



Listkennsla sem fag: Guðrún Erla Geirsdóttir myndmenntakennari

Höfundur: Margrét Elísabet Ólafsdóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Mynd 1¹

Guðrún Erla Geirsdóttir



Myndmennt er skyldunámsgrein í grunnskólum og ein þeirra námsgreina sem fellur undir list- og verkgreinar. Myndmenntakennarar eru sérgreinakennarar sem kenna flestum árgöngum grunnskólans frá miðstigi upp á unglíngastig. Myndmenntakennsla fer fram í sérútbúinni skólastofu og benda rannsóknir til að myndmenntakennarar eigi yfirleitt í takmörkuðum samskiptum við aðra kennara. Fáar íslenskar rannsóknir hafa verið gerðar á starfi myndmenntakennara innan kennslustofunnar og takmörkuð þekking er til staðar á því hvernig kennsla fer fram, hvaða námsefni er notað í kennslunni og hvernig kennslan samræmist markmiðum aðalnámskrár. Í þessari rannsókn er spurt um kennsluhætti, námsefnisgerð og aðbúnað eins kennara, Guðrúnar Erlu Geirsdóttur sem segir frá þróun kennsluáðferða sinna sem myndmenntakennari við Langholtsskóla í Reykjavík á árunum 1996–2017. Guðrún Erla lýsir einnig starfsumhverfi sínu og breytingum sem

gerðar voru á skólastarfinu á tímabilinu. Markmið rannsóknarinnar er að kynna kennsluháttum eins myndmenntakennara af fagvettvangi myndlistar með sterka sýn á hlutverk sitt í starfi. Við öflun gagna var stuðst við eigindlega frásagnaraðferð sem er talin geta veitt þekkingu á starfi kennarans. Niðurstöður sýna að menntun Guðrúnar Erlu í kennslufræðum, reynsla hennar af fagvettvangi myndlistar og gildistaka aðalnámskrár 1999 hafa haft mótandi áhrif á kennsluhætti hennar í myndmennt, sem samræmast áherslum fagmiðaðrar listkennslu.

Niðurstöðurnar veita innsýn í starfsaðstæður og aðbúnað eins myndmenntakennara og varpa ljósi á hvernig reynsla, menntun og bakgrunnur ásamt opinberri stefnumótun og aðbúnaði hafa áhrif á nám og kennslu í myndmennt.

Efnisorð: myndmennt, námsefnisgerð, kennsluhættir, starfsumhverfi

Inngangur

Myndmennt er hluti af skyldunámsgreinum í 1.–8. bekk grunnskóla en staða greinarinnar innan skólakerfisins mótast af hefð sem aðgreinir bóknám og verknám. Í núgildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) fellur myndmennt undir list- og verkgreinar, en þær hafa ekki sama vægi og bóknámsgreinar í skólakerfinu. Mismunandi vægi greina kemur fram í mælingum á árangri nemenda á samræmdum prófum innanlands og í alþjóðlegum samanburðarkönnunum þar sem list- og verkgreinar eru undanskildar. Ólíkt vægi greina birtist einnig í skorti á rannsóknum á listgreinum

¹ Mynd 1: Ljósmynd Björn Harðarson. Myndir 2–15 sýna verkefni sem Guðrún Erla skildi eftir í Langholtsskóla, ljósmyndir eru teknar af greinarhöfundu.

almennt á Íslandi og myndmennt sérstaklega. Þetta kom skýrt í ljós við öflun gagna fyrir fræðilegan hluta rannsóknarinnar. Fræðigreinar og niðurstöður rannsókna er snúa að myndmenntakennslu á Íslandi, sögu hennar, kennslufræðilegum undirstöðum, opinberri stefnumótun og kennsluháttum eru fáar og hafa helst birst í meistararitgerðum. Stærri rannsóknir veita takmarkaðar upplýsingar um fræðilegan grundvöll og almenna innsýn í hvað fer fram í myndmenntastofunni. Markmið þessarar rannsóknar er að skoða eitt dæmi um myndmenntakennslu með því að beina sjónum að starfsháttum Guðrúnar Erlu Geirsdóttur og fá hana til að lýsa eigin kennsluháttum í þeim tilgangi að öðlast skilning á starfi hennar sem myndmenntakennari.

Kenningarlegur grundvöllur og staða þekkingar

Í kaflanum verður gerð grein fyrri rannsóknum á myndmenntakennslu hér á landi og tengslum námskrár, námsefnis og námsefnisgerðar. Þá verður gerð grein fyrir kennslufræði fagmiðaðrar listkennslu og menntun myndmenntakennara.

Rannsóknir á myndmenntakennslu hér á landi

Þekking á myndmenntakennslu á Íslandi er takmörkuð enda hafa fáar rannsóknir verið gerðar á þessu sviði eins og fram kemur í samantekt Rósu Kristínar Júlíusdóttur (2008). Frá því að sú samantekt var gerð hafa tvær viðamiklar rannsóknir á listkennslu verið framkvæmdar. Fyrri rannsóknin (Bamford, 2009) var unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið og náði til allra listgreina í leik-, grunn- og sérskólum. Í seinni rannsókninni voru starfshættir í grunnskólum skoðaðir, þar á meðal í list- og verkgreinum (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014). Gunnhildur Una Jónsdóttir (2012, bls. 134) hefur rýnt í skýrslu Bamford og telur að framsetning á niðurstöðum varðandi kennsluhætti í einstökum listgreinum sé óskýr og veiti takmarkaðar upplýsingar „þar sem skólastarfinu er lýst með almennum, fögrum orðum en hvergi er nánar fjallað um hvað er í rauninni átt við“. Bamford (2009, bls. 20) bendir á að listgreinakennarar hafi ákveðið frelsi en engu að síður séu mikil líkindi í kennsluháttum og skipulagi náms í listgreinum milli skóla sem hún telur megi rekja til sameiginlegrar menntunar kennara. Hún lýsir þessu ekki nánar en telur að þetta geti leitt til stöðunar.

Niðurstöður Gerðar G. Óskarsdóttur o.fl. (2014, bls. 252) staðfesta áður nefndar niðurstöður um líkindi í kennsluháttum á milli skóla en gera nánari grein fyrir þeim. Líkindin felast í því að flestir kennarar notuðu þá aðferð að sýna nemendum vinnubrögð, „lýstu hugtökum eða sýndu notkun áhalda og efna til að ná ákveðinni leikni“ (2014, bls. 260). Myndmenntakennarar eru flestir sérhæfðir og kenna í sérútbúnum skólastofum (Bamford, 2009, bls. 53). Þetta gæti skýrt hvers vegna list- og verkgreinakennarar eiga almennt lítið samstarf við aðra kennara eða sín á milli (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014, bls. 254–255).

Skýrsla Bamford var höfð til hliðsjónar við stefnumörkun á sviði list- og verkgreina við mótun aðalnámskrár sem kom út á árunum 2011 og 2013 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2013) þar sem meðal annars er lögð áhersla á sköpun sem einn af grunnþáttum menntunar. Þegar kemur að gæðum listkennslu leggur Bamford (2009, bls. 8, 120) áherslu á að þau felist í að kenna bæði listgreinarnar og í gegnum listir þar sem listir eru notaðar sem kennslufræðilegt verkfæri í öðrum greinum. Hún bendir hins vegar á að ekki sé gerður nægilegur greinarmunur á listkennslu, skapandi menntun og menningarmenntun og að leggja megi meiri áherslu á samtvinnaða, skapandi menntun í gegnum listir.

Námskrá, námsefni og námsefnisgerð

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á áhrifum núgildandi aðalnámskrár á kennsluhætti í einstökum list- og verkgreinum og því kemst rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur o.fl. (2014) næst því að gefa heildstæða mynd af stöðu greinanna innan grunnskólanna þótt hún hafi verið framkvæmd áður en ný aðalnámskrá tók gildi. Samkvæmt rannsókninni segist rúmur helmingur list- og verkgreinakennara styðjast við aðalnámskrá við skipulag kennslu (2014, bls. 244).

Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir (2000, bls. 38–46) hefur gert grein fyrir þróun teikni- og myndmenntakennslu með hliðsjón af námskrám frá 1950 til ársins 1999. Í upphafi var mest áhersla lögð á teikniþroska en með aðalnámskrá 1999 (Menntamálaráðuneyti, 1999) kom fram ný stefna með áfanga- og þrepamarkmiðum og áherslum fagmiðaðrar listkennslu. Þar má greina áhrif frá Elliot W. Eisner en hann hafði mótandi áhrif á kenningar fagmiðaðrar listkennslu með því að skilgreina þrjú grundvallarsvið kennslu í myndmennt: framleiðslu, gagnrýni og sögu (Dobbs, 1998, bls. 20). Niðurstöður textagreiningar Elínar Maríu Thayer (2016) á inntaki þess hluta núgildandi aðalnámskrár (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2013) er snýr að sjónlistum sýnir að meginmarkmið í myndmennt hafi lítið breyst frá aðalnámskrá 1999. Hægt sé að skipta tólf hæfniviðmiðum í sjónlistum í þrjú flokka sem samsvari meginþáttum fagmiðaðrar listkennslu. Helstu breytinguna virðist vera að finna í áherslum sem snúa að því að rannsaka, skapa og greina. Töldu viðmælendur Elínar Maríu (2016, bls. 54) að þarna kæmi fram grundvallarbreyting sem rannsakandi rekur til áhrifa frá menntastefnu UNESCO.

Skrifaðar hafa verið nokkrar meistararitgerðir um myndmenntakennslu og fjallar ein þeirra (Hrefna Dögg Sigríðardóttir, 2017) sérstaklega um námsefnisnotkun. Niðurstöður Hrefnu Daggar benda til þess að 94% myndmenntakennara styðjist við eigið námsefni og er það í samræmi við niðurstöður eldri innlendra og erlendra rannsókna (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2011; Hamblen, 1991). Rannsókn Hrefnu Daggar sýnir einnig að útgefið námsefni á Íslandi hefur verið af skorum skammti. Kennslubækurnar *Myndmennt I* og *II* (Anna Cynthia Leplar o.fl., 1995, 1999) voru lengi eina útgefna námsefnið sérstaklega ætlað fyrir myndmenntakennslu (Hrefna Dögg Sigríðardóttir, 2017). Þátttakendur í rannsókn Hrefnu Daggar nefndu einnig tvær vefsíður, *Norska listavefinn* og *Myndmennt*, sem voru hýstar á vefsíðu Menntamálastofnunar. Takmörkuð útgáfa námsefnis skýrir niðurstöður eldri rannsókna sem sýna að myndmenntakennarar hafa haft hver sína aðferð við að skipuleggja námsefnið og að lítið samræmi hefur verið á milli skóla um það hvenær verkefni eru lögð fyrir á námsferli nemanda (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000, bls. 120–122, 140).

Mest þörf er fyrir útgefið námsefni hjá nýliðum í starfi og hjá kennurum sem skortir sérþekkingu á greinasviðinu, en einnig virðist myndmenntakennurum hafa fundist vanta nýtt námsefni eftir gildistöku nýrrar aðalnámskrár (Hrefna Dögg Sigríðardóttir, 2017, bls. 40–42). Eina útgefna efnið fyrir myndmenntakennslu í grunnskólum á vegum hins opinbera síðan núgildandi aðalnámskrá tók gildi 2011/2013 voru *Listasaga frá hellalist til 1900* (Halldór Björn Runólfsson og Ingimar Waage, 2013) ásamt veflægum kennsluleiðbeiningum (Ingimar Waage, 2014), ætlað elstu bekkjum grunnskólans og *Leirmótun – keramik fyrir alla* (Kristín Ísleifsdóttir, 2014).

Kenningar á sviði listkennslu

Fagmiðuð listkennsla byggir á kenningu sem var sett fram af kennslufræðingum í Bandaríkjunum eftir að fram kom gagnrýni á barnalist og sjálfsprottna tjáningu með áherslu á þroska barnsins (Stankiewicz, 2007). Mótun kenningarinnar samkvæmt Stankiewicz og Rodrigues (2021) má rekja til Penn State ráðstefnunnar 1965 og skrifa Barkans (1962; Henry, 2002) þar sem hann setur fram hugmyndir um fagmiðaða listkennslu. Hugmyndir Barkans voru í anda kenninga Bruners um mikilvægi þess að nemendur tileinkuðu sér faglega afstöðu til þeirra greina sem kenndar væru í skólum. Barkan taldi að þekkingu á listum væri hægt að byggja upp markvisst og að nemendur ættu ekki aðeins að búa til list heldur læra að meta hana (Efland, 1990, bls. 241–242; Dobbs, 1998, bls. 19). Á Íslandi var listfræðingurinn Björn Th. Björnsson talsmaður skyldra hugmynda þegar talaði fyrir „alhliða myndlistarkennslu“ (1970, bls. 171). Þær birtast í aukinni áherslu sem lögð var á listasögu (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000, bls. 43) og menningarsögulegt samhengi í aðalnámskránni frá 1977 (Bjarni Daníelsson, 1986).

Með áætlun Getty Center for Education in the Arts við upphaf níunda áratugarins varð til heildstæð kenning um kennslufræði fagmiðaðrar listkennslu (DiBlasio, 1987, bls. 221; Dobbs, 1998, bls. 19–21; Stankiewicz, 2007) og markvissa framkvæmd hennar (Dobbs, 1992, 21–22) þar sem byggt er á samþættingu fjögurra fagsviða: listsköpunar, gagnrýni, listasögu og fagurfræði. Leiðbeiningar voru

gefnað út í handbók fyrir námskrárgerð (Dobbs, 1992). Hugmyndir fagmiðaðrar listkennslu birtast í *Aðalnámskrá grunnskóla: listgreinar* sem kom út árið 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999) en þar er talað um lögmál og aðferðir, sögulegt og félagslegt samhengi, s.s. listasögu og hlutverk lista í samfélaginu, og fagurfræði og rýni.

Listkennsla hefur í sögulegu samhengi átt erfitt uppdráttar innan skólakerfisins sem metur árangur út frá mælingum sem ekki hefur verið talið vera hægt að beita í listum (Eisner, 2003). Það sem myndgerð getur kennt börnum er ekki hægt að mæla en einn mikilvægasti lærdómurinn er talinn felast í því þegar börn uppgötva að þau geta sett mark sitt á heiminn með því að breyta hugtökum í hluti sem hafa táknræna merkingu (Eisner, 2005). Þetta þýðir samkvæmt Eisner að námsgreinin myndmennt hefur sjálfstæðan tilgang sem ekki þarf að réttlæta (Eisner, 1998, bls. 15). Aðrar greinar geti hins vegar haft gagn af því að tileinka sér listræna nálgun sem sé til staðar á sviðum þar sem stuðst er við ímyndarafl og reynslu (Eisner, 2003).

Menntun myndmenntakennara

Menntun myndmenntakennara hefur verið með ýmsu móti og tekið breytingum samhliða breytingum sem orðið hafa á kennaramenntun, listmenntun og æðri menntun í landinu. Hér verður greint frá þróun menntunar myndmenntakennara frá stofnun Handíðaskólans, og tæpt á álitamálum.

Fagmiðuð listkennsla byggir á heilðrænni nálgun í myndmenntakennslu sem gerir ráð fyrir að kennarar séu með sérþekkingu á sínu fagsviði. Í rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur o.fl. (2014, bls. 252) er kennari talinn sérhæfður ef hann kennir listgrein í fleiri en einum árgangi. Tekið er fram að kennarar komi frá mismunandi skólum en ekki er lögð áhersla á að greina á milli samsetningar menntunar þeirra sem eiga að baki sérnám í listum, þeirra sem hafa sérhæft sig í listkennslu innan kennslufræða og þess hóps sem hefur kennsluréttindi en enga sérmenntun í listum. Bamford gerir þennan greinarmun og telur sig sjá merki um að menntun kennara hafi hnignað þar sem almennir kennarar fá enga eða takmarkaða þjálfun í listum á sama tíma og listgreinakennarar með góða fagþekkingu hafi litla menntun í kennslufræði (bls. 82).

Þörfin fyrir sérmenntaða kennara í list- og verkgreinum var hvatinn að stofnun Handíðaskólans 1939 (Nýung í skólamáli, 1940) og síðar teiknikennaradeildar við Handíða- og myndlistaskóla Íslands 1941. Kennaradeild Myndlista- og handíðaskóla Íslands (MHÍ) tók við af teiknikennaradeildinni en hún var lögð niður árið 1987 þegar enginn sótti um (Brynja Tómer, 1987; Kennaradeild, 1986–1987) og kennsla í listgreinum tekin upp við Kennaraháskóla Íslands (Jónas Pálsson, 1987; Guðrún Helgadóttir, 1989). Í kjölfarið varð sú breyting á náminu að í stað meiri áherslu á verklega hlutann í MHÍ var lögð meiri áhersla á kennslufræðilega hlutann í Kennaraháskólanum (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000, bls. 58–59). Önnur breyting varð í kjölfar lagasetningar um menntun kennara (lög nr. 87/2008) og stofnun listkennsludeildar á meistarastigi við Listaháskóla Íslands (LHÍ) árið 2012 sem veitir réttindi til kennslu í grunnskólum.

Guðrún Helgadóttur hefur bent á að myndmenntakennarar tengja sjálfsmýnd sína við myndlist og listheiminn (1995, bls. 101, 1997, bls. 93) en áþreifanleg neikvæð afstaða listheimsins til kennaramenntunar (Kennaradeild, 1986–1987, bls. 7–8) var leiðarljós í rannsókn Kristínar Valsdóttur (2019) þar sem hún skoðaði hóp listamanna úr ólíkum greinum sem hófu nám við nýstofnaða listkennsludeild Listaháskólans. Markmiðið var að skoða hvernig menntun í listum hefði áhrif á kennaranámið og sjálfsmýnd nemenda og hvort fyrri reynsla og þekking gæti gagnast við að laga námið að þörfum nemendahópsins.

Guðrún Erla Geirsdóttir, myndmenntakennarinn sem rætt er við í þessari rannsókn, aflaði sér kennararéttinda í námi við teiknikennaradeild Myndlista- og handíðaskóla Íslands á áttunda áratugnum. Í samtölum okkar lagði hún áherslu á að hún ætti að baki langa menntun í listum sem ekki allir myndmenntakennarar bjuggu yfir þegar hún hóf kennslu. Það hvort myndmenntakennarar samsami sig fagvettvangi myndlistar (Guðrún Helgadóttir, 1995, bls. 103) virðist fara eftir menntunarbakgrunni því rannsóknir sýna að þeir sem útskrifuðust úr KHÍ höfðu veikari sjálfsmýnd

og fannst að „námið hefði mátt vera miklu meira og dýpra“ (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000, bls. 59).

Tilgangur og markmið

Þekking á kennsluháttum í myndmennt er takmörkuð þar sem fáar rannsóknir ná til þess sem fram fer í kennslustofunni. Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarteymi hennar (2014) dró upp mynd af kennsluháttum í myndmenntakennslu í grunnskólum sem benda til líkinda líkt og þeirra sem Bamford lýsir (2009). Tilgangur þessarar rannsóknar er að öðlast nánari þekkingu á kennsluháttum í myndmennt með því að spyrja reyndan myndmenntakennara hvernig hún hagaði sinni kennslu. Markmiðið er að fá góða mynd af kennsluháttum eins kennara, þróun kennslunnar og aðstöðu til kennslu. Lögð var áhersla á að finna viðmælanda sem væri þekktur fyrir störf á sviði myndlistar til að segja frá starfi sínu sem myndmenntakennari í grunnskóla. Með þessari áherslu vonast höfundur til að hægt verði að draga fram áhrif virkrar þátttöku á vettvangi myndlistar á myndmenntakennslu í grunnskóla. Hér er ekki aðeins leitast við að skoða frumkvöðlastarf heldur svara áhuga rannsakanda á sambandi faglegra viðhorfa og kennslu grunnskólakennara.

Aðferð og gagnasöfnun

Um er að ræða eigindlega rannsókn sem hefur einn viðmælanda að viðfangsefni. Beitt var frásagnaraðferð þar sem rannsakandi byggir á frásögn af reynslu eins einstaklings (Creswell, 2012). Aðferðin eins og hún var fyrst skilgreind af Connelly og Clandinin býður upp á að rannsakandi geti tekið opið viðtal við viðmælanda sinn. Viðtalið er skrifað orðrétt upp, unnið úr því og úrvinnsla gerð aðgengileg viðmælandanum þannig að hann geti gert athugasemdir og komið með tillögur að breytingum, bætt við það sem fram kom í upphaflega viðtalinu eða leiðrétt misskilning. Með þessari aðferð er ekki alltaf skýrt hvenær rannsókn er lokið og skrif hefjast þar sem samtalið heldur áfram eftir að unnið hefur verið úr viðtalsgögnum (Connelly og Clandinin, 1990). Aðferðinni var beitt við öflun gagna um störf Guðrúnar Erlu Geirsdóttur. Hún varð fyrir valinu sem viðmælandi þar sem bakgrunnur hennar og reynsla falla vel að markmiðum rannsóknarinnar. Hún kemur af fagvettvangi myndlistar og leikhúss inn í myndmenntakennslu í grunnskóla og nýtir reynslu sína og menntun til að móta starfskenningu og þróa sig í starfi. Það hafði einnig áhrif á valið að rannsakanda þótti forvitnilegt að kynna þessari hlið á Guðrúnu Erlu. Rannsóknaraðferðin bauð einnig upp á að gera hana að beinum þátttakanda í mótun niðurstöðunnar (Connelly og Clandinin, 1990). Þegar svo nán samvinna næst er mikilvægt að rannsakandinn sé meðvitaður um eigin stöðu. Mín þekking og reynsla hafði áhrif á orðalag spurninga en í framsetningu niðurstæðna var þess gætt að reynsla viðmælanda væri í forgrunni og að tekið væri tillit til athugasemda þar sem reynslunni var lýst.

Viðtalið fór fram á heimili Guðrúnar Erlu í apríl 2021 og var hljóðritað, en áður en við mæltum okkur mót áttum við samtál í síma þar sem rannsakandi spurði viðmælanda út í kennsluna og fékk lýsingu á þeim verkefnum sem átti eftir að ræða nánar. Símtalið fullvissaði rannsakanda um að Guðrún Erla væri góður viðmælandi. Hún er menntaður myndlistarmaður og hafði starfað samfelldt sem myndmenntakennari í grunnskóla um árabil. Hún hafði nýverið látið af störfum en lýsti skýrri sýn á tilgang kennslunnar og þróun eigin kennsluhátta. Meðan á endanlegri úrvinnslu gagna stóð skiptust rannsakandi og viðmælandi á tölvupóstum og skilaboðum á samfélagsmiðlum. Auk viðtalsins og annarra samskipta var stuðst við fræðigreinar, námsritgerðir, útgefið námsefni í myndmennt, aðalnámskrár og blaða- og tímaritsgreinar þegar ekki var um aðrar heimildir að ræða. Þessi gögn nýttust ekki öll með beinum hætti þar sem ýmislegt kom í ljós sem ekki var ætlunin að fjalla um en kom að notum við ritun fræðilega kaflans og framsetningu á niðurstöðum. Mikilvægustu gögnin til stuðnings niðurstöðunum voru kennslugögn Guðrúnar Erlu og verkefni fyrrverandi nemenda sem eru varðveitt í myndmenntastofunni í Langholtsskóla. Núverandi myndmenntakennari við skólann veitti rannsakanda aðgang að gögnunum með leyfi Guðrúnar Erlu. Birtar eru myndir af hluta þessara kennslugagna og verkefna nemenda.

Niðurstöður

Eini viðmælandinn í rannsókninni, Guðrún Erla Geirsdóttir, er menntuð í listkennslu, myndlist, listasögu og menningarmiðlun. Menntun hennar og reynsla höfðu mótandi áhrif á fagvitund hennar sem kennara og kennsluhætti í myndmennt við Langholtsskóla í Reykjavík á árunum 1996–2017. Guðrún Erla leggur áherslu á að myndmennt sé fag og að hægt sé að byggja upp þekkingu á faginu í gegnum allan grunnskólann. Við upphaf starfstímans kynntist Guðrún Erla áhrifum kerfislaðra breytinga á skólastarf þegar rekstur grunnskóla var færður frá ríki til sveitarfélaga. Skólinn varð einsetinn og gerðar breytingar á skólabyggingunni. Aðbúnaður til myndmenntakennslu breyttist og kennslan var færð yfir í lotur. Það var lítið um útgefið námsefni fyrir myndmennt þegar Guðrún Erla hóf kennslu. Eftir nokkur ár í starfi útbjó hún eigið námsefni sem tók mið af áfanga- og þrepamarkmiðum og fagmiðuðum áherslum aðalnámskrár sem tók gildi 1999. Áherslurnar samræmdust starfskenningu Guðrúnar Erlu um fagmiðaða kennsluhætti.

Grunnskólinn – að hefja störf sem myndmenntakennari

Sjálfsmynd Guðrúnar Erlu hefur mótast af menntun hennar sem myndlistarmaður og kennari. Hún var fimm ár í námi við Myndlista- og handíðaskóla Íslands, fjögur ár í framhaldsnámi við Gerrit Rietveld listaháskólann í Amsterdam² og bætti síðar við sig tveimur háskólagráðum; í listfræði og hagnýtri menningarmiðlun frá Háskóla Íslands.³ Í MHÍ var Guðrún Erla tvö ár í forskóla eins og tíðkaðist til ársins 1981, tvö ár í teiknikennaradeild, og eitt ár í Akademíu⁴ þar sem nemendum gafst kostur á að vinna frjálst að myndlist á fimm ára eftir að hafa lokið diplómaprófi. Guðrún Erla nýtti tímann í Akademíunni til að vinna að frjálsri textillist, sem varð hennar sérgrein í Rietveld.

Þegar Guðrún Erla hóf störf sem myndmenntakennari árið 1995 átti hún að baki reynslu úr æfingakennslu í kennaranáminu og stundakennslu við MHÍ í upphafi níunda áratugarins. Hún hafði starfað sem leikmynda- og búningahönnuður, tekið virkan þátt í pólitísku starfi með Kvinnalistanum og látið að sér kveða í hagsmunabaráttu myndlistarmanna og á vettvangi stjórnmála með setu í nefndum og ráðum á vegum Reykjavíkurborgar. Áhugi hennar á listfræðslu barna kom fram á þeim vettvangi þegar hún beitti sér fyrir því að Kjarvalsstaðir tækju upp samstarf við grunnskóla með því að skipuleggja skólaheimsóknir á safnið í upphafi níunda áratugarins. Guðrún Erla taldi og telur enn mikilvægt að börn fái tækifæri til að kynnst myndlist frá fyrstu hendi og að heimsóknir á söfn og sýningar séu ein besta leiðin til þess. Eftir að Guðrún Erla varð myndmenntakennari fylgdi hún þessari afstöðu eftir með verkefnum sem hún lagði fyrir nemendur til að hvetja þá til að skoða listaverk, kynna sér þau, lýsa áhrifum þeirra og styrkja með því listsögulega þekkingu sína, ásamt gagnrýninni hugsun og fagurfræðilegri upplifun.

Þegar Guðrún Erla leiddi fyrst hugann að kennarastarfinu um miðjan tíunda áratuginn var hún ekki viss hvort hún væri tilbúin að söðla um:

Tvö yngri börnin mín voru komin á grunnskólaaldur og ég vildi veita þeim meiri stöðugleika en elsta barninu sem ég hafði dröslað með mér út um allt. Í teiknikennaranáminu valdi ég að fara í æfingakennslu í Höfðaskóla sökum áhuga míns á kennslu nemenda með þroskafrávik en Höfðaskóli var sérkennsluskóli með fámenna bekki þar sem áhersla var lögð á skapandi starf. Mér líkaði vel að kenna þar en hafði ekki reynslu af kennslu í grunnskóla. Ég ákvað því að ráða mig í forfallakennslu í skóla í Breiðholti til að prófa hvort ég gæti hugsað mér að starfa í grunnskóla.

Henni líkaði vel og eftir hálf ár í afleysingum sótti hún um starf við Langholtsskóla. Þar átti hún sinn starfsferil sem myndmenntakennari, lengst af í hálfu starfi, til ársins 2017.

Veturinn sem Guðrún Erla var forfallakennari var síðasta árið sem grunnskólarnir voru á forræði ríkisins. Lögum um grunnskóla var breytt 1995 og rekstur þeirra færður frá ríki til sveitarfélaga (lög nr. 66/1995). Lögin tóku gildi 1996, sama haust og Guðrún Erla hóf störf í Langholtsskóla. „Ég fann sérstaklega fyrir því eftir breytinguna að geta ekki lengur leitað til Þóris Sigurðssonar í

² Gerrit Rietveld listaskólinn varð viðurkenndur sem listaháskóli árið 1968.

³ Guðrún Erla Geirsdóttir lauk BA-gráðu í listfræði 2008 og MA-gráðu í hagnýtri menningarmiðlun 2014.

⁴ Akademían var starfrækt frá 1969 til 1976.

menntamálaráðuneytinu.“ Þórir var námsstjóri hjá ráðuneytinu og hafði leitt störf nefndar sem vann að mótun kennslu í mynd- og handmennt fyrir aðalnámskrá grunnskóla á áttunda áratugnum (1975) auk þess að vera annar höfundur tilraunaútgáfu með leiðbeiningum fyrir kennslu í myndmennt (Edda Óskarsdóttir og Þórir Sigurðsson, 1982). „Kennarar gátu leitað til Þóris eftir aðstoð og ráðleggingum, en eftir að borgin tók við rekstri grunnskólans var ekki til staðar sambærileg þjónusta við myndmenntakennara. Ég fann sérstaklega fyrir þessu sem nýr kennari.“

Guðrún Erla bjó að góðum undirbúningi úr teiknikennaradeildinni:

Þar gafst tækifæri til að bleyta hendurnar í alls konar námi. Þú lærðir grafík, keramik og málun og fékkst mjög breiða þekkingu á myndlist.

Það var mikið lagt upp úr því í teiknikennaradeildinni að láta nemendur skapa með því að leggja fyrir þá kveikjur og leyfa þeim síðan að nota hugmyndaflugnið og skapa sjálfir. Það var lagt upp úr fjölbreyttu verkefnavali og að nemendur myndu fá að kynna ólíkum miðlum. Þetta var gífurlega ólíkt þeirri myndmenntakennslu sem ég og mín kynslóð hafði fengið í barnaskóla og gekk út á það að teikna myndir eftir ljósmyndum eða málverki.

Guðrún Erla segist ekki hafa komið að kennslu yngstu nemendanna nema allra fyrstu árin í starfi, en í upphafi voru tveir myndmenntakennarar við skólann með samtals 120% stöðuhlutfall. „Þetta breyttist þegar skipt var um stjórnendur og Langholtsskóli varð einsetinn. Með einsetningunni var þess gætt að umsjónarkennarar hefðu áfram fulla stöðu og voru þeir látnir taka við myndmenntakennslu í yngstu bekkjunum.“ Þetta fyrirkomulag var ekki aðeins tekið upp í Langholtsskóla heldur í yngstu bekkjum flestra grunnskóla (Rósa Kristín Júlíusdóttir, 2008) þar sem listgreinakennsla er í höndum umsjónarkennara (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014):

Ég var mótfallin þessum breytingum og taldi hættu á að farið væri að líta á myndmennt sem fönður en ekki fag. Námsgreinin myndmennt er byggð á þekkingu sem er bæði verkleg og vitsmunaleg og hægt að útbúa námsefni með það fyrir augum að auka við þekkingu og færni nemenda frá neðstu bekkjum upp á unglingsstig.

Með þetta í huga mótaði Guðrún eigið námsefni. Hún segist lítið hafa stuðst við útgefið efni en nefnir bækur Önnu Cynthiu Leplar o.fl. (1995, 1999) um myndmennt og að „það hafi verið reynt að setja efni á netið en það hafi ekki verið markvisst“.⁵

Námsefnisgerð – að byggja upp þekkingu

Þegar aðalnámskrá tók gildi 1999 ákvað Guðrún Erla að útbúa námsefni með það í huga að hægt væri að byggja ofan á það með markvissum hætti alla skólagönguna. Ég spyr Guðrúnu Erlu hvort hún sé andsnúin frjálstri sköpun, en hún segir að slíkt gangi illa upp í kennslustofunni:

Nemendur hafa oft ekki hugmynd um hvað þeir vilja gera og því er nauðsynlegt að stýra þeim upp að ákveðnu marki. Með þeim hætti nýtist kennslustundin betur en ef þau eru helminginn af tímanum að reyna að ákveða hvað þau vilja gera. Það þarf engu að síður að leggja verkefni fyrir nægilega opin þannig að þau fangi hugarflugnið og nemendur hafi svigrúm til að laga verkefnið að eigin getu og hugðarefnum. Markmiðið er alltaf að lokaútkoman sé þeirra mynd, en ekki að þau séu að uppfylla nákvæm fyrirbælingu. Það er alltaf rými fyrir persónulega túlkun og útfærslu.

Guðrún Erla lýsir þessari nálgun á eftirfarandi hátt:

Á meðan ég kenndi ennþá yngstu bekkjunum bjó ég til einföld verkefni þar sem unnið var með grunnformin; fering, hring og þríhyrning. Nemendur notuðu formin til að búa til einfaldar figúrur sem voru samsettar úr þessum formum. Þau áttu þess kost að leika sér með formin og höfðu frjálssar hendur með það hvernig figúrurnar litu út. Í þessum verkefnum var leitast eftir því að nemendur tileinkuðu sér grundvallarhugtök forma, lærðu

⁵ Hér er átt við vefsíðuna Myndmennt en inni á henni var bæði innlent námsefni og tenglar á innlendar og erlendar vefsíður. Síðunni var ekki haldið við og árið 2015 voru flestir tenglanna orðnir óvirkir.

að þekkja grunnlitina, og muninn á lóðréttu og láréttu, ásamt því að hjálpa þeim að nota hugarflugið. Það er markmiðið með náminu að virkja ímyndunaraflið.

Þegar nemendur hafa lært grundvallarhugtök um form og liti, og lært að þekkja muninn á láréttu og lóðréttu, er hægt að kenna þeim myndbyggingu, áhrif staðsetningar mynda á myndfletinum og tilfinningu fyrir nálægð og fjarlægð:

Ég lagði mikla áherslu á þetta því ég er þess fullviss að skilningur á lögmálum fjarviddarteikningar þroskar rökhugsun og eykur skilning á stærðfræði. Ég fór því í gegnum það hvernig hægt væri að kenna nemendum á ólíkum aldri fjarvidd með því að útbúa verkefni sem voru frekar einföld fyrir yngri bekkina en urðu flóknari þegar nemendurnir voru komnir á unglingastig. Yngstu krakkarnir gerðu dýr eða fugl, eða eitthvað sem sást langt í burtu og síðan nær og jafnvel ennþá nær.

Dæmi um hvernig slíkt verkefni getur litið út í 4. eða 5. bekk sést á mynd af þremur köttum þar sem kettirnir hafa verið teiknaðir á sama blaðið (Mynd 2). Kötturinn neðst á blaðinu er stærstur og virkar næst áhorfandanum, myndin í miðjunni er aðeins minni og efsti kötturinn minnstur og virðist staðsettur fjær hinum.

Mynd 2

Þrír kettir í fjarvidd.



Ekki er lögð áhersla á að nemandinn teikni nákvæmar eða raunsæjar eftirmyndir eða það sem stundum hefur verið kallað að teikna „rétt“ og var í upphafi 20. aldar talinn nauðsynlegur hluti af því að þjálfra sjálfsgaga og læra að skynja veruleikann rétt (Ólafur Rastrick, 2008, bls. 124–125).

Það nægir að draga upp útlínur og tiltekin einkenni eins og veiðihár, loppur og skott. Aðalatriðið er að nemandinn átti sig á hvernig skapa á tilfinningu fyrir fjarlægð og nálægð með því að teikna viðfangsefnið í afstöðu við aðra mynd af sama viðfangsefni í ólíkum stærðarhlutföllum:

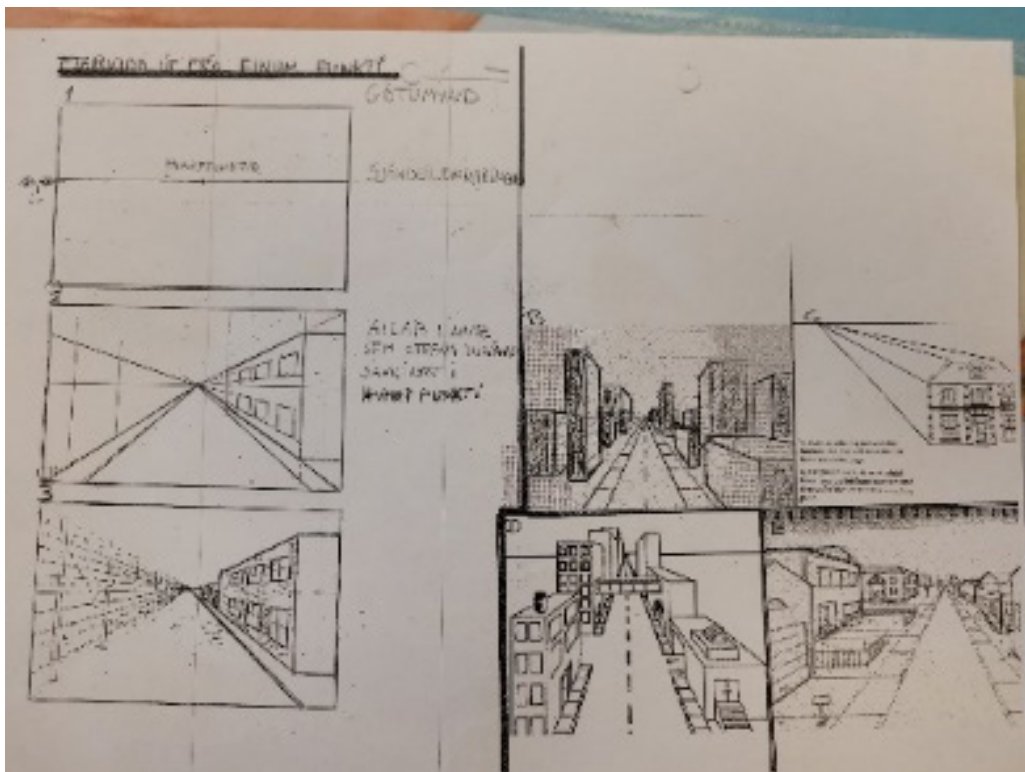
Í eldri bekkjunum var byggt ofan á þessa þekkingu og verkefnið gert flóknara og meira krefjandi. Í 6. bekk unnu nemendur „draumaherbergi“, það er herbergi eins og þau óskuðu sér að eiga. Þá var unnið með einn hvarfpunkt, staðsettan fyrir miðjum endavegg herbergis með hurð, gluggum, parketi og mottu á gólfi. Í herberginu áttu að vera minnst fimm frístandandi húsgögn, myndir á veggjum og aukahlutir að vild. Nemendur voru hvattir til að gefa hugarfluginu lausan tauminn og útkoman varð allt frá rómantískum dyngjum, í töffaraherbergi með hljómflytningsgræjum og heavy-metal plakötum.

Þegar komið var í 7. bekk þyngdist verkefnið en þá áttu nemendur að gera mynd með að lágmarki sex húsum:

Húsin máttu vera lítil eða stór, en þau þurftu að vera með að minnsta kosti einum glugga og hurð. Markmiðið var að skapa borgarmynd eða þorpamynd. Það voru heilmiklar útskýringar og pælingar í sambandi við þessi verkefni og útkoman gat verið með ýmsum hætti.

Mynd 3

Skýringarmyndir kennara sýna staðsetningu hvarfpunkts.



Mynd 4

Skýringarmynd kennara.



Mynd 5

Fjarvídd með einum punkti.



Búnaður – skjávarpinn

Guðrún Erla segist hafa reynt að tengja verkefnið við aldur og áhugasvið nemenda, en það séu alltaf einhverjir sem hafi lítinn áhuga á myndmennt, alveg eins og það eru alltaf einhverjir sem eru áhugalitlir um stærðfræði eða íþróttir:

Krökkunum fannst þetta ekki alltaf spennandi, sérstaklega ekki strákunum og þá skipti máli að geta sótt í efni sem vekur áhuga þegar verkefnið er lagt fyrir. Þetta á ekki síst við þegar komið er upp á unglingsstigið en þá var ég að kenna nemendum að gera fjarvídd með tveimur hvarfpunktum. Það gerði gæfumuninn þegar skjávarpinn kom í myndmenntastofuna og ég gat farið að sýna myndbönd af Youtube í staðinn fyrir að festa ljósmynd upp á töflu sem var tekin niður áður en þau byrjuðu á verkefninu.

Guðrún Erla þurfti að bíða lengi eftir að fá skjávarpa í myndmenntastofuna en breytingin var áþreifanleg:

Ég hafði verið sannfærð um að myndmenntastofan yrði með þeim fyrstu til að fá skjávarpa en þegar upp var staðið var hún með þeim síðustu til að fá slíkan búnað. Það liðu um það bil fimm ár frá því fyrstu skjávarparnir komu í skólann í upphafi aldarinnar þar til skjávarpinn kom í myndmenntastofuna. Þetta voru mikil vonbrigði á sínum tíma því ég sá hvað það gat breytt miklu fyrir kennsluna og ekki síst hvernig hægt væri að leggja fyrir verkefni. Þegar ég var að útskýra fyrir nemendum fjarvídd gat ég notað skjávarpann til að sýna þriggja mínútna myndbönd af því hvernig ákveðin verk voru búin til sem kannski tók nemendur þrjár 80 mínútna kennslustundir að teikna og skyggja eða lita með trélitum eða Neocolor- litum, eftir því hvað hver nemandi valdi sér. Þetta breytti því að krökkunum fannst gaman að horfa á efni eins og myndbönd af því hvernig götulistamenn búa til fjarvíddarævintýri. Slík myndbönd náðu ekki síst til unglingsstráka sem héldu jafnvel að þeir þyrftu ekkert að gera í tímum en fannst þetta skemmtilegt.

Annar kostur við skjávarpann var að sýnidæmið hékk ekki lengur uppi í stofunni eins og þegar notast var við ljósmynd eða eftirprentanir. Slík dæmi þurfti iðulega að taka niður til að nemendur færu ekki að herma eftir fyrirmyndinni. Nemendur áttu líka auðveldara með að átta sig á að ekki var ætlast til þess að þau gerðu eins þegar þau gátu horft hratt á það hvernig myndir verða til í stað þess að sjá aðeins lokaniðurstöðuna.

Við undirbúning verkefna skiptir miklu máli að geta sýnt nemendum myndir af listaverkum og því kom skjávarpinn að góðum notum við að sýna verk eftir ákveðna listamenn:

Slíkar kynningar geta skipt sköpum þegar kemur að því að kveikja áhuga og miðla fræðslu um notkun mismunandi myndmiðla. Ég kynnti til dæmis verk Claude Monet fyrir yngri krökkunum og í framhaldinu lagði ég fyrir þau verkefni þar sem þau áttu að gera mynd af tjörn og gróðri. Skjávarpinn kom í staðinn fyrir listaverkabækurnar sem ég notaði áður og kröfðust meiri fyrirhafnar þegar um var að ræða að kynna einstök verk eða listamenn. Áður en skjávarpinn kom í stofuna keypti ég á einhverjum tímamarki dagatöl með eftirprentunum af listaverkum og hengdi myndir úr þeim upp við loft í stofunni. Þetta voru myndir eftir impressjónistana og eldri listamenn, sem ég nýtti mér þegar ég var að leggja fyrir verkefni sem snerist um að gera landslag. Þá var hægt að benda á myndirnar og vekja athygli nemenda á að himinn getur verið margs konar, að hann getur verið grár, með skýjum eða litríku sólarlagi eða á einhvern annan hátt. Það er ekki alltaf auðvelt að fá börn til að brjótast út úr fyrirfram gefnum hugmyndum um hvernig hlutirnir eigi að vera. Þetta á ekki síst við um litanotkun.

Mynd 6

Landslagsmynd gerð í 7. bekk.



Guðrún Erla segir að börn geti verið mikið raunsæisfólk, aðallega þó eldri krakkarnir:

Þeim finnst að fjöll eigi helst að vera brún af því þau sjá grábrún fjöll þegar þau eru nálægt þeim og þá er gott að geta bent á listamenn sem gera fjólublá, blágræn, eða gulbrún fjöll (Mynd 6-7).

Mynd 7

Landslagsmynd fyrir 7. bekk.



Mynd 8

Fjarvídd með tvískiptri mynd.



Mynd 9

Fjarvídd með tvískiptri mynd.



Ég nýtti mér einnig fjölda mynda eftir kúbistana til að útskýra í hverju kúbismi felst og lagði fyrir verkefni þar sem nemendum í 8. bekk var falið að gera sjálfsmyndir í kúbískum stíl. Með því að opna augu nemenda fyrir öðrum möguleikum en raunsærri nálgun reyndi ég að vekja þau til vitundar um að myndmennt snýst ekki um að búa til myndir sem herma eftir raunveruleikanum eða líta út eins og ljósmyndir. Það sjáist á verkum frægra listamanna sem reyna ekki að keppa við ljósmyndina og því engin ástæða til að nemendur reyni það.

Guðrún Erla lagði áherslu á að nemendur væru ekki að bera myndir sínar saman við ljósmyndir enda allar líkur á að myndir þeirra væru langt frá því að líkjast ljósmyndinni. „Samanburðurinn getur leitt til þess að nemandinn fyllist vanmáttarkennd í stað þess að vera sáttur við sína mynd eins og hún er.“

Kennsluaðstaðan – rými fyrir leirbrennsluofn en minni tími

Á meðan Guðrún Erla kenndi við Langholtsskóla var húsnæði skólans tekið í gegn en við það breyttist kennsluástaðan. Útbúinn var sérstakur gangur fyrir list- og verkgreinar, sem áður höfðu verið dreifðar um skólann, sem var byggður í áföngum á tímabilinu 1950 til 1970. Breytingin var gerð í kjölfar þess að skólinn varð einsetinn um aldamótin:

Þá þurfti meira pláss, og því var grafið út frá kjallara svo hægt væri að nýta hann og settir nýir gluggar. List- og verkgreinarnar myndmennt, textílmennt, heimilisfræði og smíðar voru fluttar þangað og seinna var bætt við upptökuherbergi fyrir tónlist. Skólinn var því vel útbúinn til kennslu í þessum greinum.

Fyrir breytinguna var myndmennt kennd í tvöfaldri kennslustofu, en þrátt fyrir nægt rými var Guðrún Erla aldrei hrifin af þeirri stofu vegna þverbíta í lofti sem komu í veg fyrir að röddin bærist vel:

Þegar til stóð að færa kennsluna niður í kjallara fékk ég tækifæri til að hafa áhrif á hvernig myndmenntastofan væri útbúin, með upphækkuðum borðum, skúffum fyrir verkefni og hillum og skápum fyrir áhöld og bækur. Ég samþykkti að fá minnsta rýmið með því skilyrði að við hliðina á stofunni væri annað rými, innangengt, þar sem komið var fyrir leirofni og stóru borði með rúm fyrir 14 krakka til að vinna með leir. Leirvinnunni fylgir sóðaskapur og ekki gott að vera með leirbrennsluofn í kennslustofunni. Á sama tíma samdi ég um að hafa ekki fleiri en 12–14 nemendur í einu inni í stofunni, en í heilum bekkjum umsjónarkennara voru yfirleitt 20–24 nemendur. Ég var því aldrei með heilan bekk í einu í myndmennt.

Hún fékk nokkru um það ráðið að í stofuna kom skápur með glerhurðum, sem í voru listaverkabækur og bækur í eigu skólans um ýmsa miðla myndlistarinnar, svo sem vatnslita- og akrýlmálun, sem nemendur höfðu aðgang að:

Þegar ég var að byrja í kennslu var myndmennt skyldunámsgrein upp í 9. og 10. bekk, en síðan var myndmennt gerð að valgrein fyrir þessa bekki. Það voru ekki síst nemendur í myndmenntavali sem voru hvattir til að notfæra sér listaverkabækurnar. Þau fengu að stjórna því hvað þau vildu gera. Kennslan var meira einstaklingsmiðuð og bækurnar nýttust þeim sem kveikjur að verkefnum.

Fyrirkomulag kennslunnar og tímafjöldi breyttist nokkuð á þeim rúmu tveimur áratugum sem Guðrún Erla starfaði sem kennari. „Í byrjun var ég með nemendur einu sinni í viku allan veturinn en undir það síðasta kom hver hópur tvisvar sinnum í viku í 80 mínútur í senn, ¼ hluta af vetri.“ Nemendur voru ekki allan veturinn í myndmennt heldur var kennt í lotum:

Á móti fjórðungi vetrar í myndmennt voru nemendur í textíl, heimilisfræði og smíðum. Breytinguna má rekja til þess að skólinn varð einsetinn, en reglulega kom upp umræða um hvort hægt væri að bæta einum hópi þarna inn, til dæmis í fjölmiðlafræði en það mætti alltaf mikilli mótspyrnu. Það var líka rætt um samþættingu námsgreina, en ég

upplifði slíkt samstarf á þann hátt að lítið væri á myndmennt sem hjálparein fyrir aðrar námsgreinar án markvissrar kennslu í myndmennt. Ég sá ekki tilgang í því að láta nemendur myndskreyta Njálu, svo dæmi sé tekið, þar sem slík verkefni byggðu á annarri hugsun en lá til grundvallar minni kennslu. Ég vil samt ekki gera lítið úr slíkum verkefnum þótt ég hafi upplifað mig sem hjálpareinara fyrir aðra í að búa til skemmtileg og áhugaverð verkefni. Ég hafði engan áhuga á því, en útiloka ekki að slíkt samstarf geti hentað einhverjum. Minn metnaður sem kennari lá í því að bæta ofan á fyrri þekkingu og færni, sem og að myndlist yrði eitt af áhugamálum nemenda.

Ólíkar vinnuáferðir — mismunandi miðlar

Guðrún Erla nefnir fleiri verkefni sem hún þróaði og lagði fyrir nemendur á þann hátt að byggt var ofan á þekkingu þeirra eftir aldri og getu:

Eitt slíkt var stafagerð en það var hluti af því að nemendur merktu ferilmöppur með nafninu sínu. Yngri nemendurnir gerðu stafi sem héngu upp á snúru og var bent á að hafa stafina með mismunandi munstri eins og föt eru gjarnan. Á þennan hátt reyndist þeim einfalt að teikna stafi sem voru með umfang. Einnig var lögð áhersla á umhverfið og spurt hvort þetta væri í borg eða sveit, og hvort til dæmis fuglar eða önnur dýr gætu einnig verið á myndinni.

Mynd 10

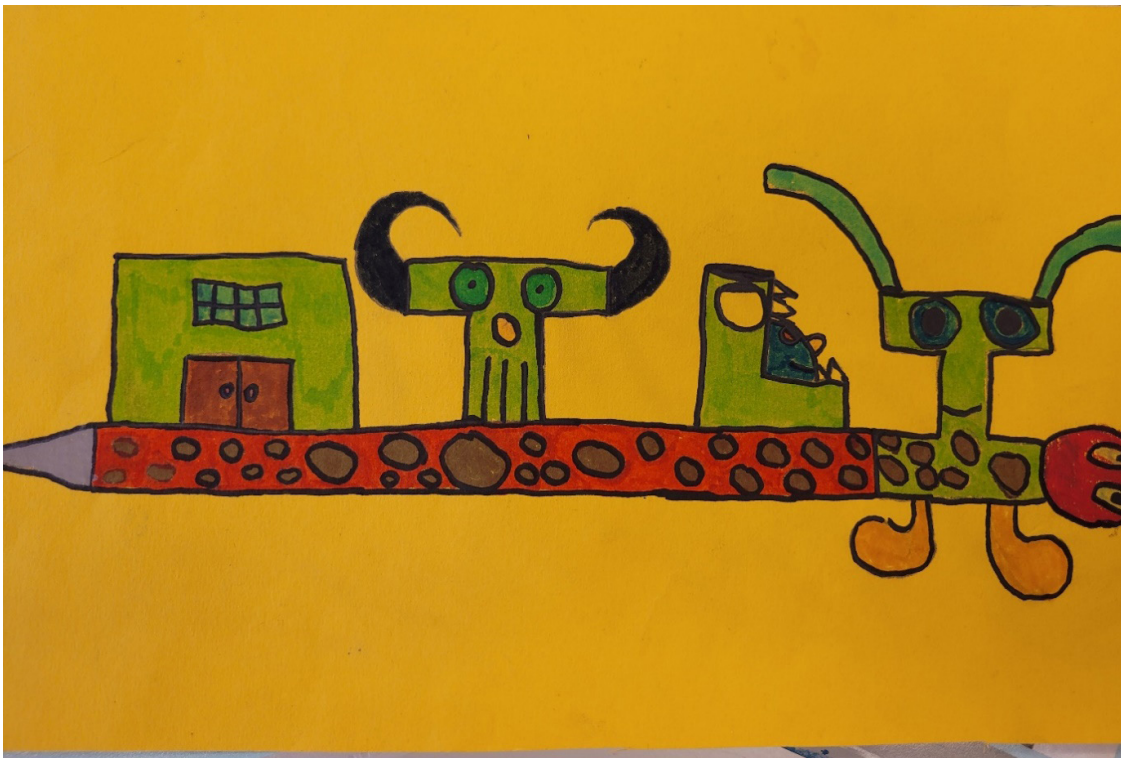
Stafur í formi slöngu með mynstri.



Eldri nemendum var kennt að teikna þrívíða bókstafi eftir færni hvers og eins og voru þeir misflóknir. Til dæmis var þeim sýnt að hægt er að teikna miðjustafinn séðan að framan, en láta stafina á undan og eftir sjást frá ólíkum hliðum, þá fyrir framan frá vinstri hlið og þá fyrir aftan frá hægri. Enn eldri nemendur fengu fyrirmæli um að merkja möppuna með graffitistöfum og þá kom skjávarpinn að góðum notum við að sýna mismunandi graffití. Nemendum í 8. bekk var falið að vinna með nafnið sitt í lógói fyrir ímyndað fyrirtæki sem þau ráku og var þá höfðað til áhugamála þeirra um hvers konar fyrirtæki þetta gæti verið en lógóið átti að taka mið af því.

Mynd 11

Leikur að stöfum.



Annað verkefni sem hægt var að útfæra með ýmsu móti fyrir ólíka aldurshópa og mismunandi miðla byggðist á skoðun fugla:

Ég fór yfir það hvernig fuglinn er byggður, hvernig vænghaf hann er með og við skoðuðum hvort háls, stél og goggur væru löng eða stutt. Yngstu nemendurnir teiknuðu fugl sem horft var á ofan og neðan frá á stífan pappa sem hægt var að klippa út, stinga á gat og hengja upp í loftið (Mynd 12). Þau höfðu frjálssar hendur hvort þau gerðu myndir af ákveðnum fuglategundum eða sköpuðu sína eigin skraut- og ævintýrafugla í suðrænum litum (Mynd 13).

Mynd 12

Pappafugl til að hengja upp í loft.



Mynd 13

Skrautfugl á flugi.



Með eldri nemendunum skoðaði ég nánar hvernig fuglar líta út frá ólíkum sjónarhornum, séð að ofan, á hlið, á flugi eða sitjandi á hreiðri. Í tengslum við verkefnið kynnti ég nemendur fyrir ólíkum miðlum, eins og vatnslitum, og kenndi þeim að byrja með litinn efst á blaðinu og láta hann fljóta. Vatnsliturinn var síðan látinn þorna þangað til í næsta tíma og þá voru teiknaðir fuglar ofan á vatnslitaðan bakgrunn frá mismunandi sjónarhorni (Mynd 14–15).

Mynd 14

Unnið með vatnsliti og teikningu.



Nemendur lærðu þannig ólíkar vinnuáferðir og notkun mismunandi miðla. Í þessari vinnu átti Guðrún Erla samtöl við nemendur um hvað virkaði og hvað ekki:

Oft unnu nemendur skissur, til dæmis með litakrít og kolum og teiknuðu þannig gróft upp myndirnar sjálfar sem þau lituðu síðan, til dæmis með Neocolor-pastellitum sem blandast mjög vel. Þegar nemendur gerðu fugla á pappaspjöld benti ég þeim á að nota spjaldið vel, og þegar þau voru að gera fugla sem átti að klippa út ráðlagði ég þeim að hafa hálsinn ekki of langan því þá myndi hann detta af og fleira í þeim dúr. Ég lagði líka áherslu á að nemendur gerðu skissur af myndum og óskaði alltaf eftir skissum að verkefnum. Það bauð upp á tækifæri til að fara á milli nemenda, ræða nánar um verkefnið við hvern og einn og veita þeim sem á þurftu að halda einstaklingsmiðaða fræðslu og aðstoð. Skissan gat verið mjög gróf og nemandinn þurfti ekki að fara alveg eftir henni, en með því að byrja á skissu vissu þeir betur hvað þeir ætluðu að gera og minni hætta var á að þeir yrðu óánægðir en ef þeir voru búnir að vinna mynd langt og fannst hún ekki vera að ganga upp.

Mynd 15

Ýmsar fuglategundir á flugi frá ólíku sjónarhorni.



Í leirnum vann Guðrún Erla á svipaðan hátt:

Yngstu nemendurnir byrjuðu á að gera kúlur úr leirnum og búa til úr þeim kertastjaka, en lengra komnir lærðu að fletja út leir með kökukefli og búa til þrjá misstóra fleti. Þau notuðu það sem þau höfðu lært um myndbyggingu, forgrunn, miðrými og bakgrunn, til að gera lágmyndir. Ég kenndi þeim að nota leirlím og líma ofan á fletina og mála þær með akrýllitum eftir að búið var að hrábrenna leirinn. Ástæðan fyrir því að ég kaus að nota akrýlliti var sú að þau áttu erfitt með að átta sig á því fyrirfram hvernig leirliturinn kemur til með að líta út eftir að hafa verið brenndur. Leirlitir sem eru gráir og brúnir geti orðið grænir og fjólubláir, og það er ekki auðvelt fyrir nemanda sem kemur einu sinni í tíma í leir að átta sig á hvernig litirnir virka.

Þegar unnið var með lágmyndir fór Guðrún Erla í gegnum það með nemendum hvað lágmynd er og þannig lærðu þau listsöguleg hugtök í tengslum við verkefni:

Nemendur sem komu í leirvalið höfðu frjálssari hendur og gátu gert það sem hugurinn girtist og færni þeirra leyfði, t.d. bolla, skál eða skúlptúr. Það sama átti við í myndlistinni. Ef þau vildu vinna mikið með blýanti og gera skyggingar, eða gera vatnslitamyndir var það í boði, en önnur fengu blindamma með striga, og lærðu að setja grunnliti og annað sem viðkemur því að vinna málverk með akrýllitum.

Listasaga – á söfnum og inni á heimilum

Það kom fram hér að ofan að Guðrún Erla hafi beitt sér fyrir því að börn í grunnskólum Reykjavíkur fengju tækifæri til að koma í heimsókn á Listasafn Reykjavíkur þegar hún sat í stjórn Kjarvalsstaða á tímabilinu 1982–1986 og í stjórn Ásmundarsafns frá 1983–1994. Í þessum heimsóknum fengu grunnskólabörn tækifæri til að fræðast um líf og list Kjarvals og Ásmundar Sveinssonar. Um aldamótin var bætt við heimsóknum nemenda á unglingastigi á sýningar á verkum Errós í Hafnarhúsinu:

Hugmyndin að samstarfi listasafns borgarinnar og grunnskólanna kviknaði á meðan ég var í námi í Hollandi, en þá var eldri sonur minn í skóla þar sem farið var með nemendur á söfn og sýningar. Sonur minn talaði um þessar heimsóknir og sagði mér frá því sem hann hafði séð.

Í þessum anda ákvað Guðrún Erla þegar hún hafði kennt í þrjú til fjögur ár að láta nemendur í 6. bekk gera verkefni sem fjallaði um að skoða og skrifa um listaverk:

Nemendur fengu í hendurnar blað með leiðbeiningum, þar sem sagt var að þau ættu að fá einhvern fullorðinn með sér til að finna tvö útilistaverk. Þau áttu síðan að skrifa allar upplýsingar sem þau gátu fundið um verkið, hver hafði gert það og hvenær, hvernig verkið var unnið, t.d. í málm, tré eða steypu. Ég benti þeim á að hægt væri að nota netið og sýndi þeim hvernig þau áttu að fara inn á vef borgarinnar um útilistaverk. Þá áttu þau að segja hvað þeim fannst um verkið og hvað þau héldu að listamaðurinn væri að segja með því. Síðasta spurningin sneri að því hvort þeim fyndist verkið vel staðsett, og ef ekki þá þurftu þau að rökstyðja það og koma með tillögu að nýjum stað.

Í þessum verkefnum fléttast saman listsöguleg þekking, fagurfræðileg skynjun og gagnrýnin afstaða:

Langholtsskóli er staðsettur við Laugardalinn og þaðan er stutt í Ásmundarsafn þar sem nóg er af listaverkum fyrir utan safnið og því benti ég nemendum á að fara þangað ef þau vissu ekki hvert þau ættu helst að fara. Ég benti þeim einnig á að þau gætu farið í safn Sigurjóns Ólafssonar á Laugarnestanganum og í skúlpúrgarðinn við Listasafn Einars Jónssonar á Skólavörðuholtinu.

Nemendur voru einnig vaktir til vitundar um list inni á heimilum og beðnir um að meta fagurfræðilegt vægi þeirra út frá eigin upplifun og tilfinningalegu gildi verkanna:

Í 7. bekk lagði ég fyrir samskonar verkefni þar sem nemendur áttu að fjalla um listaverk inni á heimili, sem gat verið þeirra eigið heimili eða heimili ömmu og afa til dæmis. Nemendum var uppálagt að fá fullorðinn heimilismann til að fara með þeim um heimilið, skoða fjögur verk og finna út úr því eftir hvern verkin væru, hvenær þau hefðu verið gerð og úr hvaða efni. Í þessu verkefni var ekki spurt um staðsetningu heldur voru nemendur látnir svara því hvers virði verkið væri. Þá var ekki átt við verðgildi heldur hvers virði það er fyrir þann sem á verkið. Um leið áttu þau að svara því hvort einhver saga fylgdi verkinu. Ég gerði mér fulla grein fyrir því að myndir og hlutir inni á heimilum geta verið af ýmsum toga og því var ekkert því til fyrirstöðu að nemendur tækju fyrir verk eftir götulistamann frá Spánarströnd, svo dæmi sé tekið. Aðalatriðið var að opna augu þeirra fyrir hlutum sem þau höfðu oft séð og haft fyrir augunum, en aldrei velt fyrir sér. Þegar þau höfðu áttað sig á að hlutnum og það fylgdi saga varð hann til fyrir þeim.

Út úr þessu komu margar fallegar og áhugaverðar sögur frá nemendum og þakklæti frá foreldrum, segir Guðrún Erla og bendir um leið á að verkefnið gat líka verið snúið:

Það gat átt við þegar um var að ræða nemendur af erlendum uppruna, sérstaklega ef þau áttu foreldra sem voru komnir til að vinna tímabundið á Íslandi. Þá gat reynst nauðsynlegt að hjálpa þeim og spyrja hvort foreldrar þeirra hefðu tekið með hluti frá heimalandinu. Það þyrfti ekki að vera málverk eða skúlpúr, en gat verið eitthvað listrænt eins og púði, dúkur eða þjóðbúningadúkka. Stundum leitaði ég eftir aðstöð frá kennurum í námsveri

þar sem erlendu börnin voru að læra íslensku og fékk þá til að aðstoða nemendur við að leysa verkefnið. Þeirri umleitun var yfirleitt vel tekið enda bauð það upp á tækifæri til að auka orðaforða barnanna.

Í 8. bekk þyngdist verkefnið þegar nemendur voru beðnir um að nefna íslenska myndlistarmenn, lifandi og látna, þrjá karla og þrjár konur, og í hvaða miðli hver og einn ynni helst, s.s. málverk, textíl, vídeóverk eða skúlptúr:

Þeim fannst þetta flókið en var þá bent á að þarna fengu þau tækifæri til að vafra um á netinu sem þeim fannst yfirleitt ekki leiðinlegt. Þannig var verkefnið tengt við upplýsingatækni og þau fengu þjálfun í að leita upplýsinga á netinu.

Guðrún Erla benti á að nemendur hefðu unnið þessi verkefni misjafnlega vel en þegar góður tími gafst til hafi þau deilt efninu með samnemendum sínum.

Umræður

Tilgangur rannsóknarinnar var að öðlast þekkingu á kennsluháttum eins myndmenntakennara, en með þessari áherslu var ekki aðeins leitast við að skoða frumkvöðlastarfheldur svara áhuga rannsakanda á sambandi faglegra viðhorfa og kennslu grunnskólabarna. Í niðurstöðum rannsóknarinnar hér á undan hefur verið gerð grein fyrir kennsluháttum og námsefnisgerð Guðrúnar Erlu Geirsdóttur myndmenntakennara, sem býr að mikilli menntun í myndlist og er þekkt fyrir störf sín á vettvangi myndlistar. Eins og fram hefur komið sýna niðurstöðurnar sterka fagvitund hennar sem kemur fram í afdráttarlausri afstöðu til tilgangs og markmiðs myndmenntakennslu í samræmi við áherslur í aðalnámskrá.

Listamaður og kennari

Sjálfsmynd myndmenntakennara líkt og annarra listgreinakennara er almennt talin tengjast sérþekkingu þeirra á tiltekinni listgrein og tengslum við listheiminn (Guðrún Helgadóttir, 1995, 1997; Bamford, 2009; Kristín Valsdóttir, 2019). Þetta kemur fram hjá Guðrúnu Erlu sem leggur áherslu á mikla menntun í listum og góðan undirbúning til kennslustarfa við teiknikennaradeild Myndlista- og handíðaskóla Íslands. Guðrún Erla starfaði um árabil á sviði lista og er með sterka fagvitund sem myndmenntakennari en eldri rannsóknir sýna að það hefur almennt átt við um list- og verkgreinakennara (Guðrún Helgadóttir 1995, 1997). Nýlegri rannsóknir frá Íslandi gefa vísbendingar um að myndmenntakennarar útskrifaðir frá Kennaraháskóla Íslands tengist síður fagvettvangi myndlistar og finnst að fara hefði mátt dýpra í myndlistina (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000). Bamford (2009) lítur á mismunandi áherslur í menntun listgreinakennara sem veikleika sem getur annars vegar birst sem skortur á þekkingu á listgreininni meðal almennra kennara og hins vegar skortur á kennslufræðilegri þekkingu meðal listamanna sem taka að sér listgreinakennslu.

Þegar Guðrún Erla ræðir eigin menntun vísar hún um leið óbeint í ólíkan menntunarbakgrunn myndmenntakennara. Í umræðu um þessi mál er vert að hafa í huga að kennaradeild MHÍ var lögð niður undir lok níunda áratugarins og að skömmu síðar opnaðist leið fyrir kennaranema til að sérhæfa sig í myndmenntakennslu með því að taka myndmennt sem valgrein við Kennaraháskóla Íslands. Efasemdir um ágæti breytinganna tengjast togstreitu sem er þekkt á milli listgreinakennara með sterka fagvitund sem listamenn og listgreinakennara sem hafa almennt kennaranám með sérhæfingu í kennslu listgreina (Guðrún Helgadóttir, 1997). Þessu tengt er neikvæð ímynd kennarastarfsins sem virðist hafa farið vaxandi meðal myndlistarnema á Íslandi á níunda áratugnum (Kennaradeild, 1986–1987). Í rannsókn Kristínar Valsdóttur (2019) kemur fram að listamenn sem fara í kennaranám þurfi að takast á við sjálfsmyndarkreppu þar sem fagvitund listamannsins og fagvitund kennarans togast á.

Vegna neikvæðrar ímyndar kennarastarfsins var höfundur þessarar rannsóknar viðbúinn því að myndlistarmaðurinn Guðrún Erla væri ekki tilbúin til að deila reynslu sinni af myndmenntakennslu en þær áhyggjur reyndust óþarfar. Það vafðist ekki fyrir henni að gerast myndmenntakennari þótt

hún hafi ekki viljað ráða sig í fasta vinnu án þess að hafa prófað að starfa í grunnskóla. Ákvörðunin um að gerast myndmenntakennari var tekin vegna þarfar á stöðugri vinnutíma en býðst í leikhúsi þar sem hún hafði unnið áður og fyrir valinu varð starf sem gerði henni henni kleift að halda tengslum við myndlistina. Þegar Guðrún Erla fann að kennslan átti vel við hana sótti hún um fast starf. Áherslan sem hún leggur á menntun sína bendir til þess að hún aðgreini sig frá myndmenntakennurum með annan og styttri menntunarbakgrunn en hún sjálf, en hún virðist ekki hafa fundið til togstreitu vegna starfsins eða staðið frammi fyrir sjálfsmyndarkreppu. Mögulega má rekja sterka faglega sjálfsmynd Guðrúnar Erlu til þess að nemendur sem útskrifuðust frá teiknikennaradeild Myndlista- og handíðaskóla Íslands litu á sig sem myndlistarmenn með kennsluréttindi.

Faglegur stuðningur og aðbúnaður

Fljótlega eftir að Guðrún Erla hóf störf við Langholtsskóla var rekstur grunnskóla færður frá ríki til sveitarfélaga. Þetta hafði bein áhrif á starfsumhverfi hennar næstu árin líkt og kemur fram þegar hún lýsir því tómarúmi sem myndaðist varðandi faglega ráðgjöf þegar starf námsstjóra í menntamálaráðuneytinu var lagt niður. Auk þess voru gerðar breytingar á kennslufyrirkomulagi í myndmennt þegar ákveðið var að láta umsjónarkennara sjá um myndmenntakennslu yngstu nemendanna. Guðrún Erla telur að ákvörðunin hafi verið tekin til að tryggja að umsjónarkennarar héldu fullu starfshlutfalli en hún hafði mestar áhyggjur af því farið yrið að líta á myndmennt sem föndur fremur en faggrein. Á unglingsstigi varð myndmennt valgrein og þegar listgreinum fjölgaði fækkaði kennslustundum í myndmennt. Aðrar breytingar tengdust einsetningu skólans og stækkun skólabyggingarinnar sem leiddi til þess að myndmenntastofan var flutt úr tvöföldu rými í litla stofu í kjallara skólabyggingarinnar. Stærð kennslustofunnar virðist hafa skipt Guðrúnu Erlu minna máli en góð hljóðvist, viðeigandi innréttingar og kennslugögn og sérútbúin aðstaða fyrir leirvinnu. Aðstaðan og búnaðurinn í kennslustofunni hafði áhrif á kennsluhætti eins og fram kemur þegar Guðrún Erla segir frá tilkomu skjávarpans í myndmenntastofuna. Hún notaði skjávarpann ekki eingöngu til að varpa upp myndum af listaverkum heldur einnig til að sýna eldri nemendunum hröðuð myndskreið af sköpunarferli listaverka. Þótt Guðrún Erla hafi þurft að bíða lengur eftir skjávarpanum en hún hefði kosið setur hún ekki út á aðbúnaðinn. Hann er í samræmi við niðurstöður rannsókna sem sýna að í grunnskólum eru yfirleitt vel útbúnað list- og verkgreinastofur (Bamford, 2009; Gerður G. Óskarsdóttir o.fl. 2014). Sérhæfðar list- og verkgreinastofur eru oftast en ekki staðsettar á öðrum stað í skólabyggingum en almennar kennslustofur eins og kjöllurum, sem gæti að hluta til útskýrt hvers vegna list- og verkgreinakennarar eiga oft í litlu samstarfi við aðra kennara (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014). Sú staðreynd að myndmenntakennarar eru ekki með umsjón með einni bekkjardeild, heldur kenna flestum árgöngum, gæti líka haft áhrif. Guðrún Erla nefnir hvorugt sem ástæðu fyrir því að hún vann lítið með öðrum kennurum, heldur vildi hún tryggja að myndmennt væri kennd á forsendum myndlistar en ekki notuð til stuðnings öðrum greinum. Þótt Guðrún Erla lýsi takmörkuðum áhuga á samstarfi við aðra kennara tengir hún eigið námsefni við aðrar greinar eins og stærðfræði, náttúrufræði og lestur.

Námsefnisgerð og fagmiðuð listkennsla

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að Guðrún Erla lagði mikla vinnu í eigin námsefnisgerð líkt og flestir myndmenntakennarar sem þurfa að treysta á eigin þekkingu við gerð námsefnis. Myndmenntakennarar leggja almennt áherslu á verklegan þátt kennslunnar við námsefnisgerð en listsögulegi hlutinn hefur haft tilhneigingu til að verða útundan vegna skorts á viðeigandi námsefni (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014; Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000). Þetta gæti bent til þess að myndmenntakennarar sem standa styrkum fótum í myndlist séu öruggir um þekkingu sína á sviði listasögu, en Guðrún Erla ákvað að bæta við listsögulega þekkingu sína eftir að hún hóf störf sem myndmenntakennari og lauk BA-gráðu í listfræði frá Háskóla Íslands.

Í fræðilegum inngangi hér að framan var lögð áhersla á að vekja athygli á kennslufræði fagmiðaðrar listkennslu og á áhrifum hennar á íslenska aðalnámskrá. Stefna og kenningar um fagmiðaða listkennslu höfðu mikil áhrif á kennsluhætti Guðrúnar Erlu en þessar áherslur má vel greina í

listgreinahluta aðalnámskráa frá 1999 og 2011/2013 (Elín María Thayer, 2016). Eisner (1998; 2003) er sérstaklega nefndur í þessu sambandi en hann hefur talað fyrir því að listgreinarnar séu kenndar á eigin forsendum þótt hann hafi einnig bent á að listræn nálgun geti átt við fleiri greinar en listir. Áherslur fagmiðaðrar listkennslu þarf að skilja sem viðleitni til að gefa myndlist vægi í skólakerfinu sem námsgrein byggð á þekkingu fremur en tjáningu (Barkan, 1962; Henry, 2002).

Fagþekking Guðrúnar Erlu á myndlist kemur vel fram í þeim verkefnum sem hún lagði fyrir nemendur í myndmennt. Áhersla hennar á uppbyggingu þekkingar birtist í verkefnum sem taka mið af aldri nemenda og þyngjast þegar á líður skólagönguna. Fjarviddarkennsla Guðrúnar Erlu er dæmi um hvernig hægt er að byggja ofan á fyrri þekkingu. Til að byrja með vinna nemendur verkefni sem stuðla að skilningi á því hvernig hægt er að skapa myndræn áhrif með mismunandi aðferðum, en þegar þau hafa aldur og þroska til læra þau fjarviddarteikningu með hvarfpunkti sem er aðferð til að skapa þrívíddarþekkingu á tvívíðum fleti. Aðferðin hvílir á þekkingu á stærðfræði og rúmfræði sem var enduruppgeftuð á tímum endurreisnarinnar. Til sama tímabils má rekja áhuga listamanna á líkamsbyggingu manna og dýra sem leiddi til þess að þeir fóru að skoða fyrirbæri í náttúrunni eins Guðrún Erla lætur nemendur gera í verkefni um fugla. Í verkefninu er að finna snertifleti við náttúruvísindi, en í stað þess að greina tegundir og flokka læra nemendur að skoða líkamsbyggingu og hreyfingar fuglanna sem hægt er að tjá yfir í myndmál óháð raunsærri framsetningu og vísindalegri nákvæmni. Þannig getur myndgerð sem byggir á faglegru þekkingu en er leidd áfram af ímyndaraflinu orðið að birtingarmynd sköpunarmáttar. Útkoma úr slíkum verkefnum er háð listrænum og fagurfræðilegum ákvörðunum sem hafa áhrif á val á efni og áhöldum, sem nemendur læra að þekkja. Þekkingin tengist listasögu og þess vegna er mikilvægt að nemendur fái tækifæri til að kynnst listaverkum. Listasögukennsla byggir að mestu leyti á miðluðu myndefni af listaverkum úr bókum eða af skjá. Guðrún Erla nýtti sér þá miðla sem í boði voru hverju sinni til að kynna listaverk fyrir nemendum, en hún taldi að miðlun kæmi ekki í staðinn fyrir beina upplifun af verkunum. Guðrún Erla lagði því áherslu á að nemendur fengju tækifæri til að kynnst listaverkum milliliðalaust og lagði fyrir verkefni þar sem þeir voru hvattir til að heimsækja listasöfn í Reykjavík, skoða listaverk og gera grein fyrir þeim með gagnrýnum huga. Með þessu skapaðist tenging við fagurfræðilega upplifun og gagnrýna hugsun. Það skiptir máli ef ætlunin er að tengja myndmenntakennslu við heimsóknir á listasöfn og sýningar að kennarar hafi aðgang að námsefni sem gerir þeim kleift að tengja námsefni í listasögu við þá myndlist sem nemendur hafa tækifæri til að komast í beina snertingu við.

Niðurstöður sýna að Guðrún Erla hefur mótað kennsluhætti sína í anda fagmiðaðrar listkennslu þar sem samþætting myndsköpunar, listasögu, fagurfræði og gagnrýninnar umræðu um útkomu verkefna er höfð að leiðarljósi.

Art education as a discipline: Guðrún Erla Geirsdóttir visual art teacher

Visual art education is compulsory in primary and secondary education in Iceland, where it is taught as an arts and vocational subject. Visual arts teachers are special subject teachers who receive students from all primary and lower secondary school grades. Visual arts are taught in specially equipped classrooms, and the teaching is organised in bouts. The publication of instructional materials for the visual arts is scarce. It is customary for visual art teachers to prepare their own teaching materials.

This paper is based on a qualitative method using narrative inquiry with the visual art teacher Guðrún Erla Geirsdóttir, who graduated from the School of Arts and Craft in Iceland with a teacher licence in the 1970s and continued further studies in modern textile at the Gerrit Rietvelt Academy in Holland. Geirsdóttir worked as a costume and set designer for theatres in Reykjavík and was active in politics at the city council level, where she served as a member of the board for two art museums before she started working as an art teacher. Geirsdóttir shares her experience as a visual arts teacher in compulsory school – including primary and secondary level – in Reykjavík, where she taught for two decades, from 1995–2017. During this period, important changes were

made to the operation of schools when they shifted from state to local government management, discontinuing the centralised role of the national director of studies for the visual arts within the Ministry of Education, offering support to new teachers. The compulsory schools adopted only morning classes, which led to the reorganization of the school building where Geirsdóttir was teaching. Visual arts were advocated to general primary teachers, and classrooms for the arts and vocational subjects were gathered in the school basement. The classroom was divided into two rooms; the main room was equipped for drawing and painting, and the second had a clay oven used for clay work, which was better suited for teaching. The number of visual art lessons per school year decreased with the introduction of more art subjects.

Guðrún Erla Geirsdóttir insists on her strong educational background in the arts that informs her teaching methods. This importance should be understood in the context of changes in art teachers' education in Iceland in the late 1980s. A new national curriculum emerged in 1999, emphasising sequential curriculum models and discipline-based teaching. Discipline-based art education (DBAE) was well-suited for Guðrún Erla Geirsdóttir's professional theory grounded in her background as a visual artist and active participant in the art world.

Geirsdóttir explains the set-up of the classroom and the principles behind the course material she prepared, based on a disciplined-based approach to visual arts teaching. The course material was designed for each class level to build on former knowledge when students moved up a grade. She describes a variety of materials prepared for the development of technical skills, such as different methods to represent perspective, each suited for different class levels. The assignments were well-defined to make the best use of each lesson, allowing students to personalise the outcome through form, colour, and content as they were encouraged to use their imagination. Geirsdóttir introduced art historical material to students by showing printed reproductions of artworks during the first years of her career. Eventually, a video projector was installed in the classroom, opening up new possibilities, such as appealing to disinterested adolescents by showing YouTube videos of accelerated art-making processes and graffiti. The video projector allowed for slide shows of artworks, replacing reproductions on display on the classroom walls. Geirsdóttir enabled students to have direct contact with artworks in museums and at home with assignments integrating art history, aesthetics and criticism.

The findings provide insight into one art teacher's working conditions and facilities and elucidate how experience, education and background, together with public policies and school facilities, affect learning and teaching in art education.

Keywords: visual arts education; course material preparation; discipline-based teaching; occupational setting of an art teacher

Um höfund

Margrét Elísabet Ólafsdóttir (margretolafs@unak.is) er dósent í listgreinum við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk doktorsprófi í list- og fagurfræði frá Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne árið 2013, og stundaði áður grunnnám í myndlist og listmiðlun, og framhaldsnám í fagurfræði, við sama skóla. Hún gegnir stöðu prófessors í fræðum myndlistar við Listaháskóla Íslands, og hefur starfað sem myndlistargagnrýnandi og sýningarstjóri.

About the author

Margrét Elísabet Ólafsdóttir (margretolafs@unak.is) is an associate professor in art education at the faculty of education at the University of Akureyri. She holds a PhD in art theory and aesthetics from Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne in 2013, where she

did her undergraduate studies in visual arts and art communication and post-graduate studies in aesthetics. She is a professor of theory of visual arts at the Iceland University of the Arts, and has worked as an art critic and curator.

Heimildir

- Anna Cynthia Leplar, Katrín Briem, Margrét Friðbergsdóttir og Sólveig Helga Jónasdóttir. (1995). *Myndmennt I. Námsgagnastofnun*.
- Anna Cynthia Leplar, Katrín Briem, Margrét Friðbergsdóttir og Sólveig Helga Jónasdóttir. (1999). *Myndmennt II. Námsgagnastofnun*.
- Bamford, A. (2009). *Arts and cultural education in Iceland*. Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Barkan, M. (1962). Transition in art education: Changing conceptions of curriculum content and teaching. *Art Education*, 15(7), 12–18, 27–28. <https://doi.org/10.2307/3186881>
- Bjarni Daníelsson. (1986). Mynd- og handmennt í grunnskóla: Til hvers? *Ný menntamál*, 4(3), 6–10.
- Björn Th. Björnsson. (1970). Hlutur myndlistar í almennri menntun. *Menntamál*, 43(5), 168–171. <https://timarit.is/page/1647958?iabr=on>
- Brynja Tomer. (1987, 16. janúar). Þetta er bölvað. Bjarni Daníelsson skólastjóri MHÍ um fækkun nema í myndmenntakennaranámi. *Morgunblaðið*, bls. 4C. <https://timarit.is/page/1647958?iabr=on>
- Connelly, M. F. og Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Education Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson (frumútgáfa 2005).
- DiBlasio, M. K. (1987). Reflections on the theory of discipline-based art education. *Studies in Art Education*, 28(4), 221–226. <https://doi.org/10.2307/1320300>
- Dobbs, S. M. (1992). *The DBAE handbook: An overview of discipline-based art education*. Getty Center for Education in the Arts.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: a guide to discipline-based art education*. The Getty Education Institute for the Arts.
- Edda Óskarsdóttir og Þórir Sigurðsson. (1982). *Barnateikningar og myndgerð: Leiðbeiningar fyrir kennara í fyrstu bekkjum grunnskóla*. Námsgagnastofnun; Menntamálaráðuneytið.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*, 51(1), 7–15. <https://www.jstor.org/stable/30189431>
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of the mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344. <https://www.jstor.org/stable/41483337>
- Eisner, E. W. (2005). What do children learn when they paint? Í *Reimagining schools: The selected works of Elliot Eisner*. Routledge (frumútgáfa 1978).
- Elín María Thayer. (2016). Að taka aðalnámskrá grunnskóla í sátt: Viðhorf myndlistakennara til nýjunga í aðalnámskrá grunnskóla 2013 [óútgefin meistaritgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/25467>
- Gerður G. Óskarsdóttir, Kristín Á. Ólafsdóttir, Brynjar Ólafsson, Helga Rut Guðmundsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns, Ragnheiður Júníusdóttir, Rósa Kristín Júlíusdóttir og Sigrún Guðmundsdóttir. (2014). List- og verkgreinar. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 241–275). Háskólaútgáfan.
- Guðrún Helgadóttir. (1989). *A survey of the attitude of Icelandic art and craft teachers toward curriculum and practice in their subject area* [óútgefin meistaritgerð]. University of British Columbia.
- Guðrún Helgadóttir. (1995). In the family? The inter-relationship of art and craft teachers. Í S. Thunder McGuire (ritstjóri), *Working papers in art education, 1994–1995* (bls. 99–106). University of British Columbia.

- Guðrún Helgadóttir. (1997). Icelandic craft teachers' curriculum identity as reflected in life histories [óútgefin doktorsritgerð, University of British Columbia]. *Rafhladan*. <https://rafladan.is/handle/10802/9509>
- Gunnhildur Una Jónsdóttir. (2012). List og menningarfræðsla á Íslandi. Um skýrslu Anne Bamford. *Uppeldi og menntun*, 21(1), 131–137. <https://timarit.is/page/5690827?iabr=on>
- Halldór Björn Runólfsson og Ingimar Waage. (2013). *Listasaga frá hellalist til 1900*. Námsgagnastofnun.
- Hamblen, K. A. (1991). *A case of legitimation: Art education's movement toward core curriculum membership (CCM)*. Louisiana State University.
- Henry, C. (2002). Reflections on Manuel Barkan's contributions to art education. *Art Education*, 55(6), 6–11. <https://doi.org/10.1080/00043125.2002.11651514>
- Hrefna Dögg Sigríðardóttir. (2017). Námsefnisnotkun í myndmennt [óútgefin meistarafræðingur, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/28532>
- Ingimar Waage. (2014). Listasaga. Kennsluleiðbeiningar. *Menntamálastofnun*. <https://vefir.mms.is/listasaga/>
- Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir. (2000). *Höndin hlýði sálinni og breyft sem hugurinn vill: Áherslur tólf myndlistakennara í kennslu* [óútgefin meistarafræðingur, Kennaraháskóli Íslands].
- Jónas Pálsson. (1987, 25. maí). Kennaramenntun í list og verkgreinum. *Morgunblaðið*, bls. 20–21. <https://timarit.is/page/1656546?iabr=on>
- Kennaradeild. (1986–1987). *Myndvagn*, 6–8. 3. árs nemandi Myndlista- og handíðaskóla Íslands.
- Kristín Ísleifsdóttir. (2014). *Leirmótun – keramik fyrir alla*. Námsgagnastofnun.
- Kristín Á. Ólafsdóttir. (2011). „Indæl“ markmið en ógerningur að sinna þeim öllum: List og verkgreinar – áætlað umfang og nýting námskráa við undirbúningu kennslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/016.pdf>
- Kristín Valsdóttir. (2019). Learning journeys to become arts educators: A practice-led biographical study [óútgefin doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Opin vísindi*. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/1335>
- Lög nr. 66/1995 um grunnskóla.
- Lög nr. 87/2008 um menntun og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011: greinasvið 2013*.
- Nýung í skólamáli. Kennaradeild fyrir verklegt nám. Samtal við Lúðvíg Guðmundsson. (1940, 18. janúar). *Morgunblaðið*, bls. 4. <https://timarit.is/page/1240368?iabr=on>
- Ólafur Rastrick. (2008). Í myrkrinu eru allir kettir gráir: Hugmyndir Guðmundar Finnbogasonar um menntagildi teiknikennslu í barnaskólum. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðanarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónsson og Loftur Guttormsson (ritstjórar), *Menntaspor: rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls. 115–129). Sögufélag.
- Rósa Kristín Júlíusdóttir. (2008). Themes in Icelandic studies 1995–2007. Í L. Lindström (ritstjóri), *Nordic visual arts education in transition: A research view* (bls. 113–126). Vetenskaprådet.
- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories. Í L. Bresler (ritstjóri), *International handbook of research in art education* (bls. 7–30). Springer.
- Stankiewicz, M. A. og Rodrigues, F. (2021). The 1965 Penn State seminar. Context, content, congregants and consequences. *Í Steppingstones: Pivotal moments in art education history* (bls. 191–236). Teachers College Press.
- Þórir Sigurðsson. (1975). *Um endurskoðun námsefnis í mynd- og handmennt*. Menntamálaráðuneytið.



Margrét Elísabet Ólafsdóttir (2023).

Listkennsla sem fag: Guðrún Erla Geirsdóttir myndmenntakennari

Netla – Vefútgáfa um uppleði og menntun: Sérít 2023 – Pau skiptu máli: Sögur grunnskólakennara

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2023/sogur_grunnskolakennara/08.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.7>