upplýsingunni (e. Age of Enlightenment) og módernismanum og um margræða merkingu tungumáls og myndmáls. Þar næst er fjallað um listgildi ljósmyndarinnar, stafræna birtingarmynd hennar og umfjöllum Rolands Barthes um ljósmyndina bæði með hliðsjón af stríktúralisma og fyrribærafræði. Þá verður veitt stutt yfirlit yfir þróun innan kennslufræði myndlistar á síðustu öld og kennslu

myndlistar hér á landi. Leitast verður við að greina ýmsar áherslur á þessum sviðum sem hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Lengi vel hefur mannskepnan nýtt sér galdr myndarinnar hvort sem það hefur verið í hellamálverkum, málverki eða ljósmyndum. Hver er sá galdr, ef einhver er, og að hvaða leyti eru málverk og ljósmynd skyld fyrirbæri? Málverkið hefur verið skilgreint sem list en getur ljósmyndin verið list? Getur verið að síðari tíma endurskoðun á fyrirbærinu list sé betur fallin til þess að skilgreina ljósmynd sem list? Ef hægt er að skilgreina myndlistarverk sem ljósmynd er þá ekki ástæða til að ætla að ljósmyndun eigi einnig heima í kennslu myndlistar?

3.1 Fyrirbærafræði myndarinnar

Þýski heimspekingurinn Martin Heidegger tók dæmi af máverki Vincents Van Gogh af skóm bóndakonu (Heidegger, 2002, bls. 13) og franski heimspekingurinn Maurice Merleau-Ponty af landslagsmálverki Pauls Cézanne (Carman, 2008, bls. 182) þegar þeir vildu lýsa því hvers listin væri megnug sem snertiflötur við „sannveruna“, það er sannveru eða sannleika þarverunnar (þ. Dasein) en ekki samkvæmt skilgreiningu ví sindahyggu og pósítífisma.

List sem ljósmyndun hefur hins vegar fengið aukið rými og viðurkenningu frá því Heidegger og Merleau-Ponty fjölluðu um málverkið. Hér á eftir verður skoðað hvort sjónarmið þeirra og fyrirbærafræði síðari tíma um málverkið og einkum tilvist myndarinnar eigi að einhverju leyti við um myndlist sem nýtir sér ljósmyndun. Sem upplifun á mynd má ef til vill segja að ljósmyndin sé birtingarmynd skynjunar sem byggist á vali og sjónarhorni, bæði þess sem bjó til myndina og áhorfandans. Það er galdr eða sjónhverfing myndmálsins sem við upplifum á annan hátt en galdr tungumálsins.

3.1.1 Ljósmyndun sem rannsókn

Samkvæmt bókinni *Fyrirbærafræði* eftir danska heimspekinginn Dan Zahavi (2008) þá er lögð áhersla á það að „[t]il að forðast í senn náttúrulegan einfeldningshátt og getgátur um frumspekilega gerð veruleikans er nauðsynlegt að slá fylgispekt okkar við hina náttúrulegu afstöðu á frest“ (bls. 24). Þessi aðgerð felst í svonefndri frestun sem beitt er í fyrirbærafræðilegum rannsóknum. Frestun er, eins og fyrr segir, það þegar við sláum hinni einfeldningslegu frumspekilegu afstöðu okkar á frest en „...afturfærsla er greinagerð okkar fyrir samhenginu á milli sjálfsværuleika og heims“ (bls. 25). Frestunin og afturfærslan eru þannig liðir í forskilvitlegi

yfirvegun sem getur, ef vel lætur, frelsað okkur frá náttúrulegum kreddum og aukið skilning okkar á tilverunni. Slík fyrirbærafræðileg nálgun sé því líkleg til að hjálpa okkur til þess að rannsaka mismunandi birtingarmyndir fyrirbæra og hvernig slíkar birtingarmyndir hafa áhrif á okkur sjálf (Zahavi, 2008, bls. 26).

Í þessu sambandi mætti geta þess að hinn svonefndi Vancouver-skóli í fyrirbærafræðilegum rannsóknum leggur jafnframt áherslu á að sá sem rannsakar átti sig á fyrir fram gefnum hugmyndum sínum um leið og hún eða hann leitist við að leggja þær til hliðar svo hægt sé að taka við einhverju nýju (Sigríður Halldórsdóttir, 2003, bls. 252).

Hér er freistandi að skoða hvað gæti verið líkt með fyrirbærafræðilegri rannsóknarnálgun og list sem ljósmyndun sem eins konar listrannsókn. Þannig mætti gera ráð fyrir því að sá sem nýtir sér ljósmyndun í listsköpun og rannsóknum endurskoði gjarnan eigið sjónarhorn og afstöðu, stígi til hliðar ef svo má segja, svo hægt sé að nálgast verkefnið eða fyrirmynndina á nýjan hátt og af dýpri skilningi.

Í þessu samhengi er fróðlegt að bera saman eiginleika myndmálsins og tungumálsins. Myndmálinu hefur verið líkt við myndhugsun sem ber með sér merkingarbært inntak er krefst lesturs myndmálsins. Lesturinn er háður menningarlegum og einstaklingsbundnum forsendum og þeim skilningi sem áhorfandinn leggur í verkið rétt eins og lestur tungumálsins (Auður Ólafsdóttir, 2005; Barthes, 2005; Úlfhildur Dagsdóttir, 2005). Það sem tungumálið hefur einkum umfram myndmálið er orðuð hugsun abstrakt fyrirbæra sem lýsir sér í „hugsjónabundinni“ merkingu eins og fjallað er um í næsta kafla. Hins vegar er talið að myndmálið – eins og tónlistin – hafi í mörgum tilfellum beinni aðgang að tilfinningum okkar og vitsmunum þar sem við skynjum að því er virðist í einni hendingu inntak verksins. Engu að síður krefst bæði myndmál og tungumál þess að við séum fær um að lesa í það sem fram er borið þó að við séum ekki sammála um túlkun þess. Samkvæmt ofansögðu má ætla að hægt sé að nýta sér myndmálið, og þar með ljósmyndun, til þess að sýna ákveðið form þekkingar sem við getum kallað niðurstöðu rannsóknar, jafnvel þó að sú þekking sé ekki orðuð innan ramma tungumálsins.

3.1.2 Hlutlægni og hin orðlausa snerting við heiminn

Þýski heimspekingurinn Edmund Husserl (1859–1938) er gjarnan talinn upphafsmaður fyrirbærafræðinnar. Husserl gerir greinarmun á hinum raunverulega hlut eins og hann kemur okkur fyrir sjónir, og svonefndri hugsjónabundinni merkingu hans. Hann tekur dæmi af fullkomlega jafnhliða

þríhyrning sem ekki sé til í sinni eigindlegu mynd nema sem hugmynd og þannig sem eilíf sannindi. Þannig á hin raunverulega birting hlutarins heima í vitundinni og tilheyrir efnisheiminum í tíma. Hugsjónabundinn veruleiki á sér hins vegar stað utan efnisheimsins í tímaleysi sem eilíf sannindi. Husserl vill þannig hverfa á vit hlutanna sjálfra í þeim skilningi að merking þeirra sé „... í senn hlrtlæg og af meiði hugsjóna“ (Björn Þorsteinsson, 2006, bls. 111, skáletrun hans). Teikning þríhyrnings í stærðfræðibók víesar samkvæmt þessu til hugsjónabundinnar merkingar þríhyrnings. Við horfum því fram hjá hugsanlegum misfellum í teikningunni og hugsum frekar um það sem þríhyrningurinn stendur fyrir, þ.e. tákna fyrir hugmyndina um þríhyrning.

Listamenn hafa lengi vel nýtt sér samspil hinnar táknaðenu og staðbundnu merkingar í verkum sínum. Þannig hefur hugmyndalistamaðurinn Joseph Kosuth tekist á við ýmsar birtingarmyndir merkingarinnar, t.d. í verki sínu frá 1965 þar sem hann stillti saman stól, orðinu „stóll“ samkvæmt orðabókarskilgreiningu og ljósmynd af stól. Slík verk eru talin líkleg til að auka skilning okkar á málvísindalegum samanburði á myndmáli og tungumáli (Auður Ólafsdóttir, 2005, bls. 13; Meyer, 1972)

Í dæminu hér að framan um þríhyrninginn segir Husserl að hugmyndin um hinn stærðfræðilega þríhyrning tengist hugsjónabundnum veruleika sem á sér stað utan þessa efnisheims í tímaleysi sem algild eða eilíf sannindi. Hér er líklegt að franski heimspekingurinn Jacques Derrida (1930–2004) hefði staldrað við og vakið athygli á því að skilgreiningin á hugsjónabundnum veruleika, eins og Husserl kallaði það, útheimti skráningu slíks veruleika í efnisheiminum. „Tilvist hinnar hreinustu merkingar – rúmfraðilögþálsins – reynist því velta á lítt áreiðanlegum viðbótarþætti sem helst verður að þjóna innihaldinu ...“ (Björn Þorsteinsson, 2006, bls. 115, skáletrun hans). Derrida telur því að eðli slíkra viðbóta, sem tjáning af þessum heimi, skapi aukna merkingu umfram eða annað en hina hreinu sýn. Því sé tómt mál að tala um algild eða eilíf sannindi eins og Husserl vilji meina.

Þrátt fyrir gagnrýni Derrida er fróðlegt að rifja upp það sem Dan Zahavi segir um skoðun Husserls á því að ekki sé hægt að tala um hinn algilda veruleika. Husserl fjallar um mikilvægi þess að gera sér grein fyrir sjónarhorni fyrstu persónu ef við ætlum okkur að skilja þau takmörk sem gilda á sviði þekkingar, sannleika, merkingar o.s.frv. Það sem hér er átt við um sjónarhorn fyrstu persónu er að slíkt sjónarhorn er skilyrði þess að reynsla og þekking sé yfir höfuð möguleg (Zahavi, 2008, bls. 17–18). Um slíkt sjónarhorn segir að „... sérhvært fyrirbæri, sérhver birting hlutar, er alltaf birting einhvers fyrir einhverjum“ (Zahavi, 2008, bls. 18, skáletrun

hans). Enn fremur, „... það er einmitt sjálfsvoran, og sér í lagi hin líkamlega sjálfsvera, sem leggur til það sjónarhorn sem hluturinn birtist undir“ (bls. 19). Slík sjálfsvora er háð því að vera í tengslum við heiminn. Jafnframt „... getum við aðeins ljáð heiminum merkingu að því marki sem hann birtist sjálfsvunni og hún leggur skilning í hann“ (bls. 20). Því telur Husserl „... að það sé jafn fáheyrt að tala um algildan veruleika (þ.e. sjálfum sér nogan og óháðan sjálfsvunni) og kringlóttan ferhyrning“ (bls. 20).

Sá sem aðhyllist hins vegar trú á algildan veruleika telur að raunveruleikinn sé óháður sjálfsvuleikanum, sögu og túlkun. Sú mynd, sem vísindin draga oft upp af sjálfum sér, er sú að þau séu fær um að lýsa raunveruleikanum á hlutlægan hátt frá sjónarhorni þriðju persónu.

Þessi viðleitni á fullan rétt á sér, en því má ekki gleyma að hvers kyns hlutlægni, túlkun, skilningur og kenningar smíð gerir ráð fyrir sjónarhorni fyrstu persónunnar sem stöðugum grundvelli sínum og forsendu. Í þeim skilningi er suð trú að vísindin geti látið í té algilda lýsingu á raunveruleikanum, sem væri óháð hvers kyns hugtaka- og reynslubundnu sjónarhorni, hrein tálssýn. Rót vísindanna er í lífheiminum, þau leita til uppgötvana af hinu forvísindalega sviði, og því má ekki gleyma að þau eru stunduð af líkamlegum sjálfsvorum. (Zahavi, 2008, bls. 38).

Samkvæmt þessu er okkur ómögulegt að vera algerlega hlutlaus þótt jafnframt sé lögð áhersla á að hægt sé að stíga til hliðar og skoða okkur sjálf og tengsl okkar við umheiminn frá öðru sjónarhorni. Að velja annað sjónarhorn er hins vegar ekki það sama og vera hlutlaus.

Ef til vill má skoða þær mótsagnir, sem hér koma fram í umfjöllun um algild sannindi, í ljósi tvenns konar skilgreiningar á veruleikanum. Það er annars vegar algild sannindi hins *hugsjónabundna veruleika*, eins og hugtök stærðfræðinnar sem standa fyrir utan efnisheiminn í tímaleysi, og hins vegar hinn *efnislegi veruleiki* en innan hans er okkur ómögulegt að lýsa fyrirbærum þessa heims á hlutlausan hátt þar sem við erum hluti af þeim heimi. Þótt hér sé minnst á tvenns konar veruleika þá er ekki þar með sagt að Husserl aðhyllist tveggja heima sýn hughyggjunnar þar sem líkami og sál eru skilgreind sem aðskilin fyrirbæri. Hér er frekar átt við tvær birtingarmyndir veruleikans sem er einn og hinn sami.

Samkvæmt Zahavi (2008) þá hélt Husserl því fram að svonefnd ætlandi hefði tvenns konar birtingarmyndir. Í fyrsta lagi sé það „... *athafnaætlandi*, sem er hlutgerandi afbrigði þess að beinast að hlut“ (bls. 46–47, skáletrun

hans). Í öðru lagi sé það hin „... *virka ætlandi* ...“ (bls. 47, skáletrun hans) eða eins konar „... veru-í-heiminum sem [fari] á undan tungumálinu og er ekki hlutgerandi“ (bls. 47). Zahavi vitnar enn fremur í franska heimspekinginn Merleau-Ponty sem taldi að slíkt frumlægt samband við heiminn sé ekki hægt að skilgreina frekar. Heimspekin geti hins vegar vakið athygli okkar á þessu sambandi og fengið okkur til þess að „... virða ósmættanlega eiginleika þess“ (bls. 47). Á sama hátt telur Merleau-Ponty að tungumálið byggi á orðlausu sambandi eða snertingu okkar við heiminn og vísi þannig til „... raunveruleika sem er óbundinn tungumálinu“ (bls. 46).

Með þetta í huga mætti skoða virkni ljósmynda út frá „athafnaætlandi“ og „virkri ætlandi“. Einnig er freistandi að bera þessi hugtök við tvö lykilhugtök sem franski bókmenntafræðingurinn og heimspekingurinn Roland Barthes (1915–1980) notar í greiningu sinni á ljósmyndinni samkvæmt fyrirbærafræðilegri nálgun hans. Það er annars vegar hugtakið *studium* sem lýsir því hvernig við lesum ljósmyndir út frá menningarlegu og pólitísku sjónarhorni. Hins vegar er það hugtakið *punctum* sem lýsir því hvernig við skynjum ljósmyndina eða hluta hennar beint án þess að hugurinn hafi haft tíma til þess að melta eða stúdera viðfangsefnið eins og í fyrra tilfellinu (Barthes, 2000, bls. 55–60). Í framhaldi af ofansögðu freistast ég til þess að draga saman og vekja athygli á mögulegum skyldleika þeirra hugtaka sem hér hafa komið við sögu en það er annars vegar hinn *hugsjónabundni veruleiki, virk ætlandi* og *punktum*. Hins vegar er það *hinn efnislegi veruleiki, athafnaætlandi* og *studium*, það er tvenns konar birtingarmyndir sama veruleika (sjá enn fremur kafla 3.3.2 um kenningar Barthes).

Í næsta kafla verður fjallað um þá „sannveru“ sem fyrirbærafræðingar telja að listin sé fær um að kalla fram, „sannveru“ sem sé í sjálfu sér sönn þó að hún sé ekki sjálfur sannleikurinn.

3.1.3 Heidegger um afhjúpun verunnar og listina

Í ritgerðasafni Martins Heidegger (2002) (1889–1976) *Off the Beaten Track* (þ. Holzwege), sem kom upphaflega út á þýsku árið 1950, er fjallað um tilvist listarinnar í „The Origin of the Work of Art“.

Þar fjallar Heidegger til að byrja með um hin hlutkenndu einkenni listaverksins (e. thingliness, thingness) (bls. 3). Síðar veltir hann fyrir sér spurningunni um slíka hlutkennd sem tryggi umsvifalaust raunveru listaverksins. Heidegger bendir á að hætt sé við því að litið sé á listaverkið eingöngu sem hlut. Við leyfum verkinu ekki að opinberast okkur ef svo má segja. Heidegger telur hins vegar að raunvera verksins ákvarðist í

megindráttum af þeim kjarna, sem býr í veru verksins (e. the essence of its work-being) (bls. 42).

Þótt listaverkið verði til með skapandi vinnu og tilvera þess þar með háð slíkri vinnu þá telur Heidegger að kjarni sköpunarinnar sé háður kjarna (e. essence) verksins (bls. 35). Heidegger telur enn fremur, samkvæmt forsókratískri heimspeki, að kjarni þess að vita byggi á afhjúpun verunnar sem sem ég leyfi mér hér að kalla „sannveru“. Þannig styðji og stýri slík afhjúpun allri stöðu okkar gagnvart verunni (e. the comportment toward beings) (bls. 35). Þegar vel lætur þá hafi listaverkið að sama skapi möguleika á því að virkja hina afhjúpandi veru sem leið til „sannverunnar“. Við getum komist þannig að orði að „sannveran“ sé að verki í listaverkinu þó að með því séum við ekki að segja að eitthvað sé satt eða: „In the work truth is at work – not, that is to say, merely something that is true“ (bls. 32). Ef við komumst að kjarna þess inntaks sem listaverkið stendur fyrir höfum við jafnframt afhjúpað þá „sannveru“ sem er að verki í listaverkinu. Þannig getum við einnig sagt að þótt listin sé ekki falleg í sjálfu sér þá getur sú afhjúpun, sem lýsir af listaverkinu, verið fögur (bls. 32–33).

Með öðrum orðum þá leitar Heidegger ekki að kjarna listarinnar í efnislegum veruleika listaverksins. Hann telur hins vegar að hinir hlutkenndu eiginleikar verksins verði að skoðast í ljósi þess veruleika, sem er að verki í listaverkinu, en ekki öfugt. Heidegger leggur því til að kjarni listarinnar birtist ekki í verkinu heldur sem frelsandi verund sem slík eða „original opening-up or revealing of beings as such“ (Glendinning, 2002, bls. 109). Til frekari skilnings á því sem Heidegger á við með frelsandi verund er gagnlegt að skoða þann mun sem hann gerir á „því að vera til staðar“ (e. being-present-at-hand) (Glendinning, 2002, bls. 110) og „þarverunni“ (þ. Dasein). „þarveruna“, sem er sú „... tegund þess-sem-er sem við erum“ (Zahavi, 2008, bls. 53), er ekki hægt að skilgreina út frá þeiri verund sem einkennist af „því að vera til staðar“. Á sama hátt er ekki hægt að skilgreina „þarveruna“ verufræðilega séð sem líf plús eitthvað annað (Glendinning, 2002, bls. 110). Í staðinn skilgreinir Heidegger manninn út frá „þarverunni“ (þ. Dasein) en ekki út frá stöðu í heiminum. „þarvera“ mansins einkennst því af frelsandi verund sem er virk, t.d. í listupplifun. Þannig getum við ekki skilgreint manninn sem dýrategund með mannlega eiginleika umfram dýrin. Í stað þess verðum við að skoða t.d. þróunarfræðilegan uppruna okkar sem dýr í ljósi þess að við erum ástand „þarverunnar“. Á sama hátt getum við ekki skilið list út frá listaverkinu plús t.d. fagurfræðilegir eiginleikar þess. Í þess stað er vænlegra að skilgreina listaverkið út frá virkni þess sem ákveðin heim út af fyrir sig. Samkvæmt Heidegger þá opnast ákveðinn verufræði-

legur heimur fyrir virkni listaverksins þar sem t.d. fagurfræðilegir eiginleikar og aðrir eiginleikar listaverksins birtast (bls. 111–112).

Í framhaldi af því mætti velta fyrir sér hvort sú afhjúpun eða nálægð, sem einkennir mikið af ljósmyndaverkum samtímans, færi okkur nær einhverju sem við gætum kallað „þarveru“ eða „sannveru“. Dæmi um slíka afhjúpun má sjá í persónulegri nálgun í ljósmyndum Nan Golding, í afhjúpun ímyndarinnar í verkum Cindy Sherman eða í afhjúpun litríkrar meðalmennsku í ljósmyndum Martins Parr (Cotton, 2009).

3.1.4 Merleau-Ponty og greining myndarinnar

Taylor Carman (2008) hefur skrifað um fyrirbærafræðilega nálgun franska heimspekingins Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) í bókinni *Merleau-Ponty*. Í einum kafla bókarinnar „Sýn og stíll“ (e. Vision and Style) dregur Carman saman þrjú atriði sem vert er að skoða nánar. Þessi atriði fjalla einkum um stöðu málverksins, ekki síst um málverk og hugmyndir Pauls Cézanne. Hér verður leitast við að skoða þessar áherslur Merleau-Pontys út frá efni rannsóknarinnar.

3.1.4.1 Dýpt og breidd skynheimsins

Í fyrsta lagi tekur Carman (2008, bls. 182–193) fyrir kenningar Merleau-Pontys sem fjalla um dýpt og breidd skynheimsins og um þá viðleitni sem felst í því að endurskapa raunverulega tilfinningu okkar fyrir efnislegum og sjónrænum fyrirbærum, það er endurskópun sem nái dýpra en hin yfirborðskennnda sýn okkar á tilveruna. Við sjáum og skynjum fyrst og fremst hluti með efnislega eiginleika um leið og skynjun okkar og við sjálf erum af þessum heimi. Merleau-Ponty notar hugtakið „hold“ (e. flesh) til þess að lýsa þeim sameiginlega efnisheimi sem við og þessi veröld erum samsett úr. Samband okkar og veraldarinnar er þannig gagnvirkт þar sem við skynjum og erum skynjanleg. Það sé því villandi að draga skörp skil á milli þess sem skynjar og þess skynlega þar sem hvort tveggja er af sama meiði. Það sé einnig rangt að orða það svo að hugurinn stjórni líkamanum, eins og franski heimspekingurinn René Descartes lagði til, þar sem hugurinn sé partur af starfsemi líkamans. Hugmyndin um sameiginlegt „hold“ manns og heims í þessum skilningi hefur því að mati Merleau-Pontys traustari verufræðilegan grunn en sú kenning sem gerir ráð fyrir því að við séum verur í þessum heimi. Réttara sé að segja að við séum af þessum heimi.

Franski málarinn Paul Cézanne hafði áhuga á að málá hluti í umhverfi sínu, eiginleika þeirra eins og þyngd, áferð og tilfinningu okkar og lifun með þeim en ekki sem eftirmund út frá raunvísindalegrí fjarvídd þeirra. Sem

dæmi um takmörk ljósmyndalegrar fjarvíddar sem aðferð til þess að lýsa fyrirbærum í umhverfi okkar bendir Merleau-Ponty á að ljósmyndin sýni sporöskju í stað hringlaga forms frá ákveðnu sjónarhorni. Í málverkinu er hins vegar hægt að ýkja hið hringlaga form svo við fáum að hans mati betri tilfinningu fyrir eiginlegu formi hringsins. Merleau-Ponty telur að slíkar tilraunir megi greina í málverkum Cézannes (bls. 184). Listamenn eins og David Hockney hafa þó gert tilraunir til að nálgast lifandi fjarvídd í verkum sínum að hætti kúbista með því að taka margar ljósmyndir frá mismunandi sjónarhornum af sama viðfangsefni og raða þeim síðan saman (Marien, 2006, bls. 391). Slíkar tilraunir hafa hins vegar ekki náð neinum vinsældum svo heitið geti en eru að síður áhugaverðar.

Eins og impressjónistar þá vildi Cézanne mála eins og við skynjum en ólíkt þeim lagði hann áherslu á að sýna hlutinn og eiginleika hans. Með nokkurri einföldun má segja að impressjónistar hafi á sínum tíma verið uppteknir af því að mála ljósaspil sem samrýmdist vísindalegum kenningum um skynjun en samrýmdist síður reynslu okkar af veröldinni að mati Merleau-Pontys (Carman, 2008, bls. 182–183).

Í bréfi til vinar skrifar Cézanne „... *the landscape thinks itself in me ... and I am its consciousness*“ (Wylie, 2007, bls. 2, skáletrun hans). Með hjálp Merleau-Pontys túlkar breski landfræðingurinn John Wylie þessi orð Cézannes á þá lund að sá sem skoðar og það sem skoðað er, sjálfið og landslagið, sé samtvinnad í þarverunni (þ. Dasein); með öðrum orðum að sýn málarans og hið sýnilega land hafi í raun áhrif hvort á annað og búi hvort með öðru.

Í framhaldi af lýsingu Cézanne á sambandi sínu við viðfangsefnið er freistandi að skoða hvort hægt sé að túlka ljósmyndun með sambærilegum hætti, það er að fyrirmyn din opinberist í sjálfri sér í verkum ljósmyndarans sem er jafnframt eins konar meðvitund fyrirmyn darinnar; það er að sýn ljósmyndarans og fyrirmyn hans hafi í raun áhrif hvor á aðra og búi hvor með annarri. Ljósmyndun er leit, rannsókn eða iðkun ljósmyndarans sem er af sama heimi og fyrirmyn din. Slík iðkun fæðir af sér ljósmynd sem ræðst af vali á t.d. sjónarhorni, stað og stund og ekki síst tilvist fyrirmyn darinnar.

Svo við höldum okkur við Merleau-Ponty þá telur hann að við sjáum, hvort sem það er túlkað í málverki eða með öðrum miðlum, það sem hann kallað „áferð verunnar“. Við neglum ekki niður slíka skynjun með skrásetningu, við eignum frekar heima þar. Að koma auga á hið sýnilega krefst þess að stíga til hliðar frá einfeldningslegri ofgnótt sjónrænna áreita. Enn fremur telur hann að reynsla okkar af öðrum sé ekki sem ósýnileg tengsl á bak við ópersónulegan efnislega lífrænan líkama annarra. Þess í

stað upplifum við aðra sem þáttakendur í okkar eigin holdgervingu. Við skynjum þannig tilveru annarra af líkamlegri tjáningu þeirra. Á sama hátt er míni eigin spegilmynd ekki merkingarlaus ytri birting. Ég samsama ímynd mína við það sem ég sé í speglinum um leið og tilfinning míni fyrir líkamanum tengist spegilmyndinni. Það sem ég sé í speglinum er því sem eins konar draugur. Ég er ekki hér heldur fyrir utan í spegilmyndinni, spegilmynd sem dregur holdgervingu mína út á við. Þótt birtingarmynd míni sé að öllu jöfnu mér lítt sýnileg þá hefur hún engu að síður áhrif á aðra á sama hátt og birtingarmynd annarra hefur áhrif á mig (Carman, 2008, bls. 188).

Þó Merleau-Ponty taki mið af möguleikum málverksins í túlkun á dýpt og breidd skynheimsins þá má velta því fyrir sér hvort ljósmyndun geti ekki túlkað sama skynheim þótt með öðrum formerkjum sé. Það er ljósmyndun sem nýrir sér mismunandi sjónarhorn og tækni í túlkun skynheimsins, hvort sem það er í sjálfsmyndasköpun nemenda eða önnur notkun ljósmynda.

3.1.4.2 Frumlæg tjáning

Í öðrum lagi tekur Carman (2008, bls. 194–203) fyrir kenningar Merleau-Pontys um eðli tjáningaránnar. Merleau-Ponty telur að greina megi skyldleika tjáningar og stíls í bæði myndum og texta og þar af leiðandi í myndlist og bókmenntum. Öll skynjun og athafnir, í raun öll beiting líkamans, sé í eðli sínu frumlæg tjáning (e. primordial expression) (bls. 181).

Þótt bæði tungumál og myndir megi skilgreina sem skapandi tjáningu þá er munur á því hvernig sú tjáning er skilin. Merking er hvorki eiginleiki hluta né liggar hún eingöngu í tjáningunni. Merleau-Ponty spyr hvernig myndlist geti höfðað til okkar, verið merkingarbær. Hann leitast við að svara því og segir að tungumálið tali til okkar en myndlistin tali með rödd þagnarinnar (bls. 196).

Málið reiðir sig frekar á táknerfi tungumálsins en myndmálið á lýsingu ákveðinna fyrirbæra. Þó að tungumálið eigi ýmislegt sameiginlegt með þögulli tjáningu hegðunar eða myndsköpun þá er það ólíkt myndmáli að því leyti að tákni tungumálsins eru notuð sem staðgenglar fyrir ýmis fyrirbæri. Þó að hægt sé að gera ráð fyrir því að munur sé á eðli merkingar, sem fæst með myndrænni skynjun, og táknerfi tungumálsins þá bendir Merleau-Ponty á það sem þessi fyrirbæri eiga sameiginlegt, það er hinn túlkandi eiginleiki (e. the phenomenon of expression) (bls. 197).

Samkvæmt Carman þá varar Merleau-Ponty við því að gera ráð fyrir að til sé hrein skynjun eða hrein óhlutlæg vitsmunastarfsemi. Skynjun sé ekki

skynlaus næmi skynfæra og engin hugsun getur algerlega slitið sig frá umhverfi sínu sem hún styðst við. Við erum ekki lokað inni í táknhheimi þar sem eitt tákna virkjar annað tákna endalaust án tengsla við ytri reynsluheim. Við höfum þá reynslu og skilning á tungumáli að það opni okkur frekar leið að umhverfinu. Sama skilning leggur Merleau-Ponty í málverkið sem opni okkur leið og lýsi umhverfi okkar (bls. 197).

Ekki er ólíklegt að Merleau-Ponty gæti sæst á það að myndir yfirleitt, t.d. ljósmyndir, hafi slík áhrif þótt hann noti málverkið hér sem dæmi enda mikill talsmaður Pauls Cézanne. Tungumálið, bókmenntir en þó einkum ljóð og hið talaða orð eða söngur er ekki bara táknerfi, sem við höfum nokkuð svipaðan skilning á, heldur getur það vakið upp stemningu, sýnt áherslubreytingar og ekki síst þagnir. Hið þögula tungumál málverksins/myndarinnar einkennist því af sambærilegum eiginleikum, þ.e. stemningu, áherslubreytingum og því sem við getum kallað þagnir eða eyður.

Það sem málun, list og bókmenntir, ljóða- og textagerð eiga sameiginlegt telur Merleau-Ponty að sé áþekkur stíll og karakter sem einkennir aðkomu hvers og eins að þessum tjáningarförmum (bls. 199). Jafnvel það hvernig augu okkar og eyru starfa, hvað þá hvaða skilning við leggjum í það sem við sjáum og heyrum, er bundið af séreinkennum okkar og karakter. Þannig er jafnvel forskynjun okkar stiliseruð samkvæmt innra skema þess sem við erum og stöðu okkar í veröldinni. Skapandi listræn tjáning á sér því ekki rætur í innri og afmörkuðum hugarfyldgsnum heldur í beinni lifun þessa heims. Við getum sagt að líkaminn skynji veröldina um leið og líkaminn er hluti af sömu veröld. Skynjunin er því háð líkamlegum sérkennum hvers og eins um leið og hún er tjáning á sama hátt og líkami okkar og vera er í tjáningarríku sambandi við veröldina sem hún lifir í og er hluti af. Málverkið, hversu tæknilegt sem það er, getur ekki verið eftirmund sjónrænnar reynslu þar sem það er á sama tíma athöfn sem er háð líkamanum og afstöðu hans. Málun er því skapandi tjáning en ekki eftirlíking þess sem við skynjum í kringum okkur (bls. 201).

Hér má velta því fyrir sér hvort draga megi svipaðar ályktanir um sköpunar- og tjáningarmöguleika ljósmyndunar? Ljósmyndarinn velur sér gjarnan viðfangsefni, sjónarhorn, mynduppbyggingu, lýsingu og annað sem hæfir þeirri stemningu sem hann vill draga fram. Þótt vissulega sé hægt að nýta sér ljósmyndun sem skráningu þá stendur ljósmyndarinn alltaf frammí fyrir vali. Í tækifærismyndum og fjölskyldumyndatökum þarf ljósmyndarinn þannig að nýta sér mismikla kunnáttu sína í ljósmyndun til þess að koma til móts við væntingar. Jafnvel ljósmyndun sem skráning (e. documentation) getur tæplega kallast hlutlaus þar sem hlutleysisýfirbragðið er afstaða eða

sjónarhorn í sjálfu sér og því tjáning. Þau fyrirbæri sem við sjáum á ljósmynd hafa alltaf sína táknrænu þýðingu fyrir okkur þó að við séum ekki að greina slík tákn að staðaldri. Eða eins og Taylor Carman, höfundur bókarinnar, bendir á: „Images and icons are bound up with discourse in such a way that they never merely reveal the world, but also always allude, refer, indicate, and comment“ (bls. 201) [Lausleg þýðing: Myndir og íkon tengjast tjáningu yfirleitt þannig að þau gefa til kynna, vísa til og setja fram athugasemdir í stað þess að afhjúpa.]

Síðar í kafla 3.3.3, Ljósmyndun sem tjáning, kemst breski heimspekingurinn Nigel Warburton að svipaðri niðurstöðu þar sem hann telur að listrænn stíll gefi til kynna tjáningu ljósmyndarans og því sé hægt að skilgreina ljósmyndun sem list (Neil og Ridley, 2002, bls. 194).

3.1.4.3 *Spurningin um frelsið*

Í þriðja lagi fjallar Carman (2008, bls. 204–211) um viðhorf Merleau-Pontys til spurningarinnar um frelsið. Við erum vissulega háð verold sem við ráðum lítið við og erum hluti af. Hvernig getum við þá rifið okkur laus frá aðstæðum, stigið til hliðar og skilgreint okkur sjálf, stjórnað lífi okkar og gerðum og orðið eitthvað annað en afurð þeirra aðstæðna sem við erum í? Merleau-Ponty sprýr jafnframt hvernig manneskja í áðurnefndum kringumstæðum geti gert sér grein fyrir þeim heimi, sem hún lifir í, og geti lýst honum og vísað til í máli eða málverki (bls. 182). Ef listaverkið er fyrst og fremst af þessum heimi og rætur þess ekki yfirskilvitlegar á neinn hátt þá afmarkast skilningur okkar af tilveru þess hér og nú í heimi sem við ráðum lítið við og erum hluti af eins og áður segir. Hvernig er þá hægt að skilja þá almennu og víðu merkingu sem við leggjum í listir og er umfram einstaklingsbundin, sálfræðileg og sögulegu áhrif?

Merleau-Ponty fetar milliveg milli afstæðishyggu og trú á algild gildisviðmið (e. universalism) og svarar því svo að sá keimlíki stíll, sem hægt er að greina í list jafnvel ólíkustu menningarheima, sé kunnuglegur þar sem við erum öll skapandi manneskjur með ábekka mannlega/líkamlega eiginleika. Hins vegar séu engin frumform til eða erkitýpur sem algildur grunnur að listrænni tjáningu en jafnframt sé enginn menningarkimi svo einangraður að ekki sé hægt að öðlast nokkurn skilning á innviðum hans (bls. 204–205). Merleau-Ponty tekur list Pauls Cézanne sem dæmi um það hvernig listamaður nær að stíga út fyrir einstaklingsbundna tilveru sína og túlka og auka skilning okkar á sameiginlegri tilveru okkar.

Eitt meginþema í heimspeki Merleau-Pontys er að skynjun og athöfn séu tvær hliðar á sama peningi og líkamleg og vitræn virkni séu samtvinnuð og svari hvor annarri. Þessi gagnkvæma svörun sé aldrei merkingarlaus.

Mannslíkaminn er tjáning mannlegrar tilveru og mannleg tilvera tekur á sig form í líkamanum. Viljinn er hluti af mannlegri tilveru og gerir ráð fyrir möguleikum til vals. Valfrelsið veitist okkur ekki með því að flýja hömlur þessa heims heldur með því að takast á við þær hömlur (bls. 207–208). Frelsi, hvort sem það sýnir sig í verkum listamanna eða öðrum verkum, er aðeins hægt að skilja út frá skynjuðum veruleika, líkamlegri þáttöku og samsömun við þennan heim, heim sem opinberast okkur í áþreifanlegum sýnileika, gegnheilum raunveruleika og af mikilli dýpt (bls. 211).

Ef þessar hugmyndir eru heimfærðar upp á kennslu myndlistar þá getum við tekið dæmi af nemenda með ljósmyndavél sem fer um víðan völl í leit að myndefni og hefur ótakmarkað frelsi í tilraunakenndri myndatöku og frekari vinnslu. Engu að síður þarf hann að taka mið af og takast á við eigin væntingar og annarra, fyrir fram gefnar hugmyndir, menningarlegan bakgrunn sinn og veraldlegar og tæknilegar takmarkanir í merkingarbærri myndsköpun. Hann þarf að velja.

3.2 Módernismi og póstmódernismi

Í framhaldi af fyrirbærafræðilegri athugun á tilvist og þýðingu (ljós)myndarinnar er við hæfi að skoða heimspekilegan bakgrunn rannsóknarinnar í víðara samhengi. Hér verður því í stuttu máli fjallað um póstmóderníska gagnrýni á hina módernísku arfleið og grunnviðhorf hennar, það er gagnrýni sem hefur haft töluverð áhrif á þróun lista, kennslufræði og menningarfræði (Freedman, 2003b; Jones, 2009; Peters, 1995).

Árið 1979 kom út bókin *Hið póstmóderníska ástand* eftir franska heimspekinginn Jean-François Lyotard (2008) (1924–1998) en þar fjallar hann um stöðu þekkingarinnar í hápróuðum samfélögum sem hann skilgreindi sem „hið póstmóderníska ástand“ (bls. 21–27). Bókin átti síðar eftir koma af stað miklum umræðum um póstmódernisma, einkum á tveimur síðustu áratugum tuttugustu aldar (Björn Þorsteinsson, 2008, bls. 13). Í bókinni segir meðal annars um viðleitni módernismans til að réttlæta sig með heimspekilegri orðræðu:

Við höfum ákveðið að kalla þær vísindagreinar „módernískar“ sem réttlæta sig með því að skírskota til yfirorðræðu [métadiscours] ... þar sem augljóslega er horft til einhverrar stórsögu [grand récit] á borð við díalektík andans, túlkunarfræði merkingarinnar, frelsun hinnar skynsömu eða vinnandi

sjálfsveru eða hugmyndarinnar um sköpun auðs. (Lyotard, 2008, bls. 23, skáletrun hans).

Lyotard telur jafnframt að sú leiðarfrásögn (f. métarécit) sem feli í sér sögulega heimspeki og hafi verið notuð til að réttlæta þekkinguna, hafi jafnframt verið notuð til að réttlæta þær stofnanir sem stjórna samfélagsheildinni. Póstmódernisminn lýsi sér hins vegar sem ákveðin tortryggning í garð slíkra leiðarfrásagna (bls. 23–24).

Nútímaheimspeki og þar með hugmyndir samtímans um náttúruvísindi eiga uppruna sinn að rekja til Upplýsingarinnar í upphafi átjándu aldar. Upplýsingin var að hluta til andóf gegn yfirráðum aðals og kirkju sem höfðu afgerandi áhrif á bæði miðlun og mótu þekkingar. Barist var fyrir hugsjónum eins og pólitísku frelsi og jöfhuði. Með Upplýsingunni fluttist áherslan yfir á það að uppgötva „náttúrulegt“ form þekkingar með hlutlausri rökfærslu heimspekinnar og raunvísinda (Efland, Freedman og Stuhr, 1996, bls. 17–18). Jafnvel var talið að mögulegt væri að beita raunvísindalegum aðferðum „... til að skoða samfélagið en einnig til að stjórna því“ (Gestur Guðmundsson, 2008, bls. 13). Innan heimspekinnar urðu til nýjar greinar eins og þekkingarfræði og fagurfræði. Því var trúð að einstaklingurinn hefði frelsi til að skapa sér framtíð að eigin verðleikum. Sömuleiðis var talið að listamenn væru óháðir og sjálfstæðir í leit sinn að fagurfræðilegum lögmálum sem væru í senn algild og sönn. Með því að öðlast meiri og meiri þekkingu á lögmálum náttúrunnar og samfélagsins og fyrir tilstilli vaxandi tækníþróunar þá rákti bjartsýni um stigvaxandi velferð til fullkomins samfélags (Efland o.fl. 1996, bls. 18–19).

Miklar breytingar urðu á valdastrúktúr snemma á tímum Upplýsingarinnar með blóðugum byltingum bæði í Frakklandi og Bandaríkjum Norður-Ameríku. Meðvitund um samspli valds og þekkingar varð því ein af undirstöðum Upplýsingarinnar (Efland o.fl. 1996, bls. 17). Eftir þessar byltingar og tvær heimsstyrjaldir á síðustu öld, mengun, ójöfnuð, offjölgun og arðrán náttúrunnar hefur sú bjartsýni, sem þó rákti í upphafi, farið dvíndandi (bls. 69–70).

Eitt af einkennum hugmyndafræði Upplýsingarinnar fól í sér trú á möguleika hvers einstaklings til þess að beita rökum og öðlast þannig þekkingu á sannleikanum og frelsi til að breyta rétt. Því var trúð að hægt væri að „orða“ sannleikann þar sem tungumálið væri í beinum tengslum við raunverulegan og hlutlægan veruleika. Sannleikurinn, vitsmunir, möguleikar á uppsprettu náttúrulegrar þekkingar og möguleiki hvers og eins til að skilja,

greina, finna upp, skapa og meta á sjálfstæðan hátt – það voru einkunnarorð og takmark Upplýsingarinnar (Novitz, 2002, bls. 156).

Heimspeki póstmódernista er vantrúuð á gildi þessara einkunnarorða, einkum á möguleika tungumálsins til að vera í beinum tengslum við veruleikann og þar með getu þess til að miðla svokölluðum sannleika. Hinn svonefndi póststrúktúralismi hafnar því enn fremur að hægt sé að öðlast algilda þekkingu með því að greina og skýra þau kerfi sem tákni tungumálsins byggja á. Þannig leitaðist franski heimspekingurinn Jacques Derrida við að afbyggja kerfisuppbryggingu strúktúralista. Eins og áður hefur verið minnst á sýndi hann fram á hvernig tákni og merkingakerfi geta haft margræða merkingu og gagnrýndi ríkjandi viðhorf sem geri ráð fyrir því að orð hafi sömu merkingu hjá þeim sem tjáir sig og þeim sem tekur við merkingunni. Tungumálið sé öllu heldur eins konar leikur með tákni sem kalla hvert á annað í endalausum margbreytileika. Þannig gagnrýndi hann „frumspeki nærverunnar“ (e. metaphysics of presence) sem sé blekking er gerir ráð fyrir því að raunveruleg merking orðanna sé til staðar hjá þeim sem hlustar eftir þeim, blekking sem hefur yfirbragð almennra sanninda (Sim, 2001, bls. 5–6). Derrida gagnrýnir enn fremur mytu rökmiðjuhyggjunnar (e. myth of logocentrism) eða þá hugmynd að raunverulegir hlutir og sönn merking sé okkur aðgengileg og skapi ramma um notkun okkar á tungumálinu (Novitz, 2002, bls. 156–157).

ENN fremur er póstmódernistinn gagnrýninn á þá hugmynd að til sé sameiginlegt, ómótað manneðli sem geri okkur kleift að beita rökum. Vitsmunir stjórnist öllu heldur af sögulegum og menningarlegum forsendum en séu ekki eðlislæg fyrirbæri frá náttúrunnar hendi. Þess vegna sé okkur ómögulegt að líta hlutlausum augum á tilveruna þar sem við erum og verðum alltaf hluti af þeirri sögulegu og menningarlegu þróun sem hefur átt sér stað (Novitz, 2002, bls. 157).

Póstmódernistinn fjallar um fortíð og nútíð en síður um framtíðina. Miklar efasemdir eru um trú á endalausar framfarir, röðun þekkingar eftir vægi og ætlaða hlutlægni í margbrotnum og margræðum veruleika. Sögubrot raðist því saman líkt og í klippimynd og ná til nútímans en ekki sem línuleg röð atburða. Trúin á sjálfskapaðan einstakling hefur vikið fyrir því að skoða hann sem afsprengi aðstæðna auk eigin ágætis og hæfileika sem nýtast eða nýtast ekki miðað við þær aðstæður sem hver og einn býr við. Póstmódernistinn kannast við og fjallar um ruglingsleg einkenni nútímans og mismunandi sjónarhorn, s.s. femínisma og sérstaka þekkingu kvenna. Póststrúktúralisma, sem gjarnan er nefndur um leið og fjallað er um póstmódernisma, hefur verið beitt til þess að afbyggja bæði texta og

myndræna framsetningu, það er afbygging viðtekinna samfélagslegra gilda sem hafa nánast verið álitin náttúruleg og sjálfsögð. Með því móti hefur verið hægt að skoða tengsl þekkingar og valdastrúktúrs, t.d. í fjölmíðlum (Efland o.fl., 1996, bls. 28–29). Hugmyndir um mögulegt sjálfstæði listamannsins hvað varðar félagsleg og menningarleg áhrif og stigvaxandi gæði listarinnar innan listasögunnar eru á undanhaldi. Í stað þeirra hafa komið upp hugmyndir í myndlist sem vísa til menningarlegs samruna og endurnotkunar á myndrænum fyrirbærum (bls. 35–37).

Mikil aukning á áhrifum sjónmenningar kallar á bæði kunnáttu til þess að nýta myndmiðla af ýmsu tagi og til þess að skilja og greina áhrif þeirra. Því hefur verið haldið fram að þekking og færni á þessum sviðum auki möguleika einstaklinga á virkri samfélagslegri þátttöku og stuðli að auknum broska þeirra. Enn fremur hefur sú þekking sem stuðlar að „smekkvísi“ verið skilgreind sem „menningarauður“ (e. cultural capital) samkvæmt kenningum franska félagsfræðingsins Pierres Bourdieu (Freedman, 2003b, bls. 2–5).

3.3 Ljósmyndafræði

Þar sem þessi rannsókn snýst um það sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar þá er við hæfi að fjalla nánar um ljósmyndafræði. Hins vegar kemur fleira til þar sem veruleg tæknipróun hefur á síðustu áratugum átt sér stað í ljósmyndun, myndvinnslu og hvers konar myndbirtingum. Þá hefur notkun og viðhorf til notagildis ljósmynda einnig tekið breytingum. Notkun myndefnis á netinu og í fjölmíðlum hefur aukist verulega og áhrif sjónmenningar vaxið, ekki síst á líf ungmenna. Síðast en ekki síst þá hefur fagurfræði lista og þar með ljósmynda tekið breytingum í takt við þróun í samtímalist. Hér og síðar í ritgerðinni verður því leitast við að gera þessum atriðum nokkur skil.

Ljósmyndun er það margbreytilegt svið að fræðimenn telja hæpið að hægt sé að skilgreina það með einföldum hætti. Enn fremur er talið að ekki sé hægt að gera sér grein fyrir virkni ljósmynda án þess að taka mið af öðrum miðlum, svo sem málverki, kvíkmyndum og stafrænum miðlum. Sú staðreynð, að ljósmyndun fær ýmislegt að láni og rennur jafnvel saman við aðra miðla, er einkennandi fyrir ljósmyndun á okkar tínum (Gelder og Westgeest, 2011). Sem dæmi um slíkan samruna má nefna tölvur og síma með innbyggða myndavél, myndavél með möguleika á hljóð- og kvíkmyndatöku og kvíkmyndavélar sem gefa kost á ljósmyndatöku.

Strax árið 1964 hafði Marshall McLuhan sett fram þá kenningu að mannskepnan hefði framlengt skynjun sína með hjálp hinna ýmsu miðla og

notkun miðilsins fæli í sér eigin merkingu (Gelder og Westgeest, 2011; Þróstur Helgason, 2005). Þannig miðlar ljósmyndin alltaf einhverju um leið og hún miðlar eigin tilvist á sama hátt og aðrir miðlar þrátt fyrir að tæplega sé hægt að skilgreina slíka tilvist endanlega.

Á fyrstu sex áratugum síðustu aldar á tímum móderismans reyndu ýmsir ljósmyndarar og fræðimenn að skilgreina sereinkenni miðilsins og verufræðilega tilvist hans á sama hátt og listamenn og listfræðingar annarra miðla höfðu einnig leitast við. Það var ekki fyrr en á seinni hluta sjöunda áratugarins að hætt var að mestu við slíkar tilraunir þar sem talið var að einkenni hinna ýmsu miðla, og þá ekki síst ljósmynda, tækju breytingum með tíð og tíma (Gelder og Westgeest, 2011, bls. 5). Engu að síður fjalla fræðimenn nú á dögum gjarnan um það sem einkennir mismunandi svíð ljósmyndunar, það er svíð sem miðast við notagildið, ákveðnar aðstæður, tíma og stað.

Höfundar bókarinnar *Photography Theory in Historical Perspective*, þær Hilde Van Gelder og Helen Westgeest (2011), byggja greiningu sína á ýmsum birtingarmyndum ljósmynda á nýlegri umræðu á þessu svíði. Í fræðilegri umræðu um ljósmyndir eru oft tekin dæmi af stökum ljósmynda-verkum en þær stöllur taka einnig mið af notkun á ljósmyndum í blandaðri tækni innan myndlistar.

Þannig skoða þær sérstaklega:

- Ljósmyndina borna saman við málverkið. Vangaveltur um samband ljósmyndar og málverks hófust strax með tilraunum til skilgreiningar á ljósmyndinni um miðja nítjándu öld. Sú umræða þróaðist út í deilur um túlkunarríkar áherslur í ljósmyndum (e. pictorialism) snemma á tuttugustu öldinni og aftur nú á tímum.
- Ljósmyndina sem tímamiðað listform. Þessi umræða kom upp eftir miðja síðustu öld í samanburði á ljósmyndun og kvíkmyndun og síðar á öldinni í tengslum við gerninga.
- Tengsl ljósmynda og rýmis og rýmislista en það hefur mikið verið rætt alveg síðan á sjöunda ártugnum til dagsins í dag.
- Ljósmyndun sem tæki til samfélaglegrar gagnrýni á áttunda áratugnum og áfram.
- Ljósmyndun sem miðill til sjálfsskoðunar einnig á áttunda áratugnum og til þessa dags. (Bls. 4).

Þessi fimm svíð skoða þær Van Gelder og Westgeest síðan í ljósi nýlegrar umræðu um eiginleika ljósmynda með tilliti til myndbirtingar (e. representation), tíma, rýmis og notkunar (Gelder og Westgeest, 2011). Þau

þemu, sem greind hafa verið hér í bakgrunnskafla og fjallað er um í 4. kafla, eru að nokkru leyti samhljóma þessum áherslum. Samspil málverks og ljósmyndar hefur verið skoðað út frá fyrirbærafræðilegri heimspeki og tekið hefur verið mið af sjálfs- og samfélagsrýni í úttekt á kennslufræði myndlistar. Ekki er ólíklegt að frekari samruni ljósmynda og kvíkmynda muni einkenna þessi svið á næstunni, bæði vegna þeirrar tæknipróunar, sem hefur átt sér stað með framleiðslu (kvík)myndavéla af ýmsu tagi, og vegna vaxandi flutningsgetu og birtingarmöguleika internetsins á stafrænu efni.

Stafræn tæknibylting á sviði ljósmyndunar eins og margra annarra miðla undir lok síðustu aldar hefur enn fremur stuðlað að nýjum skilgreiningum. Fræðimenn hafa velt því fyrir sér hvort slíkar ljósmyndir séu í raun hægt að kalla „ljósmyndir“ þar sem þær séu langt frá því sem einkennt hefur efnislega tilvist hliðrænna (e. analog) ljósmynda. Hinn stafræni grunnur er af sama meiði og í öðrum stafrænum miðlum, eins og texta, hljóði og kvíkmynd. Því sé erfitt að skilgreina og skilja á milli hinna ýmsu miðla þar sem uppruni þeirra felist í svipaðri ef ekki sömu stafrænunni. Þær Van Gelder og Westgeest hallast hins vegar að því, eins og fleiri fræðimenn, að skilgreina ljósmyndina út frá birtingu hennar og notkun en ekki út frá tæknilegum bakgrunni. Því til stuðnings nefna þær að í flestum tilfellum sé ekki lengur hægt að greina í útprentun eða birtingu á netinu hvort ljósmynd er tekin á filmu eða með stafrænum hætti. Enn fremur vitna þær í Sarah Kember (1998) sem furðar sig á því hvernig hægt sé að hafa áhyggjur af því að missa tengingu við hið sanna þegar það hefur tapast hvort sem er í túlkuninni (Gelder og Westgeest, 2011, bls. 8) samkvæmt kenningum póstríktúralista þar sem miðillinn skilji alltaf eftir sig sína eigin merkingu í hvers konar túlkun eða frásögn.

Þótt sjá megi tengsl á milli ljósmyndunar og myndlistar allt frá miðri nítjándu öld þá er upphaf þess að myndlistarmenn fóru að nota ljósmyndir innan samtímalista nú á tímum oft rakið til þýska hugmyndalistamanna-parsins Bernds (f. 1931) og Hillu Becher (f. 1934) seint á sjötta áratug síðustu aldar. Hugmyndalistamenn á þessum árum og fram á níunda áratuginn nýttu sér iðulega svart-hvítra ljósmyndir til skrásetningar á hugverkum sínum. Á sjöunda og áttunda áratugnum fóru hins vegar bandarísku ljósmyndararnir William Eggleston (f. 1939) og Stephen Shore (f. 1947) að notfæra sér litljósmyndir í stað svart-hvítra ljósmynda sem þá var algengast í listrænni ljósmyndun. Í framhaldi af því hélt Nútímalistasafnið í New York (MoMA) í fyrsta skipti árið 1976 einkasýningu með litljósmyndum Egglestons sem hann tók á árunum 1969–1971 (Cotton, 2009, bls. 13). Sýningum á ljósmyndum undir formerkjum myndlistar fór síðan fjölgandi, einkum á síðustu tveimur til þremur áratugum tuttugustu aldar. Eftir því

sem ljósmyndatækninni fleygði fram hafa ljósmyndaverkin komið í yfirlærdum ekki ósvipað og málverk. Verkin hafa því bæði verið aðlöguð að galleríveggjum og listmarkaðnum (Cotton, 2009). Ljósmyndun hefur þannig fengið mikilvægt hlutverk innan samtímamýndlistar (Gelder og Westgeest, 2011) og sýningar og verslun með ljósmyndaverk hefur að sama skapi aukist í helstu listastofnunum og sölugalleríum á Vesturlöndum. Nú á dögum er það ljósmyndun frekar en málverkið sem ber mest á í umræðu um samtímalist (Bate, 2009). Engu að síður eru vísbendingar um að blómaskeið stóru ljósmyndaflekanna sé liðið. Þannig hefur bandaríski listfræðingurinn George Baker lýst breyttum áherslum í samtímalist um og eftir síðustu aldamót sem „kvíkmyndalegum“ (e. cinematic) í stað þess að vera „ljósmyndalegar“ (e. photographic) (Baker, 2005).

Myndlist, sem nýtir sér ljósmyndun, hefur í auknum mæli verið sýnd í netgalleríum og bloggsíðum, í opinberu rými, gjarnan utan stofnana listaheimsins og í verkum sem nýta sér margmiðlun af ýmsu tagi (Alberro og Stimson, 2009; Greene, 2004; Rush, 2003; Sholette, 2011). Með því móti hafa listamenn haft tök á því að sniðganga markaðsvæðingu listarinnar að nokkru leyti og haldið kostnaði við listsköpun í lágmarki.

Umræða um mismunandi sjónarhorn myndlistarmannsins, sem nýtir sér ljósmyndun, og ljósmyndarans, sem skilgreinir verk sín sem myndlist, var áberandi í lok tuttugustu aldar. Þessi áherslumunur hefur þó farið minnkandi þar sem ímynd og verk ljósmyndarans og listamannsins hafa skarast í auknum mæli og ljósmyndarar á ýmsum sviðum hafa sóst eftir því að verk þeirra væru skoðuð sem myndlist (Bate, 2009, bls. 135–137). Hér á landi má nefna dæmi um slíka viðleitni menntaðra ljósmyndara til að fá ljósmyndir sínar viðurkenndar á vettvangi myndlistar en þeir stofnuðu með sér fagfélagið Físl (Félag íslenskra samtímaljósmyndara, 2007).

3.3.1 Frásögn eða formhyggja

Með aukinni notkun á ljósmyndum á seinni hluta nítjándu aldar og í byrjun þeirrar tuttugustu töldu margir að málverkið hefði losnað undan raunsæinu en ljósmyndun tekið við á því sviði (Bate, 2009, bls. 133). Í bók sinni *Camera Lucida* lýsir franski fræðimaðurinn Roland Barthes ljósmyndinni þannig sem gegnsærri hulu sem vísi fyrst og fremst til þess sem myndin er af (Barthes, 2000, bls. 5). Aftur á móti hefur listgagnrýnandinn Michael Fried (2008) (f. 1939) í nýlegri bók sinni, *Why Photography Matters as Art as Never Before*, tekist á við að greina samtímaljósmyndun út frá formrænum eiginleikum í málverkum af uppstillingum (f. tableau) frá nítjándu öld og þar áður. Þannig líkir hann ljósmyndaverkum eftir samtímalistamenn á borð við Jeff Wall,

Thomas Struth og Andreas Gursky við málverkið fyrir daga ljósmyndatækninnar og módernismans. Samkvæmt því þá væri hægt að flokka ljósmyndaverk samtímaljósmyndara til samræmis við hefðbundna akademískra skiptingu á nítjándu öld í sögulegt málverk, landslagsmálverk, portrett og uppstillingar. Hins vegar er hætt við því að slík flokkun taki síður mið af t.d. „augnablik“ myndum (e. snapshot) á borð við ljósmyndir Williams Eggleston, Nan Goldin, Martha Rosler og Allans Sekula og notkun ljósmynda í hugmyndalist. Greining Frieds miðast fyrst og fremst við formið og formræna eiginleika en síður við inntakið. Að því leyti er margt líkt með greiningu hans og módernistans og gagnrýnandans Clements Greenberg en báðir leggja þeir áherslu á formið (Bate, 2009, bls. 137–140). Hins vegar má geta þess að þótt Greenberg hafi lagt áherslu á formræna eiginleika málverksins og ljósmyndarinnar þá skilgreindi hann ljósmyndina enn frekar út frá frásagnareiginleikum hennar (Gelder og Westgeest, 2011, bls. 30).

Þar sem minnst er á frásagnargildi ljósmynda er vert að rifja upp kenningar póstmódernistans Jeans Baudrillard um „hermíkinguna“. Þar er fjallað um vanhæfni ljósmynda og annarra miðla til að vísa til veruleikans eins og hann er (Hermann Stefánsson, 2003, bls. 31). Engu að síður hafa frásagnareiginleikar ljósmyndarinnar verið nýttir í auknum mæli í myndlist sem og á öðrum vettvangi þótt deila megi um sannleiksgildi frásagnarinnar. Enn fremur er vert að hafa í huga að formið, s.s. afrömmun, sjónarhorn, myndbygging, skerpa og litir, hefur áhrif á frásögnina eins og frásögnin hefur áhrif á formræna útfærslu og val á myndefni. Með öðrum orðum: fagurfræðin og inntakið eða hugmyndafræðin hefur áhrif hvert á annað. (Sjá ennfremur umfjöllun um gagnkvæm áhrif fagurfræði og hugmyndafræði í kafla 4.1.6 og 4.2.3.)

3.3.2 Barthes og ljósmyndin

Fyrstu alvarlegu tilraunirnar til þess að gera kerfisbundna greiningu á merkingu ljósmynda komu fram í Frakklandi á sjöunda áratug síðustu aldar með beitingu tákñfræðinnar (e. semiotics). Strúktúralistar, eins og nafnið gefur til kynna, einbeittu sér að því að greina þann strúktúr og þær reglur sem liggja til grundvallar í túlkun á hvers konar menningarstarfsemi og menningaráfurðum. Slík greining tók mið af þróun innan tákñfræði tungumálsins sem leitaðist við að finna „málfræðilegar“ reglur sem lægju til grundvallar retórik á mörgum sviðum menningar (Bate, 2009). Einkum er það Roland Barthes sem varð þekktur fyrir greiningu sína á ýmsum myndrænum menningarfyrirbærum. Kenningar hans hafa enn fremur haft

veruleg áhrif á síðari tíma fræðimenn sem fjallað hafa um ljósmyndun, m.a. John Berger og Susan Sontag (Bate, 2009).

Barthes var einkum upptekinn af því að skoða hvernig myndir skapa merkingu, svo og af tengslum myndmáls og tungumáls. Myndin er af sumum talin frekar ófullkomið merkingarkerfi miðað við tungumálið á meðan aðrir telja að seint verði hún skilin til fulls. Barthes spryr hvernig myndin verði hlaðin merkingu og hvar merkingin endi (Barthes, 2005, bls. 150). Í grein sinni um retórik myndarinnar frá árinu 1964 tekur Barthes fyrir auglýsingamynd og greinir þar tákni og formleg tengsl milli eininga. Hann skilgreinir retórik sem samansafn merkingaraukandi táknumynda almennrar hugmyndafræði. „Retórik birtist þannig eins og táknumyndarásjóna hugmyndafræðinnar“ (Barthes, 2005, bls. 162). Retórik myndarinnar er enn fremur sérstök þar sem hún styðst fyrst og fremst við sjónskynjun.

Barthes les út úr myndinni ýmis boð og greinir þau tákni sem eru í myndinni og gera kröfu um visst menningarlegt læsi. Merkingu myndarinnar greinir hann í „málboð, kóðuð íkónísk boð og kóðalaus íkónísk boð“ (Gunnþórunn Guðmundsdóttir, 2005, bls. 148). Málboðin skilgreinir Barthes sem tungumálið, það er myndatexti, titlar, málbólur í teiknimyndum og samtal í kvíkmyndum sem gefur myndinni merkingu. Þannig telur Barthes að siðmenning okkar byggist fyrst og fremst á menningu hins ritaða máls en ekki á myndmálinu. Eina leiðin til þess að festa merkingu myndmálsins sé því með hjálp tungumálsins. Á eftir málboðunum komi það sem hann kallar íkónísk boð sem vísa til merkingar myndmálsins. Ef við tökum eitt dæmi úr auglýsingunni sem Barthes nýtir sér þá er „íitalskið“ í auglýsingunni meðal annars táknað með röð einfaldra tákna eins og myndum af tómat, papríku og þrílit auglýsingaspjaldsins sem mynda til samans liti ítalska fánans. Barthes skilur jafnframt á milli þess sem hann kallar kóðuð íkónísk boð og kóðalaus íkónísk boð. „Íitalskið“ hér á undan er dæmi um kóðuð íkónísk boð (Barthes, 2005, bls. 150–152). Ef við leitumst við að skoða ljósmyndina án táknrænnar merkingar hennar þá stendur eftir mynd sem hefur sín sérstöku tengsl við fyrirmyndina. „Ljósmyndin hagræðir áreiðanlega senunni (römmun, smækkun, brennivíddin þrengd) en þessi breyting er ekki ummyndun (á þann hátt sem kóðun getur verið)“ (Barthes, 2005, bls. 152, skáletrun hans). Ljósmyndin er hér sem eins konar samsömun við fyrirmyndina sem kóðalaus íkónísk boð. Barthes heldur áfram og skilgreinir slík boð sem bókstaflega sýn okkar á myndina öfugt við táknræna sýn okkar. Kóðalaus íkónísk boð eða hin bókstaflegu boð eru sem merkingarkjarni myndarinnar og sem stuðningur við táknræn boð myndarinnar sem eru aftur á móti eins konar aukamerking hennar (bls. 153).

Barthes ber saman kóðalaus boð ljósmyndarinnar við kóðuð boð teikningar. Hann flokkar þá kóðun, sem birtist í teikningunni sem sögulega arfleið (frekar en náttúruleg lögþá) og meðvitaðar áherslur á hvað sé mikilvægt og hvað ekki. Barthes telur þannig að ljósmyndin geti ekki mótað viðfangsefni sitt innan frá líkt og hægt sé að gera með teikningu þrátt fyrir að geta valið umgjörð myndefnisins. Merkingarkjarni teikningarinnar er því ekki eins hreinn og merkingarkjarni ljósmyndarinnar geti verið þar sem engin teikning sé án stíls (bls. 158).

Um verufræðilega birtingarmynd ljósmyndarinnar segir Barthes:

„Ljósmyndun ber ekki aðeins með sér vitund um að *vera barna* (sem allar eftirmyn dir geta náð fram), heldur einnig vitund um að *hafa verið þar*“ (bls. 158–159, skáletrun hans). Barthes telur að þessi tilfinning, sem ljósmyndin geti framkallað fyrir því að *hafa verið þar*, dragi úr miðlunarkrafti eða með öðrum orðum tjáningarmætti ljósmyndarinnar. Nánar er fjallað um tjáningarmátt eða hlutleysi og stíl ljósmyndarinnar síðar í kafla 3.3.3.

Sextán árum eftir birtingu greinar Barthes um retórik myndarinnar fjallar hann í bókinni *Camera Lucida* (Barthes, 2000) um persónulega reynslu sína af því að skoða ljósmyndir undir öðrum formerkjum sem e.t.v. mætti kalla fyrirbærafræðilega nálgun en kenningar Barthes hafa haft mikil áhrif á skilgreiningu ljósmynda allt til þessa dags. Bókin heitir á frummálinu *La Chambre Claire* og var upphaflega gefin út í Frakklandi árið 1980. Í greiningu sinni á eðli ljósmynda velur Barthes oftar en ekki myndir frá árdögum ljósmynda auk persónulegra ljósmynda, aðallega af móður sinni sem lést árið 1977, þá 85 ára gömul.

Barthes hefur áhuga á því að komast að kjarna ljósmyndar án þess að táknað merking hennar hafi áhrif á þá skynjun. Hann fjallar lítið um notkun myndlistarmanna á ljósmyndum. Þeim mun fleiri dæmi tekur hann frá „klassískum“ ljósmyndum af gamla skólanum auk fjölskylduljósmynda frá eigin bernsku. Barthes greinir ljósmyndina út frá sjónarhorni þess sem skoðar (e. spectator) en ekki út frá sjónahorni þess sem ljósmyndar (e. operator) (Barthes, 2000, bls. 4).

3.3.2.1 Þetta *barna* eða í sjálfu sér þannig

„Það sem hefur verið“ (e. *that-has-been*) er eitt af lykilhugtökum Barthes. Með því á hann við að allar ljósmyndir séu á einhvern hátt náttúrulega tengdar því sem þær vísa til og hefur átt sér stað. Enn fremur telur hann að ekki sé hægt að neita því að myndefni í ljósmynd hafi verið þar (Barthes, 2000, bls. 76). Barthes leitar fanga í bók Allans W. Watts (1962), *The Way of Zen*, og þýðir eða túlkar orðið *tathata* eða *tat* úr sanskrít sem;

... *tat* means that in Sanskrit and suggests the gestures of the child pointing his finger at something and saying: *that, there it is, lo!* but says nothing else; a photograph cannot be transformed (spoken) philosophically, it is wholly ballasted by the contingency of which it is the weightless, transparent envelope. (Barthes, 2000, bls. 5, skáletrun hans).

[Lausleg þýðing: ... *tat* þýðir „það“ á sanskrít sem vísbending frá barni sem bendir fingri sínum á eitthvað og segir: „þetta, þarna er það!“ og segir í raun ekkert annað; að sama skapi er ekki hægt að tjá ljósmynd með orðum heimspekkinnar, hún er algerlega háð stöðu sinni sem gegnsæ óefnisleg hula.] Eða sem dæmi: sjáið, þetta er ég, þetta er fjölskylda míni, þarna var ég. Barthes leggur áherslu á að ljósmyndin geti ekki verið heimspekilegt viðfangsefni í sjálfu sér þar sem hún vísar ekki til annars en þess sem er á myndinni, þess sem liðið er. Hún er sem gegnsæ hula. Barthes telur þannig að ljósmyndin verði ekki skilin frá því sem var ljósmyndað.

Hins vegar stendur eftirfarandi í bókinni *The Way of Zen* eftir Alan W. Watts (1962):

The Sanskrit word *tat* (our ‘that’) is probably based on a child’s first efforts at speech, when it points at something and says, ‘Ta’ or ‘Da’. ... When we say just ‘That’ or ‘Thus’, we are pointing to the realm of non-verbal experience, to reality as we perceive it directly, for we are trying to indicate what we see or feel rather than what we think or say. *Tathata* therefore indicates the world just as it is, unscreened and undivided by the symbols and definitions of thought. It points to the concrete and actual as distinct from the abstract and conceptual. (Bls. 87–89).

[Lausleg þýðing: Orðið *tat* (eða „það“) á sanskrít er líklega byggt á fyrstu tilraunum barnsins til að tala þegar það bendir á eitthvað og segir *ta* eða *da*. Þegar við segjum „það“ eða „þannig“ þá erum við að benda á svið reynslu sem er óorðað, það er til reynslu sem við skynjum beint þar sem við erum að reyna að tjá það sem við sjáum eða finnum í stað þess að segja frá því hvað hugurinn vill segja. *Tathata* vísar því til heimsins eins og hann er, heill og óskiptur, án vísunar til tákna eða skilgreininga hugsans. Það vísar því frekar til þess sem er í stað þess huglæga og óhlutbundna.]

Tilgangurinn með þessum samanburði er að skoða þann mun sem kemur fram í túlkun Barthes og Watts og bera saman við nýlega rannsókn á

viðhorfi fólks til ljómyndarinnar í netheimum. Watts túlkar *tat* sem „það“ (*that*) eða „bannig“ (*thus*) og *tathata* sem *suchness, thatness og thusness* (Watts, 1962, bls. 87) sem e.t.v. má þýða á íslensku sem „það er nú það“ eða að eitthvað sé „sjálfu sér líkt“ eða „í sjálfu sér þannig“. Barthes túlkar hins vegar *tat* út fá þýðingum Watts sem „that, there it is“ eða sem „þetta, þarna er það“.

Með því að túlka *tat* sem „þetta, þarna er það“ er Barthes að leggja áherslu á að eitthvað ákveðið sé á ákveðnum stað en í túlkun Watts er áherslan frekar á „sjáðu, þvílíkt og annað eins“ þegar barnið kemur auga á eitthvað ákveðið og furðar sig á eða gleður sig yfir því. Samkvæmt þessu er tæplega hægt að sjá að túlkun Watts á orðinu *tathata* eða *tat* styðji við eða sé samhljóða lykilhugtaki Barthes um eiginleika ljósmynda sem vísun á „þetta, þarna er það“. Engu að síður eru hugmyndir Barthes um þennan eiginleika ljósmynda áhugaverðar þótt mögulega sé ekki hægt að tengja þær við *tathata*.

Hér hefur verið bent á mismunandi merkingu orðasambandanna „þetta, þarna er það“ og „það sem hefur verið“ annars vegar og „þvílíkt og annað eins“ hins vegar. Þessi hugtök mætti skoða í tengslum við rannsókn sem gerð var á þeirri þróun sem hefur orðið í stafrænum ljósmyndum og dreifingu þeirra á vinsælum myndabönkum netsins eins og Flickr.

Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar þá hefur áherslan flust í auknum mæli frá lýsingu á stað og stund yfir á það að sýna safn af sjónrænum spennandi fyrirbærum (e. spectacle) eða „... it has become less about the special or rarefied moments of domestic living and more about immediate, rather fleeting, display and collection of one's discovery and framing of the small and mundane“ (Murray, 2008, bls. 147). [Lausleg þýðing: ... það snýst nú orðið minna um sérstaka eða minnisstæða atburði í daglegu lífi fólks en meira um það að sýna safn sjónrænna auginabliksuppgötvana í smáheimslegri veröld hversdagsleikans.] Í slíkum tilfellum er frekar hægt að notast við „þvílíkt og annað eins“ samkvæmt þýðingu Alans W. Watts á *tathata* í stað „þetta, þarna er það“ eða „það sem hefur verið“ sem Barthes leggur annars áherslu á.

3.3.2.2 *Studium og punctum*

Önnur lykilhugtök, sem Barthes nefnir í fyrirbærafræðilegri greiningu sinni, fjalla um það hvernig við skynjum ljósmyndir á mismunandi hátt. *Studium* lýsir því þannig hvernig við lesum ljósmyndir út frá menningarlegu og pólitísku sjónarhorni. Hugtakið *punctum* lýsir því hins vegar hvernig við skynjum ljósmyndina eða hluta hennar beint án þess að hugurinn hafi haft tíma til þess að melta eða stúdera viðfangsefnið eins og í fyrra tilfellinu.

Þessi tegund skynjunar samkvæmt Barthes er mikilvæg fyrir greiningu hans á kjarna ljósmynda (Barthes, 2000, bls. 26–28).

Eitt af því áhugaverðasta, sem Barthes dregur upp úr þússí sínu, eru hugmyndir hans um hið blinda svið (e. blind field) ljósmyndarinnar sem *punctum* geti vísað til. Sem dæmi nefnir hann erótískar ljósmyndir Mapplethorpes sem gefa til kynna en sýna ekki beinlínis. Það sem gefið er til kynna skapi aukið persónulegt rými fyrir ímyndunaraflíð ef svo má segja. Blint svið ljósmyndanna er því ekki sjáanlegt en *punctum* myndarinnar vísar til einhvers sem vantar, gæti gerst, hefur gerst eða ákveðinnar tilfinningar (bls. 55–59).

Eins og áður var vikið að hafa ljósmyndadæmi þau sem Barthes notast við, litla breidd. Í stuttu máli eru það svart-hvítar mannlífsljósmyndir, annað hvort persónulegar ljósmyndir eða þekktir ljósmyndarar, einkum frá fyrri hluta síðustu aldar. Það sem Barthes leitar að byggist því fyrst og fremst á sambandi hans við þær ljósmyndir sem hann velur sér. Enn frekar vonast hann til þess að komast í beint samband, ef svo má segja, við þessar myndir án þess að kóðuð merking þeirra hafi áhrif á það samband. Hann fjallar ekki um notkun t.d. hugmyndalistamanna á ljósmyndinni þó að hann hljóti að hafa þekkt til slíkra verka þegar hann skrifði bókina. Þegar öllu er á botninn hvolft þá er Barthes að leita að þeim kjarna sem hann gæti sætt sig við og finnur loksins í ljósmynd af móður sinni þegar hún var ung. Þar finnur hann fyrir móður sinni á ný og upplifir fráfall hennar í annað sinn.

Ef við skoðum strúktúralískar kenningar Barthes um retórík myndarinnar og berum þær saman við fyrirbærafræðilega og persónulega nálgun hans í bókinni *Camera Lucida* þá má sjá sithvað líkt með skilgreiningu hans á *studium* og kóðuðum íkónískum boðum sem felast í myndinni, það er hvernig við skiljum myndefnið sem táknerfi sem miðlar menningarlegum og pólitískum skilaboðum. Hugtakið *punctum* vísar hins vegar til skynjunar áður en við höfum haft tækifæri til þess að hugleiða myndefnið, skynjunar sem vísar jafnvel til einhvers sem ekki er til staðar í myndinni. Það er undirméðituð upplifun sem Barthes leitaði að og taldi kjarna myndarinnar en væri hins vegar erfitt að skilgreina frekar. *Punctum* er því skylt fyrri skilgreiningu á kóðalausum boðum þótt *punctum* gangi öllu lengra þar sem það geti vísað til einhvers sem er utan myndarinnar. Mikilvægur munur á þessum nálgunum kemur einkum fram í fyrirbærafræðilegri, persónulegri ef ekki tilfinningalegri greiningu Barthes á myndasafni því sem hann tekur til skoðunar og strúktúralískri og kerfishbundinni nálgun hans á retórík ljósmyndar í auglysingu sem hann tekur til greiningar.

3.3.3 Ljósmynd sem tjáning

Í bókinni *Arguing About art – Contemporary Philosophical Debates* (Neil og Ridley, 2002) deila þrír heimspekingar um listrænt gildi ljósmynda. Breski heimspekingurinn Roger Scruton telur þar að ljósmyndin sé ekki tjáning á sama hátt og málverkið og reyndar ekki á nokkurn annan hátt. Ástæðan sé sú að ljósmyndun sé einkum vélræn athöfn eins og t.d. auglýsingar fyrir einfaldar myndavélar gefi til kynna: „Auto focus! Just point and shoot!“ (bls. 193). [Lausleg þýðing: „Sjálfkrafa fókus! Aðeins að miða og smella af!“]. Í málverkinu mætti hins vegar sjá tjáningarríkt samband málarans við fyrirmundina. Önnur ástæða, sem Scruton nefnir, er sú skoðun hans að málverkið sýni ákveðna tjáningu en ljósmyndin sé fremur sem staðgengill fyrirmundar. Þannig sé ljósmyndin falleg einungis ef fyrirmundin er falleg en málverkið geti aftur á móti talist fallegt þó fyrirmundin sé miður falleg. Ljósmyndin hafi samkvæmt þessu ekki þá fagurfræðilegu eiginleika sem málverkið hafi (bls. 193).

William L. King og Nigel Warburton nýta sér áþekkar forsendur í gagnrýni sinni á nálgun Scrutons. King rökstyður það hvernig ljósmyndin geti haft sínar fagurfræðilegu hliðar. Þannig telur hann að ástæðan fyrir því að við höfum áhuga á að skoða ljósmyndir sé ekki eingöngu vegna þess að hún sýni eitthvað ákveðið heldur einnig vegna þess *hvernig* hún sýnir það – nokkuð sem við getum kallað fagurfræðilega nálgun. Warburton, aftur á móti, tekur mið af listrænum stíl ljósmyndarans, það er að listrænn still gefi til kynna tjáningu eða túlkun ljósmyndarans á viðfangsefninu. Ljósmyndun byggist því á ákveðnu samhengi, á vali á aðstæðum, sjónarhorni og á tæknilegum möguleikum í myndatöku sem hefur áhrif á útkomuna og undirstrikkar þær áherslur sem ljósmyndarinn vill ná fram. Ljósmyndun sé því listiðkun sem tekst á við fagurfræðileg vandamál tjáningar (bls. 194).

Hins vegar má velta því fyrir sér hvort þessi samanburður á ljósmynd og málverki sé ekki villandi. Er ekki hætt við því að verið sé að rýra gildi ljósmyndarinnar ef leitast er við að skilgreina hana út frá eiginleikum málverksins og öfugt? Ljósmynd, hvort sem uppruni hennar er stafrænn eða filma, er ekki máluð og málverkið er ekki ljósmynd. Þó að ramminn geti verið keimlíkur, sýningarsalurinn sá sami og jafnvel sé hægt að villast á ljósmynd og málverki þá er tilfinning okkar fyrir sögulegum og menningarlegum bakgrunni málverks og ljósmyndar ekki sú sama auk þess sem tæknin og beiting hennar er enn sem komið er ólík. Þótt jafnvel fagurfræðin geti verið með svipuðu sniði þá skiljum við yfirleitt enn á milli þess sem getur kallast ljósmynd og málverksins. Hins vegar finnast áhugaverðar undantekningar frá þessari almennu reglu, t.d. í verkum þýska

myndlistarmannsins Gerhards Richter (Friedel, 2006) sem málar eftir ljósmynd eða notar ljósmyndir í málverki. Það er áhugavert einkum vegna samspils ólíkra og líkra eiginleika þessara miðla sem hann nýtir í listsköpun sinni.

3.3.4 Stafrænn (ó)veruleiki

Í meira en two áratugi hefur fræðileg orðræða um ljós og sjónskynjun verið samtvinnuð hugmyndum um hið óhlutlæga og óefnislega. Eftir stafrænar stökkbreytingar í tæknipróun nýmiðla hefur slík þróun verið sökuð um að aftengja hið raunverulega og valda því að grunnforsendur, hlutlægni og sjálfur sannleikurinn missi sín traustu viðmið. Þannig er talið að skrif fræðimanna eins og Williams Mitchell, Jonathans Crary og Pauls Virilio hafi haft áhrif á það að hliðræn ljósmyndun er talin raunverulegra viðmið en hin stafræna sýndarveröld sem stuðli frekar að stafrænum hverfulleika. Verk þessara fræðimanna hafa fjallað um það hvernig umbreytingarmáttur stafrænna miðla geti haft áhrif á þverrandi líkamlega tilfinningu okkar fyrir stað og stund. Þessar áhyggjur eiga einkum við um stafrænan sýndarveruleika (e. virtual reality) sem varð til á níunda og tíunda áratug síðustu aldar og hefur m.a. verið nýttur í tölvuleikjum (Lenoir, 2006, bls. xiii–xvi).

Ýmsir aðrir fræðimenn hafa þó ekki sömu áhyggjur. Þannig bendir bandaríski bókmenntafræðingurinn N. Katherine Hayles á að hræðsla við stafrænan sýndarveruleika byggi á þeirri skoðun að upplýsingar séu sjálfstætt fyrirbæri óháð upplifun okkar. Hún telur hins vegar að ekki sé hægt að meta upplýsingar óháð því samhengi sem þær annars birtast í. Breski fræðimaðurinn Donald McKay tekur í sama streng og telur að best sé að meta upplýsingar út frá þeim áhrifum sem þær hafi á viðtakandann (Lenoir, 2006, bls. xvi–xvii).

Í bók sinni *New Philosophy for New Media* tekur Mark B. N. Hansen (2006) fyrir holdgervingu, virkni og stafrænan veruleika eða óveruleika sem stafræn þróun nýmiðla geti haft í för með sér (Lenoir, 2006, bls. xvii). Hansen styðst við heimspeki Walters Benjamin, Henris Bergson og Gilles Deleuze í fyrirbærafræðlegrí nálgun sinni þar sem hann leggur áherslu á hið tilfinningalega, líkamlega virkni og rýmisskynjun í sjónrænni upplifun. Hið sjónræna er fyrir honum fremur skilyrt af líkamlegri virkni en af mætti óhlutlægrar skynjunar (e. the abstract power of sight). Hann telur jafnframt að líkaminn sé og verði áfram rammi skynjunar þrátt fyrir stafræna ummyndun myndarinnar (bls. xviii).

Hansen leitast því við að skoða stafræna miðlun frá sjónarhóli þess sem skynjar eða meðtekur upplýsingar af líkamlegri nálægð en ekki sem óhlutlægar og fjarlægar upplýsingar. Hann telur jafnframt að tæknin geti breytt því hvernig við skynjum heiminn og hafi afgerandi áhrif á hvað það þýðir að lifa sem holdgerving mannlegrar virkni (Lenoir, 2006, bls. xx). Þar styðst hann bæði við fyrirbærafræðilega heimspeki, eins og áður segir, og nýlega þróun innan taugalífeðlisfræði sem gerir ráð fyrir því að vitsmunir og líkami séu samtvinnuð fyrirbæri (bls. xx–xxi).

Áherslur Hansens á að skilgreina ljósmyndina út frá líkamlegri skynjun en ekki sem tæknilegar upplýsingar með óljósan uppruna eru mikilvægar fyrir þessa rannsókn þar sem þær styðja við tilvistargrundvöll þess sem við köllum ljósmynd þrátt fyrir efnislegan hverfalleika fyrirbærisins. Það er grundvöllur þess að enn sé hægt að fjalla um ljósmyndun, hvort sem það er í samtímalist, í kennslu myndlistar eða á öðrum vettvangi.

3.4 Kennslufræði myndlistar á tuttugustu öldinni

Ein þekktasta kennslubók Johanns Amos Cómeníus (1592–1670) er *Orbis Pictus*, myndabók með texta, sem gefin var út árið 1638. Þetta er enn fremur fyrsta myndskreytta kennslubókin sem vitað er um. Hún var samin með tilliti til þess að allt hefði sína náttúrulegu forgangsröð í lærðómsferlinu. Þannig skyldu hlutirnir, eða í það minnsta myndir af þeim, koma á undan orðinu (Myhre, 2001, bls. 71).

Ef við gerum ráð fyrir því að myndlistarkennsla byggi að einhverju leyti á kennslufræði myndlistar, þótt ekki sé alltaf samræmi þar á milli, ætti þróun á sviði kennslufræði myndlistar að skipta máli fyrir spurninguna um hvað það er sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Í þessum kafla verður því leitast við að greina þróun í kennslufræði myndlistar sem hefur jafnframt möguleg áhrif á viðfgangsefni rannsóknarinnar. Fjallað verður um það hvernig ákveðnar áherslur í kennslu myndlistar endurtaka sig á löngum tíma við áþekk skilyrði sem skapast í þjóðfélaginu. Ennfremur verður fjallað um ólíkar fagurfræðilegar áherslur og gildi sjónmenningarfræði og sjálfs- og samfélagsrýni í kennslu myndlistar.

„Aðeins með því að skoða sögu myndlistarkennslu fáum við skilið þýðingu hennar í dag“ segir Arthur D. Efland (1990, bls. 1) í upphafi bókar sinnar *A History of Art Education – Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Efland rifjar upp söguna og segir að listir hafi löngum stjórnast af aðhaldi stuðningsaðila eða valdhafa, ritskoðun og menntun. Þegar öllum þessum þáttum sé stjórnað af einni hendi eins og á tímum Lúðvíks XIV. á sautjándu öld, megi búast við einsleitni í þróun

myndlistar eins og raunin varð á í hans tíð. Aftur á móti megi gera ráð fyrir meiri fjölbreytni og jafnvel tilraunum ef stuðningsaðilar eru fleiri en einn eins og gerðist á tímum endurreisnarinnar á Ítalíu eftir langt tímabil sem einkenndist af einhæfingu í trúarlegri miðaldalist (bls. 3).

Stuðningsaðili er hér skilgreindur sem stofnun, fyrirtæki eða samfélagslegt fyrirbæri sem stuðlar að framleiðslu og birtingu listaverka sem eru þeim þóknanleg. Menntun er skilgreind sem sú hugmyndafræðilega og praktíska menntun, sem listamenn fá, en einnig sú menntun sem almenningur, þ.e. listunnendur, fá. Ritskoðun vísar til síu samfélagsins, yfirvalda og almenningsálits sem ritskoðar listina (Efland, 1990, bls. 2).

Sem dæmi um slík áhrif má nefna að á síðari tímum hefur áhersla á eftirlíkingu náttúrunnar í kennslu myndlistar verið algengari þar sem valdhafar og stofnanir hafa haft sterk áhrif á þróun myndlistar. Sjálfstjáning hefur hins vegar fengið meiri áherslu í kennslu myndlistar og í myndlistar-iðkun við þjóðfélagslegar aðstæður þar sem listamenn hafa notið virðingar eins og á tímum endurreisnarinnar. Þó getur aukin áhersla á sjálfstjáningu í listum einnig verið vísbending um það að hlutverk listarinnar innan samfélagsins sé lítils metið. Þannig er talið að viðhorf ráðandi menningarstofnana og yfirvalda á síðustu öldum hafi haft veruleg áhrif á það sem kallast gæti list (Efland, 1990, bls. 5–6).

Allan seinni hluta nítjándu aldar hafði iðnvæðingin og framfarahyggjan (e. progressivism) í kjölfar hennar haft veruleg áhrif á þróun listkennslu. Undir lok aldarinnar bar meira á kröfum um samfélagsbætur, stéttarfélög voru stofnuð og konur fóru fram á kosningaráétt. Nýjar kenningar um þroskastig barna og eðli náms fóru að hafa sín áhrif á kennsluna. Kennslan varð fyrir áhrifum vísindahyggju. Þannig hafði raunvísindaleg sálfræði áhrif á námið m.a. með áherslu á greindarpróf og mælanleika náms. Stuðst var við kenningar á borð við félagslegan Darwinisma sem rök fyrir kröfum um skilvirkari framleiðni í skólum og víðar í samféluginu. Kenningar Johns Dewey um lausnaleit og prófun á kennsluaðferðum höfðu einnig áhrif á hreyfingu sem kenndi sig við framfarir og vísindi. Vísindaleg nálgun leitaði frekar til náttúrunnar í raunvísindalegum rannsóknum en í bóklega þekkingu. Vísindaþróun hafði jafnframt bein áhrif á listir og þar með kennslu myndlistar, s.s.:

- *Tæknilegar framfarir.* Tilkoma ljósmyndatækninnar hafði mikil áhrif á þróun málverksins og kom að miklu leyti í stað portrettverka. Framfarir í efnadræði og litafræði stuðluðu að litríkara málverki, t.d. í málverkum impressjónista. Framþróun í byggingartækni og ný efni höfðu áhrif á arkitektúr.

- *Uppgötvun undirmeðvitundarinnar.* Viðfangsefni sálfræðinnar eins og undirmeðvitundin og sálarlíf í fjötrum hafði veruleg áhrif á expressjóniska þróun í myndlist og súrealisma.
- *Prímitífismi og menningarleg afstæðishyggja.* Þjóðfræðingar sýndu fram á að sjónarhorn annarra menningarheima en vestrænnar menningar voru allt eins gild. Verk frumbyggja í framandi heimsálfum og einfaldar og sjálfsprottnar barnateikningar höfðu áhrif á list t.d. Picassos og Pauls Klee.
- *Abstrakt hugsun og vísindaleg naumhyggja.* Hugmyndir um að hægt væri að smætta myndbyggingu í frumform sem síðan mætti byggja upp samkvæmt algildum lögmálum. Myndlist gæti þannig snúist um eigin lögmál frumforma, línu og lita án annars inntaks. Sem dæmi um það má nefna óhlutbundin verk bæði Kandinskys og Malevichs. (Efland, 1990, bls. 149–150).

Þessi dæmi um áhrif vísindaþróunar á kennslu myndlistar á tuttugustu öldinni eiga að mestu leyti við enn í dag. Við höfum þannig fjallað um tæknilegar framfarir í stafrænni þróun myndmiðla og aukin áhrif sjónmenningar. Enn er leitað fanga í sálfræðikenningar, t.d. sálgreininguna, og áhersla á mælanleika náms er enn mikil og fer e.t.v. vaxandi. Fjölmenningsarfræði hafa fengið aukið vægi í kennslufræði almennt. Til viðbótar má nefna þá vitvæðingu á kennslu myndlistar sem felst í rökstuðningi kennslunnar sem akademíks fags fyrir inntöku þess inn á námskrá (sjá enn fremur í kafla 4.2.6). Póstmódernísk gagnrýni hefur hins vegar andmælt vísindalegri naumhyggju en slík naumhyggja einkenndist eins og áður segir af leit að algildum og sönum listrænum gildum.

Þó ekki sé það fyllilega sambærilegt þá er fróðlegt að bera saman þætti eins og stuðningsaðila listarinnar, ritskoðun og menntun, eins og minnst var á hér að framan, og sambærilega þætti í kennslu myndlistar á okkar dögum. Við slíkan samanburð blasir við okkur sú staðreynd að allir þessir þættir eru í hendi skólayfirvalda. Ef hægt er að taka mið af listiðkun við slíkar aðstæður og bera hana saman við kennslu myndlistar við sömu aðstæður þá er ekki að furða þó slík kennsla sé einsleit og íhaldssöm.

3.4.1 Áhrifavaldar – stefnur og straumar

Þótt póstmódernisminn hafi haft mikil áhrif á þróun menningar almennt þá gætir hans lítið í kennslu myndlistar. Þar er enn stuðst við hefðbundnar módernískar áherslur eins og fram hefur komið í inngangi ritgerðarinnar og víðar. Hér verður í stuttu máli fjallað um þær stefnur og strauma sem hafa haft áhrif á og mótað kennslu myndlistar á síðustu öld og allt til þessa dags.

Í bókinni *A History of Art Education* eftir Arthur D. Efland (1990) eru talðar upp þrjár stefnur sem hann telur að hafi haft mikil áhrif á kennslu myndlistar á síðustu öld.

Í fyrsta lagi er það stefna sem einkennist af expressjónisma (e. expressionist stream). Hún á rætur sínar að rekja til rómantísku stefnunnar á nítjándu öld. Þar var listamaðurinn settur í öndvegi um leið og staðnaðri klassískri hefð akademíunnar var andmælt. Listamaðurinn var í hlutverki endurlausnarans í krafti frumlægra sanninda sem tjáningarrík list hans var innblásin af. Önnur nýlunda, sem rekja má til hinnar rómantísku hefðar, er leikskólahreyfingin og barnmiðuð kennsla sem lagði áherslu á mikilvægi persónulegrar tjáningar og lausn frá uppeldislegum hömlum. Á tuttugustu öldinni tók barnmiðuð list við hlutverki listamannsins að nokkrum sem fyrirmynd frumlægra sanninda. Barnmiðuð kennsla er höfuðinntak í kenningum Herberts Read og Viktors Lowenfeld en þeir höfðu mikil áhrif á skólastarf á fimmata, sjötta og sjöunda áratugnum (bls. 260).

Til frekari skýringar á barnsmiðaðri kennslu þá má bæta því hér við að henni hefur verið líkt við skapandi sjálfstjáningu sem aðferð til þess að frelsa sjálfið undan þrúgandi áhrifum samfélagsins. Efland og kennslufræðingarnir Kerry J. Freedman og Patricia Stuhr telja þannig í bók sinni *Postmodern Art Education: an Approach to Curriculum* að það sem einkum hafi haft áhrif á aukið vægi sjálfstjánigar nemenda í kennslu myndlistar sé.:

- Freudískar kenningar um skaðleg áhrif hefts sáarlífs barna.
- Hugmyndir um að viðkvæm sjálfsprottin list barna væri hægt að brjóta niður með stífum eða röngum áherslum í kennslu.
- Andóf gegn óhóflegri efnishyggju sem talið var að fæddi af sér yfirborðslegan fjöldaframleiddan iðnvarning og einhæft lífneri.
- Gagnrýni á skóla sem undirbúi nemendur fyrst og fremst sem vinnuafi fyrir iðnvæðinguna og síðan markaðsvæðingu en gagnrýnendur lögðu þeim mun meiri áherslu á skapandi vöxt og þroska nemenda
(Efland o.fl. 1996, bls. 61–62).

Önnur stefna, sem Efland telur að hafi haft veruleg áhrif á kennslu myndlistar á tuttugustu öld, er umbótahreyfing (e. reconstructionist stream) þeirra sem trúðu því að skólinn væri það afl sem megnæði að breyta samfélagini til betri vegar. Á sjöunda og áttunda áratugnum sjáum við þessa hugmyndafræði gleggst í skólastarfi þar sem listir voru þungamiðjan (Efland. 1990, bls. 261).

Þriðja stefnan er vísindaleg skynsemishyggja (e. scientific rationalism), þ.e. hugmyndafræði sem líktist félagslegum Darwinisma við lok nítjándu

aldar og leitaðist við að móta kennslufræðina samkvæmt aðferðafræðum raunvísinda. Eftir seinni heimsstyrjöldina kom aftur fram áhersla á vísindalega skynsemishyggju í fagmiðaðri myndlistarkennslu (e. discipline based art education, DBAE). Talið var að hægt væri að móta námsefni í kennslu myndlistar eins og annað nám út frá faggreinum atvinnulífsins og fræðasamfélagsins í ákveðin fög. Þannig lagði fagmiðuð myndlistarkennsla áherslu á iðkun myndlistar, listasögu, listgagnrýni og fagurfræði. Félagslegur Darwinismi seint á nítjándu öldinni og fyrri hluta þeirrar tuttugustu einkenndist af íhaldssamri hugmyndafræði og mótaði námsáherslur í takt við þarfir viðskiptalífsins. Þar var einnig lögð áhersla á prófun á námsárangri í samræmi við vísindalega nálgun. Áherslan miðaðist við það að miðla fyrir fram mótaðri þekkingu til nemenda frekar en að móta þekkingu. Þar sem inntak þekkingar var fyrir fram mótað var auðveldara að mæla að hvað miklu leyti sú þekking hafði skilað sér til nemenda. Menntun af þessu tagi er í eðli sínu íhaldssöm þar sem frjálsri hugsun og þekkingarleit nemandans er ekki treyst sem verðugu framlagi til samfélagsins. Í framhaldi af því veltir Efland því fyrir sér hvort hætt sé við því að hömlur af þessu tagi geti virkað sem samfélagsleg stjórntæki íhaldssamra afla. Hann sprýr jafnframt hvort ástæður fyrir áherslum á vísindalega skynsemishyggju á seinni hluta tuttugustu aldar sé vísindanna vegna eða hugsað sem tæki til þess að efla mátt hagkerfis og hernaðar sem nýtir sér vísindin (bls. 261-262).

Ákveðnar áherslur og stefnur í kennslu myndlistar eiga það jafnframt til að endurtaka sig við áþekkar samfélagslegar, efnahagslegar og pólitískar kringumstæður. Með því að kannast við hvaða áherslur í kennslu myndlistar eru líklegar til þess að fylgja ákveðnum samfélagslegum og menningarlegum kringumstæðum, er ef til vill hægt að átta sig betur á því hvers má vænta nú á tínum. Sem dæmi um endurteknar áherslur í kennslu myndlistar nefnir Efland í fyrsta lagi framfarahyggju (e. progressivism) sem hann telur að sé ekki lengur það afl sem hún var á þriðja áratug síðustu aldar. Engu að síður byggist kennslufræðin meir og minna á nokkrum grunnþáttum hennar enn þann dag í dag. Oft er það svo að hreyfingar deyja ekki alveg út en taka þess í stað á sig breytta mynd. Þannig umbreyttist áhersla á samfélagslega framleiðni (e. social efficiency movement) á öðrum áratug síðustu aldar í áherslu á raunvísindi áratuginn þar á eftir og síðan birtist hún sem krafa um mæланleika og skilvirkni (e. accountability movement) á áttunda áratugnum. Fagmiðuð námskrá á sjöunda áratugnum kom aftur fram sem árangursmiðað nám á níunda áratugnum (e. the excellence movement). Þá kom áhersla á skapandi sjálfstjáningu á þriðja áratugnum aftur fram í skrifum Herberts Read og Victors Lowenfeld á fimmta áratugnum. Enn

fremur hafði endurreisnarstefna kreppunnar á þriðja áratugnum sín áhrif á síðari tíma áherslur á listir sem grunn almennrar kennslu (bls. 262–263).

Að lokum nefnir Efland þá stefnubreytingu sem hann telur að hafi verið ráðandi undir lok síðustu aldar, það er eins konar uppeldisfræðileg formhyggja (e. pedagogical formalism) sem tók mið af fagmiðaðri myndlistarkennslu með áherslu á struktúr og samfellu í skipulagi námsins. Sem mögulegt mótvægi við þá stefnu tekur hann dæmi af kennslu sem þróaðist í átt til meira frelsis frá uppeldisfræðilegum höftum eins og sýndu sig í vaxandi sjálfstjáningu í kennslu myndlistar í ákveðinn tíma eftir bæði fyrrí og síðari heimstyrjöld. Efland veltir því fyrir sér hvort samþætting uppeldislegrar formhyggju og áhersla á sjálfstjáningu nemenda gæti stuðlað að meira jafnvægi í kennslu myndlistar eins og Platon forðum vildi sjá á milli tónlistar og íþrótta (e. gymnastics) (bls. 263).

Eins og fyrr segir þá gætti eins konar uppeldislegrar formhyggju undir lok síðustu aldar. Sjónmenningarfræðin hefur síðar unnið á þótt frekar sé það innan kennslufræði myndlistar en í sjálfri kennslunni. Hvaða stefna verður ofan á í kjölfar nýlegrar kreppu er ekki gott segja til um. Samkvæmt ofansögðu um endurteknar áherslur í kennslu myndlistar við áþekkar aðstæður þá er ekki ólíklegt að áhugi verði á endurreisnarstefnu eins og sýndi sig eftir kreppuna á þriðja áratug síðustu aldar. Hins vegar má einnig og e.t.v. frekar búast við því að áherslan verði á árangursmiðað nám, það er áhersla á hæfni nemenda til að koma til móts við fyrir fram gefin og mælanleg markmið. Slíkar áherslur hafa þegar sýnt sig í nýlegri aðalnámskrá fyrir grunnskóla landsins (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012). Enn fremur er ekki ólíklegt að mikil umræða um fjárhagslegan ávinning af skapandi listgreinum komi til með að hafa áhrif á aukna áherslu á virðisauka og framleiðni listarinnar í kennslu myndlistar (Ágúst Einarsson, 2011; Freedman, 2011; Margrét S. Sigurðardóttir og Tómas Young, 2011).

3.4.2 Fagurfræði innan kennslufræði myndlistar

Undanfarna áratugi hefur vægi listrannsókna (e. art-based educational research, ABER) og sjónmenningarfræði (e. visual cultural study) farið vaxandi í kennslufræði myndlistar. Töluberðar deilur hafa hins vegar skapast milli þeirra sem aðhyllast fyrst og fremst kennslu í málun og teikningu með áherslu á svokölluð „grunnlögumál myndlistar“ og þeirra sem leggja frekari áherslu á sjónmenningarfræði og sjálfss- og samfélagsrýni (Addison og Burgess, 2003; Eisner og Day, 2004; Gaudelius og Speirs, 2002; Neperud, 1995) (sjá enn fremur 4. kafla).

Nokkrir af áhrifamíklum hugmyndafræðingum kennslufræði myndlistar hafa lítið tekið mið af samtímalist í myndlistarkennslu en leggja þeim mun meiri áherslu á hefðbundna fagurfræði. Kenningar þessara fræðimanna hafa haft veruleg áhrif í kennslufræði myndlistar og meðal annars á þróun fagmiðaðrar myndlistarkennslu sem aðalnámskrá íslenskra grunnskóla í listgreinum byggir að miklu leyti enn á (Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007; Dobbs, 1998). Hér verður minnst á kenningar Elliots W. Eisner, Howards Gardner og Johns Dewey og leitast við greina þær áherslur sem einkenna grunniðhorf þeirra til kennslu myndlistar. Þessi grunniðhorf bergmála í deilum fræðimanna um áherslur á sjónmenningarfræði eða hefðbundna myndlist sem síðar verður fjallað um, m.a. í kafla 4.2.

Í bók sinni, *The Arts and the Creation of Mind*, leggur bandaríski kennslufræðingurinn Elliot W. Eisner áherslu á að opna augu nemenda fyrir möguleikum efnisins og innri formrænum eiginleikum sem efniviðurinn gefi kost á. „How does the image feel? Is there coherence among its constituents parts? Does it hang together? Is it satisfying?“ (Eisner, 2002, bls. 231) [Lausleg þýðing: Hvaða tilfinningu hefur þú fyrir myndinni? Er samræmi í myndbyggingu hennar? Hangir hún yfirleitt saman? Veitir hún viðunandi ánægju?]. Og enn fremur „The arts teach its practitioners to think within the constraints and affordness of a material“ (bls. 236) [Lausleg þýðing: Listin kennir iðkendum sínum að hugsa innan þeirra takmarka og möguleika sem efniviðurinn veitir.] Hér leggur Eisner fyrst og fremst áherslu á formræna og efnislega eiginleika listaverksins, þ.e. myndbyggingu og innri fagurfræðilega eiginleika sem hafa lítið með ytri skírskotun að gera samkvæmt módnískri formhyggju.

Bandaríski sálfræðingurinn Howard Gardner (1990) segir svo um myndlist í bók sinni *Art Education and Human Development*.

Virtually definitional in the visual art is the capacity to deal with visual-spatial kinds of symbols – to think in terms of forms, what they represent, what feelings they can express, how they can be composed and combined, and what multiple forms of significance they can embody. (Bls. 42).

[Lausleg þýðing: Skilgreiningarhæfni í myndlist felst í því að taka mið af táknum af myndrænum-rýmiskenndum toga – að hugsun ráðist af eiginleikum formsins, það er skilgreining á því hvað slíkir eiginleikar standa fyrir og hvaða tilfinningar þeir tjá, hvernig hægt sé stilla þeim saman og sameina, og hvaða margs konar möguleikar þeirra eru til að taka á sig mikilvæg form.]

Ekki er laust við að hér bergmáli formhyggjan í áherslu á hið mikilvæga form (e. significant form). Enn fremur telur Gardner að það væri sorglegt ef myndlistarkennsla, sem einkenndist af hugmyndavinnslu, yrði enn einn vettvangur fyrir börn sem eiga gott með að tjá sig með tungumálinu og síður fyrir börn sem hafa til að bera sjón-, rýmis- og líkamsgreind (Gardner, 1990, bls. 42).

Hugmyndaþróun í listiðkun hefur verið eitt af meginneinkennum samtímalistar undanfarna áratugi. Ekki verður betur séð en áhugi Gardners á flokkun námsefnis, svo sem myndlistarkennslu, sé í takt við kenningar hans um mismunandi greindir, jafnvel þó slík flokkun sé í mótsögn við þróun og áherslur innan samtímalistar.

Að sama skapi sem hugmyndir bandarískra heimspekinsins Johns Dewey um nám og kennslu eru hátt skrifaðar enn þann dag í dag þá eru hugmyndir hans um myndlist nokkuð umdeildar. Þannig hefur verið bent á að Dewey hafi í bók sinni *Art as Experience* sem og víðar lagt áherslu á formalisma að hætti Clives Bells sem hélt því fram að listræn reynsla fælist í því að skynja hið mikilvæga form í samstilltri heild verksins (Haskins, Alexander og Seiple, 2007–2012). Aðferðafræðin að mati Deweys liggur í hreinsun alls þess sem er umfram eða ónauðsynlegt við gerð listaverksins eða „[r]etain the essential and get rid of everything else“ (Jackson, 1998, bls. 36) og enn fremur:

... art-centered experiences are distinguished by their unity and wholeness. They are consummatory. They are accompanied by feelings of fulfillment and satisfaction. They are self-sufficient and meaningful. They do not point beyond themselves.
(Bls. 124).

[Lausleg þýðing: Listræn reynsla einkennist af einingu og heildrænni sýn. Slík reynsla stuðlar að fágun um leið og hún veitir tilfinningu fyrir fullnægju. Hún er sjálfrí sér og tilgangsrík. Hún víesar ekki út fyrir sjálfa sig.]

Engu að síður hefur bandaríski kennslufræðingurinn Kerry Freedman bent á að Dewey hafi hafnað því að fagurfræðileg reynsla væri aðskilin frá hversdagslegri reynslu. Dewey hafi þannig sett alla reynslu í félagslegt samhengi og hafnað hugmyndum margra samtímamanna sinna um að mikils metin listaverk hefðu til að bera innri algilda eiginleika sem stuðluðu að mikilleik þeirra. Jafnvel þó að sérstakur eiginleiki listaverks væri formbirting þess sjálfs þá taldi Dewey að ekki væri hægt að tengjast slíkri formbirtingu á einhvers konar æðra stigi fagurfræðilegrar reynslu. Hann

áleit að kjarni lista stuðlaði að sampættri reynslu huga og líkama og gagnrýndi alla fagurfræði sem héldi fram hinu gangstæða. Þannig taldi hann að skynjun formsins beini okkur að þeirri mennsku sem felst í sampættingu huga og líkama. Þannig gæti skynjunin stuðlað að fagurfræðilegri upplifun sem gerði reynslu okkar af forminu ríkari. Samkvæmt Freedman þá hélt Dewey því fram að listin væri partur af tilveru okkar og því væri eining listarinnar og lífsins mikilvæg. Dewey vildi skoða list sem tjáningu á samspili efnis, ferlis og hugmynda. Sem slík yrði listin til af djúpstæðum áhuga um leið og hún væri vitnisburður um tjáningu á tengslum manns og umhverfis (Freedman, 2003b, bls. 39–40).

Freedman, eins og fleiri fræðimenn, telur að fagurfræðileg upplifun sé merkingarbær og háð þróun menningar og félagslegra aðstæðna. List snúist því ekki eingöngu um formræna eiginleika (Freedman, 2003b, bls. 41). Í kennslu myndlistar mætti því skoða ýmiss konar fagurfræðilega nálgun sem komið hefur fram á Vesturlöndum síðasta árhundraðið, s.s. symbólima, tjáhyggju, formhyggju, áherslur Bauhaus á að formið taki mið af notagildi, kenningar McLuhans um að miðlunin sjálf hafi merkingu, nytjahyggju (e. pragmatism) sem skilgreinir fagurfræði sem part af félagslegum reynsluheimi og hafi því menntunargildi, Gestalt-stefnan, sem leggur áherslu á að skynjun og túlkun sé háð því samhengi sem tengist birtingarmynd listarinnar, og póstmódern viðhorf til fagurfræði sem leggja sömuleiðis áherslu á að samhengið hafi áhrif á túlkun listarinnar sem hægt sé að skoða frá mismunandi sjónarhornum (bls. 39).

Ástæðan fyrir því að athyglinni hefur hér verið beint að módernískum grunnviðhorfum þessara fræðimanna er sú að viðhorf þeirra hafa haft veruleg áhrif á kennslufræði og kennslu myndlistar. Ég tel þannig að þessi áhrif vinni gegn því að tekið sé mið af samtímalist og póstmódernískum áherslum. Þau vinna þar af leiðandi einnig gegn því að ljósmyndun sé mikils metin í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun er ekki hátt skrifuð sem myndlist samkvæmt módernískri fagurfræði.

3.4.3 Fagmiðuð kennsla myndlistar

Samkvæmt því sem segir í bókinni *Postmodern Art Education: an Approach to Curriculum* (Efland o.fl., 1996) þá komu hugmyndir um fagmiðaða kennslu myndlistar (e. discipline based art education, DBAE) fyrst fram vegna námskrágerðar í vísindum og stærðfræði á sjötta áratug síðustu aldar. Í kalda stríðinu, þegar Bandaríkjumenn drögust aftur úr Sovétríkjumum á sviði tækni og vísinda, þá var hlaupið til og lagður meiri þungi á raungreinar og skilvirkni menntunar. Aukin áhersla á vísindi og stærðfræði varð til þess að

finna þurfti frekari rök fyrir kennslu myndlistar á námskránni. Sálfræðingurinn Jerome Bruner (f. 1915) var ráðgjafi bandarískra skólayfirvalda á þessum árum. Hann lagði til að við val á námsefni yrði tekið mið af faggreinum atvinnulífsins og fræðasamfélagsins. Þessar hugmyndir voru nokkru síðar, eða 1966, heimfærðar upp á kennslu myndlistar um leið og því var lýst yfir að tímabil sjálfstjánings í listum (e. expressionism) sem grunniðmið í myndlistarkennslu væri liðið (bls. 64–65).

Síðar kom hins vegar í ljós að hugmyndir Bruners um að hægt væri að nýta sér faggreinar atvinnulífsins og fræðasamfélagsins sem fyrirmund í flokkun námsgreina í grunnskóla væru full bjartsýnar. Skipting í fræðasvið gerði ranglega ráð fyrir því að einhugur ríkti um slíka skiptingu og um viðfangsefni fræðasviða. Einnig hafði láðst að taka tillit til þess að fræðasvið skarast og að þekking sé félagslega mótað fyrirbæri. Engu að síður mátti greina endurvaktar áherslur á fagmiðaða myndlistarkennslu snemma á níunda áratugnum þegar listfaglegri þekkingu á myndlist fór hrakandi á kostnað tæknilegra æfinga. Í það skiptið voru það yfirburðir japanskra bílaframleiðenda sem urðu til þess að bandaríksa menntakerfið var endurskoðað og aukin áhersla lögð á árangursmiðað nám í von um að rétta við samkeppnisstöðuna (Efland o.fl., 1996, bls. 67).

Efland og samhöfundar telja að hætt sé við því að þau fög sem fagmiðuð myndlistarkennsla sé samsett úr, þ.e. listasaga, fagurfræði, myndlistargagnrýni og myndlistariðkun, markist öðru fremur af vestrænni menningu og módernískum viðhorfum. Einnig er gagnrýnt að áherslur á femínisma og fjölmenningu hafi einfaldlega verið bætt við námskrána og þessir þættir skoðaðir út frá módernískri fagurfræði og gildum hins vestræna heims (bls. 48–49 og 78–79).

3.4.4 Sjónmenning og sjálfsmýnd nemenda

Vaxandi áhugi á endurskoðun á kennslu myndlistar hefur á síðustu áratugum sýnt sig í útgáfu fjölda bóka og greina (Atkinson, 2006; Freedman, 2003b; Gaudelius og Speirs, 2002; Illeris, 2005; Madoff, 2009; Neperud, 1995).

Í bók sinni, *Teaching Visual Culture*, mælir Kerry Freedman (2003b) með því að kennsla í listum sé skilgreind sem grunnur að almennri námskrá (bls. 127). Freedman hefur enn fremur skilgreint mikilvægi myndlistarkennslu fyrir skilning á menningu okkar og á okkur sjálfum. Hún telur þannig að ef nemendum sé ekki veitt tilsgogn þá séu líkur á því að þeir geti aldrei skynjað annað en yfirborð sjónmenningarinnar sem hefur engu að síður áhrif á þá daglega. Ef þeir fái hins vegar tilsgogn þá geti þeir fjallað á krítískan hátt um

umhverfi sitt í myndlistariðkun sem miðast við bæði sjálfs- og samfélagsrýni (Freedman, 2003b, bls. xi). Fleiri talsmenn sjónmenningarfræði innan myndlistar hafa einnig bent á möguleika slíkrar myndlistarkennslu til þess að stuðla að jákvæðum þroska ungmenna og sem verkfæri í eigin sjálfsmótun (Aguirre, 2004; Atkinson, 2006; Illeris, 2005; Stanley, 2003).

Þannig mætti hugsa sér að kennsla myndlistar legði áherslu á að fá nemendur til að skoða mismunandi fagurfræðilega túlkunarmöguleika og sjónarhorn sem stuðlað gæti að endurskoðun viðtekinna gilda og viðhorfa og örvað skapandi hugsun í krefjandi verkefnum. Til dæmis mætti taka fyrir spurningar eins og: Hvers vegna og hvernig skapast skilningur okkar á þekkingu og listum? (Efland o.fl., 1996, bls. 46).

Munurinn milli fagurfræðilegra gilda og félagslegra og praktískra gilda er ekki eins mikill og ætla mætti þar sem fagurfræðileg upplifun er aldrei án þess sem upplifir í samfélagi með öðrum (Efland o.fl., 1996, bls. 38). Með öðrum orðum, eins og segir í kafla 3.1.2 um sjónarhorn fyrstu persónu samkvæmt fyrirbærafræðilegri nálgun, „... sérhvert fyrirbæri, sérhver birting hlutar, er alltaf birting einhvers *fyrir einhverjum*“ (Zahavi, 2008, bls. 18, skáletrun hans). (Sjá enn fremur kafla 4.2.3 þar sem Paul Duncum (2002a) leggur áherslu á að fagurfræði og hugmyndafræði séu samtvinnuð fyrirbæri).

Hér verða nefndar tvær nálganir í kennslu myndlistar sem hafa haft veruleg áhrif two síðustu áratugina innan kennslufræði myndlistar, það er einkum svokölluð sjónmenningarfræði en einnig áhrif listrannsóknna á kennslu myndlistar.

Sjónmenningarfræðin (e. visual cultural study) fjallar um þýðingu sjónskynjunar og sjónrænna fyrirbæra fyrir móturn merkingar. Þar er leitast við að greina hvernig fagurfræðileg gildi, kynjaímyndir og valdastrúktúr verða til og hvernig þeim er viðhaldið. Um leið fjallar sjónmenningarfræðin um ýmiss konar greiningu og túlkun á hljóðheimum, rými og eiginleikum og virkni áhorfs. Þannig er sjónmenningarfræði þverfaglegt fag sem leitast við að greina lagskipta merkingu sjónmenningar sem nær til víðara sviðs en hins sjónræna, t.d. í greiningu sinni á sjónvarpi, auglýsingum, listaverkum, byggingum og borgarumhverfi (Rogoff, 2002, bls. 24).

Það sem sjónmenningarfræðin og listrannsóknir í kennslu myndlistar eiga e.t.v. helst sameiginlegt er áherslan á ímyndasköpun nemenda við síbreytilegar aðstæður. Í félagsfræði menntunar er bent á að ungmenni takist á við framtíð sína með öðrum hætti nú en áður tíðkaðist. Einstaklingsvæðing á síð-nútíma lýsir sér í því að einstaklingar þurfa í ríkari mæli en áður að aðlaga sig og lífssögu sína í samræmi við breytilegar

aðstæður. Lífssaga, sem einkennist af vali frekar en föstu viðmiði, er ekki síst viðleitni til þess að mynda merkingarbæra samfellu í lífshlaupi þess sem tekst á við síbreytilegar aðstæður. Þannig segir í bók Gests Guðmundssonar (2008), *Félagsfræði menntunar*, um lífsöguviðmið (e. normal biography) og lífssöguval (e. choice biography): „Lífssaga fyrri kynslóða tók mið af föstum viðmiðum ... en lífssaga yngri kynslóða tekur mið af því að stöðugt þarf að velja á milli ólíkra kosta“ (bls. 119). Í framhaldi af því og með uppeldislegt hlutverk skólans í huga þá er hægt að mæla með því að hugað sé frekar að sjálfsmótun ungmenna og að umhyggju fyrir þeim (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Á sviði listrannsókna (t.d. arts-based educational research og a/r/tography) hefur einnig verið lögð áhersla á áhrif myndlistariðkunar, ekki síst ljósmyndunar, í sjálfsmótun ungmenna (Ashburn, 2007; Bach, 2001; Beck, 2009; Sharples o.fl., 2003; Springgay og Irwin, 2008). Með nokkurri einföldun má skilgreina listrannsókn þar sem litið er á list sem rannsókn og öfugt. Sem dæmi þá tekur „a/r/tography“ fyrir sjálfsrýni, veru okkar í samfélagi með öðrum, það að skoða í samhengi og siðrænar áherslur í rannsóknum. (Springgay og Irwin, 2008, bls. xix). Hlutverk listamannsins/rannsakandans/kennarans (e. artist/resercher/teacher, a/r/t) er skilgreint sem samtvinnuð sjálfsmynd innan „a/r/tography“.

Samkvæmt þessum áherslum þá er markmiðið með sjónmenningarfræði og listrannsóknum í kennslu myndlistar, fyrst og fremst að nemendur greini og hafi jákvæð áhrif á samfélag sitt og sjálfsmynd með hjálp myndlistariðkunar. Eins og fram kemur hér að ofan og síðar í þessari rannsókn (kafla 4.1.5) þá má ætla að ljósmyndun gæti nýst vel í slíkri myndlistariðkun.

3.5 Grunnviðhorf til kennslu myndlistar á Íslandi

Hér verður vakin athygli á nokkrum atriðum sem fjalla um framkvæmd og viðhorf til kennslu myndlistar á Íslandi og hafa mögulega þýðingu fyrir rannsóknarsþurninguna. Einkum er tekið mið af kennslu myndlistar í efri bekkjum grunnskólans. Þá er fjallað í stuttu máli um aukna áherslu á samtímalist í Myndlista- og handíðaskóla Íslands sem kom til fyrir bráðum fjörtíu árum síðan og borið saman við takmarkaða áherslu á samtímalist í grunnskólum landsins. Leitað var heimilda í tímarit um menntamál, í námskrár, rannsóknir og fleiri rit sem fjallað hafa um kennslu myndlistar á Íslandi á síðustu öld og fram til þessa dags. Fjallað er um viðhorf frumkvöðla og myndlistarkennara til kennslu myndlistar, um áherslur og ósamræmi í námskrám, um hefðbundin og rótgróin viðhorf, áherslur á svokallaða „grunnþætti myndlistar“ og stöðu ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Um teiknikennslu segir í bókinni, *Saga Reykjavíkurskóla I. Nám og nemendur*, að hún hafi fyrst verið kennd að einhverju marki samkvæmt nýrri reglugerð fyrir skólann veturninn 1877–1878 (Heimir Þorleifsson, 1975, bls. 240). Þar áður hafði teiknun lítillega verið kennd, eða veturninn 1847–1848, og þá undir heitinu „*myndaskrift*“ (bls. 240, skáletrun hans). Í reglugerð frá árinu 1846 stendur eftirfarandi: „Svo skal og, þegar, og að svo miklu leyti, sem því verður við komið, kenna í skólum uppdráttarlist“ (bls. 240). Kennslan miðaðist bæði við það að teikna eftir mynd eða hlut og þá til þess að örva eftirtekt nemenda og athyglisgáfu eða eins og því er lýst í reglugerð frá 1904: „Kennslan skal miða að því að örva eftirtekt nemendanna, svo að þeir geti dregið upp myndir af auðveldum hlutum, sem þeir hafa fyrir sjer“ (bls. 240). Árið 1937 eru heldur meiri kröfur gerðar til nemenda samkvæmt reglugerð um teiknun í gagnfræðadeild: „Nemendur skulu æfðir í að gera myndir eftir einföldum fyrirmynnum, með réttum hlutföllum, skuggum og litum“ (bls. 240).

Árið 1803 kom út kennslubók í teikningu eftir svissneska uppeldisfræðinginn Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Þó að Pestalozzi hafi ekki kunnað skil á teikningu setti hann engu að síður fram kenningu um hvernig væri best að kenna slíkt. Þannig greindi hann frumpætti teikningarinnar í línu, boga og horn. Kenningar hans miðuðu að því að byrja á einföldum formum og feta sig áfram til flóknari fyrirbæra. Tilgangurinn með teiknikennslunni var einkum að þjálfa athyglisgáfuna (Efland, 1990). Þessar áherslur komu fram og þróuðust áfram víða í Evrópu á nítjándu öld og áfram til Íslands í teiknikennslu í Reykjavík um aldamótin 1900. Slík menningaráhrif bárust okkur gjarnan frá Kaupmannahöfn en þangað sóttu íslenskir námsmenn sér frekari menntun.

Um tengsl Íslendinga við heimsmenninguna á síðari oldum segir Hörður Ágústsson (1970): „Kaupmannahöfn var eins konar gluggi út á heimsmenninguna“ (bls. 4). Stuttu síðar segir Hörður enn fremur: „Í Danmörku voru aðstæður til listmenntunar hinar ákjósanlegustu, þar ríkti rótgróin evrópsk hefð. Æðri menntastofnanir miðluðu staðgóðri þekkingu í listum. Í þann nægtabrunn sóttu íslenzkir húsameistarar, myndhögvarar, listmálarar, listiðnaðarmenn og handverksmenn þekkingu og reynslu“ (bls. 6). Eftir að Íslendingar fengu sjálfstæði telur Hörður aftur á móti að aðgengi að slíkum nægtabrunni hafi til að byrja með verið takmarkaður. „Þegar Íslendingar eiga sjálfir að fara að taka þessi mál í eigin hendur, við nýjar aðstæður, skorti þá reynslu, þekkingu og fjármagn til að setja á laggirnar þær stofnanir, sem ómissandi eru hverju menningarþjóðfélagi, sem sjónmenntir vilja rækja“ (bls. 6).

3.5.1 Guðmundur Finnbogason

Ekki verður hjá því komist að nefna hér mikil áhrif uppeldisfrömuðarins Guðmundar Finnbogasonar (1994) á þróun menntamála á Íslandi í byrjun tuttugustu aldar og endurvakinn áhuga á hugmyndum hans um uppeldismál undir lok síðstu aldar og fram til þessa dags. Hann var einn þeirra sem sótti sér menntun til Kaupmannahafnar rétt fyrir aldamótin 1900.

Guðmundur gaf út bók sína *Lýðmenntun – Hugleiðingar og tillögur* árið 1903 þar sem hann fjallar m.a. um grunnþarfir líkamans og nauðsyn menntunar til þess að komast af og vaxa. Hann leggur áherslu á gagnvirkni hugans og starfsemi líkamans og telur að skörp skynfæri séu áriðandi fyrir möguleika okkar til menntunar. Bók Guðmundar er forvitnileg fyrir margar sakir. Þar má greina bæði áhrif frá vísindahyggju, jafnvel félagslegum Darwinisma og nítjándu aldar rómantík. Sem dæmi um hið fyrrnefnda má nefna ofuráherslu á skarpa skynjun, stjórn andans yfir heilbrigðum líkama og framþróun til fullkomnumar.

Skörp skynfæri, víðsýnn og skarpskyggn skilningur bæði á því sem er og hinu sem *gæti* verið og vera ætti, auðvakið yndi af og ástundun á því sem miðar að farsæld og fullkomnum mannkynsins í bráð og lengd og líkami er hlýðir fljótt og vel boðum sálarinnar og banni – allt þetta í hæfilegum hlutföllum og náinni samvinnu hvað við annað eru aðaleinkenni sannrar menntunar. (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 53, skáletrun hans).

Sem dæmi um hið síðarnefnda má greina rómantísk áhrif þegar Guðmundur fjallar um teiknikunnáttuna og segir að hún setji „... áhorfandann í samband við listamanninn, lætur hann í hugnum taka þátt í baráttu hans [listamannsins] fyrir því að skýra frá því, sem sál hans sá og fann til, og njóta sigurgleðinnar með honum“ (bls. 100). Enn fremur segir Guðmundur að teiknikunnáttan sem list setji „... mann í náið samband og samlíf við náttúruna og vekur ást á henni og yndi af að athuga hana og eftirmynna“ (bls. 100). Hér bergmálar nítjándu aldar rómantík í áherslum á baráttu listamannsins við innri kenndir og samlíf við náttúruna um leið og hún er athuguð af kostgæfni. Guðmundur Finnbogason taldi jafnframt að teiknikennslan væri líkleg til þess að efla þjóðernistilfinningu (Ólafur Rastrick, 2008, bls. 203). Guðmundur segir þannig að við það að læra að teikna þá „... opnast augu unglingsins fyrir náttúrunni, og orð Jónasar endurhljóma í hjarta hans“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 100).

Í samræmi við nítjándu aldar uppeldiskenningar um heilastarfsemi ungbarna sem óskrifað blað (tabula rasa) þá líkir Guðmundur heilanum við stöðuvatn „... sem margar ár falla í hvaðanæva, þær blandast þar saman, hreinsast, breyta stefnu, og falla síðan út aftur og hreyfa ýmsar vinnuvélar á leiðinni“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 50). Enn fremur leggur hann áherslu á gildi menningar fyrir mennskuna eða með hans orðum: „Enginn getur orðið að manni nema í samfélagi annarra manna. Þaðan höfum við fengið allt það er skilur oss frá dýrunum“ (bls. 33). Áherslur Guðmundar á yfirburði hins menntaða manns yfir hinum ómenntaða eru jafnframt augljósar. „Hin ómenntaði sér ekki né finnur tíunda hluta af því sem hinn menntaði sér“ (bls. 35) og enn fremur: „Tilfinning hins menntaða er þannig næmari en hins ómenntaða, hann hefur yndi eða kvöl af því sem fer fyrir ofan garð og neðan hjá hinum“ (bls. 48).

Tvennt er það sem Guðmundur telur að þurfi að hafa í huga þegar námsgreinar eru valdar til kennslu. Annars vegar er það menntagildið, þ.e. „... hvort hún [námsgreinin] er vel fallin til að efla og æfa einhverja þá hlið sálarlífssins sem æskilegt er að efla og æfa“ (bls. 61), og svo er það notagildið, þ.e. „... hvort hún veitir kunnáttu er að haldi kemur í lífinu ...“ (bls. 61).

Athyglisverð umfjöllun um mikilvægi tilfinningalífs og áhuga nemenda fyrir námsefninu til aukins árangurs kemur fram í eftirfarandi hugleiðingum Guðmundar. „Þegar skynjanir vorar, hugsanir og hugsjónir hræra strengi tilfinninganna, þá fyrst kemur rót á oss, þá losnar viljinn úr læðingu og knýr oss til athafna“ (bls. 30).

Annars telur Guðmundur að teiknikunnáttan sé góð til að skerpa athyglisgáfuna og til þess að gera sig skiljanlegan með teikningu, það er teikning sem „hugmiðill“. Hún geri þekkingu að lifandi athöfn, teikning æfi hug og hönd í sameiningu (bls. 95–99). Þess má geta að áhersla á skerpingu athyglisgáfunnar og samhæfingu huga og handar er samhljóða hugmyndum Pestalozzis sem hann setti fram um það bil einni öld áður eins og fyrr hefur verið minnst á. Áhersla á samhæfingu huga og handar endurtekur sig síðar hjá myndlistarkennurum einni öld síðar samkvæmt rannsókn Jóhönnu P. Ingimarsdóttur (2000) sem getið er um í kafla 3.5.9.

3.5.2 Myndlistarkennsla á fyrri helmingi tuttugustu aldar

Í fyrsta árgangi tímaritsins *Mentamál* 1924–1925, sjöunda tölublaði, er fjallað lítillega um teikningu. Þar segir svo; „Við fáar námsgreinar munu kennrarar vantreysta sjer meir en við teikninguna, enda hefir víða fallið niður að sinna henni að nokkru leyti. Ber margt til, en þó það helst, að góð

hjálpartæki vantar“ (Teikning, 1925, bls. 109). Höfundur [óþekktur] telur heppilegast að taka upp erlendar teiknibækur með fyrirmyndum. Hann nefnir þar sérstaklega særnskt hefti sem nefnist *Runa* og notað hafi verið í Kennaraskólanum veturninn áður og reynst ágætlega. Þar er í fyrstu stuðst við hjálparstriki sem fækkar og hverfa loks með öllu.

Í fjórða árgangi *Mentamála* 1927, fimmta tölvublaði, skrifar Eiríkur Sigurðsson (1927) um handavinnu í barnaskólum. Hann spyr hvort það sé heillavænlegt að skólabörn sitji 5–6 stundir á dag á skólabekk. Eiríkur telur að flestir sjái nú betur og betur að skólanir séu of einhliða og kalla eftir ýmiss konar handiðnaði í skólanum þar sem „... ýms líkamleg störf, sem verða æfistörf flestra, hin bóklegu – hin svokölluðu andlegu störf – verða hlutskipti fæstra“ (bls. 76). Eiríkur telur einnig að allt nám hafi tvær meginhlíðar: „Annað er að afla sjer bekkingar, sem að einhverju gagni megi koma, en hitt að efla þroska sálarinnar“ (bls. 76). Þannig telur hann að handavinnan eflí báðar hliðar. „Jafnhliða og menn læra þar hagkvæmt verk, krefst það samstarfs huga og handar, og eflir á þann hátt sálarþroska einstaklingsins“ (bls. 76).

Nokkru síðar skrifar Eiríkur enn fremur; „Comenius, Pestalozzi, Fröbel og Rousseau, hvað þeir hjetu allir saman hinir eldri uppeldisfræðingar, skrifuðu uppeldisfræði út frá sinni eigin reynzlu, endurminningum frá bernskuárum sínum“ (Eiríkur Sigurðsson, 1927, bls. 79). Eiríkur telur að það sé ekki nægilega traustur grundvöllur til að byggja á þar sem endurminningar okkar séu ekki áreiðanlegar. Engum þeirra datt í hug að rannsaka sjálf börnin, heldur hann áfram. Það hafi hins vegar yngri uppeldisfræðingar gert. Niðurstöður þeirra rannsókna bendi til þess að vænlegast sé „... að styrkja börnin til sjálfstæðra athugana, kenna þeim að nota augu og hönd, en grafa þau ekki lifandi í þurrum, andlausum kenslubókum. Þannig lærist margt af sjálfu sjer, og það námið mun flestum reynast notadrýgst“ (bls. 80).

Í fimmtra árgangi *Menntamála*, áttunda tölvublaði, er grein um leirmótun. Þar er sagt frá kennaranámskeiði þar sem Guðmundur frá Miðdal hafi verið svo góður „... að láta námskeiðinu í té nokkra litla kassa með leir“ (J. S., 1931, bls. 126). Höfundur segir frá því að þeir sem á námskeiðinu voru „... þóttust fullvissir um þá andlegu hollustu, sem börnunum var af þessari iðju“ (bls. 126). Einnig telur höfundur að það sé „... hreinn unaður, að sjá þá gleði og hrifningu, sem ljómar á andliti barns, sem mótar leir“ (bls. 126). Prátt fyrir að fæstir skólar hafi átt leirofn til að brenna leirmuni á þessum tíma þá telur höfundur að enginn skólastjóri ætti „... að láta nemendur sína fara á mis við þetta frábæra kennslutæki“ (bls. 127).

Í fimmtanda árgangi Menntamála, fyrsta tölublaði, er sagt frá stofnun Handíðaskólans árið 1939 sem þá var talinn hin merkasta nýjung í skólamálum (Gunnar M. Magnússon, 1942). Handíðaskólinn (síðar Myndlista- og handíðaskóli Íslands) er hér nefndur til sögunnar þar sem hann átti eftir að útskrifa myndlistarkennara fyrir grunnskólann og hafa veruleg áhrif á gildismat og viðhorf til myndlistar innan hans.

Þegar siglingar milli Íslands og Evrópu lögðust af á tínum seinni heimstyrjaldarinnar jókst þörfin fyrir framhaldsmenntun sem íslenskir námsmenn höfðu áður sótt til útlanda. Því var það tveimur árum eftir að Handíðaskólinn var stofnaður að bætt var við listnámsdeild en tilgangur með stofnun hennar var „... [a]ð veita þeim, sem ætla að helga sig myndlistarnámi, sem fullkomnastu kennslu í teikningu og málalist“ (bls. 5). Á sama tíma veitti kennaradeild við skólann þeim sem höfðu áhuga á því „... að gerast teikni- og handíðakennrarar í barna- og unglingskólum, eins til þriggja ára sérmenntun“ (bls. 7). Á þriðja starfsári skólans voru alls 238 nemendur og 14 kennrarar (bls. 6). Árið 1942 var nafninu svo breytt í Handíða- og myndlistarskólinn (bls. 7). Margir þekktir listamenn stunduðu fornám í listum á þessum fyrstu árum skólans og héldu síðan utan eftir stríð til frekara náms. Nokkrum árum síðar var skólanum skipt upp og missti þá frá sér kennslu í handíðum. Björn Th. Björnsson (2001) listfræðingur taldi á sínum tíma að skólinn hefði misst mikils þegar kennsla í handíðum lagðist af innan skólans. „Sannleikurinn er sá, að fyrir bragðið eignum við nær enga þróaða, sjálfstæða listiðn“ (bls. 77). Þetta voru erfið ár fyrir afkomu skólans. Þó tókst að reisa hann við og árið 1956 var starfsemin flutt í húsnæði við Skipholt 1 í Reykjavík um leið og nafninu var breytt í Myndlista- og handíðaskóli Íslands.

3.5.3 Drög að námskrám 1948 og 1950

Í *Drögum að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla* (1948) er getið um kennslu í teiknun, bæði í stundaskrá barnaskólans og gagnfræðaskólans. Hins vegar er þar ekki fjallað nánar um meginmarkmið og aðferðir teiknikennslunnar.

Tveimur árum síðar má aftur á móti sjá útlistun á tilgangi og gagnsemi teiknikennslu í *Drögum að námskrám í teiknun og skólaþróttum fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla* (1950). Þar segir: „Uppeldisfræðingar munu yfirleitt vera á einu máli um, að í þeiri athöfn barnanna að *tjá sig*, tjá hugsun sína, skilning og tilfinningar, vonir og drauma, í *línum og litum*, felist einhver hinn áhrifamesti og frjósamasti þroskagjafi“ (bls. 3, skáletrun í texta) og enn fremur að teikning sé eins konar „... starfsemi eða athöfn, er

að því miðar að rannsaka, grándskoða og tileinka sér lífið sjálft“ (bls. 3). Einnig er mælt með því að „... viðfangsefnin, sem börnunum eru valin, hæfi þroskaskeiði þeirra“ (bls. 20). Ekki er ólíklegt að höfundar taki hér mið af sálfræðikenningum þess tíma um barnmiðað nám sem lagði áherslu á uppeldislegan tilgang þess að tjá sig meðal annars í teikningu, fyrir bætta andlega líðan nemenda og til aukins þroska. Mikil áhersla var sömuleiðis lögð á þýðingu teiknikunnáttunnar í hinum almenna framhaldsskóla. Það var þá einkum í sambandi við nám í náttúrufræði og rúmfraði, sem og nám í verklegum greinum, byggingarlist og verkgreinum. Töluverðar væntingar voru um hagnýt not teiknikunnáttunnar í hinum ýmsu fögum sem nýtast mætti í þágu atvinnuvega og fræðasviða ekki síður en í þágu myndlistarinnar.

Í framhaldi af því sem hér hefur verið sagt um mögulega gagnsemi teikningar þá er erfitt að skilja hvers vegna höfundar námskráinnar leggja svo takmarkaða áherslu á framkvæmdina í námskrá grunn- og framhaldsskólans. Þeir telja hins vegar að það komi síðar að því að teiknikennsla þurfi að fá meira rými í námskránni. Til þess að svo megi verða þá þurfi kennarar með tímanum að gera „... sér fyllilega grein fyrir hlutverki teikninámsins í uppeldi barnanna“ (bls. 27, skáletrun í texta).

3.5.4 Námskrá 1960

Í Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri (1960) segir svo um markmið með teiknikennslu;

Markmið teiknikennslunnar er að þroska hæfileika nemendanna til að tjá sig, tjá hugsun sína, skilning og tifiningar í línum og litum og að þroska athyglisgáfu þeirra og ímyndunarafl. Teiknikennslunni skal hagað þannig, að hún þroski fegurðarskyn nemendanna og smekkvísi, eflí hæfileika þeirra, áhuga og virðingu fyrir listum og listiðnaði og geri þá hæfari til samstarfs að sameiginlegu verkefni. (Bls. 64).

Hér má greina áþekkar hugmyndir og í námskrá frá 1950 um barnmiðað nám og mikilvægi tjáningar á tilfinningum með formrænum aðferðum módernismans. Enn fremur kemur hér fram mikilvægi þess að þroska athyglisgáfuna í samræmi við kenningar Guðmundar Finnbogasonar og uppeldisfræðinga allt frá því snemma á nítjándu öldinni. Áherslu á athyglina mætti einnig rekja til vísindahygju eða raunvísinda sem byggja á nákvænum athugunum og mælingum. Þá er áhersla á að nemendur þroski með sér fegurðarskyn og smekkvísi sem framtíðarlistunnendur ekki síður en

í iðkun myndlistar. Áhersla á getu til samstarfs er áhugaverð og má e.t.v. rekja til þess að þróun frá bændasamfélagi til iðnvæðingar og borgar-myndunar krafðist aukins samstarfs og sveigjanleika borgara í vaxandi þéttbýli og í breyту umhverfi á vinnustöðum.

Líkt og í námskrá frá 1950 var bent á mikilvægi þess að taka mið af þroska nemenda í kennslunni. Þannig var mælt með því að tekið væri tillit til þess hve meðfæddir hæfileikar nemenda í myndrænni tjáningu væru mismunandi (Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri, 1960, bls. 65). Þetta rímar aftur við það sem Valgerður Briem segir hér á eftir um að „grunntypa“ hverrar manngerðar hafi sinn sérstaka teiknistíl. Einnig var mælt með því í námskránni að leiðréttu ekki „barnalegar“ teikningar. „Þessar fyrstu teikningar eru sönn, frumleg tjáning barnanna“ (bls. 66). Í kennslu eldri barna var ekki mælt með því að teiknað væri eftir mynd þar sem myndin sem nemandinn teiknar „... myndast í huga hans sjálfs sem persónuleg tjáning eða sköpun, áður eða um leið og hún birtist á pappírnum“ (bls. 66). Því væri vænlegra að teikna eftir þrívíðum hlutum eða lifandi fyrirmyn.

Á sama hátt og í námskránni frá 1950 er hér enn fremur fjallað um mikilvægi teiknikunnáttunnar fyrir ýmsar greinar atvinnulífsins og til vísindalegrar skráningar. Þá er hvatt til samþættingar teikninámsins t.d. við flatarmáls- og rúmfraeðiteikningu og í fleiri fögum. Sem dæmi um hentug viðfangsefni í teiknikennslunni var nefnd svo kölluð „frásagnarteiknun“ (Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri, 1960, bls. 66) þar sem teiknað var uppúr sögum og ævintýrum, lýsing á atburðum og umhverfi. Þá var í stuttu máli sagt frá því að ekki mætti vanrækja „... [s]amtöl um list og skoðun mynda og listaverka ...“ (bls. 67). Í því sambandi var lagt til að börnum væru sýndar skuggamyndir og eftirprentanir í listaverkabókum, það er viðurkenndar fyrirmyn dir listasögunnar á tuttugustu öldinni.

3.5.5 Áherslur tveggja teiknikennara

Til að gefa örlitla innsýn í viðhorf og hugmyndir teiknikennara á þessum árum er hér vitnað í tvö erindi sem flutt voru á ráðstefnu um myndlistarkennslu í grunnskólum á vegum Myndlista- og handíðaskóla Íslands árið 1970.

Valgerður Briem teiknikennari hélt erindi sem fjallaði m.a. um myndvitið. Hún telur að það sem skorti helst sé „... myndvitið, myndgildið, myndábyrgð“ (Valgerður Briem, 1970, bls. 9) í ofgnótt myndrænna áreita í því ofneyslubjóðfélagi sem við búum við. Valgerður leggur áherslu á gildi sjálfsprottinna teikninga barna. Hún segir enn fremur að hver „... grunntypa

manngerðar hefur sérstæðan teiknistíl, sérstaka línuhrynjandi, afmörkun ótvíraða um röðun einda á fleti, sína eigin séreinkenndu myndsjón og sinn greypta myndskilning, og þá einnig sinn máta á myndtúlkun“ (bls. 12).

Hún lýsir þannig mögulegri myndgerð innhverfra, einrænna og hljóðra barna sem „[e]inskonar æðri myndræn stærðfræði útmæld á blaði í lit og línu og fleti“ (bls. 13) og enn fremur segir Valgerður: „Ef heild næðist heim, þá eru þetta vísindamennirnir, listsþópuðir, sem nýta orku úr angistinni“ (bls. 14). Á sama tíma sem hún greinir hin æðri gildi myndlistar samkvæmt formhyggjunni þá telur hún eins og sannur rómantíker að angistin geti verið aflgjafi listarinnar.

Um þá sem ekki hafa tileinkað sér sinn eigin teiknistíl fyrir 10 ára aldurinn segir hún að „... þeir vita ekki til hvaða myndstíls þeir eru fæddir, þekkja ekki sitt eigið upphaf“ (bls. 16) og áfram:

Væri myndlist kennd með sann, ætti að þróa og þjálfa hvers barns eigin teiknistíl, hvers barns eigið myndvit, láta þau táknskyldu vinna saman í hóp, enda á að velja inn í skólabekki eftir teikniþroska, en ekki eftir lestrarkunnáttu, eins og nú er gert. (Valgerður Briem, 1970, bls. 16–17).

Eftir langa reynslu af kennslu myndlistar er Valgerður fullviss um, að „mitt á meðal okkar eru allir fulltrúar allra liststíla veraldarsögu, vegna þess að þeir eiga sína rót í manninum sjálfum“ (bls. 17).

Listfræðingar á okkar dögum eru líklega ekki sammála þessum skilningi Valgerðar á tímaleysi hinna ýmsu „liststíla“. Gera má ráð fyrir því að myndlistarstefnur séu fyrst og fremst afsprengi menningarlegra og samfélagslegra aðstæðna en ekki tímalaus fyrirbæri sem hver og einn listiðkandi geti staðsett sig í. Þó er hér engu að síður áhugaverð sýn á það hvernig listamenn hafa tilhneigingu til að rækta með sér mismunandi svið myndlistar í samræmi við eigin persónuleika. Hugmyndir hennar um flokkun á nemendum eftir getu eru hins vegar ekki almennt viðurkenndar nú á tímum (Biehler og Snowman, 2003, bls. 188).

Á sömu ráðstefnu hélt annar myndlistarkennari erindi og fjallaði um mikilvægi þess að greina og taka afstöðu til allra mynda sem við okkur blasa. Í erindi Ingibergs Magnússonar kom fram nokkuð róttæk skoðun á hlutverki myndlistar og myndlistarkennslu en hann segir: „Ekkert þjóðfélag og ekkert þjóðfélagskerfi er svo fullkomíð að það sé þess virði að þjóna því“ (Ingiberg Magnússon, 1970, bls. 11). Ingiberg telur að skólinn eigi ekki að reyna að „.... uppfylla þær ímynduðu gerviþarfir sem skammsýnir valdhafar hvers tíma

ákveða“ (bls. 11). En fremur segir hann: „Við verðum að hjálpa nemendum okkar að taka afstöðu til myndarinnar, ekki aðeins hinnar fagurfræðilegu myndar, heldur allra mynda sem við okkur blasa, því að mynd er sterkasta og hættulegasta áróðursafl sem til er“ (bls. 12). Ólíkt Valgerði Briem leggur hann meiri áherslu á að við látum okkur varða alla myndbirtingu, hvort sem það er myndlist eða á öðrum vettvangi. „Með tilliti til aukins áhrifamáttar myndmiðilsins í þjóðfélaginu er eðlilegt að fagurfræðin ein verði ekki látin sitja í fyrirrúmi, heldur verði leitazt við að taka afstöðu til sem flestra mynda er við blasa, með hliðsjón af tilgangi þeirra og afleiðingum“ (bls. 12). Ingiberg skilgreinir ekki hvers konar fagurfæði hann á við sem hefði þó verið gagnlegt í þessu samhengi. Þessar hugmyndir rýma óneitanlega við vaxandi áherslur á greiningu sjónmenningar nú á tínum og á að skilgreina fagurfræðina út frá almennri notkun hugtaksins eins og Paul Duncum hefur fjallað um og skýrt er frá t.d. í kafla 4.3.2.2.

3.5.6 Nýlist og námskráin 1977

Í erindi, sem Hörður Ágústsson hélt árið 1970 á ráðstefnu um myndlistarkennslu í grunnskólum og áður hefur verið vitnað í, segir hann ennfremur: „...ljóst [er] að listmenntalíf hefur hálfert rekið á reiðanum, það vantar í það "holdning" eins og danskir segja, það vantar í það skipan“ (Hörður Ágústsson, 1970, bls. 6). Miklar breytingar áttu sér stað á listasviðinu á sjöunda áratugnum. Abstraktmálverkið var á undanhaldi og nýjar listastefnur að myndast. SÚM-hópurinn var stofnaður 1965. Myndlist þeirra var undir áhrifum frá bæði hugmyndalist og Flúxus-hreyfingunni þar sem „...kaldhæðni og hverfulleiki runnu saman við grafalvarlegar ígrundanir um eðli listarinnar“ (Muller, 1991, bls. 11). Magnús Pálsson myndlistarmaður kom að stofnun og kenndi við nýja deild í Myndlista- og handíðaskólanum árið 1976 sem tókst á við nýjar stefnur og strauma í samtímalist. Ýmsir þekktir listamenn komu þar að kennslu, s.s. Dieter Roth, Robert Filliou, Herman Nitsch og íslenskir listamenn eins og Sigurður Guðmundsson, Hreinn Friðfinnsson og ekki síst Guðbergur Bergsson rithöfundur og Atli Heimir Sveinsson tónskáld (Ingólfur Arnarsson, 1994, bls. 65–66). Margir af nemendum Magnúsar Pálssonar frá þessum árum hafa verið áberandi í listaheiminum allt til þessa dags. Töluverðar umræður og átök áttu sér stað milli hefðarinnar í listum og nýlistarinnar á þessum árum, bæði innan Myndlista- og handíðaskólans og utan hans (bls. 66). Hinar ýmsu listastefnur hafa alltaf haft áhrif á fagurfræðilegar áherslur í skólanum og nemendur hans tekið þau áhrif með sér sem listamenn og myndlistarkennrar. Svo virðist þó sem listastefnur eins og hugmyndalist eða ýmiss konar birtingar-

myndir samtímalista hafi ekki skilað sér út í starf myndlistarkennara í grunnskólum landsins eins og áður hefur verið minnst á (sjá t.d. kafli 1.1).

Í aðalnámskrá grunnskóla í mynd- og handmennt frá árinu 1977 má sjá töluverðar breytingar frá fyrri námskrám. Minna er nú lagt upp úr barnmiðaðri kennslu og meira upp úr myndlist sem fagi samkvæmt kenningum um fagmiðaða myndlistarkennslu (Aðalnámskrá grunnskóla. Mynd- og handmennt, 1977; Dobbs, 1998). Það sem gerir þessa námskrá áhugaverða fyrir þessa rannsókn er áhersla á það að nemendur greini mynd og umhverfi og nýti sér myndmálið til uppbyggilegra samskipta. Það eru áherslur í ætt við síðari tíma kenningar um myndlistarnám sem nýta sér sjónmenningarfræði sem fræðilegan grunn í greiningu á myndmáli. Með áherslum á myndgreiningu almennt má gera ráð fyrir því að ljósmyndin gegni mikilvægu hlutverki í slíkri greiningu þar sem hún er mjög áberandi í allri myndrænni fjölmíðlun. Í inngangi aðalnámskrár frá 1977 segir svo:

Í tengslum við skapandi starf nemandans á námið að vera hvati til aukinnar rýni og æ djúptækari skilnings þeirra á mynd og umhverfi. Það að skynja, skilja og skapa myndir, að gefa og þiggja í mynd er eitt aðalmarkmið myndmenntarnámsins. Í myndmenntarnáminu skal kynna nemendum myndræna menningu og veita þeim innsýn í menningarlíf nútíðar og fortíðar. (Aðalnámskrá grunnskóla. Mynd- og handmennt, 1977, bls. 44).

Í skýringum á höfuðþáttum teiknináms í 6.–9. bekk segir enn fremur:

Ljósmyndin er mikill áhrifavaldur og öflugt tjáningartæki í lífi nútímamannsins. Sjálfsagt er að veita nemendum fræðslu um ljósmyndir, töku þeirra og framleiðslu. Í fyrsta lagi ber að æfa nemendur í að greina, gagnrýna og meta innihald og boðskap ljósmynda, þjálfa þá í að tjá hugmyndir sínar með hjálp ljósmyndar. Í öðru lagi að kenna þeim meðferð myndavéla, að taka myndir, framkalla og kópíera. (Aðalnámskrá grunnskóla. Mynd- og handmennt, 1977, bls. 53).

Þó að hér séu í fyrsta skipti áherslur á eins konar myndgreiningu og ljósmyndun þá verður að geta þess að í yfirliti um námsefni í teiknun á bls. 45 í námskránni kemur í ljós að ljósmyndagerð er u.p.b. einn níundi af fjölda námsgreina sem taldar eru upp fyrir 6.–9. bekk. Ekki er getið um fjöldu tíma sem mælt er með að séu nýttir í slíkt nám. Í forgangsröðun á námskrá er

teikning og málun í fyrsta og öðru sæti eins og áður. Námskráin nefnir margar áherslur sem hætt er við að ekki hafi verið hægt að sinna fyllilega og því hafi kennarar þurft að velja úr. Þá er eðlilegt að þeir hafi valið það sem bæði áhugi, aðstaða og tæknileg kunnáttu þeirra náði yfir. Eins og áður segir hafa þær fáu rannsóknir, sem hafa skoðað áherslur og aðferðir myndlistarkennara á Íslandi, bent til þess að kennarar hafi fyrst og fremst valið það sem þeir telja að séu grunnlögmál myndlistarinnar eða með öðrum orðum lögmal formhyggjunnar (Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Jóhanna P. Ingimarsdóttir, 2000). Reynsla mín af kennslu myndlistar og áherslum myndlistarkennara bendir einnig til hins sama.

Í námskránni frá 1977 er einnig boðið uppá ljósmyndun í valgreinum innan mynd- og handmenntar í 7.–9. bekk. Þar eru talin upp 22 námsfög sem valgreinar en lýsing á ljósmyndun er sem hér segir:

„Ljósmyndun og ljósmyndavinnu má gjarna skipta í þrjár hálfsvetrar annir. Kennd verði ljósmyndun, framköllun, kópíering og stækkun. Í fyrstu verði tekin fyrir einföldustu frumatriðin en síðan flóknari tækni, stig af stigi“ (Aðalnámskrá grunnskóla. Mynd- og handmennt, 1977, bls. 60). Hér er það fyrst og fremst tæknin, sem stendur til að kenna nemendum og ekkert minnst á fagurfræði eða greiningu á sjónmenningu almennt. Þó er ekki ólíklegt að kennarar hafi farið yfir ýmis atriði í sambandi við myndbyggingu, val á sjónarhorni og beitingu tækni til tjáningar. Á þessum árum var ekki óalgengt að skólar hefðu komið sér upp aðstöðu til þess að vinna með ljósmyndun. Eftir framþróun á sviði stafrænnar ljósmyndunar sýnist mér að slík kennsla og aðstaða hafi lagst af að mestu í grunnskólum landsins. Þessi skoðun míni hefur hins vegar ekki verið staðfest með rannsóknum.

3.5.7 Aðalnámskrá 1989

Sömu áherslur í námskránni frá 1977 má einnig sjá í aðalnámskrá grunnskóla fyrir árið 1989, s.s.: „Það að skynja, skilja og skapa myndir, að gefa og þiggja í mynd, er eitt aðalmarkmið myndmenntarnáms“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 1989, bls. 94).

Í aðalnámskránni segir enn fremur um meginmarkmið í mynd- og handmennt;

- að þroska og þjálfa hug og hendur nemandans til að tjá eigin hugmyndir, þekkingu og reynslu með viðeigandi vinnubrögðum í margs konar efnivið
- að efla hugmyndaflug, sköpunarhæfileika, sjálfstraust og sjálfstæði nemenda
- að stuðla að því að nemendur verði læsir á umhverfi sitt

- að stuðla að því að nemendur skynji og skilji boðskap þess myndmáls sem daglega ber fyrir augu
- að rækta samstarfsvilja, samstarfshæfni og félagsþroska nemenda
- að leggja grunn að sjálfstæðu gildismati nemenda, vekja áhuga og auka þekkingu á verkmenningu, listum og öðrum menningarverðmætum
- að stuðla að því að nemendur kynnist eiginleikum hinna ýmsu efna sem unnið er úr, tileinki sér hagkvæm vinnubrögð og nái þeirri hæfni að verða sjálfbjarga í verki
- að vekja, hlúa að og efla áhuga nemenda fyrir nytsömu og þroskandi tómstundastarfi. (Aðalnámskrá grunnskóla, 1989, bls. 88).

Ennfremur var lögð áhersla á samþættingu innan mynd- og handmennta og við aðrar námsgreinar. Við lestar á þessum meginmarkmiðum má sjá töluverða áherslu á greiningu eða lestar myndarinnar almennt og skilning á menningarverðmætum, sjálfstjáningu og félagsþroska. Þegar betur er að gáð kemur hins vegar í ljós að áherslu á myndgreiningu gætir lítið í nánari útfærslu námskrárinnar. Í upptalningu á verkþáttum í kennslu myndlistar fyrir 6.–8. bekk er myndgreining neðst á blaði af níu verkþáttum. Teikning og málun er þar enn efst á blaði en síðan kemur lit- og formfræði (bls. 101).

Í almennri umfjöllun um ýmsar áherslur í kennslu myndlistar kemur einnig fyrir lýsing á námi sem tengist ljósmyndun. Sá pistill er sá sami og vitnað er í hér að ofan í umfjöllun um námskrá frá 1977 með smávægilegum orðalagsbreytingum. Í upptalningu á verkþáttum fyrir 6.–8. bekk er hins vegar ekkert minnst á ljósmyndun (bls. 101). Þó er ljósmyndun nefnd sem valmöguleiki fyrir 7.–9. bekk af 24 öðrum mögulegum námsgreinum (Aðalnámskrá grunnskóla, 1989, bls. 103).

Miðað við áherslur í nánari útfærslu námskrárinnar og fjölda valnámsgreina eins og í námskrá fyrir árið 1977, er hætt við því að ljósmyndun og ljósmyndagreining hafi ekki fengið mikið vægi í kennslu myndlistar, hvað þá áhersla á samtímalist sem tæki mið af ljósmyndun.

3.5.8 Aðalnámskrá 1999 og 2007

Aðalnámskrá grunnskóla fyrir listgreinar frá 2007 er að mestu leyti samhljóða þeirri sem gefin var út átta árum fyrr eða árið 1999.

(Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 1999; Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007). Hér verður einkum vitnað í Aðalnámskrá frá 2007 þar sem hún er sú námskrá sem enn er í gildi þegar þetta er skrifað. Í henni stendur eftirfarandi í inngangi:

Myndmál miðlar viðhorfum, skoðunum og hugmyndum samfélagsins ekki síður en tungumál. Í nútímasamfélagi er myndin gífurlega mikilvægur áhrifavaldur. Fyrir utan hefðbundna myndmennt má nefna aukið vægi myndmiðla á borð við kvikmyndir, sjónvarp, auglýsingar, blaðaútgáfu og tölvur. Þáttur myndhugsunar hefur því vaxið hratt í upplýsingasamfélaginu en ekki að sama skapi almennur skilningur á eðli og áhrifamætti myndar. Markmið myndmenntarkennslu er því, auk þess að kenna tjáningarleiðir myndmenntar, að gera nemendum kleift að skilja myndræna hugsun og gera þá læsa á sjónrænt umhverfi sitt, hvort sem um er að ræða fagurlistaverk listasafna eða „myndmál götunnar“. Nútímamanninum er nauðsynlegt að lesa myndir og skilja eðli þeirra. Til þess að hafa vald á umhverfi sínu þarf hann að vega og meta myndræn skilaboð. (Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007, bls. 9).

Markmið með myndlistarkennslunni er hér skilgreint sem það að kenna tjáningarleiðir myndmenntar, að nemendur skilji myndræna hugsun og séu læsir á bæði fagurlistir og „myndmál götunnar“. Ekki er hins vegar ljóst hvers konar myndlæsi er átt við. Það væri t.d. fremur fátæklegt að greina sjónmenningu eingöngu út frá formrænum forsendum línu, lita og forma.

Þrátt fyrir töluberðar áherslur á myndgreiningu í inngangskafla í nám-skrám frá 1977, 1989, 1999 og 2007 þá fer lítið fyrir slíkum áherslum í nánari útfærslu verkþátta. Lokamarkmiðum í myndmennt frá 2007 (og 1999) er skipt niður í þrjú svið: lögmál og aðferðir, sögulegt og félagslegt samhengi og að síðustu fagurfræði og rýni. Undir lögmál og aðferðir á nemandinn að hafa „... tileinkað sér þekkingu á grundvallarlögmálum myndlistar, efniviði og miðlum og færni í undirstöðuaðferðum fagsins, til eigin sköpunar og til skilnings á verkum annarra“ (Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007, bls. 11), nánar tiltekið:

- myndbyggingu í tvívídd og þrívídd, rými, formi, áferð, lit, línu, ljósi
- þróun ímyndar og myndmáli
- aðferðum og tækni, s.s. málun, teiknun, grafík, móton og annarri þrívíddarvinnu, rýmisvinnu, myndbandagerð, myndrænni tölvuvinnslu, ljósmyndun (bls. 11)

Fyrsti liður skýrir væntanlega hvað átt er við með „grundvallarlögmál myndlistar“ og fer ekki hjá því að hér bergmáli áherslur formhyggjunnar, nánar tiltekið að lögmál myndlistar byggi fyrst og fremst á línu, litum og formi í haganlegri uppstillingu, myndbyggingu sem sé þess megnug að kalla fram fagurfræðilega reynslu án ytri skírskotunar. Það er hin mikilvæga þýðing formsins (e. significant form) eins og Clive Bell orðaði það snemma á tuttugustu öldinni (Warburton, 2003, bls. 10). Í þriðja lið er upptalning á mögulegum aðferðum og tækni sem mælt er með að sé beitt í kennslunni. Þessi upptalning er í ákveðinni röð þar sem málun, teiknun, grafík og mótu eru fremst enda allt aðferðir sem einkennt hafa módnískra myndlistariðkun.

Seinni hluti í sama lið, og væntanlega veigaminni, er önnur þrívíddarvinna, rýmisvinna, myndbandagerð, myndræn tölvuvinnsla og ljósmyndun, allt aðferðir sem hafa verið mjög áberandi á sviði samtímalista. Þessum áherslum hefur hins vegar ekki verið sinnt í kennslu myndlistar svo heitið getur. Hægt er að kenna um aðstöðuleysi, kunnáttuleysi og jafnvel áhugaleysi myndlistarkennara.

Í stuttu máli má greina ósamræmi á milli þeirrar áherslu, sem lögð er á greiningu myndrænna fyrirbæra í inngangi námskráinnar frá 2007, og áberandi minni áhersla á slíka greiningu í nánari útfærslu námskráinnar, hvort sem það er í svokölluðum lokamarkmiðum eða áfangamarkmiðum (Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007). Engu að síður gefur námskráin nokkurt svigrúm fyrir öðrum aðferðum og tækni en málun, teikningu og leirmótun en því hefur ekki verið fylgt eftir svo heitið geti (Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007; Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir, 2000).

Ef farið er yfir námskrár í kennslu myndlistar fyrir grunnskólann, allt frá árinu 1977, þá kemur í ljós að áhersla á ljósmyndun á áttunda og níunda áratug síðust aldar var jafnvel meiri þá en nú. Á þessum árum komu skólar sér gjarnan upp aðstöðu til framkóllunar og stækkunar á ljósmyndum. Ljósmyndatæknin var kennið sem valgrein í efri bekkjum grunnskólans en þá sem ein grein af yfir 20 valgreinum. Því er ástæða til að ætla að ljósmyndun og myndgreining hafi ekki fengið það rými sem annars var gert ráð fyrir í inngangi þessara námskráa. Ljósmyndakennsla í vali miðaðist einkum við ljósmyndatæknina sjálfa en ekki við kennslu í myndlist. Til þess að kenna ljósmyndun innan kennslu myndlistar nú á dögum þurfa nemendur að hafa tök á því að vinna í tölvum að lagfæringu og birtingu á ljósmyndum á netinu. Samkvæmt nýlegri rannsókn sem getið er um í næsta kafla þá eru hins vegar

vísbendingar um að notkun á tölvum í myndlistarkennslu sé afar lítil og minni en námskráin gefur tilefni til.

Enn fremur má sjá í námskrám í kennslu myndlistar, allt frá 1950, að beint eða óbeint hefur verið fjallað um grunnlögmál myndlistar sem sú fagurfræði sem skuli fyrst og fremst taka mið af formrænum æfingum með línu, liti og form. Svo virðist sem þessi viðmið séu álitin svo sjálfsögð í hugum bæði þeirra sem semja námskrárnar og myndlistarkennara að það taki því ekki að eyða miklum tíma í að skilgreina það frekar, hvað þá að endurskilgreina. Þessi sýn á grunnlögmál myndlistarinnar virðist því nánast sem inngróið viðhorf (e. paradigm, sjá kafla 2.2) til þess sem myndlistarkennslan skuli snúast um.

3.5.9 Íslenskar rannsóknir

Eins og áður hefur verið minnst á í inngangi ritgerðarinnar þá hefur kennsla myndlistar á Íslandi lítið verið rannsokuð hingað til og því ekki vanþörf á að skoða sviðið nánar í ljósi þeirrar umræðu sem átt hefur sér stað erlendis (Rósa K. Júlíusdóttir, 2008). Hér verður einkum getið þeirra rannsókna sem snerta rannsóknarspurninguna en ekki leitast við að gefa tæmandi yfirlit yfir rannsóknir á þessu sviði.

Í rannsókn Jóhönnu Þ. Ingimarsdóttur (2000) um áherslur tólf íslenskra myndlistarkennara í kennslu kemur fram að kennarar voru tregir til að „... gera upp á milli þeirra verklegu þátta sem mikilvægt væri að nemendur tileinkuðu sér í náminu eða hefðu á valdi sínu ...“ (bls. 84). Þó kom fram að flestir kennararnir töldu mikilvægt að nemendur lærdú að teikna það sem þeir sæju og einnig að þeir lærdú litafræði og „grunnþætti í myndlist“ (bls. 85) eins og það var orðað. Einnig lögðu kennarar áherslu á að hugur og hönd þyrftu að vinna saman svo árangur næðist. Myndlistarkennslan sé því verklegt fag ekki síður en skapandi hugmyndavinna. Fastir liðir í kennslunni voru teikniæfingar, verkefni í lita- og formfræði og vinna með form í leir. Þrátt fyrir að þeir teldu hugmyndavinnu nemenda og sköpun mikilvægustu þættina þá var slík vinna augljóslega miðuð við „grunnþætti myndlistar“ eins og þeir voru skilgreindir. Hvergi var minnst á aðra miðla eða birtingarmyndir samtímalistar, ljósmyndun, kvíkmyndlist, tölvugrafík, innsetningar og gerninga.

Niðurstöður í rannsókn Aðalbjargar Maríu Ólafsdóttur (2007), *Tæknin má ekki yfirtaka handverkið – Notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu sex myndlistarkennara í grunnskóla*, benda til þess að nemendur í myndlistarkennslu noti tölvutækna mjög takmarkað í námi sínu. Stafræn ljósmyndun og kvíkmyndun krefst eftirvinnu í tölvum og hefur verið kennd

sem valfag og viðbót við annað nám í grunnskólum landsins en samkvæmt ofansögðu óverulega eða alls ekki í kennslu myndlistar.

Í skýrslu um list- og menningarfræðslu á Íslandi, sem kom út 2011, kemur fram að gæði kennaramenntunar eru umdeild en þó séu vísbindingar um það að kennarar „... þurfi meiri færni í listunum sjálfum áður en þeir geta kennt“ (Bamford, 2011, bls. 145). Ennfremur kemur fram að tilfinning fólks sé sú „... að kennaramenntun hafi farið aftur hin síðari ár“ (bls. 146). Töluverður munur er á menntun myndlistarkennara, sem komið hafa frá Myndlista- og handíðaskóla Íslands (síðar Listaháskóla Íslands), og Kennaraháskólanum (síðar Menntavísindasviði Háskóla Íslands). Talið er að þeir fyrnlefndu hafi sterkari bakgrunn í menntun og iðkun myndlistar en þeir síðarnefndu hafa e.t.v. meiri þekkingu á kennslufræðinni. Ennfremur eru vísbindingar um að þeir fyrnlefndu séu ánægðari og öruggari í starfi en þeir síðarnefndu (Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir, 2000). Þó að námskráin og nánari útlistun verkbátta sé íhaldssöm á hefðbundna myndlistarkennslu þá lítur út fyrir að myndlistarkennrar nýti illa það svigrúm sem námskráin gefur þó tilefni til í greiningu á sjónmenningu og í notkun fjölbreyttari myndmiðla. Nokkuð er síðan þessi rannsókn var gerð og því ekki vanþörf á frekari rannsóknum.

Rannsókn frá 2008 gefur til kynna að hlutur list- og verkgreina í starfi grunnskólans hafi heldur rýrnað allt frá árinu 1948 til 1999. Brynjar Ólafsson (2008), höfundur rannsóknarinnar, telur þannig að oft sé „... talað um eflingu þessara greina á „hátiða- og tyllidögum“ en ekki er að sjá á viðmiðunarstundarskrám að því sé fylgt eftir með markvissum hætti“ (bls. 34). Ennfremur kemur fram að meðaltal vikulegra kennslustunda í listum eftir bekkjum á árunum 2000–2003 hafi lækkað frá tæplega 4 kennslustundum í 6. bekk niður í rúmlega hálfu kennslustund í 10. bekk (bls. 40).

Þótt kallað sé eftir auknu námi s.s. M.Ed.-þrófi í kennslufræði list- og verkgreina, og auk þess fleiri tíum á viðmiðunarstundaskrá í kennslu myndlistar innan grunnskólans þá er það ekki trygging fyrir endurnýjun í kennslunni sjálfri. Hins vegar má gera ráð fyrir að slíkt geti stuðlað að frekari þróun á þessu sviði.

4 Fræðileg úttekt á kennslufræði myndlistar

Hér verður gerð grein fyrir tvenns konar úttektum þar sem seinni úttektin er frekari greining á mikilvægum atriðum sem komu fram í þeirri fyrri. Síðan er leitast við að sambætta þessar úttektir og draga af því niðurstöður. Úttektin og sambætting hennar miðast við að skoða það sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar en ekki við það að veita tæmandi yfirlit yfir stefnur og strauma á þessu sviði. Engu að síður eru hér kynntar ýmsar áherslur sem hafa óbein áhrif á niðurstöður.

Fyrri úttekt í kafla 4.1 tekur fyrir kennslufræði myndlistar, two til þrjá áratugi aftur í tímum. Gagnaleit, greining gagna og sambætting stjórnaðist í fyrsta lagi af þeim þemum sem greind voru í bakgrunnskafla. Með þessu móti er leitast við að tengja fyrri þróun innan listheimspeki, list-, ljósmynda- og kennslufræði myndlistar og þróun og áherslur í myndlistarkennslu á Íslandi við þá orðræðu sem einkennir kennslufræði myndlistar nú á tímum. Með slíkri tengingu er vonast til þess að frekari yfirsýn náist yfir þau atriði sem varpað geta ljósi á rannsóknarsprunguna. Í öðru lagi stjórnaðist gagnaleit og greining af því sem kom fram í úttekt. Ný og áhugaverð gögn hafa þannig leitt til frekari gagnaleitar. Fyrst og fremst var leitað gagna í fræðilegum texta í ritrýndum tímaritum, sem fjalla um kennslufræði myndlistar, og greindar þær kenningar og hugmyndir sem kunna að varpa ljósi á það sem hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar. Við gagnaöflun í úttekt hefur einkum verið leitað í opinn landsaðgang að gagnabönkum erlendis. Fjöldi valdra greina til úttektar hefur miðast við það að gefa viðunandi yfirlit yfir þau sjónarmið, kenningar og meginhugmyndir í kennslufræði myndlistar sem snerta rannsóknarsprunguna.

Í seinni úttektinni, í kafla 4.2, er gerð grein fyrir skoðanaskiptum þriggja kennslufræðinga þar sem deilt er um mikilvægi hefðbundinnar fagurfræði, samtímalista og sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Þessar áherslur eða deilur voru upphaflega greindar í fyrri úttekt í kafla 4.1 sem mikilvægar forsendur fyrir niðurstöður rannsóknarinnar. Því var ákveðið að fylgja eftir ritdeili Elliots W. Eisner (2001) og Peters J. Smith (2003b; 2003a) sem deila við Paul Duncum (2001b; 2002a; 2003a). Duncum er hér fulltrúi póstmódernískra viðhorfa en Eisner og Smith leggja áherslur á módernísk

gildi og hefðbundna kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun er ekki hátt skrifuð.

Úttektir voru síðan sampættar (kafli 4.3) og ákveðinn millivegur fetaður milli andstæðra viðhorfa til kennslu myndlistar með hjálp Arthurs D. Efland (2005) þar sem bæði hefðbundin og framsækin viðhorf til kennslu myndlistar eru gagnrýnd. Niðurstöður taka mið af þeirri sampættingu og þeim milliveg sem þar er tekinn til umræðu. Ennfremur er fjallað um framkvæmd rannsóknarinnar og áherslur í kafla 1.2, Framkvæmd rannsóknarinnar og uppbygging, í kafla 2, Aðferð og áherslur og síðar í kafla 4.1.1, Umfang úttektar á greinum.

4.1 Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt

Þessi úttekt á því sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar tekur einkum mið af þemum sem greind voru í umfjöllun um bakgrunn rannsóknarinnar. Stuðst er við þessi þemu í vali, greiningu og sampættingu þeirrar orðræðu sem átt hefur sér stað í kennslufræði myndlistar síðustu two til þrjá áratugi. Með þessum hætti er leitast við að nýta bakgrunnsupplýsingar með markvissum hætti í gagnaleit og greiningu á fræðilegum texta.

Tæknilegar framfarir á síðustu áratugum, einkum í stafrænni miðlun og notkun internetsins, hafa stuðlað að aukningu á myndbirtingum af ýmsu tagi í daglegu lífi Vesturlandabúa (Freedman, 2003b; Hansen, 2006; Sullivan, 2010). Slíkar tækniframfarir hafa einnig haft áhrif á val myndlistarmanna á tækni til sjónrænnar miðlunar, t.d. í vaxandi mæli á notkun ljósmynda og kvíkmynda í samtímalist (Baker, 2005; Bate, 2009; Cotton, 2009; Gelder og Westgeest, 2011). Í framhaldi af því mætti spyrja hvers vegna við höfum nánast ekkert orðið vör við slíka þróun í kennslu myndlistar (Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007; Atkinson, 2006; Bamford, 2011; Downing og Watson, 2004; Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir, 2000).

Listheimspekkileg og fagurfræðileg sjónarmið hafa tekið mið af og haft áhrif á þróun samtímalistar og kennslu myndlistar. Fagurfræði myndlistar og kennslufræði myndlistar eru ekki lengur einskorðuð við hefðbundna fagurfræði og miðla móderatismans eins og málverk, teikningu og skúlptúr. Í stað þess er gefið aukið rými fyrir greiningu sjónmenningar, sjálfss- og samfélagsrýni, sampættingu við aðrar listgreinar og margmiðlun, ekki síst ljósmyndun (Atkinson, 2011; Atkinson og Dash, 2005; Neperud, 1995; Springgay og Irwin, 2008; Sullivan, 2010). Ýmsir fræðimenn og opinberar námskrár hafa hins vegar lagt áherslu á móderníska fagurfræði og

hefðbundna skiptingu listgreina í fagmiðaðri myndlistarkennslu. Þar hefur lítil áhersla verið á ljósmyndun í kennslu myndlistar (Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar, 2007; Dobbs, 1998; Eisner, 2002; Gardner, 1990; Jackson, 1998).

Með þetta í huga voru eftirfarandi meginþemu valin úr umfjöllun um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar sem grunnur að gagnaleit og greiningu í þessari úttekt. Hér er átt við gagnaleit og greiningu sem miðar að því að leita í greinum fagtímarita um kennslufræði myndlistar að efni sem kynni að varpa ljósi á efni rannsóknarinnar.

- **Tækniframfarir og áhrif sjónmenningar** – áhersla á fjöltækni, netið, stafræna ljósmyndun og aukin áhrif sjónrænna fyrirbæra á menningu okkar og sjálfsmynd.
- **List sem ljósmyndun** – um fagurfræði, aðferðir og tækni samtímalistar í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndin hefur mikið vægi.
- **Greining sjónmenningar í kennslu myndlistar** – gagnrýnin greining á myndmáli og fagurfræði sjónmenningar í kennslu myndlistar (e. visual culture art education, VCAE).
- **Sjálfs- og samfélagsrýni** – list er nýtir sér gjarnan ljósmyndun sem og aðra miðla í rýni, túlkun, gagnrýni, frásögn og greiningu.
- **Póstmódernísk og módnísk fagurfræði** – fjallað er um deildar meininger kennslufræðinga myndlistar um gildi og skilgreiningu á fagurfræði og hugmyndafræði. Viðhorf póstmódernista og módnista til myndlistar og kennslu myndlistar eru borin saman.

Þó að hér sé greint á milli þema til hægðarauka fyrir greiningu þá ber að geta þess að oftar en ekki samtvinnast efnið og áherslur. Önnur þemu, sem greina má í almennri orðræðu í kennslufræði myndlistar, voru ekki nýtt frekar þar sem ólíklegt er að þau hafi teljandi áhrif á efni rannsóknarinnar. Slík orðræða fjallar t.d. um það hvort kennsla myndlistar eigi að skoðast sem grunnur undir annað skólastarf eða ekki, hvort myndlistarnám hafi örвandi áhrif á annað nám eða ekki og hvort eigi að leggja aukna áherslu á mat og mælanleika náms eða ekki.

4.1.1 Umfang úttektar á greinum

Leitað var í opnum landsaðgangi í gagnabönkum helstu fagtímarita á sviði kennslufræði myndlistar og víðar. Þar sem opinna aðgangur að þessum tímaritum náði ekki lengra aftur í tímann en two til þrjá áratugi þá miðaðist úttektin við það tímabil. Áhersla á sjónmenningarfræði, samtímalist og áhrif

póstmódernismans í kennslufræði myndlistar hefur jafnframt farið vaxandi á þessum árum og því ástæða til að skoða þetta tímabil frekar.

Leitast var við að finna efni um kennslufræði myndlistar sem tengdist þeim fimm þemum sem þegar hefur verið sagt frá. Leitað var í heiti á greinum, lykilorðum, úrdráttum og síðar í innihaldi greinanna. Valdar greinar voru merktar sem mögulegt efni í úttekt, lykilorð uppfærð og farið yfir úrdrætti og nokkur pdf-skjöl sett inn sem viðhengi í heimildagrund EndNote. Þær greinar, sem fengu enn frekari úttekt, voru skráðar í FileMaker-gagnagrunn sem hannaður var af þessu tilefni. Einkum var leitað í fagtímaritum um kennslufræði myndlistar en þessi tímarit voru;

- *Art Education* (1981–2011, 108 greinar)
- *Arts Education Policy Review* (1995–2011, 53 greinar)
- *International Journal of Art & Design Education* (1998–2012, 66 greinar)
- *Journal of Aesthetic Education* (1997–2001, 45 greinar)
- *Journal of Cultural Research in Art Education* (1985–2007, 41 grein)
- *Studies in Art Education* (1998–2012, 92 greinar)

Alls voru 405 greinar valdar úr þessum tímaritum og færðar yfir í EndNote-heimildagrund. Meirihluti höfunda var frá Bandaríkjum Norður-Ameríku en þó mátti sjá töluverða breidd í höfundavalri hjá breska tímaritinu *International Journal of Art & Design Education*. Auk þess var leitað gagna í fleiri greinum um kennslufræði myndlistar og skylt efni en 377 greinar voru að lokum merktar sem áhugaverðar fyrir rannsóknina. Ekki hafa þó allar ratað inn í ritgerðina enda taldi ég ekki þörf á því.

Í næstu fimm undirköflum er gerð grein fyrir þemaskiptri úttekt á kennslufræði myndlistar þar sem leitast er við að greina það sem helst hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

4.1.2 Tækniframfarir og aukin áhrif sjónmenningar

Tækniframfarir og aukin notkun myndmiðla hefur m.a. stuðlað að auknum áhrifum sjónmenningar. Þannig er talið að notkun og birting á ljósmyndum hafi aldrei verið eins mikil auk þess sem aldrei hafi eins margir átt eða haft afnot af ljósmyndavélum (Lister, 2007; van Dijck, 2008).

Æ fleiri kennslufræðingar myndlistar hafa síðustu áratugi tekið mið af tæknipróun á sviði myndbirtinga í áherslum sínum á sjónmenningu í kennslu myndlistar (Black og Browning, 2011; Darts, 2006; Delacruz, 2009; Duncum,

1997, 2004; Emme, 2001; Freedman, 2003a; Hausman, 2007; Knight, 2010; Stankiewicz, 2004b; Tavin, 2005; Tavin og Hausman, 2004).

Um leið og mælt hefur verið með meiri fjölbreytni í kennslu myndlistar í vali á miðlum og tækni (Hausman, Ploof, Duignan, Brown og Hostert, 2010) þá hafa kennslufræðingar jafnframt mælt með og bent á möguleika stafrænnar miðlunar í kennslu myndlistar. Þannig hefur verið mælt með aukinni notkun á upplýsingatækni (e. ICT) í kennslu myndlistar og almennri kennslu (Callow, 2001; Davies og Birmingham, 2002; Delacruz, 2009; Flecknoe, 2002; Roland, 2010; Taylor, 2004; Wood, 2004). Jafnframt hefur verið bent á möguleika internetsins í fjarkennslu myndlistar (Semchuk og Tien, 2004; Sinker, 2001), til myndbirtinga og samvinnu í myndlistarnámi á bloggsíðum og aukna möguleika og gagnvirkni í netheimum (*Web 2.0*¹) (Black og Browning, 2011; Buffington, 2008; Duncum, 2004; Lu, 2008; Lu, 2010; Perkins, 2008). Bent hefur verið á gagnsemi þess að notast við netgallerí (Baynes, 2000; Burton, 2010; Eggemeyer, 2004; Sinker, 2001) og möguleika ljósmyndabloggs (Cohen, 2005) og jafnvel „podcast“ til myndbirtinga í kennslu myndlistar (Buffington, 2010).

Tækniframfarir í netsamskiptum og stafrænni myndvinnslu gefa því aukna möguleika á myndgerð, myndbirtingum, skoðun á myndum og umræðu í kennslu myndlistar sem tæki jafnframt mið af kunnáttu sem þorri nemenda hefur þegar tileinkað sér (Black og Browning, 2011; Wilson, 2010). Hins vegar er talið að slæmur aðbúnaður og eða skortur á hæfilegri menntun kennara hafi hamlað framþróun á þessu sviði (Aðalbjörg M. Ólafsdóttir, 2007; Black og Browning, 2011; Bryant, 2010; Delacruz, 2004; Long, 2001; Radclyffe-Thomas, 2008; Roland, 2010).

4.1.3 List sem ljósmyndun

Ef við gerum ráð fyrir því að kennsla myndlistar taki mið af samtímalist, þar sem ljósmyndun er mikils metin, þá má jafnframt gera ráð fyrir því að ljósmyndun eigi erindi í kennslu myndlistar. Þess vegna tel ég að umfjöllun um list sem ljósmyndun sé mikilvægt atriði þegar kemur að því skoða það sem hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Ýmsir kennslufræðingar og myndlistarkennrarar hafa mælt með og tekið mið af list sem ljósmyndun í kennslu myndlistar (Barrett, 2000, 2006; Fey og Bashore, 2000; Herne, 2005; Perkins, 2008; Strati, 1999). Enn fremur hefur

¹ Nánari umfjöllun um Web 2.0 og möguleika þess í kennslu myndlistar má finna á <http://www.ictineducation.org>.

mikið verið rætt og ritað um mikilvægi þess að taka í auknum mæli mið af samtímalist í kennslu myndlistar (Adams, 2005; Ainsley, 1999; Downing, 2005; Gude, 2004; Hopwood, 2011; Kanatani og Vatsky, 2010; Knight, 2006; Mayer, 2008; Roberts, 2008).

Bandaríski listfræðingurinn George Baker (2005) hefur fjallað á áhugaverðan hátt um stöðu ljósmyndarinnar í samtímalist í tímaritinu *October*. Hann telur að ljósmyndin sé á tímamótum og þörf sé á nýjum hugmyndafræðilegum grunni. Á áttunda og níunda áratugnum var ljósmyndin talin vera eitt af helstu einkennum samtímalistar undir formerkjum póstmódernismans. Hún var túlkuð sem „fræðilegt“ verk (e. theoretical object) frekar ein hið „listræna“ verk. Ímynd ljósmyndarinnar tengdist hugmyndum um fjölföldun listaverksins, andstöðu við staðlaðar áherslur á stíl og höfundareinkenni, dægurmenningu og uppreisn gegn hugmyndum um hlutleysi fagurfræðinnar. Baker telur hins vegar að síðustu áratugi hafi landslagið breyst í kjölfar stafrænnar þróunar og einkennist nú frekar af „kvíkmyndalegri“ (e. cinematic) áherslum innan myndlistar. Þó að ljósmyndin sé enn mikilvægur og áberandi miðill í samtímalist þá er hún ekki eins áberandi ein og sér sem list-hlutur. Hún tengist gjarnan samsettum verkum eins og innsetningu. Ljósmyndin hefur einnig verið í hugmyndafræðilegum tengslum við önnur fyrirbæri eins og söguleg málverk í ljósmyndum Jeffs Wall eða haganlega gert sýndarumhverfi úr pappa í ljósmyndum Thomasar Demand. Þó telur Baker að þrátt fyrir tæknilegar breytingar frá filmu til stafrænnar myndatoku og vinnslu þá megi enn finna upphaflega eiginleika ljósmyndarinnar í endurnýjun hennar innan samtímalista. Baker heldur því fram að ljósmyndin sé síður en svo að hverfa úr samtímalist. Það sem þurfi hins vegar til er notkun á flóknari hugtökum og e.t.v. hugtakakortum til að skilja mismunandi svið og áhrif ljósmynda. Með öðrum orðum að það þurfi að kortleggja möguleika ljósmyndunar og opna fyrir frekari víddir (Baker, 2005).

Ljósmyndin hefur lengi vel þjónað tvöföldu hlutverki fyrir listir og vísindi með áherslur á ýmist skapandi tjáningu eða skrásetningu (Gouzouasis, 2006; Wilder, 2009). Í kennslu myndlistar hefur þessi áherslumunur til dæmis komið fram í verkefnum sem tengjast skrásetningu í hugmyndalist (Gielen, 2006; Strati, 1999) og yfir í malerískar landslagsljósmyndir (Friday, 1999). Ljósmyndin hefur ekki síður verið nýtt í tengslum við kennslu myndlistar til þess að segja frá af ýmsu tilefni (Chung, 2007; Ciganko, 2000; Hicks, 2012; Lemas, 2008; Perkins, 2008; Talusani, 2005; Zander, 2007). Ljósmyndun er sömuleiðis meira en frásögn. Ljósmyndun snýst ekki síst um það að „skapa mynd“ í stað þess að „taka mynd“ af einhverju (Navab, 2001).

Ljósmyndin hefur sitt sérstaka samband við stað og stund þegar hún varð til en við megum heldur ekki gleyma þeirri eftirvinnslu sem hún á eftir að ganga í gegnum og mótar tímabundna birtingu sem einnig er háð stað og stund. Í kjölfar tæknipróunar yfir í starfrænt umhverfi myndvinnslunnar er ekki óalgengt að meiri tími fari í stafræna eftirvinnslu við lagfæringar og breytingar á myndefninu en í sjálfa myndatökuna. Þannig er það hin stafræna eftirvinnsla og fagurfræðilegir möguleikar hennar sem ráða miklu um endanlega útkomu (Huang, 2011). Stafræn þróun og mikil aukning myndefnis á netinu og í myndabönkum eins og Flickr hefur jafnframt orðið til þess að afstaða okkar og skilningur á myndefninu hefur breyst. Eins og minnst var á í kafla 3.3.2.1 telur Susan Murray (2008) að ljósmyndir, t.d. í Flickr-netmyndabankanum, lýsi í auknum mæli sjónrænt spennandi fyrirbærum frekar en að lýsa ákveðnum stað eða stund (bls. 147).

4.1.4 Greining sjónmenningar í kennslu myndlistar

Um leið og áhrif sjónmenningar hafa farið vaxandi í umhverfi okkar þá hafa æ fleiri kennslufræðingar og kennrar myndlistar mælt með greiningu sjónmenningar og aukinni fjölbreytni í margmiðlun af ýmsu tagi í kennslu myndlistar (Castro, 2012; Darts, 2004; Dash, 1999; Duncum, 2003b, 2004; Eisenhauer, 2006; Freedman, 1997, 2010; Garoian og Gaudelius, 2004; Klein, 1992; Knight, 2010; Stuhr, 2003; Sweeny, 2006; Tavin og Hausman, 2004). Arthur D. Efland (2004) hefur tekið saman það sem hann telur helstu birtingarmyndir sjónmenningar sem innihalda bæði myndlist og dægurmenningu af ýmsu tagi s.s. listiðnað, ljósmyndun, grafískra hönnun, ýmiss konar fjölmíðla eins og kvíkmyndir og sjónvarp, tölvugrafík og internet-umhverfi. Efland telur jafnframt að nýlegar birtingarmyndir sjónmenningar hafi haft mikil áhrif á ímyndasköpun ungmenna. Nú þjóni sjónmenningin sama hlutverki í mótu þekkingar og viðhorfa og trúarbrögð, skólinn, samfélag og heimili gerðu hér áður fyrr. Þess vegna telur hann greiningu og nýtingu sjónmenningar mikilvæga menntun (bls. 235).

Áhugi kennslufræðinga á greiningu vaxandi áhrifa sjónmenningar er ekki nýtilkominn. Strax á sjöunda áratugunum höfðu ýmsir kennslufræðingar vestanhafs eins og Vincent Lanier, June King, McFee og Corita Kent tekið mið af sjónmenningu í kennslu myndlistar. Þessar tilraunir náðu hins vegar ekki fótfestu í bandarískum skólum. Ástæðan fyrir því er talin vera sú að meirihluti starfandi myndlistarkennara á þessum árum hafi fengið fremur íhaldssama menntun á fimmtra og sjötta áratugnum (Chalmers, 2005). Talsmönnum sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar hafði hins vegar fjölgað verulega um síðustu aldamót (Chalmers, 2005; Dash, 1999; Duncum,

1991, 1997, 2001b, 2003a; Efland, 2004; Efland o.fl., 1996; Freedman, 1997; Freedman, Stuhr og Weinberg, 1989; Klein, 1992; Parsons, 1999; Tavin, 2000a, 2000b) og eru enn áberandi í orðræðu innan kennslufræði myndlistar (Castro, 2012; Darts, 2008; Darts, Tavin, Sweeny og Derby, 2008; Duncum, 2007a, 2007b, 2008, 2010; Efland, 2005; Freedman, 2007, 2010; Hausman, 2007; Knight, 2010).

Kennslufræðingurinn Kevin Tavin (2000b) varaði við því á aldamótaárinu að ef myndlistarkennrar hefðu áhuga á að endurskoða hugmyndir sínar um sjálfið og veröldina samkvæmt sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar þá verði þeir að vera tilbúnir til að leita á þverfagleg mið, tileinka sér nýja hugtakanotkun og skora á bæði sjálfa sig og nemendur sína að hugsa og framkvæma á nýjan hátt. Þetta væri ekki auðvelt verkefni þar sem slík nálgun gæti ekki stuðst við fullmótaða aðferðafræði.

Þótt ekki sé mikill áhugi á því að fastmóta strúktúr á þessu sviði, líkt og gert var í fagmiðaðri myndlistarkennslu, þá hafa kennslufræðingar á síðari árum leitast við að byggja upp hugmyndalegan ramma til stuðnings í kennslunni (Freedman, 2003b). Oivia Gude hefur t.d. flokkað greiningu sína á nemendaverkum, sem unnin eru í anda samtímalistar, í átta flokka (e. appropriation, juxtaposition, recontextualization, layering, interaction of text & image, hybridity, gazing, representin') (Gude, 2007). Paul Duncum hefur sömuleiðis lagt til sjö grunnviðmið í greiningu á myndefni bæði í myndlist og á öðrum vettvangi (e. power, ideology, representation, seduction, gaze, intertextuality, multimodality) (Duncum, 2010).

Megineinkenni á breytingum frá hefðbundinni myndlistarkennslu til áherslu á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar er áherslan á að skoða í samhengi, skoða ímyndasköpun og greiningu á valdastrúktúr. Áherslan er því minni á skapandi iðkun, meðfædda listræna hæfileika nemenda og hefðbundna fagurfræðilega upplifun. Áhersla á sjónmenningarfræði gefur því kost á myndlistarnámi sem tekur aukið tillit til siðferðilegra málefna og samfélagslegrar ábyrgðar (Stankiewicz, 2004a, bls. 11). Sagt hefur verið að myndlistarnám með áherslur á greiningu sjónmenningar sé póstmódernísk orðræða (Eisenhauer, 2006) og auk þess góð leið fyrir iðkanda þess náms til þess að verða betur læs á umhverfi sitt (Kindler, 2003). Hins vegar má velta því fyrir sér hvort sjónmenningarfræðin geti náð yfir og fjallað um allt umhverfi okkar, einkum þar sem mikil hluti reynslu okkar af því er ekki sjónrænn. Þarf ekki meira til en sjónmenningarlegt læsi? Paul Duncum varpar þessari spurningu fram og veltir því fyrir sér hvort skilningur okkar á fyrirbærum eins og skyndibitamat sé best lýst á sviði sjónmenningar (Duncum, 2004). Engu að síður hefur hann manna mest skrifað um

mikilvægi sjónmenningar í kennslu myndlistar (sjá frekari umfjöllun hans um menningarfræði og efnismenningarfræði í kafla 4.2.5).

4.1.5 Sjálfs- og samfélagsrýni

Tilgangurinn með greiningu sjónmenningar, eins og henni var lýst hér að framan, er ekki síst sá að skilja og hafa áhrif á líf okkar og samfélag. Sjálfs- og samfélagsrýni nýtir sér því í mörgum tilfellum aðferðir sjónmenningarfræðilegrar greiningar. Ljósmyndun hefur jafnframt gegnt mikilvægu hlutverki á þessum vettvangi eins og fram hefur komið í umfjöllun um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar.

Franski heimspekingurinn Jean-Luc Nancy (2010) hefur í nýlegri grein fjallað um listina á okkar tínum. Hann skilgreinir samtímalist út frá sögulegu samhengi. Samkvæmt því telur hann að samtímalist nái ekki nema um 20–30 ár aftur á hverjum tíma, það er list sem fæst við þau listrænu viðfangsefni sem einkenna hvern nútíma. Nancy segir enn fremur um merkingu listarinnar í lauslegri þýðingu minni:

Sú merking, sem ég er að tala um er sú merking sem listin mótar – merking sem gefur færi á endurtekningu þess sem við könumst við, tengjum okkur við og þess sem við finnum fyrir en án þess að það festist í ákveðnum farvegi. Aldrei segir listin að merking þessa heims eða þessa lífs sé þessi eða hin, jafnvel ekki á tínum trúarlegrar listar. (Bls. 92–93).

Samkvæmt þessu er merking listarinnar gjarnan dýpri og margslungnari en svo að hægt sé að skilja hana eingöngu á einn veg t.d. sem einfaldan áróður. Engu að síður hefur listin þjónað ýmsum tilgangi bæði til góðs og ills.

Samtímalist og kennslufræði myndlistar á tínum póstmódernismans hefur í auknum mæli fengist við sjálfs- og samfélagsrýni (Gaudelius og Speirs, 2002; Jones, 2009; Trodd, 2001) þótt ekki sé hægt að segja að myndlist á tínum módernismans hafi verið gersneidd slíkri viðleitni (Efland, 2004, bls. 245). Áherslu á sjálfs- og samfélagsrýni í kennslu myndlistar má einnig rekja til þróunar í mannfræði þar sem myndmiðlar, ljósmyndun og kvíkmyndun hafa auknu hlutverki að gegna (Pink, 2007). Einnig má nefna að listrannsóknir hafa haft áhrif á aukið vægi sjálfs- og samfélagsrýni í kennslu myndlistar (e. art-based educational research, ABER) (Cahnmann-Taylor og Siegesmund, 2008; Garoian, 2006; Marshall og D'Adamo, 2011; Springgay og Irwin, 2008). Aðferðafræði mannfræðinnar og listrannsókna hefur

þannig haft áhrif á myndlist (Desai, 2002) og kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun er nýtt á ýmsan hátt (Gude, 2004; Powell, 2010; Trafí-Prats, 2009). Sem dæmi um slíkar áherslur í kennslu myndlistar eru verkefni sem tengast greiningu á viðhorfum til alþýðumenningar (Levy, 2007) og rannsóknir á tilfinningu nemenda fyrir stöðum eða rými (Lai og Ball, 2002). Þó að ljósmyndin geti þjónað okkur sem skrásetning þá má heldur ekki gleyma því að hún er gjarnan túlkuð á marga vegu (Stokrocki, 1985).

Bandaríski kennslufræðingurinn David Darts hefur fjallað um það sem hann kallar menningarstríð í Bandaríkjum Norður-Ameríku en það hefur einkennst af hatrømmum deilum um ýmis málefni eins og fóstureyðingar, aðskilnað ríkis og kirkju, ritskoðun, málefni homma og lesbía og styrkveitingar til lista. Það er stríð sem einkennist af hugmyndafræðilegri deili (e. idologically charged battles) milli íhaldssamrar valdastéttar og umbótasinna þar sem valdapólitík er beitt gegn lýðræðislegri umræðu. Dart telur að rætur þessa stríðs séu í raun barátta um völd, stjórн og stöðu ráðandi stéttu, það er barátta um að móta og stjórna bandarísku samfélagi. Reynt sé að þagga umræðu niður eða draga athyglina frá raunverulegum vandmálum eins og fátækt, stéttaskiptingu, kynja- og kynþáttamismunun og ofbeldi í löggregluríki. Í kennslu myndlistar hefur þetta stríð sýnt sig í baráttunni gegn greiningu á áhrifum sjónmenningar og dægurmenningar en einnig í deilum um akademískt frelsi myndlistarkennara vegna ómaklegrar ritskoðunar á starfi þeirra og persónu (Darts, 2008).

Gott dæmi um mismunandi viðhorf til hlutverks myndlistarkennslunnar má sjá í skrifum kennslufræðinga um hryðjuverkaárás á tvíburaturnana í New York, 9. september 2001. Þetta kemur meðal annars fram í skrifum mikilsvirks andstæðings póstmódernismans í myndlist og kennslu myndlistar, bandaríkska kennslufræðingsins Ralphs A. Smith (2002). Þannig segir hann í grein sinni „Reflections about Policy during Troubled Times“ að þar sem listræn reynsla eigi ekkert skylt við samfélagsleg málefni þá hafi listin ekkert með viðburði eins og hryðjuverkaárásina 9. september að gera. Þó telur hann að til þess að endurreisa húmanisma í hrjáðu samfélagi gagnist helst að hverfa aftur til merkisbera æðri menningar sem viðmiðs í kennslu myndlistar sem leggi rækt við fagurfræðilega reynslu og heilindi í mannlegri tilveru. Hann telur jafnframt að ýmsar hugmyndir innan póstmódernismans geti skaðað, ekki einungis kennslu myndlistar, heldur einnig stöðugleika samfélagsins. Þá er honum sérstaklega í nöp við póstmódernista og póstríktúralista sem hann telur að hafni hinni fagurfræðilegu upplifun listarinnar og húmanísku innsæi. Í lok greinarinnar setur hann fram þá frómu ósk að þaggað verði niður í þeim póstmódernistum sem ógni þjóðarheill: „We must hope that in the context of our

national tribulations the extreme anti-Western and anti-American sentiments that stain some postmodernist writings will be muted. It is time to be serious and responsible.“ (Smith, 2002, bls. 33) [Lausleg þýðing: Með tilliti til þeirra hörmunga, sem gengið hafa yfir þjóð okkar, þá verðum við að vona að hægt verði að þagga niður í þeim and-amerísku og and-vestrænu áhrifum sem gegnsýra skrif hinna ýmsu póstmódernista. Það er tími til kominn að taka á slíkum áhrifum af festu og ábyrgð.]

Atkvæðamiklum talsmanni sjónmenningarfræðinnar í kennslu myndlistar, kennslufræðingnum Paul Duncum (2001a), hryllti við því eins og fleirum hvernig fjöldiðlar veltu sér upp úr hörmungum árásarinnar á tvíburaturnana með endalausum endursýningum af hrappandi fólk (sýnt hægt). Þetta voru raunverulegir og hörmulegir atburðir sem minntu engu að síður á sýndarveruleika hins tölvustýrða Flóa-stríðs í beinni útsendingu. Duncum mælir með því að leitast sé við að takast á við slíkar hörmungar í kennslu myndlistar. Fleiri hafa sýnt vaxandi áhuga á því að fjalla um og taka á þeim vanda sem orsakaði og kom í kjölfar árásarinnar 9. september 2001 (Darts o.fl., 2008), bæði til þess að takast á við lífið eftir slíkar hörmungar og til þess að þroska með nemendum pólitísku vitund og víðsýni (Sandell, 2001).

Annað hitamál vestanhafs um andstæð viðhorf til menningarinnar er þegar hætt var við að sýna kvikmyndina „Saving Private Ryan“ á frídegi hermannsins (e. Veterans Day) fyrir tilmæli bandarískra fjölskyldusamtaka (e. American Family Association). Slík inngríp bótti mörgum bera vott um yfircengilega ritskoðun sem hafnaði ekki bara því sem talið var ósæmilegt myndefni fyrir börn heldur einnig þeirri gagnrýni á stríðsrekstur sem mátti greina í myndinni (Darts o.fl., 2008).

Þrátt fyrir ritskoðun, hótanir um skerðingu á fjárveitingum og aðrar aðgerðir þá hafa kennrarar og kennslufræðingar myndlistar haldið áfram að mæla með sjálfs- og samfélagsrýni og umfjöllun um pólitísk málefni í kennslu myndlistar (Jagodzinski, 2007; Klein, 1992; Lai, 2009; Sandell, 2001; Sweeny, 2007; Tavin, 2003; Tavin og Hausman, 2004).

Bent hefur verið á að börn ljósmynda í samræmi við þroska og aldur (Sharples o.fl., 2003) og að fagurfræðileg skynjun þeirra er ekki að öllu leyti fastbundin áhrifum fjölmenningsar (Ward, 2010). Ýmis verkefni, sem miðast við sjálfsrýni nemenda, hafa verið unnin í kennslu myndlistar en ljósmyndun hefur nýst vel í slíkri verkefnavinnu. Þannig hafa börn fengist við portrett-myndatökur sem bæði túlkandi og afhjúpandi miðil (Freeland, 2007). Önnur dæmi, sem nefna má, eru námsverkefni þar sem ljósmyndun hefur verið nýtt með börnum þeim til hvatningar (e. self-empowerment) (Levy, 2007);

Stanley, 2003) eða til þess að hjálpa þeim að átta sig á menningarlegum bakgrunni sínum (Suominen, 2005).

Mörg ljósmyndaverkefni hafa enn fremur verið unnin með börnum (Barrett, 2003; Fey og Bashore, 2000; Fey, Shin, Cinquemani og Marino, 2010; Kanatani og Vatsky, 2010; Matthews, 2008; Meinhof og Galasiński, 2000). Sem dæmi má nefna verkefni sem fjallaði um „frið“ (Beck, 2009), verkefni þar sem tímaritsformið var notað fyrir birtingar á ljósmyndum nemenda (Congdon og Blandy, 2003) og verkefni sem tengdust ímyndasköpun nemenda (Marshall, 2007; Van Dijck, 2008). Enn fremur má nefna áhugavert verkefni sem snerist um að öðlast frekari skilning á lífi annarra (Talusani, 2005). Að lokum má benda á mikilvægi þess að kennarar séu vel undirbúnir til þess að takast á við tæknilegar leiðbeiningar og úrlausnir á ýmsum sviðum en ekki síður að þeir geti fjallað á viðeigandi hátt um viðkvæm málefni með nemendum sínum (Andrus, 2001; Darts, 2008; Milbrandt, 2002).

4.1.6 Póstmódernísk og módnísk fagurfræði

Rannsókn á því sem hefur mögulega áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar veltur ef til vil mest á því hvaða afstöðu kennslufræðingar myndlistar, kennarar og námskrárhöfundar hafa til ljósmyndarinnar sem myndlist. Hætt er við því að vægi ljósmyndunar hafi þannig ráðist af áherslum á hefðbundinn módnísmála en ekki síður að þeir geti fjallað á viðeigandi hátt um póstmódernismans í kennslu myndlistar.

Mikið hefur verið skrifað um áherslur á sjónmenningarfræði innan kennslu myndlistar og margar greinar birtar í fagtímaritum síðustu two áratugi eins og áður hefur verið minnst á (Darts, 2008; Duncum, 2001b; Hausman, 2007). Töluvvert hefur einnig komið út af greinum þar sem módnístar harma einkum það að nú sé listin að hverfa úr kennslu myndlistar. Sérstaklega er módníustum í nöp við sjónmenningarfræðilegar áherslur í kennslu myndlistar þar sem þeir telja að slíkt hafi í för með sér litla eða enga áherslu á einstaklingsbundna fagurfræðilega reynslu nemenda og listræn vinnubrögð. Í stað þess sé dýrmætum tíma myndlistarkennslunnar varið um of í greiningu og gagnrýni á sjónmenningu hins síðkapítalíska hagkerfis (Bauerlein, 2004; Bayles, 2003; Curtler, 2000; Dorn, 2003, 2005; Eisner, 1999, 2000, 2001, 2003; Gee, 2004, 2007; Heise, 2004; Kamhi, 2004; Richardson, 2004; Smith, 2003b; Smith, 2005a; Stinespring, 2001).

Nokkrir kennslufræðingar hafa reynt að koma til móts við auknar áherslur á greiningu sjónmenningar með því að aðlagt slíkar áherslur að

fagmiðaðri myndlistarkennslu (Carter, 2008; Fleming, 1988). Þetta hefur hins vegar verið gagnrýnt m.a. á þeim forsendum að ekki dugi að bæta slíku við þar sem fagmiðuð myndlistarkennsla sé afurð úreltra hugmynda um strúktúreraða fagskiptingu innan listarinnar á módernískum nótum (Duncum, 2002a; Wilson, 2003). Það þurfi meira til eða grundvallarviðhorfs-breytingu (e. paradigm shift) í innleiðingu sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar (Giroux, 2005; Gude, 2007; Jagodzinski, 2009; Marshall og D'Adamo, 2011; Tavin, 2005).

Einhverjar vísbendingar eru um að minna hafi borið á talsmönnum módernísmans í kennslufræði myndlistar síðasta áratuginn en þeim sem tala máli sjónmenningarfræði ef marka má þá orðræðu sem átt hefur sér stað í helstu fagtímaritum innan kennslufræði myndlistar. Kennslufræðingar myndlistar takast þó enn á um áherslur og töluverð óvissa virðist vera um hvaða stefnu fræðasviðið tekur (Campbell, 2011; Castro, 2012; Eisner, 2005; Freedman, 2007; 2010; Gude, 2008; Hausman, 2007; Hausman o.fl., 2010).

Eftir sem áður virðist sem módernísk fagurfræði sé enn ráðandi í kennslu myndlistar með áherslu á teikningu og málun (Atkinson, 2006; Darts, 2008; Downing og Watson, 2004; Jóhanna P. Ingimarsdóttir, 2000). Þetta hefur hins vegar lítið verið rannsakað og því þörf á frekari rannsóknum.

Talið er að fagurfræðin hafi verið notuð, ef ekki misnotuð, til þess að sameina eða móta samfélagið eins og þýski heimspekingurinn Friedrich Schiller lagði til snemma á nítjándu öld (Duncum, 2008, bls. 124, vitnar í Eagleton, 1990). Fagurfræði í almennum skilningi þess orðs (Duncum, 2007b), s.s. fagurfræði markaðarins og pólitískra afla nú á tímum, hefur jafnframt það hlutverk að skapa ímyndir og áróður sem örvar neyslu og mótar viðhorf. Duncum telur þannig að fagurfræðin hafi þjónað sem öflugt tæki til þess að móta markaðinn og til að viðhalda stöðuleika og völdum ráðandi stéttu í síð-kapítalísku þjóðfélagi (Duncum, 2008).

Ýmsir fylgjendur sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar hafa jafnvel viljað sleppa því að fjalla um fagurfræði þar sem hún sé um of lituð af sjónarhorni módernísmans (Jagodzinski, 2009; Tavin, 2007, 2008). Paul Duncum hefur hins vegar lagt áherslu á mikilvægi fagurfræðinnar og þá gjarnan út frá almennri notkun á hugtakinu en einskorðar hana ekki við fagurfræði í listum (Duncum, 2007a). Slík notkun hugtaksins er gjarnan staðbundin á mismunandi sviðum menningarinnar og nýtir sér sjónræn áhrif af ýmsu tagi (Duncum, 1999).

Hugmyndafræði (e. ideology) skilgreinir Duncum sem stíleinkenni, hugsanahátt eða túlkunarraða sem fólk nýtir til þess að átta sig á

tilverunni. Slík hugmyndafræði nýtir sér merkingarkerfi menningarinnar, svo sem fagurfræði, sem sé ómissandi partur af virku samfélagi. Í þessum skilningi eru bæði fagurfræði og hugmyndafræði til staðar þegar við verðum fyrir sjónrænum áhrifum menningarinnar en geta þó verið í andstöðu hvor við aðra. Myndir geta þannig verið bæði fallegar og sannfærandi þótt hugmyndafræðin sé slæm og jafnvel mannfjandsamleg (Duncum, 2008). Enn fremur má benda á að hægt er að snúa þessu við, það er að hugmyndfræðin sé göfug en fagurfræðileg framsetning hennar afleit. Því væri hægt að mæla með myndlistarkennslu sem leitaðist við að hjálpa nemendum til þess að átta sig á samhengi fagurfræðilegrar og hugmyndafræðilegrar framsetningar. Um leið væri stuðlað að því að nemendur gætu komið persónulegri og uppbyggilegri hugmyndafræði til skila með hjálp fagurfræðilegrar framsetningar, það er uppbyggilegri nálgun í listrænni sköpun nemenda og kennara sem nýta sér fagurfræðileg áhrif af ýmsu tagi.

Duncum varar við því þegar myndin er skilgreind sem texti samkvæmt greiningu strúktúralista og póstrúktúralista. Þó að slík greining geti verið gagnleg til að skýra félagslegt og menningarlegt samhengi þá telur hann að slíkri greiningu hætti til að taka ekki tillit til fagurfræðilegra eiginleika myndarinnar. Hann hvetur myndlistarkennara jafnframt til þess að endurskoða hugmyndir sínar um sakleysislegt yfirbragð fagurfræðilegrar reynslu. Þannig sé mikilvægt að leggja áherslu á að greina og skilja hvernig fagurfræðin hefur verið notuð í þeim tilgangi að móta viðhorf okkar (Duncum, 2008).

Bandaríski kennslufræðingurinn Arthur D. Efland (1990) og höfundur bókar um sögu kennslufræði myndlistar, *A history of art education – Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, hefur gert tilraun til þess að brúa bilið milli hefðarinnar og rótækari viðhorfa í kennslu myndlistar. Hann gagnrýnir einkum skort á skilningi á áhrifum fagurfræðilegrar reynslu um leið og hann leggur áherslu á mikilvægi þess að tekið sé mið af sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar (Efland, 2004, 2005). Þessum áherslum verður síðar fylgt eftir í kafla 4.3.3.1 um svokallaðan milliveg. Í töflu 1. á næstu síðu (Efland o.fl., 1996, bls. 42) má sjá lauslega þýðingu á dæmigerðum viðhorfum módernista og póstmódernista til fagurfræði og lista. Þessi tafla er fengin úr bókinni *Postmodern Art Education: an Approach to Curriculum* eftir Efland og two af þekktustu talsmönnum sjónmenningarfræðinnar, það er Kerry J. Freedman og Patriciu Stuhr. Þessi samantekt gefur gott yfirlit yfir þann áherslumun sem enn má greina í myndlist og kennslufræði myndlistar.

Tafla 1. Módnísk og póstmódnísk viðhorf til fagurfræði og lista

Módnísmi	Póstmódnísmi
<p>List er einstakt fyrirbæri þar sem listaverk eru þess megnug að skapa hlutlausa fagurfræðilega reynslu.</p> <p>Fagurfræðilegur módnísmi gefur lítið fyrir hversdagslega dægurlist og hefur hinar fögru listir upp í æðra veldi.</p>	<p>List er afurð menningar sem er aðeins hægt að skilja í samhengi við það menningar- umhverfi og gildismat sem listin er sprottin úr. Póstmódnísmi vill eyða þeim mun sem er á milli svokallaðra æðri lista og dægurlistar og fordæmir afburðahyggju.</p>
<p>Módnístinn trúir á línulega sögulega framþróun. Þannig er því trúáð að allar nýjar listastefnur, sem koma fram bæti gæði og túlkunarmöguleika listarinnar og stuðli að framþróun menningarinnar.</p>	<p>Póstmódnísmi hafnar línulegri framþróun. Bent er á að þótt framfarir hafi átt sér stað þá hafi einnig átt sér stað afturför eða stöðnun.</p>
<p>Hlutverk listamanna, einkum framúrstefnunnar, er talið byltingarkennt og óháð neikvæðum áhrifum samfélagsins. Þar sem talið er að markmið listaheimsins séu óspillt, til dæmis óháð kapítáliskum markmiðum, þá er talið að markmið listaheimsins geti stuðlað að samfélagsbreytingum.</p>	<p>Sett er spurningarmerki við fullyrðingar þeirra sem telja sig hafa vit á listum. Litið er á listaheiminn sem spegilmynd af samfélagini t.d. hvað varðar afstöðu til kapitalisma. Listaheimurinn reynir að bregðast við samfélagini sem hann er engu að síður samdauna.</p>
<p>Óhlutbundin list er viðurkennd aðferð til þess að skapa hreina formræna heild sem er fær um að framkalla fagurfræðilega reynslu. Raunsæi er hafnað í stað æðri og persónulegri raunveru sem að baki liggar.</p>	<p>Raunsæi kemur aftur fram í samtímalist og byggist nú á rannsókn á samfélagi og menningu. Raunsæi fyrir tíma módnísmans byggðist hins vegar á því að fá sannverðuga mynd af náttúrunni.</p>
<p>Módnísk stíleinkenni styðjast gjarnan við organísku heild sem leiðarstef. Skreytilist er hins vegar fordæmd. Lögð er áhersla á samræmi, hið hreina listræna form, fegurð og merkingu.</p>	<p>Póstmódnískt verk geta verið undir áhrifum frá ýmsum stílbrigðum og einkennst af fegurð án samræmis. Slík samsetning ólíkra stíla kallar á tvíræða merkingu (e. double-coding).</p>
<p>Módnísmið felur í sér leit að algildum stíl sem er birtingarmynd hins algilda og sanna, stíl sem er ofar staðbundnum og þjóðfélagslegum áhrifum og dægurlist.</p>	<p>Póstmódnískur stíll er fjölbættur og einkennist jafnvel af ósamræmi. Hann má túlka á mismunandi hátt. Hlutir úr ýmsum áttum eru endurnýttir.</p>
<p>Módnísmið felur í sér skapandi eyðileggingu á veruleikasýn og skapar nýjar sýnir.</p>	<p>Fjölbreytni og söguleg tenging sýnir viðleitni til þess að tengja nútímann við fyrri tímabil sögunnar.</p>

Ef efni þessa kafla er dregið saman í stuttu máli má segja að tækniframfarir, póstmódnismi, áherslur á sjónmenningarfræði og sjálfs- og samfélagsrýni hafi skapað aukið rými fyrir ljósmyndun í kennslu myndlistar. Þó að slíkt rými sé fræðilega séð til staðar þá hefur í reynd lítið pláss verið gefið fyrir slíka iðkun í kennslu myndlistar enn sem komið er.

Ýmsir kennslufræðingar hafa andmælt viðari eða almennari skilgreiningu á fagurfræðinni og halda sig við afmarkaða skilgreiningu módnismans þar sem áherslan hefur verið á notkun hefðbundnari miðla eins og teikningu, málun og færni á því sviði.

Skoðanaskipti á sviði samfélags- og menningarmála hafa einkennst af andstæðum viðhorfum sem rekja má bæði til íhaldssamrar afstöðu og viðleitni til endurskoðunar í samræmi við kenningar póstmódnismans. Þessi viðhorf hafa jafnframt litað viðhorf til þess sem getur kallast góð og gild fagurfræði og skoðanafrelsi kennara og nemenda. Rótækir kennslufræðingar telja að fagurfræðin hafi þjónað ríkjandi valdhöfum og hagsmunaaðilum til þess að móta viðhorf og ímyndir sér í hag. Meðal annars þess vegna hefur í vaxandi mæli verið lögð áhersla á læsi og greiningu nemenda á gagnvirku samspili innan fagurfræði og hugmyndafræði. Einnig og ekki síst hefur verið lögð áhersla á möguleika þess að nýta fagurfræðina í sjálfsrýni og sjálfsmótun nemenda.

Til þess að átta sig betur á andstæðum viðhorfum til fagurfræði og sjónmenningarfræði sem komu fram í nokkrum greinum í þessari úttekt þá var ákveðið að fylgja þeim eftir í frekari úttekt á ritdeilu þriggja fræðimanna, það er viðhorf sem þykja mikilvæg fyrir efni rannsóknarinnar. Sú úttekt fer hér á eftir.

4.2 Hefðbundin eða almenn fagurfræði?

Hér verður gerð grein fyrir úttekt á ritdeilu sem er á margan hátt dæmigerð fyrir andstæð viðhorf til inntaks og tilgangs með kennslu myndlistar. Fjallað verður um hugmyndir þriggja kennslufræðinga og leitast við að greina mismunandi viðhorf þeirra til kennslu myndlistar. Síðar í kafla 4.3.2 verður leitast við að draga saman og samþætta efnið til aukins skilnings á því sem helst hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Höfunda þeirra sex greina, sem hér eru til úttektar, eru Elliot W. Eisner, prófessor við Stanford-háskólann í Bandaríkjunum, Paul Duncum, prófessor við Illinois-háskólann í Urbana-Champaign, og Peter J. Smith, prófessor við Háskólann í Nýju Mexíkó. Þessir fræðimenn hafa verið áberandi á sviði kennslufræði myndlistar og skrifað fjöldu greina um efnið.

Með nokkurri einföldun má segja að hér takist annars vegar á sjónarmið Eisners og Smiths en þeir aðhyllast hefðbundnar áherslur í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndin er ekki hátt skrifuð og hins vegar Duncum sem aðhyllist greiningu sjónmenningar innan kennslu myndlistar og víðari sýn á fagurfræðileg viðmið þar sem notkun og greining á ljósmyndinni hefur mikið vægi.

4.2.1 Sjónmenning í kennslu myndlistar

Fyrsta greinin er eftir Paul Duncum (2001b), „Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education“, birt 2001 í upphafi nýrrar aldar. Duncum telur að væntanlegar breytingar í kjölfar aukinnar áherslu á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar verði ekki minni en þegar áhersla á túlkandi listiðkun í kennslu myndlistar vék fyrir fagmiðaðri myndlistarkennslu á níunda áratug síðustu aldar. Umskiptin muni hins vegar rista dýpra þar sem nú þurfi kennarar að endurskoða grunnnviðhorf sín til hefðbundinna gilda í kennslu myndlistar (bls. 101).

Eins og fleirum sem umhugað er um greiningu sjónmenningar bendir Duncum á að aldrei í sögu mannskynsins hafi hið myndræna haft eins mikið að segja í menningu okkar. Aldrei áður hefur eins mikið verið lagt í útlitshönnun neysluvarnings og ímyndasköpun. Jafnvel Martin Heidegger á að hafa sagt að sýn okkar á heiminn sem „heimsmynd“ sé það sem einn-kenni nútímann hvað helst (Duncum, 2001b, bls. 102). Duncum heldur áfram og vitnar í Nicholas Mirzoeff (1998) sem telur að bilið milli ofgnóttar sjónrænnar reynslu í menningu samtímans og skortur á færni til þess að greina slíka reynslu sýni að ekki sé vanþörf á greiningu sjónmenningar (Duncum, 2001b, bls. 103).

Duncum gefur lítið fyrir aðskilnað há- og lágmenningar þar sem hvort tveggja sé hluti af hversdaglegri tilveru okkar og hafi iðulega orðið fyrir áhrifum og leitað fanga hvor í aðra (Duncum, 2001b, bls. 103). Þó má nefna að Duncum hefur áður sagt að þó hægt sé að greina á milli há- og lágmenningar þá sé ekki hægt að segja að önnur hafi meira gildi en hin (Duncum, 1997, bls. 70).

Duncum telur að mikilvægt sé að útvíkka þau viðmið eða val á meistara-verkum sem kennarar styðjist við í kennslu myndlistar um leið og mikilvægt sé að greina hvernig við skoðum og leggjum skilning í sjónræna reynslu (Duncum, 2001b, bls. 104). Tilgangur náms, sem miðast við sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar, sé meðal annars að hjálpa nemendum til þess að geta fengist við rannsókn á myndrænu umhverfi sínu (bls. 108).

Í lok greinarinnar veltir Duncum því fyrir sér hvar sjónmenningarfræðin ætti helst heima í skólanum en hallast þó að því að slíkt nám færi best í kennslu myndlistar þar sem myndlistarkennrar séu þeir sem helst hafi fengist við notkun og greiningu myndmálsins. Áherslan muni hins vegar færast frá því að rækta með nemendum gott auga fagurkerans til þess að nemendur horfi með forvitnum og gagnrýnum augum á tilveruna (bls. 109). Þó að Duncum mæli með áherslu á greiningu sjónmenningar í kennslu myndlistar þá bendir hann jafnframt á að ekki séu allir kennslufræðingar myndlistar sammála um hvar í námskránni sjónmenningarfræðin eigi helst heima (bls. 109).

4.2.2 Ógnin við listina

Elliot W. Eisner (2001) fjallar um það sem hann telur óheillavænlega þróun í kennslu myndlistar í greininni „Should we create new aims for art education?“ Þar á hann við nýtilkomnar áherslur sem best sé að varast ef listin í kennslu myndlistar eigi ekki að hljóta skaða af. Þessar áherslur séu auknar kröfur um mælanleika námsins og innleiðing á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Áherslan á próf og mælanleika hafi í för með sér einhæfa og þrónga sýn á tilgang námsins sem þurfi frekar að taka mið af hinu óvænta í uppgötunarferli listiðkunar og í einstaklingsbundinni tjáningu sem geti reynst erfitt að mæla. Áhersla á sjónmenningarfræði hafi hins vegar í för með sér fjölyhoggju (e. pluralism) þar sem öll gildi verði afstæð (bls. 6–7).

Eisner heldur áfram og túlkar viðhorf nokkurra kollega sinna á þann veg að þeir eða þær vilji listina dauða og að það sé ekki lengur samfélagslega mikilvægt að skapa, skrifa eða fjalla um listina (bls. 7). Þessir kollegar Eisners vilji frekar leggja áherslu á greiningu sjónmenningar en nám í myndlist.

Eisner segir að krítisk greining sjónmenningar leggi minni áherslu á fagurfræði en meiri á pólitíská greiningu hins myndræna (Eisner, 2001, bls. 8). Hann lýsir vanþóknun sinni á þeim pólitísku undirtóni sem fylgi áherslum á greiningu sjónmenningar. Hann telur jafnframt að myndlistarkennrar almennt hafi ekki áhuga á eða kunnáttu til þess að takast á við slíka greiningu þar sem þeir hafi væntanlega fengið áhuga á starfi myndlistarkennara af öðrum ástæðum. Eins og Eisner bendir sjálfur á þá dugar þessi röksemd skammt þar sem ekki sé hægt að miða við áhuga og kunnáttu kennara sem mögulega er ekki í takt við framþróun í myndlist eða kennslu myndlistar (Eisner, 2001, bls. 8).

Eisner er jafnframt hræddur um að áherslur á sjónmenningarfræði komi til með að breyta ungum og iðnum listamönnum í gagnrýna áhorfendur. Hér lýsir Eisner því sem hann telur að þurfi að einkenna listiðkun nemenda.

Learning how to think within the constraints and affordances of a medium, learning to exploit the unanticipated opportunities that unfold in the course of doing a painting or a collage, making judgments about relationships that are rooted in one's own somatic experience, entertaining alternative solutions to a problem and judging their respective merits – these processes are central to the making of visual art, and I would not like to see such opportunities compromised.
(Eisner, 2001, bls. 9).

[Lausleg þýðing: Að læra að hugsa og skapa innan þeirra takmarka og möguleika sem miðilinn veitir, að læra að nýta sér óvænt tækifæri sem koma upp í málverkinu eða klippiverkum, að meta samspli (í myndbyggingu) sem á rætur sínar í sómatískri reynslu (nemandans), að fagna nýjum lausnum og meta gildi þeirra – þetta einkennir myndlistariðkun og ég vil ekki að slíkum eiginleikum sé fórnað.]

Ekki verður betur séð en að þessi sýn sé bæði langt frá áherslum innan sjónmenningarfræði og frá samtímalist nú á tínum. Eisner lýsir áherslum á sjónmenningarfræði jafnframt sem ormagryfju sem ógni listinni í kennslu myndlistar. Engu að síður telur Eisner að mikilvægt sé að taka tillit til greiningar sjónmenningar en ekki á kostnað listarinnar í kennslu myndlistar. Hann leggur því til að slíkum áherslum sé bætt inn í annað námsefni í kennslu myndlistar (bls. 9).

4.2.3 Einkenni sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar

Í greininni „Clarifying visual culture: Art education“ bregst Paul Duncum (2002a) við grein Eisners (2001), „Should we create new aims for art education?“ Um leið leitast hann við að leiðréttá ýmsan misskilning.

1. Andsvar Duncums er í sjö liðum en í fyrsta lagi leggur hann áherslu á að *kriticisk greining og myndgerð styðji hvort við annað og fari saman*. Hann segir meginmarkmið námsins miða að eflingu nemenda og auknum skilningi þeirra sem byggist á gagnrýnni hugsun. Slíkum markmiðum sé helst hægt að mæta með áherslu á myndsköpun þar sem nemendur fá tækifæri til að prófa sig áfram í greiningu og mótu merkingar í verkum sínum. Ekki sé hins vegar lögð áhersla á það sem hefur verið kallað „listræna tjáningu“.

Nemendur læri frekar að hugsa eins og listamenn í myndsköpun sinni og fá tækifæri til að skoða nýjar leiðir á því sviði. Ekki sé áhugi fyrir því að sjónmenningarfræðin í kennslu myndlistar verði eins og hvert annað akademískt fag, svipað því sem fagmiðuð myndlistarkennsla hefur verið sökuð um að hluta til.

Duncum lýsir verkefnum, sem taka mið af sjónmenningarfræði, sem eins konar hönnunarferli í kennslu myndlistar þar sem nemendur vinna að því að uppgötva, skipuleggja, framkvæma og meta. Hann leggur áherslu á að nemendur hafi tækifæri til þess að skapa sína eigin nálgun og tileinki sér um leið viðeigandi færni í myndgerð í verkefnum þar sem þeir takast á við spurningar um eðli og virkni sjónmenningar og áhrif hennar á líf þeirra (bls. 6–7).

2. Áhersla á sjónmenningafræði er *ný áhersla* í kennslu myndlistar. Upphaflegar forsendur og markmið eru önnur en fyrri áherslur í kennslu myndlistar og krefjast annars konar undirbúnings í menntun kennara, það er náms sem miðar að því að skilja frekar en að dást að (bls. 7–8).

3. Áhersla á sjónmenningarfræði er *áhersla á sögulegt samhengi* þess sem skoðað er hverju sinni en jafnframt er leitast við að endurskoða söguna (bls. 8–9).

4. Áhersla á sjónmenningarfræði er *þvermenningarleg nálgun* (e. cross-cultural) (bls. 9).

5. Áhersla á sjónmenningarfræði er *eins eðlileg eða náttúruleg* (e. natural) og *hver önnur fræði* sem fjalla um menninguna. Listsköpun með stafrænum miðlum er því talin eins náttúruleg og vinna með leir eða málun svo dæmi sé tekið (bls. 9).

6. Áhersla á sjónmenningu *fjallar um bæði fagurfræðileg gildi og málefni samfélagsins*. Fagurfræðin og samfélagsmál eru samtvinnuð eins og fagurfræði og hugmyndafræði eru háð hvor annarri. Þannig hefur fagurfræðin t.d. verið notuð til að fela hugmyndafræðina en dulin hugmyndafræði hefur jafnvel mest áhrif (bls. 10).

7. Áhersla á sjónmenningarfræði mun væntanlega *þróast stig af stigi* eins og önnur þróun sem átt hefur sér stað í kennslu myndlistar (bls. 10).

4.2.4 Að hafna grunngildum hefðarinnar

Peter J. Smith (2003b) gengur til liðs við Eisner og gagnrýnir áherslur á sjónmenningarfræðina, einkum í skrifum Pauls Duncum í greininni „Clarifying visual culture: Art education“ (Duncum, 2002a) sem fjallað hefur verið um hér að framan.

Í grein sinni, „Visual culture studies versus art education“, skrifar Smith um þá ögrun sem kennslufræði myndlistar þurfi að takast á við vegna þeirra grundvallarbreytinga sem lagt er til að gerðar verði á bæði strúktúr og innihaldi sem hafi yfir hundrað ára hefð innan fagsins. Með því að leggja áherslu á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar í stað hefðbundinnar myndlistarkennslu sé öllu því hafnað sem myndlistarkennsla tuttugustu aldar stendur fyrir og merkisberum hennar. Um leið og hann viðurkennir að hægt sé að samþykka einhverjar breytingar í upphafi nýrrar aldar þá spyr hann hvort við þurfum að hafna kjarna fagsins (Smith, 2003b, bls. 3).

Smith túlkar það svo að megináherslur í kennslu myndlistar, sem styðst við sjónmenningarfræðina, sé að greina fjölmíðla og neysluvörur en hvers konar fagurfræðileg reynsla hafi minna vægi (bls. 4).

Í upprifjun á sögulegri þróun myndlistarkennslu á tuttugustu öld fjallar Smith m.a. um fagmiðaða myndlistarkennslu sem hafi haft það að markmiði að taka mið af listinni og því að þróa þekkingu á myndlist en ekki þekkingu á samfélagslegum málefnum. Smith telur að áhersla á fjölmenningu og síðar á greiningu sjónmenningar hafi hins vegar stuðst við þá trú að nýta ætti listina í þágu samfélagslegra málefna en það er nokkuð sem Smith hefur litla trú á þar sem slíkt sé ekki hlutverk listarinnar (bls. 4).

Smith harmar þá þróun, sem hefur átt sér stað í samtímalist, þar sem fagurfræðileg reynsla samkvæmt hans skilningi hafi yfirgefið listaverkið. Þannig sé færni listamannsins eða nemenda og spurningin um gæði verksins talin óviðeigandi (bls. 4–5). Smith kvartar enn fremur undan þeim and-kapítalisma sem hann telur augljósan í skrifum Duncams (bls. 5).

En í stað þess að kvarta yfir skorti á hlutleysi í áherslum á sjónmenningarfræði, líkt og Eisner gerði í sinni grein (Eisner, 2001, bls. 8) þá minnir Smith á þau gæði sem okkur veitist í kapítálísku samfélagi. Í sömu málsgrein dregur hann það í efa að sjónræn menning sé alltaf vettvangur hugmyndafræðilegrar baráttu (Smith, 2003b, bls. 5)

Smith gerir atlögu að kritískri greiningu sem hann rekur til Frankfurt-skólans og sjónmenningarfræðin byggir að nokkru leyti á. Hann telur að hætt sé við því að trú manna á þennan grunn einkennist frekar af trúarkreddu en vísindalegum staðreyndum (bls. 5).

Smith bendir á hvernig kennslufræði myndlistar og kennsla í myndlist hafi í auknum mæli tekið mið af akademísku námi á kostnað listsþópunar og þeirrar fagurfræðilegu reynslu sem slík iðkun kann að hafa í för með sér (Smith, 2003b, bls. 6–7). Þannig hafi í fagmiðaðri kennslu myndlistar verið lögð áherslu á fög eins og listasögu, listgagnrýni og fagurfræði, auk listiðkunar. Jafnvel áherslur á listræna tjáningu í anda Victors Lowenfeld hafi

tekið mið af kenningum sálfræðinnar. Þessi þróun haldi svo áfram í áherslu á greiningu innan sjónmenningarfræði. Smith telur að þessar áherslur á vitvæðingu listarinnar (e. intellectualized art) hafi verið til þess ætlaðar að auka vægi kennslufræði myndlistar og kennslu myndlistar sem akademísks fags. Þannig hafi verið leitast við að rökstyðja stöðu fagsins á námskránni (bls. 6–7). Í lokaorðum greinar sinnar varar Smith við því að myndlistarkennarar segi skilið við hefðbundin markmið í kennslu myndlistar (Smith, 2003b, bls. 7).

4.2.5 Frekari skýring á sjónmenningarfræði

Paul Duncum (2003a) bregst við gagnrýni Smiths (2003a) í grein sem skrifuð er seinna á sama ári, „The Theories and Practices of Visual Culture in Art Education“. Duncum kýs að skrifa um þær kenningar og það kennslufyrirkomulag sem einkenni áherslur á sjónmenningarfræði og vonar að það komi til með að svara þeirri gagnrýni sem Smith hafði fram að færa. Hann fjallar í greininni um þau svið sem sjónmenningarfræði hans tekur mið af en þau eru menningarfræði, efnismenningarfræði (e. material culture studies eða material cultural studies) og iðkun samtímalistar. Þessi þrjú svið skarast og telur Duncum að hvert þeirra geti haft veruleg áhrif á endurskilgreiningu á viðfangsefnum og tilgangi með kennslu myndlistar, einkum menningarfræðin og efnismenningarfræðin. Ef aftur á móti sé tekið mið af samtímalist þá sé ekki þörf á eins rótækri endurskilgreiningu á kennslu myndlistar. Þó krefst það þess að vel sé fylgst með þeirri þróun innan samtímalistar sem tekur mið af hversdagslegum sjónrænum fyrirbærum (Duncum, 2003a, bls. 19).

Kostirnir við það að taka mið af menningarfræði eða efnismenningarfræði í kennslu myndlistar séu þeir að slík nálgun fáist strax við það menningarlega umhverfi sem nemendur kannast við og hafa nýtt sér. Ókostirnir séu þeir að endurskilgreina þurfi myndlistarkennsluna frá grunni þannig að fyrir suma kunni það að virðast alls óskyld kennslu myndlistar (bls. 20).

Þó að menningarfræðin taki helst fyrir algeng merkingarkerfi, eins og myndmál og notkun sjónvarpsins, þá tekur efnismenningarfræði til enn viðara sviðs. Efnismenningarfræði skoðar samband okkar við hið hversdagslega og venjulega um leið og hún tekur mið af þverfaglegri nálgun. Efnismenningarfræði hefur áhuga á efniskennd hluta, möguleikum og takmörkunum, sem ákvarða endanlega birtingarmynd þeirra, og áhrifum þess á ímynd okkar og líf. Þannig geti allir hlutir haft merkingu fyrir okkur (bls. 21–22). Þó að þessi svið menningarfræða hafi mismunandi áherslur þá er margt sem þau eiga sameignlegt. Sem dæmi má nefna að menningin er

skilgreind á svipaðan hátt sem merkingarbær virkni sem felur í sér félagsleg samskipti, gildismat og viðhorf. Bæði sviðin skoða menninguna í almennu tilliti og leggja áherslu á að skoða hlutina í samhengi (bls. 22).

Priðja nálgun sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar, sem Duncum nefnir, er sú að taka mið af samtímalist sem hafi svipaðar áherslur og sjónmenningarfræðin. Slík nálgun styðst í fyrsta lagi við það hvernig myndlistarmenn og gagnrýnendur fást við samtímalist sem tengist sjónmenningu. Í öðru lagi er stuðst við þá sýn að samtímalist sé póstmódernísk og því krítísk að upplagi. Kostirnir við þessa nálgun séu þeir að hún einkennist af krítísku sjónarhorni sem er um leið hluti af samtímalist og því eðlilegur hluti af kennslu myndlistar. Ókosturinn, sem Duncum sér við þessa nálgun, er hin óbeina nálgun við dægurmenninguna þar sem nemendur fái það e.t.v. á tilfinninguna að verið sé að lyfta dægurmenningunni, það er þeirri menningu sem þeir kannast best við, upp á annað plan „æðri“ menningar sem væri ekki þeirra.

Duncum telur upp nokkur atriði í gagnrýni Smiths sem hann vill mótmæla sérstaklega. Í fyrsta lagi er það sú gagnrýni að myndsköpun fari forgörðum vegna þess tíma sem fari í það að tala um og greina sjónmenningu. Duncum mótmælir því og nefnir mörg nemendaverkefni sem einkennast af greiningu og framkvæmd á sama tíma (bls. 23).

Þá segir Smith að sjónmenningarfræðin styðjist eingöngu við krítíska greiningu (e. critical theory). Duncum bendir hins vegar á að menningarfræði hafa þróast út frá bókmenntafræði (e. literature studies) en hafi fljótlega farið að rannsaka dægurmenningu af ýmsu tagi. Enn fremur hafi ýmis fræðasvið eins og félagsfræði, sálgreining, femínískar rannsóknir, fjölmíðlafræði og listasaga haft áhrif á þróun menningarfræði. Duncum telur að krítísk greining sé engu að síður megináhrifavaldur í þróun menningarfræðinnar en langt frá því að vera eini áhrifavaldurinn (bls. 19). Duncum heldur áfram og segir að sjónmenningarfræði hafi tekið mið af þessum fræðasviðum og leitast við að skoða merkingu sjónrænna fyrribæra eins og í málverki, prentuðu efni, ljósmyndum, kvíkmyndum, myndböndum, auglýsingum, fréttamyndum, notkun myndefnis í raunvísindum og sjónrænu umhverfi okkar almennt séð (e. contemporary cultural sites) (bls. 20).

Duncum mótmælir þeirri gagnrýni Smiths að engin áhersla sé á fagurfræði innan sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Duncum segir hins vegar að sjónmenningarfræðin snúist einkum um sjónræn fyrribæri og hvernig við skynjum slík fyrribæri, það er hina fagurfræðilegu sýn okkar á þau. Þess vegna sé rangt að hann leggi ekki áherslu á fagurfæði. Duncum

bendir jafnframt á að sú fagurfræði, sem hann tekur mið af, hafi mun víðari skilgreiningu en sú heimspekilega fagurfræði sem Smith taki mið af (bls. 20).

4.2.6 Vitvæðing listarinnar

Peter J. Smith (2003a, bls. 25–26) svarar Duncum í stuttum greinarstúf í sama tímariti. Þetta verður jafnframt síðasta greinin í þessari úttekt. Smith segist hafa orðið fyrir vonbrigðum með svar Duncums. Hann hafi að litlu leyti svarað því sem hann fjallaði um. Smith gagnrýnir það að Duncum hafi reynt að tengja sjónmenningarfræði við kennslu myndlistar með því að vitna í skrif myndlistarkennara innan háskólans sem hafi að einhverju leyti komið nálægt sjónmenningarfræði. Smith telur að það sé varhugavert þar sem myndlistarkennrarinnar innan háskólans þurfi að tengja sín fræði við akademisk skrif og kenningar sem séu aftur á móti tæplega í takt við kjarna listarinnar og raunveruleikann í kennslu myndlistar. Ástæðan sé sú að til þess að halda stöðu sinni og öðlast frekari frama þurfi háskólakennrar að birta greinar og gefa út efni, það er efni sem hafi fræðilega nálgun. Að fjalla aftur og aftur um sama efni dugi ekki, hversu skynsamlegt og hagnýtt sem það kann annars að vera. Því verði greinahöfundar að segja eitthvað nýtt, jafnvel þó að það gagnist í engu myndlistarkennslu í almennum skólum.

Þannig séu heilu háskóladeildirnar uppteknar af fræðilegri fantasíu.

Jafnframt telur Smith það furðulegt að sumir af þessum talsmönnum sjónmenningarfræði, sem tengdir séu háskólum og í samstarfi við listasöfn, séu uppteknir af því að spinna listfjandsamlegan fræðilegan vef. Hann vill meina að þau fræði, sem Duncum hallast að, hafi mjög lítið með mátt myndsköpunar (e. power of imagery) að gera og skorti áherslur á hið tilfinningalega, sálfræðilega og andlega. Þau fjalli hins vegar í ríkum mæli um félagsfræði og hagfræði.

Einnig telur Smith að áhersla á sjónmenningarfræðina styðjist við stofnanakenningu Georges Dicki í þeim tilgangi að troða sér inn í kennslu myndlistar eða eins og hann orðar það „.... to wriggle them in under the gate of art education“ (bls. 26). Smith gagnrýnir jafnframt and-kapítalísk viðhorf og pólitíkska greiningu sem geri lítið annað en að skaða fagurfræðilega upplifun. Hann telur að Duncum styðji um of við þá sem taka kenningar fram yfir ánægjuna sem listin sé annars fær um að skapa.

4.3 Að feta milliveg

Hér verður leitast við að draga saman þær hugmyndir, viðhorf og kenningar sem komið hafa fram í fyrri úttektum (kaflar 4.1 og 4.2) á kennslufræði myndlistar síðustu áratugi. Það eru gögn sem nýst gætu til þess að skapa

nýjan skilning á efni rannsóknarinnar með gagnrýnum samanburði og samþættingu gagna (Torraco, 2005).² Í fyrsta lagi er úttekt í kafla 4.1, Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt, tekin saman og síðan úttekt í kafla 4.2, Hefðbundin eða almenn fagurfræði? Að lokum er leitast við að samþætta þessi gögn með hliðsjón af ákveðnum milliveg, sem Arthur D. Efland leggur til, með gagnrýnum samanburði og greiningu niðurstaðna.

4.3.1 Samþætting áhrifavalda

Í kafla 4.1, Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt, var gerð úttekt á efni fjölda greina úr fagtímaritum sem fjalla einkum um kennslufræði myndlistar. Tekið var mið af þemum úr kafla 3 um listheimspekið, list-, ljósmynda- og kennslufræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar.

Eftirfarandi eru helstu atriði úttektarinnar sem kunna að hafa bein eða óbein áhrif á svarið við rannsóknarsprungunni.

Ýmsir kennslufræðingar og myndlistarkennrar hafa tekið mið af samtímalist og nýtt sér ljósmyndun sem listform í kennslu myndlistar. Enn fremur hefur sífellt fleiri kennslufræðingum myndlistar á síðustu árum þótt ástæða til að bregðast við auknum áhrifum sjónmenningar og þeirri tæknipróun sem stuðlað hefur að slíkum áhrifum. Þannig hefur verið bent á nauðsyn þess að greina slíka sjónmenningu til aukins skilning á því sjónræna umhverfi sem við og nemendur okkar búum við og hefur vaxandi áhrif á daglegt líf okkar. Þá er það talinn kostur ef hægt er að nýta þá tæknikunnáttu sem nemendur hafa þegar á þessu sviði. Hins vegar er talið að áhuga-, aðstöðu- og kunnáttuleysi myndlistarkennara og skólayfirvalda hafi að einhverju leyti hamlað slíkri þróun í kennslu myndlistar.

Fræðimenn, eins og Gelder og Westgeest, telja að ekki sé hægt að koma með eina skilgreiningu á ljósmyndun þar sem tæknin sé í sifeldri þróun og notkun hennar fjölbreytileg (sjá enn fremur kafla 3.3. Ljósmyndafraði). Ljósmyndin hefur verið túlkuð sem „fræðilegt“ verk í mótsögn við hið „listræna“ verk. Það er túlkun sem tengist m.a. hugmyndum um fjölföldun listaverksins, dægurmenningu og gagnrýni á hlutleysi fagurfræðinnar. Einnig hefur verð bent á að nú á dögum sé ljósmyndin jafnvel frekar „búin til“ í stafrænni vinnslu í stað þess að hún sé „tekin af“ einhverju. Enn fremur hefur það færst í vöxt að litið sé á ljósmyndina sem spennandi sjónrænt fyrirbæri, t.d. í myndbirtingum á netinu, í stað þess að litið sé á hana sem eftirmund eða skrásetningu fyrirbæra.

² Sjá enn fremur umfjöllun í kafla 2.2 um þær áherslur innan fræðilegrar úttektar og samþættingar sem stuðst er við í þessari rannsókn.

Talsmönnum sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar fjölgaði verulega um og eftir síðustu aldamót ef marka má fjölda greina um efnið í helstu fagtímaritum um kennslufræði myndlistar. Um leið og sjónmenningarfræðin í kennslu myndlistar er enn að móta þá hafa kennslufræðingar, hver á sinn hátt, leitast við að afmarka, skýra og auðvelda uppbyggingu slíks náms. Áherslan hefur einkum verið á að skoða í samhengi, skoða ímynda-sköpun og greiningu á valdastrúktúr, þ.e.a.s. áherslur sem einkennast af póstmódernískri krítiskri nálgun.

Sjónmenningarfræði og sjálfs- og samfélagsrýni er samtvinnan að fyrirbæri þar sem sjálfs- og samfélagsrýni nýtir sér gjarnan sjónmenningarfræði í greiningu sinni. Þótt ástæða sé til að vara við því að skoða myndlist eingöngu sem einfaldan boðskap eða áróður þá hefur hún engu að síður verið nýtt sem áróðurstæki í margs konar tilgangi. Þeir kennslufræðingar myndlistar sem leggja áherslu á sjónmenningarfræði telja margir að hugmyndafræði og fagurfræði hafi gagnkvæm áhrif á hvor aðra. Þannig hafi ýmiss konar hugmyndafræði, hagsmunir og fagurfræðileg framsetning þeirra verið nýtt eða misnotuð af valdhöfum og markaðsöflum. Bæði þess vegna og þar sem sjónmenning er stór partur af lífi ungmenna og hefur mikil áhrif á sjálfsmynnd þeirra þá sé ástæða til þess að leggja frekari áherslu á greiningu og nýtingu sjónmenningar í kennslu myndlistar. Þannig sé rétt að fjalla jafnvel um viðkvæm pólitisk málefni samfélagsins svo nemendur geti betur áttað sig á samtíma sínum og séu betur upplýstir. Nefnd eru mörg nemendaverkefni sem dæmi um sjálfs- og samfélagsrýni í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun hefur iðulega verið nýtt í ríkum mæli. Jafnframt er mælt með því að kennrarar séu vel undirbúnir undir slíka umfjöllun.

Rannsókn á því sem hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar veltur ef til vil mest á viðhorfum til fagurfræðilegs gildis ljósmyndarinnar. Kennslufræðingar, sem aðhyllast hefðbundnar áherslur í kennslu myndlistar, eins og teikningu og málun og færni á því sviði, hafa jafnframt litla trú á ljósmyndun sem verðugu verkefni í kennslu myndlistar. Þeir telja enn fremur að samfélagsleg og pólitisk málefni komi myndlist ekkert við og eigi því ekkert erindi í kennslu myndlistar. Þeir vilja því heldur ekki taka mið af samtímalist sem einkennist af gagnrýnni afstöðu póstmódernismans. Myndlistin sé í eðli sínu hlutlaus og því sé rangt að flétta pólitisk málefni inn í þá fagurfræðilegu upplifun sem listin kann annars að veita.

Póstmódernískt viðhorf gerir hins vegar ráð fyrir því að fagurfræði og hugmyndafræði séu samtvinnuð fyrirbæri og því sé tómt að tala um hlutleysi í þeim efnum. Þannig hafi fagurfræðin verið notuð, ef ekki

misnotuð, sem öflugt tæki til þess að móta markaðinn og til þess að viðhalda stöðuleika og völdum ráðandi stéttu í síð-kapítalísku þjóðfélagi. Fagurfræðin hefur enn fremur verið skilgreind út frá almennri notkun hugtaksins á fleiri sviðum en innan hefðbundinnar myndlistar. Hugtakið nær því yfir vítt svið sjónmenningar.

Nokkrir kennslufræðingar hafa gert tilraunir til þess að brúa bilið milli hefðarinnar og áherslina á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar með því að staðsetja sjónmenningu innan ramma fagmiðaðrar kennslu myndlistar. Það hefur hins vegar verið gagnrýnt fyrir að slíkt fari ekki saman þar sem grunnur fagmiðaðrar kennslu myndlistar hvíli á hefðbundnum viðhorfum til fagurfræðilegra gilda samkvæmt módernískum áherslum.

Arthur D. Efland hefur tekið saman það sem hann telur að einkenni módernisma og póstmódernisma á sviði myndlistar og fagurfræði. Hann segir að módernistar telji að myndlistin sé einstakt fyrirbæri þar sem listaverk séu þess megnug að skapa hlutlausa fagurfræðilega reynslu. Þeir trúi á línulegt ferli sögulegrar framþróunar í leit sinni að stíl sem er birtingarmynd hins algilda og sanna, stíl sem er ofar staðbundnum eða þjóðfélagslegum áhrifum og flöktandi dægurlist.

Póstmódernistar telji hins vegar að myndlistin sé afurð menningar sem er aðeins hægt að skilja í samhengi við það menningarumhverfi og gildismat sem listin er sprottin úr. Póstmódernisminn er fjölbættur um leið og hann hafnar línulegri framþróun og lítur á listaheiminn sem spegilmynd af samfélaginu. Þannig leitist meðlimir listaheimsins við að bregðast við málefnum samfélagsins sem þeir eru engu að síður hluti af.

Efland hefur gagnrýnt kennslufræðinga sem skorti skilning á áhrifum fagurfræðilegrar reynslu um leið og hann leggur áherslu á mikilvægi þess að tekið sé mið af sjónmenningarfræðum í kennslu myndlistar. Mikilvægum áherslum sem komu fram í þessum kafla, er fylgt eftir í næsta kafla en þar er gerð grein fyrir samþættingu úttektar á ritdeilu kennslufræðinga um deildar meiningar varðandi fagurfræði og gildi sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Greining á andstæðum skoðunum á því hvers konar fagurfræði myndlistarkennslan skuli taka mið af hefur enn fremur áhrif á mögulegt vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

4.3.2 Hefðin eða sjónmenningarfræðin?

Í kafla 4.2, Hefðbundin eða almenn fagurfræði?, var gerð úttekt á sex greinum þar sem þrír kennslufræðingar deildu um áherslur og gildi í kennslu myndlistar. Hér verður leitast við að samþætta það sem kom þar fram og draga af því nokkurn lærdóm fyrir greiningu niðurstaðna. Úttekt í kafla 4.2

var gerð til þess að átta sig betur á andstæðum viðhorfum til fagurfræði og sjónmenningarfræði sem komu fram í kafla 4.1, Ljósmyndun í kennslu myndlistar – þemaskipt úttekt.

Í stuttu máli þá deila höfundar einkum um það hvort áhersla á greiningu í anda sjónmenningarfræði skaði nám sem legði annars áherslu á fagurfræðilega reynslu nemenda og vinnu við listsköpun. Únn fremur deila þeir um hvort fagurfræðin skuli eða geti verið óháð hugmyndafræði.

Grunnviðhorf Elliots W. Eisner og Peters J. Smith draga þannig dám af íhaldssönum fagurfræðilegum áherslum módernismans en viðhorf Pauls Duncum af krítískri beitingu sjónmenningarfræði í anda póstmódernismans.

4.3.2.1 Gagnrýni hefðarsinna á sjónmenningarfræðina

Eisner og Smith telja báðir að nýtilkomnar áherslur á sjónmenningarfræðina í kennslu myndlistar beri að varast svo listin hljóti ekki skaða af (Eisner, 2001, bls. 6–7; Smith, 2003b, bls. 3). Þeir nota stór orð um þá hættu sem gæti stafað af því að fórna fagurfræðilegri reynslu fyrir áherslur á sjónmenningarfræði. Eisner lýsir slíkri ógn af sjónmenningarfræði við ormagryfju (Eisner, 2001, bls. 9). Smith harmar það enn fremur að listinni hafi verið úthýst úr kennslu myndlistar vegna þeirra grundvallarbreytinga sem lagt er til að gerðar verði á bæði strúktúr og innihaldi sem hafi yfir hundrað ára hefð innan fagsins, það er að hafna öllu því sem myndlistarkennsla síðustu aldar stendur fyrir og merkisberum hennar (Smith, 2003b, bls. 3). Smith og kollegar hans vilja hins vegar að kennsla myndlistar taki mið af merkisberum fagurlista, það er meistaraverkum listasögunnar sem fagurfræðilegum fyrirmundum í kennslu myndlistar (Anderson, 2004; Curtler, 2000; Kamhi, 2004; Smith, 2003b, bls. 7; Richardson, 2004).

Eisner telur að sú fjölyggja, sem komi fram í áherslum á sjónmenningarfræði, sé varasöm þar sem öll gildi séu þar afstæð og þar með sjálf tilvist listarinnar. Þannig telji ýmsir kennslufræðingar myndlistar að ekki sé lengur mikilvægt að skapa eða fjalla um sjálfa listina í kennslunni (Eisner, 2001, bls. 7). Eisner telur jafnframt að aukin áhersla á sjónmenningarfræði muni breyta ungum listamannsefnum í gagnrýna áhorfendur frekar en listiðkendur (bls. 9). Smith tekur í sama streng og telur að markmið kennslu myndlistar, sem styðst við sjónmenningarfræði, sé að greina fjölmíðla og neysluvörur en hvers konar fagurfræðileg reynsla hafi minna vægi (Smith, 2003a, bls. 4).

Bæði Eisner og Smith telja hins vegar að það þurfi að taka tillit til sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar en það megi ekki verða á kostnað listarinnar, það er kjarna fagsins (Eisner, 2001, bls. 9; Smith, 2003b, bls. 3). Eisner mælir með því að slíkum áherslum sé bætt við annað námsefni í

kennslu myndlistar (Eisner, 2001, bls. 9). Duncum og fleiri hafa þó varað við slíkum tilraunum þar sem ekki sé rétt að hnýta þannig sjónmenningarfræði-legum áherslum, sem einkennast af póstmódernískri gagnrýni, við hefð-bundna móderntískra nálgun (Duncum, 2002a; Wilson, 2003).

Smith harmar það jafnframt að ekki sé lengur hægt að sjá að samtímalist leggi áherslu á fagurfræðilega reynslu. Spurningin um færni og gæði lista-verksins séu þar talin óviðeigandi. Hann gerir jafnframt atlögu að krítískri greiningu Frankfurt-skólans sem hann telur að sjónmenningarfræði byggi á (Smith, 2003b, bls. 4–5).

Smith rifjar upp tilganginn með fagmiðaðri myndlistarkennslu á síðustu öld sem hafi miðast við það að auka skilning á myndlistinni en ekki þekkingu á samfélagslegum málefnum. Hins vegar hafi áhersla á fjölmenningu og síðar á sjónmenningarfræði stuðlað að því að kennsla myndlistar væri nýtt í þágu samfélagslegra málefna (Smith, 2003b, bls. 4).

Smith gagnrýnir Duncum og segir að þau fræði sem hann leggi áherslu á hafi mjög lítið með mátt myndsköpunar (e. power of imagery) að gera og sýni litla áherslu á hið tilfinningalega, sálfræðilega og andlega. Þau fjalli hins vegar um félagsfræði og hagfræði sem sé ekki hlutverk listarinnar (Smith, 2003a, bls. 25–26). Hann gagnrýnir einnig það and-kapítalíska viðhorf og þá pólitísku greiningu sem hann telur að einkenni sjónmenningarfræðina en slík nálgun geri lítið annað en að skaða fagurfræðilega upplifun nemenda (Smith, 2003a, bls. 25–26; Smith, 2003b, bls. 5). Hins vegar telur hann að ekki sé við hæfi að gagnrýna um of kapítalískt þjóðfélag þar sem við njótum góðas af þeim gæðum sem þar bjóðast (Smith, 2003b, bls. 5).

Eisner telur einnig að krítísk greining sjónmenningar leggi minni áherslu á fagurfræði en meiri á pólitísku greiningu hins myndræna. Hann lýsir vanþóknun sinni á þeim pólitísku undirtóni sem fylgi áherslum á greiningu sjónmenningar. Hann telur jafnframt að myndlistarkennarar hafi ekki áhuga á eða kunnáttu til þess að takast á við slíka greiningu þar sem þeir hafi væntanlega fengið áhuga á starfi myndlistarkennara af öðrum ástæðum (Eisner, 2001, bls. 8).

4.3.2.2 Svar Pauls Duncum við gagnrýni hefðarsinna

Duncum (2001b) bendir á að sjónmenningin hafa aldrei í sögu okkar haft eins mikla þýðingu fyrir menninguna (bls. 102). Duncum segir enn fremur að áherslan á sjónmenningarfræði sé nýtilkomin í kennslu myndlistar: forsendur og markmið séu önnur en innan hefðbundinnar myndlistar og myndlistarkennslu og því verði að krefjast annars konar undirbúnings af kennurum myndlistar, það er náms sem miðar að því að skilja frekar en að

dást að (Duncum, 2002a, bls. 7–8). Umskiptin verði mikil þar sem nú þurfi kennrarar að endurskoða grunnviðhorf sín til hefðbundinnar kennslu myndlistar (Duncum, 2001b, bls. 101). Sem dæmi um slíka viðhorfsbreytingu þá þurfi nú að skoða stafræna vinnslu sem jafn eðlilegan pátt myndlistarkennslunnar og málun og teiknun (Duncum, 2002a, bls. 9).

Duncum mótmælir þeirri gagnrýni Smiths og Eisners að engin áhersla sé á fagurfræði innan sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Duncum bendir á að sú fagurfræði, sem sjónmenningarfræðin taki mið af, hafi hins vegar víðari skilgreiningu en sú fagurfæði sem tekið er mið af í hefðbundinni kennslu myndlistar (Duncum, 2003a, bls. 20). Hann leggur áherslu á, eins og oft áður, að fagurfræðin sé skilgreind út frá almennri notkun hugtaksins en ekki einskorðuð við hefðbundnar áherslur móderismans, þ.e.a.s. notkun sem miðast við fleiri svið menningarinnar en myndlist (Duncum, 1999, 2002a, 2007a, 2007b, 2008).

Duncum mótmælir því enn fremur að sjónmenningarfræði komi í veg fyrir listiðkun í kennslu myndlistar. Þannig telur hann að kritisk greining og myndsköpun styðji hvor við aðra og fari saman. Meginmarkmið námsins sé að efla skilning nemenda með gagnrýnni hugsun og rannsókn á myndrænu umhverfi sínu (Duncum, 2001b, bls. 108; Duncum, 2002a, bls. 6–7). Slíkum markmiðum sé helst hægt að ná ef nemendur fá tækifæri til að prófa sig áfram og vinna og hugsa eins og listamenn í myndsköpun sinni. Hann nefnir enn fremur mörg nemendaverkefni þar sem greining og framkvæmd hafi átt sér stað samtímis (Duncum, 2003a, 24). Duncum hefur þannig ekki áhuga á því að sjónmenningarfræðin verði enn eitt akademískt fag með áherslu á nám sem taki mið af tungumálinu umfram annað (Duncum, 2002a, bls. 6–7).

Eisner og Smith gagnrýndu pólitískt yfirbragð innan sjónmenningarfræði en þeir telja að fagurfræði myndlistar sé fyrst og fremst ópólitísk í eðli sínu. Duncum telur hins vegar að fagurfræði og hugmyndafræði séu samtvinnuð fyrirbæri þar sem dulin hugmyndafræði hafi hvað mest áhrif. Hugmyndafræðina skilgreinir Duncum sem afstöðu, viðhorf, gildismat og hugmyndir eða í almennum skilning á sama hátt og fagurfræðin er skilgreind út frá almennri notkun hugtaksins (Duncum, 2008, bls. 125). Hann hafnar því módernískri skilgreiningu á hlutleysi fagurfræðinnar og leggur áherslur á að greina tilganginn með hinni fagurfræðilegu framsetningu. Þannig taki sjónmenningarfræðin fyrir bæði fagurfræðileg gildi og málefni samfélagsins (Duncum, 2002a, bls. 10). Duncum hefur því fjallað ítarlega um mikilvægi þess að greina og nýta sér fagurfræðilega framsetningu af ýmsu

tagi um leið og tengsl fagurfræðinnar og hugmyndafræðinnar eru höfð í huga (Duncum, 2007a, 2007b, 2008, 2010).

Smith gagnýndi að sjónmenningarfræðin styðjist eingöngu við krítiska greiningu (e. critical theory). Duncum bendir hins vegar á að menningarfræði hafi þróast út frá bókmenntafræði en hafi fljótlega farið að rannsaka dægurmenningu af ýmsu tagi. Enn fremur hafi ýmis fræðasvið, eins og félagsfræði, sálgreining, femínískar rannsóknir, fjölmíðlafræði og listasaga, haft áhrif á þróun menningarfræðinnar. Duncum telur að krítisk greining sé engu að síður megináhrifavaldur í þróun menningarfræði en langt frá því að vera eini áhrifavaldurinn (Duncum, 2003a, bls. 19). Duncum heldur áfram og segir að sjónmenningarfræðin hafi tekið mið af þessum fræðasviðum og leitist við að skoða merkingu sjónrænna fyrirbæra eins og í málverki, prentuðu efni, ljósmyndum, kvíkmyndum, myndböndum, auglýsingum, fréttamyndum, notkun myndefnис í raunvísindum og sjónrænu umhverfi okkar almennt (bls. 20).

Enn fremur hefur það verið gagnrýnt af hefðarsinnum að áhersla á sjónmenningarfræðina hafni merkisberum listarinnar sem viðmið fagurfræðilegra gilda. Duncum og aðrir talsmenn sjónmenningarfræði telja hins vegar að útvíkka þurfi slík viðmið á sama hátt og fagurfræðileg viðmið geti ekki einskorðast lengur við hefðbundin viðmið módernismans. Því þurfi að hjálpa nemendum að leggja sjálfstætt mat á gildi myndlistarverka og annarra sjónrænna fyrirbæra þannig að þeir geti endurskoðað svokölluð „meistaraverk“ listasögunnar og ef til vill lært að njóta þeirra á annan hátt en hefðin segir til um (Duncum, 1999, 2001b, 2003a; Freedman, 1997). Duncum bendir enn fremur á að mikilvægt sé að greina hvernig við skoðum og leggjum skilning í sjónræna reynslu (Duncum, 2001b, bls. 104). Áherslan þurfi þannig að færast frá því að rækta með nemendum gott auga fagurkerans en hvetja þá í þess stað til að líta gagnrýnum augum á sjónrænt umhverfi sitt (Duncum, 2001b, bls. 109).

Eisner taldi að myndlistarkennrar muni ekki vilja eða geti ekki fengist við myndlistarkennslu sem tekur mið af sjónmenningarfræði. Hann bendir hins vegar sjálfur á að þau rök dugi skammt þar sem ekki sé hægt að miða við áhuga og kunnáttu kennara sem mögulega eru ekki í takt við framþróun í myndlist eða kennslu myndlistar (Eisner, 2001, bls. 8). Gera má ráð fyrir því að ef mælt sé með því að kennsla myndlistar taki mið af samtímalist og sjónmenningarfræði þá hafi það annars vegar í för með sér að kennrar endurskoði sjónarmið sín eða hins vegar að með tíð og tíma veljist til starfsins kennrar sem hafi áhuga á því sviði. Enn fremur freystast ég til að benda á að yngri kynslóð myndlistarkennara, það er þeir eða þær sem voru

starfandi um aldamótin síðustu, hafi að öllum líkindum komist í kynni við framsækna samtímalist á námsárum sínum á sjöunda til tíunda áratug síðustu aldar til þessa dags. Því er ekki ólíklegt að einhverjir eða einhverjar hafi þegar áhuga á að nýta sér slík áhrif í kennslu myndlistar.

Paul Duncum fjallar um þrjú svið sem hann styðst við í sjónmenningarfræði í kennslu myndistar: menningarfræði, svokölluð efnismenningarfræði og samtímalist. Duncum telur að ef stuðst sé við samtímalist þá sé síður ástæða til að endurskilgreina grunn myndlistarkennslunnar en ef stuðst væri við menningarfræði eða efnismenningarfræði. Duncum telur jafnframt að ef tekið væri mið af samtímalist þá styðst slík nálgun í fyrsta lagi við það hvernig myndlistarmenn og listgagnrýnendur fást við samtímalist sem tengist sjónmenningu. Í öðru lagi væri stuðst við þá sýn að samtímalist sé póstmódnísk og því krítísk að upplagi (Duncum, 2003a, bls. 23). Duncum hefur jafnframt skilgreint áherslur á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar sem listræna iðkun þar sem nemendur fái tækifæri til að hugsa eins og listamenn og reyna listiðkun á eigin forsendum (Duncum, 2002a, bls. 6–7).

Duncum mælir með sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar þar sem myndlistarkennrar séu þeir sem helst hafi fengist við notkun og greiningu myndmálsins. Þó bendir hann einnig á það að ekki séu allir kollegar hans sammála um það. Er ef til vill best að kenna sjónmenningarfræðina sem sérstakt fag? (Duncum, 2001b, bls. 109).

4.3.3 Ljósmyndun sem samtímalist í kennslu myndlistar

Kennslufræðingar hafa ýmist varað við sjónmenningarfræðilegum áherslum, sem hafni kjarna listarinnar samkvæmt þeirra skilgreiningu, eða lagt áherslu á sjónmenningarfræði sem taki jafnvel lítið mið af myndlistinni. Hér verður leitast við skoða frekar þessar andstæður með því að feta ákveðinn milliveg með hjálp Arthurs D. Efland (2005), prófessors við ríkisháskólann í Ohio í Bandaríkjunum.

4.3.3.1 Millivegur

Í grein sinni „Problems Confronting Visual Culture“ (2005) gagnrýnir Arthur D. Efland bæði takmarkaða áherslu sjónmenningarfræðinnar á myndlist og litla áherslu hefðbundinnar kennslu myndlistar á sjónmenningu. Lengi vel hafa fagurlistir verið meginkjarni í kennslu myndlistar, jafnvel sem vörn gegn óæskilegum áhrifum dægurmenningar (Efland, 2005, bls. 35, vitnar í Tavin, 2005). Efland telur hins vegar að því sé öfugt farið nú á tímum þar sem ýmsir kennslufræðingar vilji leggja megináherslu á greiningu sjónmenningar og þar með dægurmenningu þar sem slík menning hafi meiri

áhrif á daglegt líf okkar en fagurlistir. En ef myndlist er einungis lítill partur af sjónmenningunni, hefur myndlistin þá ekki lítið hlutverk í kennslu myndlistar og ef svo er – hvert væri slíkt hlutverk? (Efland, 2005, bls. 35).

Áður en Efland leitast við að svara þessari spurningu skoðar hann m.a. stöðu listarinnar og sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Efland telur að vandi listarinnar felist m.a. í því hvernig sé best að skilgreina hana sem menningarafurð og hvert sé umfang hennar. Um leið og ytri mörk listarinnar eru ekki augljós þá hefur tilgangur og viðfangsefni myndlistarkennslu einnig átt í vanda með afmörkun eigin tilvistar.

Efland rifjar upp og fjallar um mikilvægi móderismans fyrr á tuttugustu öldinni, m.a. sem mótvægi gegn smekklausri fjöldaframleiðslu og dægurmenningu þess tíma. Skýr afmörkun dægurmennings og fagurlista hafi hins vegar máðst út að nokkru á seinni hluta tuttugustu aldar. Talið er að bæði sviðin hafi haft gagnkvæm áhrif á hvort annað og ekki sé lengur hægt að tala um að annað sé æðra hinu (bls. 36). Áhrif sjónmenningar höfðu aldrei verið meiri undir lok síðustu aldar en í framhaldi af því jukust áherslur á sjónmenningarfræði í kennslu myndlistar. Með þessum áherslum var leitast við að koma til móts við vaxandi áhrif sjónmenningar og til þess að aðlaga kennslu myndlistar að slíkri þróun (bls. 36).

Efland heldur áfram og gagnrýnir fylgismenn móderismans fyrir að hafa haft tilhneigingu til þess að flokka viðleitni til þekkingaröflunar í afmarkaðar fastmótaðar faggreinar. Þannig var talið að hver faggrein ætti að móta algilda þekkingu á sínu afmarkaða sviði, þekkingu sem væri annars óháð áhrifum menningarinnar almennt. Þessi þróun hafi síðan sýnt sig í fagmiðaðri kennslu myndlistar þar sem stuðst var við fjögur fagsvið innan listarinnar, þ.e. myndlistariðkun, listasögu, listgagnrýni og fagurfræði. Efland gagnrýnir þessa þróun helst fyrir það að ekki var tekið tillit til þess að listin er ávallt sprottin úr mismunandi menningarheimum. Því sé varhugavert að ætla henni sess á afmörkuðum fræðasviðum sem taki ekki nægilega tillit til og greini tæplega það samhengi og þann menningarlega bakgrunn sem listin sprettur úr (bls. 37).

Efland fjallar næst um þá vaxtaverki sem sjónmenningarfræðin í kennslu myndlistar hafi þurft að glíma við. Í fyrsta lagi gagnrýnir hann hið breiða svið sem gert er ráð fyrir í greiningu sjónmenningar, breidd sem tæplega er hægt að sinna á þeim takmarkaða tíma sem myndlistarkennslan hefur til umráða. Í öðru lagi gagnrýnir hann þá viðleitni að skoða alla sjónmenningu sem jafngilda. Það eru því engin viðmið sem hafa meira vægi en önnur. Efland bendir á að á flestum menningarsviðum séu þvert á móti dregin fram sýnishorn eða viðmið sem þykja áhugaverð fyrir ýmsar sakir. Hann telur það

miður ef kennslan tæki þannig jafnvel eingöngu fyrir dægurmenningu en ekki myndlist (bls. 37). Í þriðja lagi gagnrýnir Efland að ekki sé nægilegt tillit tekið til fagurfræðilegrar reynslu nemenda af listinni. Lengi vel hefur listin staðið fyrir eitthvað sem umbreytti því hversdagslega í hið sérstaka. Efland telur að þótt tæplega sé hægt að skilja á milli gæða myndlistar og dægurmenningar þá sé hægt að skilja á milli tilgangsins með myndlist og með dægurmenningu. Þannig sé myndlistin líklegri en dægurmenningin til að stuðla að þroska nemenda.

Efland leitast síðan við að skilgreina tilgang myndlistar og gagnrýnir Paul Duncum (2002b) sem leggi fyrst og fremst áherslu á fagurfræði hversdagsins svo nemendur verði meðvitaðir um fagurfræðileg áhrif daglegs lífs. Efland vill hins vegar að nemendur skoði dýpra en það að fljóta með dægurmenningunni. Þannig geti t.d. valin listaverk, sem kynnt eru í kennslu myndlistar, stuðlað að því að nemendur líti inn á við um leið og þeir horfist í augu við eigin tilveru af meiri skilningi en dægurmenning er yfirleitt þekkt fyrir að veita (Efland, 2005, bls. 37). Efland varar hins vegar við því í annarri grein að skilgreina tilgang kennslu myndlistar út frá fagurfræðilegri reynslu nemenda af slíkum fyrirmyndum myndlistar (Efland, 2004, bls. 234). Enn fremur bendir Efland á að í augum margra myndlistarkennara sé varhugavert að hampa um of „merkisberum“ myndlistar þar sem það veki grunsemdir um hugmyndafræðilega ítroðslu og full mikla auðmýkt gagnvart yfirburðum einstakra meistara listasögunnar (bls. 236).

Efland hefur bent á að ýmsir fræðimenn telji að það sé mikilvægur munur á því að hafa fagurfræðilega reynslu af listinni og þess að hafa þekkingu á henni. Þannig þurfi listunnendur að sjá og finna fyrir hinum fagurfræðilegu eiginleikum verksins. Ekki sé nóg að vita eitthvað um verkið. Efland tekur undir þetta en telur jafnframt – líkt og bandaríski heimspekingurinn Nelson Goodman (1984) – að hægt sé að skilgreina fagurfræðilega reynslu einnig sem vitsmunalega reynslu. Fagurfræðileg reynsla sé þekking í vissum skilningi. Með þessu vill Efland leggja áherslu á að hann telur að fagurfræðileg reynsla sé vitsmunaleg í eðli sínu (Efland, 2004, bls. 238). Þannig leitast hann við að draga úr þeim mun sem oft er gerður á því sem kallað hefur verið fagurfræðileg tilfinning og vitsmunaleg hugsun og þekking. Enn fremur má gera ráð fyrir því að upplifun eða fagurfræðileg reynsla nemenda af bæði eigin listiðkun og af verkum annarra sé í vissum skilningi þekking. Þekking á myndlist verði enn fremur seint lifandi og meðtekin ef nemendur hafi ekki fengið tilfinningu fyrir henni.

Efland mælir því með því að kennsla myndlistar taki fyrir bæði greiningu sjónmenningar almennt og einnig að hún taki mið af fagurfræðilegri reynslu

sem listin kann að veita. Með því móti hafi nemendur möguleika á því að greina og nýta sér sjónmenningu af ýmsu tagi um leið að þeir fáist við skapandi fagurfræðilegar tilraunir í myndlist sem séu jafnframt þess megnugar að endurskoða og hafa áhrif á sjónmenninguna (Efland, 2005, bls. 39).

Þessar hugmyndir Eflands, sem miða að því að feta ákveðinn milliveg milli mjög ólíkra viðhorfa, eru líklegar til þess að treysta bæði tilvistargrunn undir kennslu myndlistar í námskránni og auka vægi ljósmyndunar sakir þeirrar áherslu sem Efland leggur á sjónmenningarfræðina.

4.3.4 Niðurstöður

Að lokum verða hér dregin saman þau atriði sem ég tel að hafi hvað mest áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Bylting á sviði stafrænnar tæknipróunar og myndbirtinga hefur ýtt undir vaxandi áhrif sjónmenningar sem kennslufræðingar eru almennt sammála um að vert sé að taka tillit til (Black og Browning, 2011; Carter, 2008; Darts, 2006; Delacruz, 2009; Duncum, 1997, 2004; Emme, 2001; Fleming, 1988; Freedman, 2003a; Hausman, 2007; Knight, 2010; Stankiewicz, 2004b; Tavin, 2005; Tavin og Hausman, 2004). Hins vegar eru þeir ekki sammála með hvaða hætti.

Í þeirri umræðu hefur hefðbundin hugtakanotkun gjarnan kallað á rótgróin viðhorf t.d. til þess sem kallað hefur verið „kjarni“ myndlistar (Eisner, 2001; Smith, 2003b, bls. 3). Öll endurskoðun á hefðinni kallar á skilgreiningu ef ekki endurskilgreiningu hugtaka. Duncum og kollegar hans hafa gert sér far um að endurskilgreina hugtök á borð við „fagurfræði“ (Duncum, 2007b, 2008; Gude, 2008) eða jafnvel hafna notkun þeirra (Tavin, 2008). Fylgjendur hefðarinnar, eins og Elliot W. Eisner (2001) og Peter J. Smith (2003b), hafa hins vegar notað slík hugtök í hefðbundnum skilningi sem sjálfsögð og heilög vé án þess að kryfja þau til mergjar svo heitið getur í þeim greinum sem hér voru til úttektar. Því er hætt við að hugtakanotkun með þessum hætti kalli fram ákveðin grunnviðhorf eða heimssýn (e. paradigm) (Montuori, bls. 378–379) án umhugsunar. Því getur verið erfitt að finna bein rök fyrir eða gegn slíkum grunnviðhorfum sem talin eru svo sjálfsögð að það taki því varla að rökstýðja þau. Ekki dugar heldur að notast við stór orð, t.d. þegar varað er við þeirri „ormagryfju“ (Eisner, 2001, bls. 9), sem kennsla myndlistar muni kalla yfir sig ef lögð er áhersla á sjónmenningarfræði, eða einfaldlega settar fram kröfur um að þaggað verði niður í slíkum tilraunum (Smith, 2002, bls. 33).

Paul Duncum hefur bent á að sé tekið mið af samtímalist í kennslu myndlistar þá sé minni þörf á endurskilgreiningu fagsins. Hér er átt við

samtímalist sem miðast við póstmóderníska gagnrýni með áþekkar áherslur og sjónmenningarfræðin. Hins vegar sé þörf á meiri endurskilgreiningu á kennslu myndlistar ef stuðst er við menningarfræði sem leggur takmarkaða áherslu á myndlist (Duncum, 2003a). Rannsóknarsprungin um hvað það er sem helst hafi áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar gerir ráð fyrir kennslu myndlistar sem fagi í námskránni. Ekki er spurt um réttmæti kennslu myndlistar í námskránni, einungis það sem kann að hafa áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar. Samt sem áður er nokkuð ljóst að það sem kann að rýra tilvist myndlistarkennslunnar í námskránni verður einnig til þess að rýra möguleika ljósmyndunar á þeim vettvangi. Ef gengið væri þannig út frá menningarfræði, sem legði takmarkaða áherslu á myndlist, þá má ætla að tilvistargrunnur kennslu myndlistar í námskránni væri ekki ýkja traustur. Með öðrum orðum: það gæti reynst erfitt að rökstyðja myndlistarkennslu sem snýst ekki um myndlist.

Hins vegar, ef tekið væri mið af samtímalist, þá má ætla að grunnur kennslu myndlistar væri tryggari þar sem síður væri þörf á endurskilgreiningu fagsins. Jafnframt má ætla að ef kennsla myndlistar tæki mið af samtímalist og innan hennar af sjónmenningarfræði þá sé einnig líklegt að ljósmyndun væri þar mikils metin á sama hátt og hún er mikils metin innan samtímalistar og sjónmenningarfræði. Hins vegar ber að geta þess að þótt áhersla á samtímalist, sem tekur mið af sjónmenningarfræði og sjálfs- og samfélagsrýni, hafi farið vaxandi í kennslufræði myndlistar þá hefur minna borið á slíkum áherslum í kennslu myndlistar enn sem komið er.

Hægt er að velta því fyrir sér hvort áhersla á mælanleika námsins geti stuðlað að tryggari tilvist kennslu myndlistar inni í námskránni. Áherslur á mikilvægi þess að mæla námið eru í ætt við pósítifisma, svo og óskir um skilvirkni, vitvæðingu listarinnar og kennslu myndlistar. Þessum áherslum hefur áður verið beitt til þess að auka vægi myndlistarkennslunnar til jafns við önnur námsfög á síðustu öld með tilkomu fagmiðaðrar myndlistarkennslu (Efland o.fl., 1996, bls. 64–65). Þó að ekki hafi hér verið lögð áhersla á úttekt á umfjöllun um mælanleika námsins þá má geta þess að bæði móðernistar og póstmódernistar innan kennslufræði myndlistar hafa lagst frekar gegn slíkum áherslum (Duncum, 2002a, bls. 6–7; Eisner, 2001, bls. 6–7;), það er gegn fyrir fram mælanlegum markmiðum en telja að nemendur eigi frekar að prófa sig áfram og námið skuli taka mið af því óvænta í skapandi listiðkun nemenda. Því er tæplega hægt að reikna með því að aukin áhersla á mælanleika námsins verði til þess að auka vægi myndlistarkennslunnar í námskránni þar sem kennslufræðingar virðast almennt hafa litla trú á því að fastmóta viðmið námsins með þessum hætti. Enn fremur hefur pósítifismi verið skilgreindur sem eitt af einkennum móðernismans en

eins og fyrr segir þá eru ekki miklar líkur á auknu vægi á ljósmyndun í kennslu myndlistar sem einkennist af hefðbundnum gildum móderismans.

Hér að framan var tekið mið af hugmyndum Arthur D. Eflands (2005) sem vildi feta ákveðinn milliveg milli annars vegar sjónmenningarfræði, þar sem lítil sem engin áhersla er lögð á listina í kennslu myndlistar, og hins vegar áherslu á hefðbundið fagurfræðilegt nám sem leggur litla sem enga áherslu á greiningu sjónmenningar eða samtímalist. Efland mælir með því að nemendur skoði dýpra og öðlist með því móti haldbetri reynslu en dægurmenningin sé yfirleitt þekkt fyrir að veita. Hann vill því að kennsla myndlistar taki mið af greiningu sjónmenningar almennt og einnig að námið rækta með nemendum þá fagurfræðilegu reynslu sem listin kann annars að veita. Með því móti hafi nemendur möguleika á því að greina og nýta sér sjónmenningu af ýmsu tagi um leið að þeir fáist við skapandi fagurfræðilegar tilraunir í myndlist sem eru þess einnig megnugar að endurskoða og hafa áhrif á sjónmenninguna. Eins og áður segir þá er gagnrýni Eflands á bæði einhæfa sjónmenningarfræði og hefðbundna kennslu myndlistar, líkleg til þess að treysta grunn myndlistarkennslunnar þar sem tekið er mið af myndlist um leið og áhersla á sjónmenningarfræði er líkleg til að auka vægi ljósmyndunar í kennslunni.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru því þær að gera má ráð fyrir að það sem helst ríri vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar sé hefðbundið viðhorf eða heimssýn sem ýmsir kennarar og kennslufræðingar myndlistar virðast hafa til þess sem kallast getur góð og gild myndlist og myndlistarkennsla. Hér er um að ræða rótgróin grunnviðhorf sem einkennast af hefðbundnum áherslum móderismans þar sem ljósmyndun er lítils metin sem listform eða sem verðugt verkefni í kennslu myndlistar. Einnig má gera ráð fyrir því að ekki dugi að bæta sjónmenningarfræði einfaldlega við fagmiðaða myndlistarkennslu, eins og sumir kennslufræðingar hafa lagt til, þar sem fagmiðuð myndlistarkennsla hefur verið gagnrýnd fyrir hefðbundin módernísk viðmið.

Ef eingöngu er tekið mið af sjónmenningarfræði með litla áherslu á myndlist þá veikist tilvistargrunnur kennslu myndlistar og þar með einnig ljósmyndunar. Auk þess er talið að menningarlegar og efnahagslegar áherslur hafi löngum stýrt því rými, sem myndlistarkennslan hefur haft í skólum, og kennarar iðulega þurft að berjast fyrir tilvist slíkrar kennslu. Enn fremur má gera ráð fyrir að námskrá með hefðbundnar áherslur á grunnþætti myndlistar, aðstöðuleysi, skortur á hæfilegri menntun kennara og jafnvel áhugaleysi þeirra og skólayfirvalda hafi neikvæð áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Hins vegar má gera ráð fyrir því að vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar muni aukast ef tekið er mið af samtímalist í kennslu myndlistar þar sem ljósmyndun er mikils metin á því sviði. Sjónmenningarfræði og sjálfss- og samfélagsrýni hafa áhrif hvor á aðra þar sem sjálfss- og samfélagsrýni nýtir sér gjarnan sjónmenningarfræði í greiningu sinni. Ef áhersla á samtímalist tæki mið af sjónmenningarfræði, sjálfss- og samfélagrýni og listrannsóknnum þá er enn fremur ástæða til að ætla að vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar aukist þar sem ljósmyndun er jafnframt mikils metin á þessum sviðum. Slíkar áherslur væru einnig í samræmi við þá þróun sem hefur átt sér stað á sviði kennslufræði myndlistar síðustu áratugina. Það sem hefur enn fremur stuðlað að auknu vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar eru miklar framfarir í stafrænni ljósmyndun, almenn tölvukunnáttu nemenda og vaxandi áhrif sjónmenningar. Þá er ekki ólíklegt að mikil umræða um fjárhagslegan ávinning af skapandi listgreinum muni leggja frekari áherslu á margmiðlun af ýmsu tagi, t.d. ljósmyndun.

Í stuttu máli þá er líklegt að ljósmyndun fái aukið vægi í kennslu myndlistar ef tekið er mið af samtímalist með áherslu á sjónmenningarfræði, sjálfss- og samfélagsrýni og listrannsóknir en minna vægi ef stuðst er við hefðbundin grunnaviðhorf módernismans eins og raun ber vitni nú á dögum.

5 Umræða

Hér verður að lokum rætt um réttmæti og hlutleysi í rannsókninni. Þá eru niðurstöður úttektar settar í samhengi við fræðilegan bakgrunn og bent á möguleg rannsóknarefnni sem væru líkleg til þess að stuðla að frekari þróun í kennslu myndlistar.

5.1 Réttmæti rannsóknarinnar

Rannsóknin hefur miðast við vítt svið í upphafi en afmarkast smám saman niður í úttekt á nokkrum greinum þar sem andstæð sjónarmið takast á. Að síðustu hefur úttektin verið sampætt við ákveðinn milliveg andstæðra viðhorfa og niðurstöður greindar.

Val á greinum í úttektum hefur miðast við opinn aðgang Íslendinga að gagnagrunnum erlendis. Sá aðgangur er hins vegar ekki eins opinn og ætla mætti og nokkur þeirra fagtímarita, sem nýtt voru, höfðu ekki birt alla sína árganga. Kennslufræðingar myndlistar hafa enn fremur birt greinar sínar víðar en í þeim tímaritum sem hér urðu fyrir valinu. Engu að síður er líklegt að þau tímarit, sem nýtt voru í úttektinni, séu áhrifamikil á sínu sviði ef marka má fjölda heimilda sem vísa í þessi tímarit. Farið var markvisst yfir efni í þeim tímaritum sem valin voru í úttektina eins og áður hefur verið lýst í kafla 2 og kafla 4.1.1. Þó eru líkur á því að áhugaverðar greinar hafi ekki komist í hóp þeirra 377 greina sem teknar voru frá og merktar sem gagnlegar greinar í gagnagrunni. Enn fremur eru líkur á því að eitthvað af efni úr völdum greinum hefði betur mátt rata inn í þessa rannsókn. Ég geri mér hins vegar vonir um að þær greinar, sem urðu fyrir valinu, gefi viðunandi yfirlit yfir þau atriði, sem rannsóknin tekur fyrir og hafi skýrt átakalínurnar í þeirri orðræðu sem hefur áhrif á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

Í kafla 2.3 hefur verið fjallað um mögulega hlutlægni í þessari rannsókn. Niðurstaðan þar er í stuttu máli sú að þó að ég hafi áhuga á ljósmyndun í kennslu myndlistar þá hafi það ekki mikil áhrif á rannsókn þar sem kannað er hvað *hefur helst áhrif* á vægi ljósmyndunar í kennslu myndlistar.

5.2 Sett í samhengi

Strax á sjöunda áratugnum höfðu nokkrir kennslufræðingar og kennarar myndlistar vestanhafs lagt áherslu á krítiska greiningu sjónmenningar. Sú tilraun mistókst. Talið er að ástæðan fyrir því hafi verið frekar íhaldssöm menntun myndlistarkennara á þeim tíma. Einnig má greina svipaðar áherslur á mikilvægi þess að greina sjónmenningu í erindi sem Ingiberg Magnússon (1970) myndlistarkennari hélt á ráðstefnu á vegum Myndlista- og handíðaskóla Íslands 1970, þar sem hann segir: „Við verðum að hjálpa nemendum okkar að taka afstöðu til myndarinnar, ekki aðeins hinnar fagurfræðilegu myndar, heldur allra mynda sem við okkur blasa, því að mynd er sterkasta og hættulegasta áróðursafl sem til er“ (bls. 12). Það var hins vegar ekki fyrr en rétt undir síðustu aldamót að áhersla á sjónmenningarfræði innan kennslufræði myndlistar jókst verulega í kjölfar vaxandi áhrifa sjónmenningar. Áhersla á sjónmenningarfræði er enn áberandi í kennslufræði myndlistar þar sem m.a. fagurfræðin er tekin til gagngerrar endurskoðunar.

Um leið og gagnrýnin afstaða póstmódernismans hefur stokkað upp hefðbundin viðmið og fagurfræðilega nálgun þá hefur ljósmyndin fengið nýtt hlutverk í samtímalist. Tæplega er lengur viðeigandi að bera saman formræna eða túlkandi eiginleika málverksins við eiginleika ljósmyndarinnar þar sem ekki er lengur tekið mið af formhyggju og tjáhyggju í sama mæli og um miðja síðustu öld. Í dag er fagurfræði myndlistar ekki lengur einskorðuð við hefðbundin módernísk gildi þar sem nú er í auknum mæli tekið mið af víðara sviði sjónmenningar. Enn fremur er nú oftar vakin athygli á tengslum fagurfræði og hugmyndafræði.

Í kafla um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar voru kynnt til sögunnar fyrirbærafræðileg skrif um málverkið og ljósmyndina og leitast við að skoða myndina sem verk er væri þess megnugt að kalla fram „sannveruna“ í upplifun okkar á listinni. Enn fremur var ljósmyndun líkt við rannsókn sem nýtir sér myndhugsun og myndmálið. Þrátt fyrir margbreytilegan og flöktandi uppruna heldur ljósmyndin áfram að birtast okkur sem ljósmynd þótt í öðru samhengi sé en áður. Ljósmyndin er ekki lengur eins gegnsæ og Barthes vildi meina. Nú orðið er hún oft notuð til að sýna spennandi sjónræn fyrirbæri án þess að vísa til þess sem er eða var þar. Hún er jafnvel frekar búin til en tekin af einhverju. Um leið og ljósmyndin vísar til þess umhverfis, sem við búum við, þá er hún túlkun bæði þess sem býr myndina til og þess sem á horfir. Hún fjallar bæði um hið algilda og einstaka, hún vísar til þess sem er á myndinni og utan myndar-innar. Ljósmyndinni hefur verið lýst sem afhjúpandi en einnig sveipuð dulúð, hún segir frá en vekur

einnig upp spurningar. Hún gefur til kynna, víesar til en liggur aldrei í augum uppi.

Samkvæmt niðurstöðum úttektar í þessari rannsókn þá hafa rótgróin grunnviðhorf til hefðbundinnar fagurfræði haft neikvæð áhrif á vægi ljósmyndunar. Gera má ráð fyrir því að slík viðhorf hafi stuðlað að hefðbundnum áherslum í kennslu myndlistar umfram það sem námskráin gefur þó tilefni til. Enn fremur var sett fram sú tilgáta í bakgrunnskafla að búast mætti við einsleitni og íhaldssemi í myndlist og kennslu myndlistar þegar stuðningsaðilar listarinnar, ritskoðun og listmenntun væri á einni hendi, það er skólayfirvalda, sveitarfélags og ríkis. Í fyrri úttek í kafla 4.1 er sömuleiðis fjallað um áhyggjur bandarískra kennslufræðinga myndlistar sem nefndu dæmi þar sem tjáningarfrelsi kennara hafði orðið harkalega fyrir aðkasti skólayfirvalda. Hægt er að velta því fyrir sér hvort grunnskólinn geti öðlast eins konar akademískt frelsi líkt og gerist og gengur að hluta til innan háskólans. Það kann hins vegar að vera torsótt ef íhaldssöm öfl beita sér gegn gagnrýnni hugsun sem þeir telja að geti ógnað stöðugleika og valdahlutföllum í samfélaginu.

Hlutleysi er eitt af einkunnarorðum hefðbundinnar kennslu myndlistar og fagurfræðinnar. Hins vegar hefur verið að sagt að hlutleysisyfirbragðið sé afstaða út af fyrir sig og því blekking eða leið til þess að viðhalda viðvarandi ástandi og stöðugleika í kapítalísku þjóðfélagi. Þannig hefur Paul Duncum enn fremur bent á að fagurfræði hafi verið bæði notuð og misnotuð til þess að sameina og móta samfélagið í gegnum tíðina. Hefðarsinnar innan hóps kennslufræðinga myndlistar hafa löngum agnúast út í pólitískan undirtón, ef ekki vinstrisinnaða gagnrýni, sem greina megi í sjónmenningarfræði. Ef til vill mætti jafnframt benda á að eðlilegt megi telja að foreldrar barna á grunnskólaaldri hefðu skoðun á því hvað börnum þeirra er kennt. Því er til að svara að í fyrsta lagi hefur námsefni í grunnskóla ekki miðast fyrst og fremst við smekk foreldra. Ýmis kennslu- og uppeldisfræðileg atriði hafa eðlilega haft sín áhrif á námsefnið. Í öðru lagi eins og komið hefur fram í kafla 4.1.5 og víðar, þá hafa svonefndir rótækir kennslufræðingar myndlistar lagt áherslu á að samfélagsleg málefni væru til upplýstrar umfjöllunar í kennslu myndlistar enda slík umfjöllun einn af hornsteinum lýðræðisins. Ekki væri verið að boða ákveðna pólitísku stefnu eins og hefðarsinnar vilji meina þó nemendur tileinkuðu sér sjálfs- og samfélagsrýni um t.d. siðferðisleg málefni, hnattræna hlýnun, stríðsrekstur, ójöfnuð og mengun.

Engu að síður er hægt að velta því fyrir sér hvort kennslufræði myndlistar, sem tekur t.d. krítiska afstöðu til markaðsvæðingar hins kapítalísku þjóðfélags, eigi sér uppreisnar von í kennslu myndlistar í

grunnskólum landsins. Í stuttu máli er spurningin sú hvort pláss sé fyrir gagnrýni innan stofnunar sem er stjórnað af yfirvöldum sem gagnrýnin beinist að.

5.3 Að lokum

Ýmsar spurningar hafa vaknað í þessari rannsókn sem fróðlegt væri að skoða í frekari rannsóknum ekki síst þar sem fáar rannsóknir eru til um kennslufræði myndlistar hér á landi. Þannig skortir fleiri rannsóknir á viðhorfum myndlistarkennara á okkar dögum til fagurfræði og þess sem kallað hefur verið grunnþættir myndlistar eða á þeirri heimssýn sem kennrarar byggja á. Í framhaldi af því væri fróðlegt að skoða viðhorf myndlistarkennara til samtímalistar í kennslu myndlistar og hvernig mætti haga slíkri kennslu. Þegar hefur verið gefið út nokkuð af efni um samtímalist í kennslu myndlistar erlendis en slíkt efni þyrfti að aðlaga að íslenskum aðstæðum. Einnig væri fróðlegt að sjá rannsókn sem fjallaði um það hvort æskilegt sé að samþætta myndlistarnám með öðrum list- og verkgreinum.

Gera má ráð fyrir því að hefðbundin grunnviðhorf til fagurfræði og lista ráði miklu um áherslur í kennslu myndlistar þar sem hvorki er lögð áhersla á samtímalist, sjónmenningarfræði, listrannsóknir og því síður á ljósmyndun. Það er hins vegar von míni að þessi rannsókn muni stuðla að viðhorfs-breytingum þar sem áherslur í kennslu myndlistar í grunnskólum landsins verði endurskoðaðar.

Heimildir

- Aðalbjörg M. Ólafsdóttir. (2007). *Tæknin má ekki yfirtaka handverkið*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, uppeldis- og menntunarfræði.
- Aðalnámskrá grunnskóla. (1989). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti. (2012). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. *Mynd- og handmennt*. (1977). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar. (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Adams, J. (2005). Room 13 and the Contemporary Practice of Artist-Learners. *Studies in Art Education*, 47(1), 23–33.
- Addison, N. og Burgess, L. (ritstjórar). (2003). *Issues in art and design teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 256–269.
- Águst Einarsson. (2011). *Hagræn áhrif kvikmyndalista*. Bifrost: Háskólinn á Bifrost.
- Ainsley, S. (1999). Step It Up and Go. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 24–26.
- Alberro, A. og Stimson, B. (ritstjórar). (2009). *Institutional critique. An anthology of artists' writings*. Cambridge: The MIT Press.
- Anderson, T. (2004). Why and How We Make Art, with Implications for Art Education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 31–38.
- Andrus, L. (2001). The culturally competent art educator. *Art Education*, 54(4), 14–19.

- Anna K. Sigurðardóttir. (2007). Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 7. maí, 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>.
- Ary, D., Jacobs, L. C. og Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8. útgáfa). Belmont: Wadsworth.
- Ashburn, L. (2007). Photography in Pink Classrooms. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 31–38.
- Atkinson, D. (2006). School art education: mourning the past and opening a future. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1476–8062).
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning - Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Atkinson, D. og Dash, P. (2005). *Social and critical practices in art education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Auður Ólafsdóttir. (2005). Ef ég væri mynd hvernig myndirðu þá orða mig? Samband myndmáls og tungumáls í ljósi túlkunaraðferða listfræðinnar. Í Gunnþórunn Guðmundsdóttir og Svanhildur Óskarsdóttir (ritstjórar), *Ritið 1/2005* (bls. 9–19). Reykjavík: Hugvísindastofnum Háskóla Íslands.
- Bach, H. (2001). The place of the photograph in visual narrative research. *Afterimage*, 29(3), 7.
- Baker, G. (2005). Photography's Expanded Field. *October*, Fall(114), 120–140.
- Bamford, A. (2011). *List- og menningarfræðsla á Íslandi*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Barrett, T. (2000). "Studies" Invited Lecture: About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5–19.
- Barrett, T. (2003). Interpreting visual culture. *Art Education*, 56(2), 6–12.
- Barrett, T. (2006). *Criticizing photographs – An introduction to understanding images*. Boston: McGraw-Hill.
- Barthes, R. (2000). *Camera Lucida*. London: Vintage.
- Barthes, R. (2005). Retórík myndarinna. Í Gunnþórunn Guðmundsdóttir og Svanhildur Óskarsdóttir (ritstjórar), *Ritið 1/2005* (bls. 147–164). Reykjavík: Hugvísindastofnum Háskóla Íslands.
- Bate, D. (2009). *Photography, the key concepts*. Oxford: Berg.
- Bauerlein, M. (2004). The Burdens of Visual Culture Studies. *Arts Education Policy Review*, 106(1), 5–12.

- Bayles, M. (2003). The (Proper) Place of Popular Culture in Liberal Education. *Arts Education Policy Review*, 104(4), 13–16.
- Baynes, K. (2000). Gallery of the Future: New Directions in Arts Education. *International Journal of Art & Design Education*, 19(1). 37–43.
- Beck, R. J. (2009). The Cultivation of Students' Metaphoric Imagination of Peace in a Creative Photography Program. *International Journal of Education & the Arts*, 10(18). Sótt 27. júní, 2012 af <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ859049.pdf>.
- Biehler, R. og Snowman, J. (2003). *Psychology applied to teaching* (10. útgáfa). Boston: Houghton Mifflin.
- Björn Th. Björnsson. (2001). *Haustlauf*. Reykjavík: Mál og menning.
- Björn Þorsteinsson. (2006). Messías á Íslandi. Inngangur að þema. *Hugur – Tímarit um heimspeki*, 17(2005).
- Björn Þorsteinsson, (2008). Inngangur. Í Björn Þorsteinsson (ritstjóri), *Hið póstmóderníska ástand* (bls. 23–27). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Black, J. og Browning, K. (2011). Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, 64(5), 19–24, 33–34.
- Bryant, C. (2010). A 21st-Century Art Room: The Remix of Creativity and Technology. *Art Education*, 63(2), 43–48.
- Brynjar Ólafsson. (2008). *Staða handmennta í grunnskólum*. Óbirt M.A.-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology, children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buffington, M. L. (2008). What is Web 2.0 and How Can It Further Art Education? *Art Education*, 61(3), 36–41.
- Buffington, M. L. (2010). Podcasting Possibilities for Art Education. *Art Education*, 63(1), 11–16.
- Burton, D. (2010). Web-Based Student Art Galleries. *Art Education*, 63(1), 47–52.
- Cahnmann-Taylor, M. og Siegesmund, R. (ritstjórar). (2008). *Arts-based research in education - foundations for practice*. New York: Routledge.
- Callow, P. (2001). ICT in Art. *International Journal of Art & Design Education*, 20(1) 41–48.
- Campbell, L. H. (2011). Holistic Art Education: A Transformative Approach to Teaching Art. *Art Education*, 64(2), 18–24.

- Carman, T. (2008). *Merleay-Ponty*. Abingdon: Routledge.
- Carter, M. C. (2008). Volitional Aesthetics: A Philosophy for the Use of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*, 49(2), 87–102.
- Castro, J. C. (2012). Learning and Teaching Art: Through Social Media. *Studies in Art Education*, 53(2), 152–169.
- Chalmers, G. (2005). Visual Culture Education in the 1960s. *Art Education*, 58(6), 6–11.
- Chung, S. K. (2007). Art Education Technology: digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17–22.
- Ciganko, R. A. (2000). Embedding life issues in cultural narratives for the third millennium. *Art Education*, 53(6), 32–39.
- Cohen, K. R. (2005). What does the photoblog want? *Media, Culture & Society*, 27(6), 883–901.
- Congdon, K. G. og Blandy, D. (2003). Zinesters in the classroom: Using zines to teach about postmodernism and the communication of ideas. *Art education*, 56(3), 44–52.
- Cotton, C. (2009). *The Photograph as Contemporary Art*. London: Thames & Hudson world of art.
- Curtler, H. M. (2000). In defense of values in the fine arts. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 7–17.
- Darts, D. (2004). Visual Culture Jam: Art, Pedagogy, and Creative Resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313–327.
- Darts, D. (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts. *Art Education*, 59(5), 6–12.
- Darts, D. (2008). The Art of Culture War: (Un)Popular Culture, Freedom of Expression, and Art Education. *Studies in Art Education*, 49(2), 103–121.
- Darts, D., Tavin, K., Sweeny, R. W. og Derby, J. (2008). Scopic Regime Change: The War of Terror, Visual Culture, and Art Education. *Studies in Art Education*, 49(3), 200–217.
- Dash, P. (1999). Thoughts on a Relevant Art Curriculum for the 21st Century. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 123–127.
- Davies, C. og Birmingham, P. (2002). Using ICT to enhance the learning experience in the classroom. *Education Libraries Journal*, 45(1), 17.
- Delacruz, E. (2004). Teachers' Working Conditions and the Unmet Promise of Technology. *Studies in Art Education*, 46(1), 6–19.

- Delacruz, E. (2009). Old World Teaching Meets the New Digital Cultural Creatives. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 261–268.
- Desai, D. (2002). The ethnographic move in contemporary art: What does it mean for art education? *Studies in Art Education*, 43(4), 307–323.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Dorn, C. M. (2003). Sociology and the Ends of Art Education. *Arts Education Policy Review*, 104(5), 3–13.
- Dorn, C. M. (2005). The End of ART in Education. *Art Education*, 58(6), 47–51.
- Downing, D. (2005). School Art — What's in it? *International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 269–276.
- Downing, D. og Watson, R. (2004). *School art: what's in it? – Exploring arts in secondary schools*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Drög að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla. (1948). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Drög að námskrám í teikningu og skólaþróttum fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla. (1950). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Duncum, P. (1991). The Dominant Art World and Environmental Images. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 9, 73–79, 72.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38(2), 69–69.
- Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), 295–295.
- Duncum, P. (2001a). Visual Culture and the Conduct of War. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 19/20, 30–35.
- Duncum, P. (2001b). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101–112.
- Duncum, P. (2002a). Clarifying visual culture: Art education. *Art Education*, 55(3), 6–11.
- Duncum, P. (2002b). Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Art Research*, 28(2), 4–15.

- Duncum, P. (2003a). The Theories and Practices of Visual Culture in Art Education. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 19–25.
- Duncum, P. (2003b). Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25–32.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264.
- Duncum, P. (2007a). 9 Reasons for the Continuing Use of an Aesthetic Discourse in Art Education. *Art Education*, 60(2), 46–51.
- Duncum, P. (2007b). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122–135.
- Duncum, P. (2010). 7 Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63(1), 6–10.
- Eagleton, T. (1990). *The ideology of the aesthetic*. Oxford: Basil Blackwell.
- Efland, A. D., Freedman, K. J. og Stuhr, P. L. (1996). *Postmodern Art Education: an Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education – intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teacher Collager Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers Collage.
- Efland, A. D. (2004). The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234–251.
- Efland, A. D. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 58(6), 35–40.
- Eggemeyer, V. (2004). Manipulation of the Family Photo Album: ESTHER Parada's Transplant: A Tale of Three Continents. *Art Education*, 57(2), 19–24.
- Eiríkur Sigurðsson. (1927). Handiðnaður í skólum. *Menntamál*, 4(5), 75–80.
- Eisenhauer, J. F. (2006). Beyond Bombardment: Subjectivity, Visual Culture, and Art Education. *Studies in Art Education*, 47(2), 155–169.
- Eisner, E. W. (1999). Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), 145–145.

- Eisner, E. W. (2000). Arts Education Policy? *Arts Education Policy Review*, 101(3), 4–6.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6–10.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and The Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373–384.
- Eisner, E. W. (2005). Back to Whole. *Educational Leadership*, 63(1), 14–18.
- Eisner, E. W. og Day, M. D. (ritstjórar). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. London: Routledge.
- Emme, M. J. (2001). Visuality in teaching and research: Activist art education. *Studies in Art Education*, 43(1), 57–74.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse í skolen - en innföring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fey, C. og Bashore, L. (2000). Examining the Art of Photography. Instructional Resources. *Art Education*, 53(5), 25–32.
- Fey, C., Shin, R., Cinquemani, S. og Marino, C. (2010). Exploring Racism Through Photography. *Art Education*, 63(5), 44–51.
- Félag íslenskra samtímaljósmyndara. (2007). Sótt 5. júlí, 2012 af <http://fisl.is/>.
- Flecknoe, M. (2002). How can ICT Help us to Improve Education? *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 271–279.
- Fleming, P. S. (1988). Pluralism and DBAE: Towards a Model for Global Multi-cultural Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 6(1), 64–74.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. útgáfa). London: SAGE Publication.
- Freedman, K. (1997). Visual art/virtual art: Teching technology for meaning. *Art Education*, 50(4), 6–11.
- Freedman, K. (2003a). The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, 56(2), 38–43.
- Freedman, K. (2003b). *Teaching Visual Culture*. New York: Teachers Collage Press.

- Freedman, K. (2007). Artmaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204–217.
- Freedman, K. (2010). Rethinking Creativity: A Definition to Support Contemporary Practice. *Art Education*, 63(2), 8–15.
- Freedman, K., Stuhr, P. og Weinberg, S. (1989). The Discourse of Culture and Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 7(1), 38–55.
- Freeland, C. (2007). Portraits in painting and photography. *Philosophical Studies*, 135(1), 95–109.
- Friday, J. (1999). Looking at nature through photographs. *Journal of Aesthetic Education*, 33(1), 25–35.
- Fried, M. (2008). *Why photography matters as art as never before*: New Haven: Yale University Press.
- Friedel, H. (ritstjóri). (2006). *Gerhard Richter – Atlas*. London: Thames & Hudson.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Garoian, C. (2006). Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts. *Studies in Art Education*, 48(1), 108–112.
- Garoian, C. R. og Gaudelius, Y. M. (2004). The Spectacle of Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 298–312.
- Gaudelius, Y. og Speirs, P. (2002). Introduction. Í Gaudelius, Y. og Speirs, P. (ritstjórar), *Contemporary Issues in Art Education* (bls. 1–18). New Jersey: Prentice Hall.
- Gee, C. B. (2004). Spirit, Mind, and Body: Arts Education the Redeemer. *Arts Education Policy Review*, 105(4), 9–22.
- Gee, C. B. (2007). Valuing the Arts on Their Own Terms? (Ceci n'est pas une pipe). *Arts Education Policy Review*, 108(3), 3–12.
- Gelder, H. og Westgeest, H. (2011). *Photography theory in historical perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gielen, P. (2006). Educating Art in a Globalizing World. The University of Ideas: A Sociological Case-study. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 5–15.

- Giroux, H. A. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32(1), 1–19.
- Glendinning, S. (2002). Heidegger. Í B. Gaut og D. M. Lopes (ritstjórar), *The Routledge Companion to Aesthetics* (bls. 107–118). London: Routledge.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gouzouasis, P. (2006). Technology as Arts-Based Education: Does the Desktop Reflect the Arts? *Arts Education Policy Review*, 107(5), 3–9.
- Greene, R. (2004). *Internet Art*. London: Thames & Hudson.
- Gude, O. (2004). Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. *Art Education*, 57(1), 6–14.
- Gude, O. (2007). Principles of Possibility: Considerations for a 21st-Century Art & Culture Curriculum. *Art Education*, 60(1), 6–17.
- Gude, O. (2008). Aesthetics Making Meaning. *Studies in Art Education*, 50(1), 98–103.
- Guðmundur Finnborgason. (1994). *Lýðmenntun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Gunnar M. Magnússon. (1942). Handíðaskólinn. *Menntamál*, 15(1), 4–11.
- Gunnþórunn Guðmundsdóttir. (2005). Retórík myndarinnar [Inngangur]. Í Gunnþórunn Guðmundsdóttir og Svanhildur Óskarsdóttir (ritstjórar), *Ritið 1/2005* (bls. 147–149). Reykjavík: Hugvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hansen, M. B. N. (2006). *New philosophy for new media*. Cambridge: The MIT Press.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review – Releasing the social science research imagination*. London: SAGE Publications.
- Hart, C. (2005). *Doing your master dissertation*. London: SAGE Publication.
- Haskins, C., Alexander, T. og Seiple, D. I. (2007–2012). Dewey, John, *Oxford Art Online* (Vol. Encyclopedia of Aesthetics): Oxford University Press. Sótt 21. júlí, 2012 af <http://www.oxfordartonline.com/subscriber/article/opr/t234/e0167#e0167-s0003>.
- Hausman, J. (2007). Visual Culture in the Art Class: Case Studies. *Studies in Art Education*, 48(3), 316–318.

- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Brown, W. K. og Hostert, N. (2010). The Condition of Art Education: Critical Visual Art Education [CVAE] Club, Winter 2010. *Studies in Art Education*, 51(4), 368–374.
- Heidegger, M. (2002). The Origin of the Work of Art. Í *Of the Beaten Track* (J. Young og K. Haynes þýddu á ensku). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heimir Þorleifsson. (1975). Teiknun. Í Heimir Þorleifsson (ritstjóri), *Saga Reykjavíkurskóla I. Nám og nemendur* (bls. 240). Reykjavík: Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík.
- Heise, D. (2004). Is Visual Culture Becoming Our Canon of Art? *Art Education*, 57(5), 41–46.
- Hermann Stefánsson. (2003). *Sjónhverfingar*. Reykjavík: Bjartur.
- Herne, S. (2005). Download: Postcards Home Contemporary Art and New Technology in the Primary School. *International Journal of Art and Design Education*, 24(1), 5–19.
- Hicks, L. E. (2012). The Here and Now. *Studies in Art Education*, 53(2), 91–93.
- Hopwood, K. (2011). Teaching Through Contemporary Art: A Report on Innovative Practices in The Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 144–145.
- Huang, Y. (2011). Understanding Digital-Synthesized Photographs through Theories of Knowledge: A Case Study of Tom Bamberger's "Cultured Landscapes". *Art Education*, 64(5), 35–42.
- Hörður Ágústsson. (1970). *Ráðstefna um myndlistarkennslu í skólum – 1. hefti, fundargerð*: Reykjavík: Myndlista- og handíðaskóli Íslands.
- Illeris, H. (2005). Young people and contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 231–242.
- Ingiberg Magnússon. (1970). *Ráðstefna um myndlistarkennslu í skólum – 2. hefti*: Reykjavík: Myndlista- og handíðaskóli Íslands.
- Ingólfur Arnarsson. (1994). *Magnús Pálsson [Sýningarskrá]*. Reykjavík: Listasafn Íslands.
- J. S. (1931). Leirmótun. *Menntamál*, 5(8), 126–127.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale University Press.

- Jagodzinski, J. (2007). The E(thi)co-Political Aesthetics of Designer Water: The Need for a Strategic Visual Pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 341–359.
- Jagodzinski, J. (2009). Beyond Aesthetics: Returning Force and Truth to Art and Its Education. *Studies in Art Education*, 50(4), 338–351.
- Jones, A. (2009). Introduction: Writing Contemporary Art into History, a Paradox? Í Jones, A. (ritstjóri), *A Companion to Contemporary Art since 1945* (bls. 1–16). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Jóhanna Þ. Ingimarsdóttir. (2000). *Höndin hlýðir sálinni og hreyfist sem hugurinn vill – Áherslur tólf myndlistarkennara í kennslu*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, uppeldis- og menntunarfræði.
- Kamhi, M. M. (2004). Rescuing Art from Visual Culture Studies. *Arts Education Policy Review*, 106(1), 25–31.
- Kanatani, K. og Vatsky, S. (2010). Three Contemporary Artists Explore Family Photographs. *Art Education*, 63(4), 25–32.
- Kember, S. (1998). *Virtual anxiety: photography, new technologies and subjectivity*. Manchester: Manchester University Press.
- Kindler, A. M. (2003). Commentary: Visual culture, visual brain, and (art) education. *Studies in Art Education*, 44(3), 290–296.
- Klein, S. (1992). Social Action and Art Education: A Curriculum for Change. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 10/11, 111–125.
- Knight, L. (2010). Why a Child Needs a Critical Eye, and Why the Art Classroom is Central in Developing it. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 236–243.
- Knight, W. B. (2006). Using Contemporary Art to Challenge Cultural Values, Beliefs, and Assumptions. *Art Education*, 59(4), 39–45.
- Lai, A. (2009). Images of Women in Visual Culture. *Art Education*, 62(1), 14–19.
- Lai, A. og Ball, E. L. (2002). Home is where the art is: Exploring the places people live through art education. *Studies in Art Education*, 44(1), 47–66.
- Lenoir, T. (2006). Foreword. Í M. B. N. Hansen, *New philosophy for new media*. Cambridge: The MIT press.
- Lemas, J. M. M. (2008). The whispering of the blood stream: The Photography as a means narrative in Art Education. *Arte Individuo Y Sociedad*, 20, 69–93.

- Levy, L. (2007). Pink Politics: Girls' Meaning Making Practices and Critical Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 25, 129–141.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2. útgáfa). London: SAGE Publication.
- Lister, M. (2007). A Sack in the Sand. Photography in the Age of Information. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 13(3), 251–274.
- Long, S. (2001). Multimedia in the Art Curriculum: Crossing Boundaries. *International Journal of Art & Design Education*, 20(3), 255.
- Lu, L. (2010). Teaching 21st-Century Art Education in a Virtual Age: Art Café @ Second Life. *Art Education*, 63(6), 19–24.
- Lu, L.-F. L. (2008). Art Café: A 3D Virtual Learning Environment for Art Education. *Art Education*, 61(6), 48–53.
- Lyotard, J.-F. (2008). *Hið póstmóderníska ástand* (Bókmenntafræðistofnun Háskóla Íslands og Guðrún Jóhannsdóttir þýddu). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Madoff, S. H. (ritstjóri). (2009). *Art school (propositions for the 21st century)*. Massachusetts: The MIT Press.
- Margrét S. Sigurðardóttir og Tómas Young. (2011). Kortlagning á hagrænum áhrifum skapandi greina. Reykjavík: Samráðsvettvangur skapandi greina. Sótt 27. júní, 2012 af http://www.utan.is/wp-content/uploads/2011/05/Kortlagning_2011.pdf.
- Marien, M. W. (2006). *Photography: A Cultural History* (2. útgáfa). London: Laurence King Publishing.
- Marshall, C. M. (2007). Cultural Identity, Creative Processes, and Imagination: Creating Cultural Connections Through Art Making. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 25, 1–12.
- Marshall, J. og D'Adamo, K. (2011). Art Practice as Research in the Classroom: A New Paradigm in Art Education. *Art Education*, 64(5), 12–18.
- Matthews, M. (2008). How Can We Create the Conditions for Students' Freedom of Speech within Studies in Art? *International Journal of Art & Design Education*, 27(2), 133–143.
- Mayer, M. M. (2008). Considerations for A Contemporary Art Curriculum. *Art Education*, 61(2), 77–79.
- Meyer, U. (1972). *Conceptual art*. New York: E. P. Dutton & Co.

- Meinhof, U. H. og Galasiński, D. (2000). Photography, Memory, and the Construction of Identities on the Former East-West German Border. *Discourse Studies*, 2(3), 323–353.
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands. *Reglur um lokaverkefni til M.Ed.-prófs*. Sótt 1. ágúst, 2012 af <https://ugla.hi.is/kerfi/view/page.php?sid=617>.
- Milbrandt, M. K. (2002). Addressing contemporary social issues in art educators: A survey of public school art education in Georgia. *Studies in Art Education*, 43(2), 141–157.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? Í N. Mirzoeff (ritstjóri), *The visual culture reader* (bls. 3–13). London: Routledge.
- Montuori, A. (2005). Literature Review As Creative Inquiry. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 374–393.
- Muller, R.-J. (1991). A is Anna (Aðalsteinn Ingjólfsson þýddi). Í Z.-Z. Eyck (ritstjóri), *Sigurður Guðmundsson* (bls. 4–17). Reykjavík: Mál og menning.
- Murray, S. (2008). Digital Images, Photo-Sharing, and Our Shifting Notions of Everyday Aesthetics. *Journal of Visual Culture*, 7(2), 147–163.
- Myhre, R. (2001). *Stefnur og straumar í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi): Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri. (1960). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Nancy, J.-L. (2010). Art Today. *Journal of Visual Culture*, 9(1), 91–99.
- Navab A. D. (2001). Re-picturing photography: A language in the making. *Journal of Aesthetic Education*, 35(1), 69–69.
- Neil, A. og Ridley, A. (2002). Photography and Representation [Inngangur]. Í Neil, A. og Ridley, A. (ritstjórar). *Arguing About Art, Contemporary Philosophical Debates* (bls. 193–232). London: Routledge.
- Neperud, R. W. (1995). Introduction. Transitions in Art Education: A Search for Meaning. Í Neperud, R. W. (ritstjóri), *Context Content and Community in Art Education* (bls. 1–22). New York: Teachers Collage Press.
- Novitz, D. (2002). Postmodernism, Bartes and Derrida. Í D. M. Lopes og B. Gaut (ritstjórar), *The Routledge companion to aesthetics* (bls. 155–165). London: Routledge.
- Ólafur Rastrick. (2008). Nýjar skyldunámsgreinar. Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Fyrra bindi*.

Skólahald í bæ og sveit 1880–1945, (bls. 196–209). Reykjavík:
Háskólaútgáfan.

- Parsons, L. (1999). Critical Theory and Visual Practice in the Art School. *Journal of Art & Design Education*, 18(2), 149–153.
- Perkins, E. G. (2008). Photo Opportunities: Contemporary Photographers Cindy Sherman and Jeff Wall as Models for Artistic and Teaching Identities. *Art Education*, 61(2), 102–107.
- Peters, M. (ritstjóri). (1995). *Education and the postmodern condition*. London: Bergin & Garvey.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Powell, K. (2010). Viewing Places: Students as Visual Ethnographers. *Art Education*, 63(6), 44–53.
- Radclyffe-Thomas, N. (2008). White Heat or Blue Screen? Digital Technology in Art & Design Education. *International Journal of Art & Design Education*, 27(2), 158–167.
- Richardson, J. A. (2004). Visual Culture versus Counterculture: The Sixties Redux. *Arts Education Policy Review*, 106(1), 13–17.
- Richmond, S. (1998). In praise of practice: A defense of art making in education. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 11–20.
- Ridley, D. (2008). *The literature review – A step-by-step guide for students*. London: SAGE Publications.
- Roberts, T. (2008). What's Going On in Room 13? *Art Education*, 61(5), 19–24.
- Rogoff, I. (2002). Studying visual culture. Í N. Mirzoeff (ritstjóri), *The visual culture reader* (2. útgáfa). London: Routledge.
- Roland, C. (2010). Preparing Art Teachers to Teach in a New Digital Landscape. *Art Education*, 63(1), 17–24.
- Rósa K. Júlíusdóttir. (2006). Hlutverk myndsköpunar í daglegu lífi ungmenna. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 15(1), 85–102.
- Rósa K. Júlíusdóttir. (2008). Nordic visual arts education in transition. Í L. Lindström (ritstjóri), *Vetenskapsrådets rapportserie* (bls. 113–126). Stokkhólmi: Swedish Research Council.
- Rush, M. (2003). *New Media in Late 20th-Century Art*. London: Thames & Hudson – World of Art.

- Sandell, R. (2001). Same Time, Next Year? Reflections on Post-Cataclysmic Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 19/20, 13–18.
- Semchuk, S. og Tien, L. (2004). Telling Story! Voice in Photography: An Online Visual Art Critical Studies Program Evaluation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(3). Sótt 27. júní, 2012 af <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ853879.pdf>.
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G. V. og Rudman, P. D. (2003). Children as Photographers: An Analysis of Children's Photographic Behaviour and Intentions at Three Age Levels. *Visual Communication*, 2(3), 303–330.
- Sholette, G. (2011). *Dark matter. Art and politics in the age of enterprise culture*. London: Pluto Press.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrribærafræðum. Í Kristján Kristjánsson og Sigríður Halldórsdóttir (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249–266). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldarinnar*. Reykjavík: Mál og menning.
- Sim, S. (2001). Postmodernism and philosophy. Í S. Sim (ritstjóri), *The Routledge companion to postmodernism* (bls. 3–14). London: Routledge.
- Sinker, R. (2001). Distance No Object: Developing DARE, the Digital Art Resource for Education. *International Journal of Art & Design Education*, 20(1), 31–40.
- Smith, P. J. (2003a). Responding to Paul Duncum. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 25–26.
- Smith, P. J. (2003b). Visual culture studies versus art education. *Arts Education Policy Review*, 104(4), 3–8.
- Smith, R. A. (2002). Reflections about Policy during Troubled Times. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 29–34.
- Smith, R. A. (2005a). Aesthetic Education: Questions and Issues. *Arts Education Policy Review*, 106(3), 19–34.
- Springgay, S. og Irwin, R. L. (2008). A/r/tography as practice-based research. Í Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. og Gouzouasis, P. (ritstjórar), *Being with a/r/tography* (bls. xix–xxxiii). Rotterdam: Sense Publishers.

- Stankiewicz, M. A. (2004a). A Dangerous Business: Visual Culture Theory and Education Policy. *Arts Education Policy Review*, 105(6), 5–13.
- Stankiewicz, M. A. (2004b). Notions of Technology and Visual Literacy. *Studies in Art Education*, 46(1), 88–91.
- Stanley, N. (2003). Young people, photography and engagement. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 134–144.
- Stinespring, J. A. (2001). Preventing art education from becoming "a handmaiden to the social studies". *Arts Education Policy Review*, 102(4), 11–18.
- Stokrocki, M. (1985). Photographic Analysis, Elicitation, and Interpretation as Ways of Understanding Art Teaching in a Multi-Cultural Setting. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 3(1), 56–64.
- Strati, A. (1999). Putting People in the Picture: Art and Aesthetics in Photography and in Understanding Organizational Life. *Organization Studies*, 20(7), 53–69.
- Stuhr, P. L. (2003). A tale of why social and cultural content is often excluded from art education – and why it should not be. *Studies in Art Education*, 44(4), 301–301.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research – Inquiry in visual arts* (2. útgáfa). New York: SAGE Publacion.
- Suominen, A. (2005). Stranger Within. *The Journal of Social Theory in Art Education*, (25), 15–44.
- Sweeny, R. W. (2006). Visual Culture of Control. *Studies in Art Education*, 47(4), 294–307.
- Sweeny, R. W. (2007). Adding Insult to Imagery? Art Education and Censorship. *Art Education*, 60(5), 45–50.
- Talusani, S. (2005). Narrative Photography: An Investigation of Suburbia at the Modern Art Museum of Fort Worth. *Art Education*, 58(3), 25–32.
- Tavin, K. (2000a). Introduction: The Impact of Visual Culture on Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 18, 20–23.
- Tavin, K. (2000b). Teaching in and through Visual Culture. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 18, 37–40.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.

- Tavin, K. (2005). Hauntological Shifts: Fear and Loathing of Popular (Visual) Culture. *Studies in Art Education*, 46(2), 101–117.
- Tavin, K. (2007). Eyes Wide Shut: The Use and Uselessness of the Discourse of Aesthetics in Art Education. *Art Education*, 60(2), 40–45.
- Tavin, K. (2008). The Magical Quality of Aesthetics: Art Education's *objet a* (and the New Math). *Studies in Art Education*, 49(3), 268–271.
- Tavin, K. og Hausman, J. (2004). Art Education and Visual Culture in the Age of Globalization. *Art Education*, 57(5), 47–52.
- Taylor, P. G. (2004). Hyperaesthetics: Making Sense of Our Technomeditated World. *Studies in Art Education*, 45(4), 328–342.
- Teikning. (1925). *Mentamál*, 1(7), 109–110.
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367.
- Trafi-Prats, L. (2009). Destination Raval Sud: A Visual Ethnography on Pedagogy, Aesthetics, and the Spatial Experience of Growing up Urban. *Studies in Art Education*, 51(1), 6–20.
- Trodd, C. (2001). Postmodernism and art. Í S. Sim (ritstjóri), *The Routledge companion to postmodernism* (bls. 89–100). London: Routhledge.
- Úlfhildur Dagsdóttir. (2005). Það gefur auga leið. Sjónmenning, áhorf, ímyndir. Í Gunnþórun Guðmundsdóttir og Svanhildur Óskarsdóttir (ritstjórar), *Ritið 1/2005* (bls. 51–82). Reykjavík: Hugvísindastofnum Háskóla Íslands.
- Valgerður Briem (1970). *Ráðstefna um myndlistarkennslu í skólum – 1. hefti*. Reykjavík: Myndlista- og handíðaskóli Íslands.
- Van Dijck, J. (2008). Digital photography: communication, identity, memory. *Visual Communication*, 7(1), 57–76.
- Von Foerster, H. (1983). *Observing systems*. Salinas: Intersystems.
- Warburton, N. (2003). *The Art Question*. New York: Routledge.
- Ward, A. E. (2010). Fantasy Facebook: An Exploration of Students' Cultural Sources. *Art Education*, 63(4), 47–53.
- Watts, A. W. (1962). *The way of zen*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Webster, J. og Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii.
- Wilder, K. E. (2009). Photography and the art of science. *Visual Studies*, 24(2), 163–168.

- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214–229.
- Wilson, B. (2010). One Vision of Arts Education: Project Zero's The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education. *Studies in Art Education*, 51(4).
- Wood, J. (2004). Open Minds and a Sense of Adventure: How Teachers of Art & Design Approach Technology. *International Journal of Art & Design Education*, 23(2), 179–191.
- Wylie, J. (2007). *Landscape*. Abingdon: Routledge.
- Zahavi, D. (2008). *Fyrirbærafræði* (Björn Þorsteinsson þýddi). (Ritröð Heimspekistofnunar Háskóla Íslands. Rit 11.) Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Zander, M. J. (2007). Tell Me a Story: The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art. *Studies in Art Education*, 48(2), 189–203.
- Zier, K. (1943). Um liti. *Menntamál*, 16(1). 15–26.
- Þróstur Helgason. (ritstjóri). (2005). *Marshall MacLuhan. Miðill, áhrif, merking*. Reykjavík: Atvik.