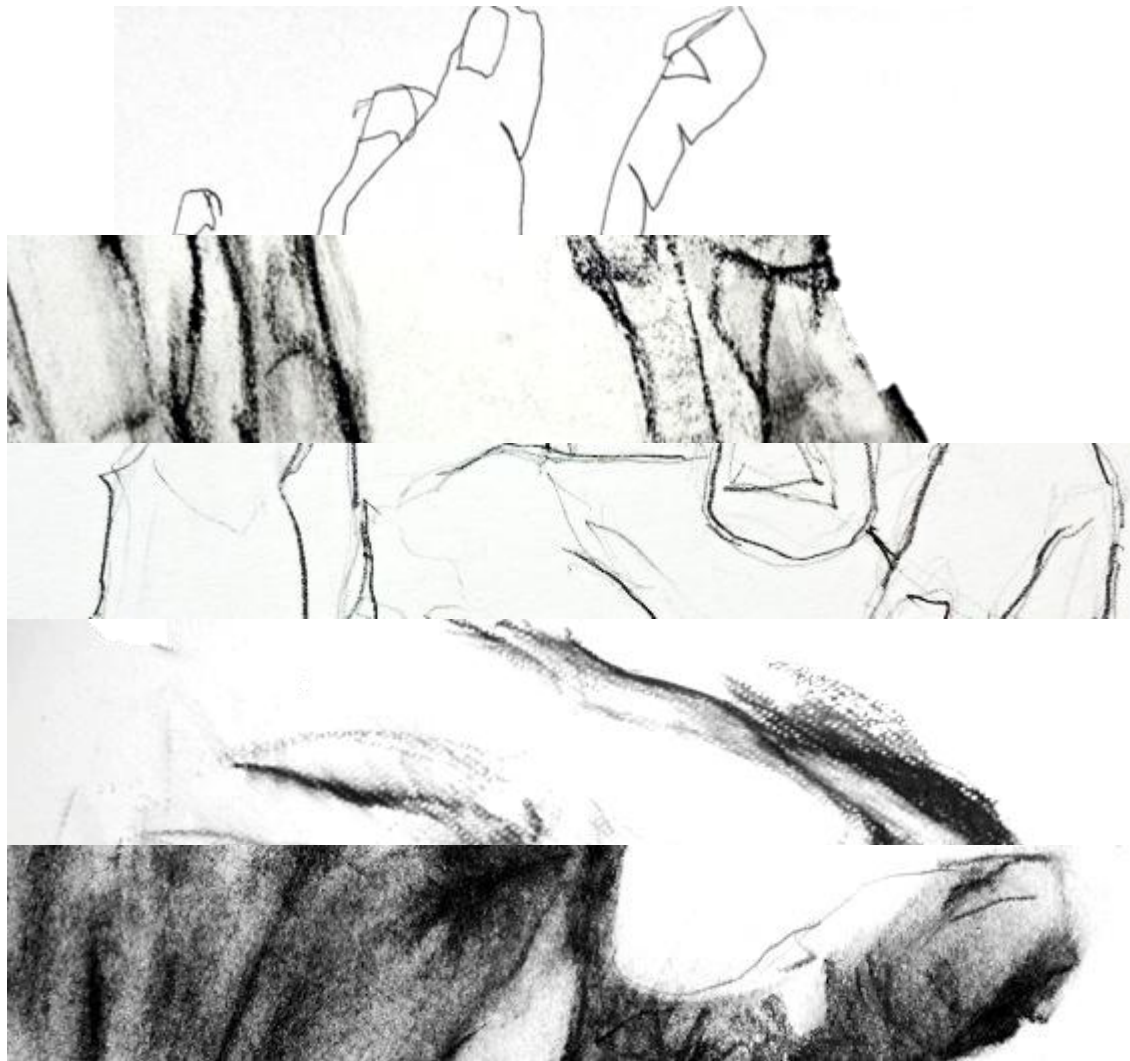


Tegnelærebøkers fagspråk

– Med fokus på kontur og linje



Clara Christina Myhr Stavnås
Master i Kunst- og Designdidaktikk 2015

Masteroppgave i Kunst- og Designdidaktikk 2015

Clara Christina Myhr Stavnås

Kandidatnummer: 120

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for Teknologi, Kunst og Design

Institutt for Estetiske Fag

Takk til

Mine kunnskapsrike veiledere Liv Merete Nielsen og Inger Marie Søyland.

Ansatte på HiOA og HiT for god hjelp og utfyllende informasjon angående litteraturlister.

Og til Dario Kverme Birhane for gjennomlesing og språklige innspill.

Summary

This master thesis focuses on terminology in drawing. I have analyzed four textbooks in drawing from the Teacher Training of Design, Art and Crafts programme at University College in Oslo and Akershus (HiOA). In analysing drawing textbooks, I want to describe some of the terminology that *is*, in fact, articulated. Therefore, I formulated the research question: *How does four selected drawing textbooks describe work with contour and line?* The research aim is for my reflections on these descriptions to contribute to the discussion on improvement on the field of Art and Design didactics. I, therefore, also tried to gain an understanding of what the books *do not* describe about contour and line. In the analysis, I chose to examine expression in contours and lines. In all of the textbooks, the term ‘expression’ is related to contour and line, but there are few descriptions of it in the textbooks. Two of the chosen textbooks even take a clear stance against describing expression, arguing that expression does not belong in their contents. Why is expression in contour and line not articulated clearly in the textbooks, even though it is given great significance? I examined possible explanations for this and have identified two learning strategies that I perceive as dominant in the textbooks, which in this thesis I call “Expression in contour and line related to personality and originality” and “Expression in contour and line as an incidental benefit”. These learning strategies are discussed in light of history of the subject of drawing and the values of the field. I also consider the context of the textbooks, and in that regard I make a point of the books as a part of the Teacher Training of Design, Art and Crafts programme. Seeing the four textbooks in a perspective form the basis for the discussion in a chapter I have called ‘Lack of terminology’.

The setting for writing this thesis is my own experience in the Teacher Training of Design, Art and Crafts programme. The experience of drawing myself has made me aware of the terminology I have available after this programme and make the aim of examining terminology closer. The practical and aesthetic work also operates in the thesis as a parallel understanding of what I discuss. Through my own drawings, I also gain an understanding of being in the making—of creating contour and line. Drawings are also used as illustrations in the thesis. In addition to the aim to contribute to a discussion about terminology, I also want to bring into focus one aspect of drawing—drawing as an expressive form of communication—which I feel is given little emphasis in teaching drawing.

Sammendrag

Denne masteroppgaven har fokus på fagspråk i tegning. Jeg har analysert fire lærebøker i tegning fra litteraturlisten 2014 på faglærerutdannelsen i Formgivning, Kunst og håndverk på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Ved å analysere lærebøker i tegning ønsker jeg å beskrive noe av det fagspråket som er artikulert. Derfor har jeg formulert problemstillingen: *Hvordan beskrives arbeid med kontur og linje i fire utvalgte lærebøker i tegning?* Jeg håper at refleksjoner rundt disse beskrivelsene kan bidra til en diskusjon om forbedring på det Kunst- og designdidaktiske fagfeltet. Ved å undersøke hvordan kontur og linje beskrives, har jeg derfor også forsøkt å få en forståelse av hva som ikke beskrives. I analysen har jeg valgt å undersøke uttrykk i kontur og linje. Alle bøkene knytter tegningens uttrykk til kontur og linje, likevel er inneholder de få beskrivelser av uttrykk i kontur og linje. I to av lærebøkene er det også artikulert tydelige standpunkt om at uttrykk og linje ikke hører hjemme i bøkene. Hvorfor er det slik at uttrykk i kontur og linje ikke blir artikulert tydelig i bøkene selv om det blir tillagt betydning? Jeg har undersøkt mulige forklaringer på dette. Jeg drøfter ut fra to lærestrategier jeg opplever som dominerende i lærebøkene. Lærestrategiene har jeg kalt henholdsvis ”uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet”, og ”uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus”. Disse lærestrategiene blir drøftet i lys av faghistorie og verdigrunnlag på feltet. Jeg søker også å vurdere lærebøkene ut fra deres kontekst, og i den forbindelse gjør jeg et poeng av at bøkene er en del av faglærerutdannelsen. Jeg ser de fire lærebøkene i perspektiv i et kapittel jeg har kalt ”Manglende fagspråk”.

Jeg har selv gått faglærerutdannelsen på HiOA og min egen erfaring fra tegneundervisningen der er en del av bakgrunnen for denne oppgaven. Erfaringen med å tegne selv har gjort meg oppmerksom på hvilket fagspråk jeg har til rådighet etter endt utdanning. Dette har igjen gitt meg et ønske om å undersøke fagspråk nærmere. Det praktisk-estetiske arbeidet som inngår i oppgaven, har gitt meg en mer helhetlig forståelse av det jeg drøfter. Ved å tegne selv får jeg en forståelse av det å tegne kontur og linje. Tegningene blir også brukt som illustrasjoner i oppgaven.

Jeg håper at denne oppgaven kan fungere som et bidrag inn i en diskusjon om fagspråk, og jeg ønsker å sette fokus på tegning som uttrykksfull formidlingsform – en side ved tegning som jeg opplever blir tillagt liten vekt i undervisning.

Innholdsfortegnelse

1 INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	1
BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMFELT	1
FAGSPRÅK I TEGNING	1
RELEVANS FOR FAGFELTET	3
PERSONLIGHET ELLER LÆRING?	4
PRAKTISK ARBEID ELLER TEORI?	5
MORGENDAGENS KOMPETANSE	6
FAGDIDAKTISK POSISJON	7
MÅLSETTING OG PROBLEMSTILLING	8
RELATERT FORSKNING	10
OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2 STRATEGI	15
KVALITATIV TILNÆRMING	15
DISKURSANALYSE	15
KRITISK DISKURSANALYSE	16
FREMGANGSMÅTE	17
AVGRENSING AV OPPGAVEN	19
3 BESKRIVELSE OG ANALYSE AV LÆREBØKER I TEGNING	23
BILLEDROM (2002) AV PER RAUSET	25
Å TEGNE ER Å SE (2012) AV BETTY EDWARDS	30
KUNSTNERNES HÅNDBOK (2006) AV RAY SMITH	33
DRAWING AND PERCEIVING (2007) AV DOUGLAS COOPER	36
UTTRYKK I KONTUR OG LINJE I DE FIRE BØKENE	40
RAUSET: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE	40
EDWARDS: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE	40
SMITH: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE	44
COOPER: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE	47
LITTERATURLISTER VED FAGLÆRERUTDANNINGEN	51
KOMPENDIER OG BØKER SOM IKKE STÅR PÅ LITTERATURLISTENE	53
OPPSUMMERING	55
4 FAGSPRÅK OG LÆRESTRATEGI I PERSPEKTIV	61
LÆRESTRATEGI 1: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE KNYTTET TIL PERSONLIGHET OG ORIGINALITET	63
HISTORISK BLIKK PÅ UTTRYKK I TEGNEUNDERVISNINGEN	63
PERSONLIGHET FORTSATT EN DEL AV UNDERVISNINGEN	65
UTTRYKK I KUNSTEN FARGER UNDERVISNINGEN	66
MANGLENDE SPRÅK	68
LÆRESTRATEGI 2: UTTRYKK I KONTUR OG LINJE SOM TILFELDIG BONUS	69
HISTORISK BLIKK PÅ TEGNING ETTER MOTIV I SKOLEN	70
POLARISERING	70
UTTRYKK, IKKE EN MOTSATTS TIL LÆRING	71
MANGLENDE SPRÅK FOR Å VISE ALLSIDIGHET I TEGNING	73
LÆRE FØRST, SKAPE ETTERPÅ	74
KUNNSKAP I HANDLING	76
MANGLENDE FAGSPRÅK	78
Å VITE HVA MAN LÆRER I PRAKTISK ARBEID	79
KVALITETSPREGET UTTRYKK	82
MAKT	82

UTTRYKK I KONTUR OG LINJE I PERSPEKTIV	84
TEGNELÆREBØKENES FAGSPRÅK I PERSPEKTIV	86
<u>PRAKTISK-ESTETISK – I PROSESSEN</u>	91
<u>OPPSUMMERING OG FORSLAG TIL FORBEDRING</u>	99
<u>5 REFERANSELISTE</u>	II
<u>VEDLEGG</u>	VIII
VEDLEGG 1: LITTERATURLISTE OVER PRAKTISKE EMNER PÅ HiOA 2014	IX
VEDLEGG 2: LITTERATURLISTE OVER PRAKTISKE EMNER PÅ HiT 2014	XV
VEDLEGG 3: LITTERATURLISTE OVER PRAKTISKE EMNER PÅ HiVOLDA 2014	XIX
VEDLEGG 4: MAIL FRA KOORDINATOR PÅ HiT, ELLEN BASKÅR, MED UTFYLLENDE INFORMASJON OM LITTERATURLISTEN	XXIII
VEDLEGG 5: LITTERATURLISTE OVER ÅRSENHET BILLEDROM PÅ HiT 2014	XXVI

1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet

Bakgrunn for valg av problemfelt

Fagspråk i tegning

Jeg hadde en tegnelærer som beskrev en god tegning som en ”tegning”. En dårlig tegning var bare ”et forsøk på tegning”. ”Dette er *tegnet*”, sa han, og viste frem et eksempel til etterfølgelse. ”Ser dere?” spurte han. Og vi *så*. Det gjorde vi faktisk.

Min erfaring fra da jeg selv gikk på faglærerutdannelsen i Formgivning, Kunst og håndverk på HiOA, er at tegneundervisningen først og fremst skjer gjennom praktisk arbeid i timene. Lærebøkene på litteraturlista og fagspråk for øvrig ble, slik jeg opplevde det, tillagt mindre vekt.

Førsteamanuensis Karen Brønne beskriver Kunst og Håndverk som et taust fag i artikkelen ”Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunst-pedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget”:

Skuleaktørar utom fagkonteksten Kunst og handverk høyrer det som *blir sagt* om faginnhald og metodar, men har truleg mindre innsikt i den kunnskapsarven som vert kommunisert gjennom visualisering og handling. Noko paradoksalt vil kunst- og handverksfaget sin praktiske og tause karakter gje særleg makt til dei enkle og få orda som vert nytta for å belyse feltet (Brønne, 2011, s. 106).

Slik jeg leser Brønne, frykter hun at et underutviklet fagspråk kan svekke Kunst- og håndverksfagets status. Lektor i Kunst- og designdidaktikk, Bibbi Omtveit, tar for seg nettopp tegneundervisningen på faglærerutdannelsen i masteroppgaven ”Teikning: hand og tanke, ei undersøking av teikneundervisninga på faglærarutdanninga”. Hun skriver om en ensidig tegneundervisning, som i stor grad begrenses til observasjonstegning. I begrepet ”observasjonstegning” inkluderer hun blant annet akt- og krokitegning, stilleben samt natur og landskap. Observasjonstegning rommer også kopiering og etterligning, der en gjengir bilder som allerede eksisterer (Omtveit, 2011, s. 15). Studentene hun intervjuer, opplever at undervisningen har for stort fokus på ”tekniske og handverksmessige aspekt ved teikning og meir eller mindre overser kunstdelen av faget” (Omtveit, 2011, s. 39). Omtveit ønsker å få

forestillingstegning, visualisering av indre bilder, inn i undervisningen. ”Forestillingsteikning inkluderer hukommelsesteikning, fantasiteikning, teikning som metafor og teikning som eit kommunikativt reiskap”, skriver Omtveit (2011, s.15).

Jeg har blitt undervist i tegning på flere skoler, både på Tegning, form og farge på videregående skole, med høyere utdanning på faglærerutdanningen i Oslo, og under utveksling i Chile. På samtlige læresteder har jeg opplevd at undervisningen stort sett har hatt fokus på det samme, nemlig å gjengi noe slik vi ser det foran oss på papiret, slik Omtveit beskriver i sin undersøkelse. Jeg opplever i likhet med Omtveit at undervisningen gir en snever forståelse av tegning. I tillegg opplever jeg også selv, som faglærer i Kunst og håndverk, at jeg mangler fagterminologi som er dekkende for de mange aspektene ved tegning.

Emma Dexter definerer tegningens natur som en universell menneskelig streben og et felles visuelt språk for uttrykk. Dette skriver hun i ”Vitamin D”, som er en internasjonal bokserie som samler og kartlegger samtidstegning (Burton & Dexter, 2005). Vi bruker tegning både pragmatisk til å skissere våre egne kart og planer, men også til å drømme – i kruseduller og skriblerier, skriver Dexter (2005, s. 6). Innledningsvis i ”Vitamin D2” skriver Christian Rattenmeyer at vi verdsetter tegninger fordi de er umiddelbare, fordi de gir innsikt i den kreative prosessen, fordi de rommer en ufullstendighet, og fordi de er intime og direkte (Garrett & Price, 2013, s. 8).

Uttrykk i tegning blir slik jeg ser det verdsatt, Dexter definerer til og med tegning som et felles visuelt språk for uttrykk. Tegning er en uttrykksfull formidlingsform, men min opplevelse er at dette ikke reflekteres i undervisningen. “Teikning rommar meir enn arbeid med proporsjonar, skyggelegging, sikting og måling. Teikning handlar også om å uttrykke opplevingar, kjensler og fortelje historier”, skriver Omtveit (Omtveit, 2011, s. 68). Min opplevelse av tegneundervisningen jeg har fått, er også at andre verdier enn sikting og måling *blir* verdsatt. I tegneundervisningen i Chile hadde jeg en eksamen med tittelen ”The pain of the body”. Selv om undervisningen dreide seg om å få proporsjonene til en modell over på papiret, tolket jeg eksamens tittel dit hen at det først og fremst var *smerten* som skulle uttrykkes på papiret. I tegneundervisningen jeg har hatt, har det også blitt referert til kunstnere. Kunstnere har blitt brukt som inspirasjon, og intensjonen har vært at vi studenter skal se hvordan andre har brukt tegning som uttrykksmiddel. Men tegning som en uttrykksfull

formidlingsform kommer slik jeg ser det ikke tydelig nok frem i undervisning, når hovedfokus er på observasjonstegning. Min opplevelse av tegneundervisningen er at den ikke er nyansert nok til å formidle tegningens muligheter.

Min bakgrunn har fått meg til å tenke på hvilke ord vi i fagfeltet har til rådighet, hvilken terminologi som egentlig finnes innen tegning, og ikke minst hvilken avgjørende maktfaktor det etablerte fagspråket utgjør for hva som vektlegges i faget.

Grunnleggende for en tegning er linjen vi tegner med. Og noe av det som tiltrekker meg personlig med tegning, er linjens uendelige uttrykksmuligheter. Det er fagspråk i tegning, nærmere bestemt, beskrivelser av kontur og linje, jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven. Linjens uttrykksmuligheter inngår slik jeg ser det i arbeid med tegning, uavhengig av om det blir artikulert eller ikke. Et styrket fagspråk vil, slik jeg ser det, kunne tydeliggjøre studentens bevissthet rundt hva man ønsker å oppnå ved å bruke linjen på ulike måter.

Relevans for fagfeltet

I grunnskolen ble visuell kommunikasjon og tegning styrket i Kunnskapsløftet i 2006 (KL06). I Kunst og håndverk er det fokus på følgende fire områder: Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. Tegning kan sånn sett legitimeres i grunnskolen ved at elevene må tilegne seg en visuell kompetanse, som er av betydning for alle de fire områdene. KL06 søker blant annet å legitimere tegning ved å vise til samfunnets generelle behov for visuell kompetanse. Det står at faget Kunst og håndverk "[...] vil kunne styrke muligheten for deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). I forståelsen av å være visuelt litterat inngår evnen til å lese, men også å lage symboler (Frisch, 2010, s. 1). Disse ferdighetene, kan med en utvidet tekstforståelse, knyttes til de grunnleggende ferdighetene i KL06, som inngår i alle fag (Nielsen, 2009, s. 89). Noen av disse ferdighetene er å "kunne uttrykke seg skriftlig" og "kunne lese" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hovedmålet for grunnutdanningen i dag er å styrke unge slik at de kan bli aktive deltakere i utviklingen av fremtiden. Å lære elevene å kunne uttrykke seg visuelt, slik at de kan visualisere det som enda ikke eksisterer, er derfor viktige egenskaper for en fremtid som krever nye løsninger. Tegning er altså sterkt forankret i læreplanen for grunnskolen.

Å lese og å skrive en verbal tekst er ferdigheter som er sterkt forbundet med hverandre. Det er som to sider av samme sak. Men vår forståelse av at produksjon og tolkning av bilder er forbundet med hverandre, er ikke like selvfølgelig. Dette skriver professor i Designdidaktikk Liv Merete Nielsen i artikkelen ”Debunking teacher’s resistant to teaching children to draw—a companion to citizenship for the future” (2014, s. 37). Videre skriver hun:

In both private and professional settings, more and more decisions are made on the basis of pictorial representations. So why is formal education for youngsters still so focused on verbal text as we know it from the last two hundred years? (Nielsen, 2014, s. 34).

Nielsen hevder videre at intensjonene i læreplanen KL06 ikke er implementert enda (Nielsen, 2014, s. 41).

Ifølge Brønne har vi innen feltet en utfordring når det gjelder å utvikle fagfeltets fagterminologi (Brønne, 2011). Hun mener det er et behov ”[...] for medvit om det handlande, og evne til å kommunisere det praktiske også gjennom verbale analytiske skildringer” (2009, s.154).

Personlighet eller læring?

Kristin Valla (redaktør i Aftenpostens kulturmagasinet K) tok til orde for økt kulturkompetanse i en debatt i Aftenposten TV (Valla, 2013, 31. oktober). Hun møtte motstand fra skuespiller ved Nationaltheatret, Mariann Hole, som sa ”Man skal også lære at [teaterforestillinger] er en sanseropplevelse og handler om egen smak, og det kan man ikke akkurat lese seg til” (Christiansen, 2013, oktober). Sterk motstand fikk hun også fra motdebattant Kristian Meisingset, som mente hun var arrogant og nedlatende som ville utdanne publikum til å få riktig kulturell smak (Meisingset, 2013, 31. oktober). I artikkelen ”Praktisk-estetiske fag i grunnskolen – personlegdom og kollektive omsyn” (2014) beskriver førsteamanuensis Ingvald Digranes fagfeltets forhold til både personlighet og kollektive hensyn:

Fagmiljøa har stadige diskusjonar om kva som er dei ”viktige” og ”riktige” prioriteringane i faget når det gjeld personleg utvikling (kreativitet) og kollektive omsyn (nyttig kunnskap), som om desse to står i kontrast til kvarandre. Men gjer dei no det? (Digranes, 2014, s. 89).

Også forholdet mellom praktisk arbeid og teori er sentralt for det kunst- og designdidaktiske

fagfeltet.

Praktisk arbeid eller teori?

I 2014 pågikk en diskusjon i Klassekampen om språk innen samtidskunst (Braanen, 2014, 25. februar; Grøtvedt, 2014, 22. februar; Hygen, 2014, 18. februar; Lund, 2014, 18. februar; Meyer, 2014, 20. februar). Kunstner Lotte Konow Lund tok et oppgjør med det vanskelige kunstspråket ved selv å skrive om egne verk, noe hun fikk både ris og ros for. Hun mener at noen beskrivelser av kunst er preget av ”maktspråk” (Hygen, 2014, 18. februar). Ifølge Lund har de ulike teoretiske fagområdene, som kunstteori, kunstkritikk og kunsthistorie, alle sin egen hensikt. Men, slik hun ser det, kan ingen av fagområdene dekke det som skjer når kunstnere forteller om og analyserer egne verk (Lund, 2014, 18. februar, s. 12). Lund løfter frem det språket som befinner seg i prosessen av et arbeid, og skriver:

Det er alltid, uten unntak, et mellomrom mellom det kunstneren ser for seg at arbeidet skal bli, og dét det til slutt blir. Og slik må det være, for det er i det mellomrommet kunsten blir til. Det er dette rommet som forsvinner om vi ikke synliggjør det, og da kan vi få en fullstendig gal forståelse av at kunstnere lager akkurat det de har forestilt seg (Lund, 2014, 18. februar, s. 14).

Kunstkritiker og billedkunstner Paul Grøtvedt var kritisk til Konow Lunds innlegg. ”[...] hvis det de prøver å formidle ikke går frem av den kunsten de lager, så må det vel være en svakhet ved selve kunstverkenes uttrykksform og innhold”, skrev han i Klassekampen (2014 s. 42). Slik jeg tolker Grøtvedt, anser han en artikulering av kunstfeltet, fra kunstnere selv, som en trussel mot kunstens egenverdi.

I et intervju i Khrono (Tønnesen, 2014, 29. januar), som er Høgskolen i Oslo og Akershus sin uavhengige nettavis, oppfordret Janne Reitan, førsteamanuensis på Institutt for estetiske fag, kunstnere til i større grad å kommunisere skriftlig om sine arbeider. Også i kommentarfeltet under dette intervjuet var det en redsel for at det praktiske arbeidet ikke skal bli sett på som viktig i seg selv. Det blir påpekt at ”Skriftlige refleksjoner må være et godt supplement til, og ikke erstatte eller overskygge, det egentlige produktet” (Tønnesen, 2014, 29. januar).

Morgendagens kompetanse

Regjeringen oppnevnte i 2013 Ludvigsen-utvalget, som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

Utredningen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. September 2014 (NOU:2014:7, 2014).

Den 28. April 2014, ble det arrangert en debatt på Litteraturhuset som tok opp ”Kunstfag i morgendagens skole”. I debatten hevdet professor Sten Ludvigsen (leder av Ludvigsen-utvalget) at alle fag i norsk skole trenger en oppdatering:

I løpet av de neste ti årene blir innholdsutvelgelse og fagfornyelse viktig i alle fag. Fagfeltene må selv brette opp ermene og avgjøre hva som er den sentrale kompetansen å tilegne seg i faget, det er ingen andre som gjør det for dere (Ludvigsen, personlig kommunikasjon, 2014, 28. april).

Hvilken kompetanse ønsker man innen fagfeltet at tegning skal bidra med, og hvilke ord har vi egentlig med oss inn i en slik diskusjon?

Fagdidaktisk posisjon

Ifølge Nielsen er kjernen i fagdidaktikk "[...] spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*" (Nielsen, 2009, s. 26).

En levende diskusjon om hva et fag ønsker å være, forholder seg til både fagets historie, fagets praksis og den teorien som er utviklet om undervisning i faget. I denne diskusjonen ligger spørsmålet om hvilke utfordringer fagfeltet står overfor, og hva som må utvikles for at faget skal være bærekraftig i fremtidens skole (Nielsen, 2009, s. 26). Målet er at denne oppgaven går inn i en slik løpende diskusjon.

I professor Aslaug Nyrnes' definisjon av hva fagdidaktikk er, står verbalspråk sentralt. Hva skal man med teori i et praktisk fag? Dette spørsmålet stiller Nyrnes i en artikkel der hun utforsker grunnlaget for en retorisk kunstfagsdidaktikk (Nyrnes & Lehmann, 2008). Hun viser til en oppfatning av kunstfagene som motsatser til teorifagene. "[...] kunstfaga er jo ofte nettopp kalla praktiske- estetiske i motsetnad til dei såkalla teorifaga" (Nyrnes & Lehmann, 2008, s. 22). Men hun følger opp med å slå fast at teori selvfølgelig er relevant også for kunstfagene. Dette begrunner hun med at teori gir prinsipielle måter å se på, og at det gjør blikket konsentrert og spesifikt. Hun skriver: "Teori kjem til syne i distinkte fagspråk med nyanserte kategoriar – kva det nå er i register av piruett-typar, musikalske klangvalørar, samanlikningsfigurar i poesi eller fargeskalaer i målarkunst" (2008, s. 22). Hun mener at det rent didaktisk ikke handler om å kunne teori for teoriens egen skyld, men at det handler om å ha nyanserte kategorier å lese og rettlede praksiser gjennom. Hun skriver "ein lærer som ser forskjell, kan skape forskjell" (2008, s. 22). Ifølge Nyrnes er derfor verbalspråket sentralt ved fagdidaktikk. "Det heiter jo kunstfag, og eit fag har alltid også ei verbalspråkleg side. Ikkje berre, og ikkje i alle detaljar, men alltid parallelt" (2008, s. 16). Verbalspråket er ifølge Nyrnes en integrert del av et sammensatt formspråk gjennom arbeidsprosessene (2008, s. 16).

Målsetting og problemstilling

Denne masteroppgaven har fokus på fagspråk i tegnelærebøker. Jeg har valgt lærebøker fra litteraturlisten 2014 på faglærerutdannelsen i Formgivning, Kunst og håndverk på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Jeg ønsker å drøfte konkrete beskrivelser i bøkene, for å kunne bidra inn i en diskusjon om fagspråk. Jeg har valgt å undersøke beskrivelser av kontur og linje. Innledende skrev jeg at tegning ble beskrevet som en uttrykksfull formidlingsform. Men selv om jeg opplever at lærere i tegneundervisning anser tegning som en uttrykksfull formidlingsform, opplever jeg ikke at uttrykk ble vektlagt i tegneundervisningen da jeg selv tok faglærerutdannelsen på HiOA. Denne oppfatningen støttes av Omtveits undersøkelse av nettopp tegneundervisningen på faglærerutdannelsen. Jeg beskrev også tegneundervisningen som et taust fag, og jeg ønsker derfor å undersøke lærebøker, som jo er en kilde hvor verbalspråk er sentralt. Grunnleggende for tegning er linjen vi tegner med. Jeg opplever at tegneundervisningen ikke gir et nyansert nok bilde av hvilken betydning kontur og linje har for tegning.

Hva er det lærebøkene vektlegger? Og hva er det de ikke vektlegger? For å få en forståelse av det språket som faktisk *er* artikulert i lærebøkene om kontur og linje, har jeg formulert dette spørsmålet:

Problemstilling:

Hvordan beskrives arbeid med kontur og linje i fire utvalgte lærebøker i tegning?

Dette spørsmålet blir altså et utgangspunkt for å kunne si noe om hvordan arbeid med kontur og linje *er* artikulert i lærebøkene. Tanken er at denne refleksjonen videre kan danne grunnlag for en drøfting av det jeg måtte oppfatte som problematiske aspekter ved beskrivelsene, noe som igjen kan bli et bidrag til diskusjonen om forbedringer og hva faget *ønsker å være*. Nielsen definerer kjernen i fagdidaktikk som "[...] spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*" (Nielsen, 2009, s. 26). Problemstillingen skal ideelt sett gi svar på spørsmål som kan åpne for en videre drøfting. Oppgaven er kritisk og det er fagspråk i tegning jeg ønsker å diskutere. Jeg ønsker også å sette fokus på tegning som en uttrykksfull formidlingsform, men det er først og fremst en undersøkelse av språk. Jeg ønsker å tydeliggjøre noe av det språket vi har med oss inn i en diskusjon på fagfeltet om hva vi på feltet ønsker at tegning skal være og hva det skal bidra med.

Et fagfelt ser jeg som en større enhet som omhandler praksis, historie, kritikk og teori. Mitt fagfelt eller min fagbakgrunn er innen Kunst- og Designdidaktikk. Med faglærerutdannelsen mener jeg den treårige faglærerutdanningen i Formgivning, Kunst- og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskolen i Telemark (HiT) og Høgskolen i Volda (HiVolda).

Relatert forskning

Jeg ønsker å trekke linjer fra historien om fagfeltet for å belyse beskrivelsene som blir gitt av uttrykk i kontur og linje, samt ulike ideologier innen fagfeltet. I tillegg til forskning på tegning viser jeg til teori som tar for seg faghistorie og ideologi.

Steinar Kjosavik har skrevet boken, ”Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk”, som er en historisk skildring. Han har lagt vekt på analyse av skoleplanene og hvilken sosiokulturell kontekst de ble formet i (Kjosavik, 2001).

Både Karen Brønne og Eva Lutnæs trekker i sine doktoravhandlinger inn linjer fra faghistorien som har betydning for praksis i dagens skole. Avhandlingene problematiserer hvordan fagideologiene ble etablert og hvordan maktstrukturer gir plass til enkelte tankestrømmer fremfor andre.

Brønnes doktoravhandling, ”Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget”, tar utgangspunkt i norsk allmennlærerutdanning (2009). Hun ser på hvordan lærere og studenter verdsetter ulike sider ved skapende arbeid i Kunst og håndverk. Hun tar for seg både eksplisitte og implisitte verbale formuleringer, og den tause visuelle kommunikasjonen. Hun viser hvordan ulike diskurser har dannet grunnlag for hva som verdsettes i faget. Brønne definerer fire perspektiver for å systematisere diskursene i faget:

Perspektiv I: Encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame.

Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding

Perspektiv III: Karismatisk haldning

Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk (Brønne, 2009, s. 107).

Det første perspektivet er knyttet til håndverksmessig kvalitet og til målet om nedlagt arbeid og omtanke (Brønne, 2009, s. 110). De to neste perspektivene er begge kunstpedagogiske, og oppstod som en motreaksjon til det første perspektivet som var mer knyttet til nytte enn pedagogikk. Den karismatiske holdningen er mer barnesentrert enn det formaleestetiske perspektivet. Den kritiske biletpedagogikken tar hensyn til den visuelle kulturen utenfor skolen (Brønne, 2009).

Eva Lutnæs skriver i sin doktoravhandling, ”Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og

håndverk, læreres forhandlingsrepertoar”, om problemene som oppstår i standpunktvurdering i Kunst og håndverk. Fellestrekk for de to lærerteamene hun intervjuer, er vektleggingen av at elevene behersker materialtekniske konvensjoner, samtidig som det forventes at elevene skaper originale og personlige uttrykk. Lutnæs er opptatt av Kunst- og håndverklærernes språklige repertoar når det gjelder indikatorer på kvalitet ved elevarbeid, og sporer indikatorene tilbake i faghistorien gjennom fire perspektiver som bygger på perspektivene til Brønne. Men hun forholder seg til en kortfattet definisjon av hvert enkelt perspektiv, og tydeliggjør perspektivenes siktemål med undervisningen:

Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse,

Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

Lutnæs viser hvordan fagets historie spiller inn på lærernes språklige repertoar i dagens skole. Begge disse avhandlingene benytter fagdidaktikk som et overordnet perspektiv.

Brent Wilson har skrevet artikkelen, ”Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives” (2004). Den tar for seg fagideologi og er følgelig relevant for min oppgave. Wilson understreker i denne artikkelen at barn er påvirket av kultur i utformingen av tegningene sine. Artikkelen er en videreføring av arbeidet han gjorde sammen med Marjorie Wilson i 1977, som først ble publisert i artikkelen ”An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People”. Denne artikkelen var det første oppgjøret med en tro på barnekunst som «ekte» og «naturlig» (Wilson & Wilson, 1977).

Innen tegning er Bibbi Omtveits masteroppgave ”Teikning: hand og tanke, ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga” relevant, og en del av bakgrunnen for denne oppgaven. Min kommende analyse av de fire lærebøkene kan dermed sammenholdes med Omtveits analyse av undervisningen.

Førsteamanuensis i Kunst og håndverk, Nina Scott Frisch, har skrevet avhandlingen “To see the visually controlled: seeing-drawing in formal and informal contexts: a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway” (2010). Frisch ser på spenninger mellom formell og uformell læring i undervisning

av visuelt kontrollerte tegneprosesser. Med visuelt kontrollert tegning menes det at tegningen er laget ved visuelt å kontrollere eller visuelt sjekke tegningen opp mot en modell i en kontinuerlig se-tegne-prosess. Hun tar opp spørsmål rundt tegneundervisning og flyten mellom formell og uformell læring.

I “Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School” (2000) tar professor i Designdidaktikk, Liv Merete Nielsen, opp betydningen av kompetansebygging innen visuell kommunikasjon i grunnskolen. Hun setter søkelys på at stadig flere avgjørelser blir tatt på bakgrunn av tegninger og bilder. Uten visuell kompetanse mangles det en reell mulighet for demokratisk brukermedvirkning i saker som blir avgjort på bakgrunn av visuelle representasjoner. Også hennes artikkel, ”Debunking teacher’s resistant to teaching children to draw —a companion to citizenship for the future” tar opp denne problematikken.

I doktorgradsavhandlingen ”Mind the gap! Om tegning og tilblivelse Udkast til en tegnefilosofi” forsøker Anette Højlund seg på et utkast til en tegnefilosofi som tar hensyn til tegning som noe prosessbasert. Hun underviser på Danmarks Designskole. Ifølge Højlund er tegning et språk i seg selv og inneholder et stort potensiale for idéutvikling og argumenterer derfor for at tegning er et redskap for designstudenter. Avhandlingen er et bidrag til en diskusjon av tegnebegrepet og for hvordan man kan omtale tegning. Hun tar blant annet for seg hvordan tegning blir fremstilt i lærebøker, og er derfor relevant for min oppgave.

Førsteamanuensis på Institutt for estetiske fag, Janne Reitan, har i sin doktoravhandling, ”Improvisation in Tradition”, fremmet en visuell læremåte. Hun har studert hvordan *iñupiaq* kvinner (inuitter) i Nord-Alaska praktiserte og lærte å designe tradisjonelle moderne *iñupiaq* klær, og har kommet frem til begrepet “learning by watching” (Reitan, 2007). Reitan etablerer slik et begrep som betegner det å lære gjennom en taus praksis.

”Malerileksikon” av Erik Mørstad brukes i denne oppgaven til å definere, begrepene linje og kontur.

Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i fem hovedkapittel, samt en avsluttende kommentar. Kapittel 1, ”Introduksjon til undersøkelsesfeltet” tar for seg min bakgrunn for hvorfor jeg ønsker å gå inn i det valgte problemområdet, relevans for fagfeltet, fagdidaktisk posisjon, målsetting og problemformuleringen og forskning jeg relaterer til problemområdet. Kapittel 2, ”Strategi”, er det kapitlet jeg gjør rede for vitenskapsteoretisk ståsted, metode, fremgangsmåte og de avgrensningene jeg har foretatt. I kapittel 3, ”Beskrivelse og analyse av lærebøker i tegning”, legger jeg frem analys materialet. Her tar jeg for meg hver av de fire lærebøkene i tegning som danner grunnlag for analysen. Jeg søker også å vurdere lærebøkene ut fra deres kontekst, og i den forbindelse gjør jeg et poeng av at bøkene er en del av faglærerutdannelsen. Dette analys materialet diskuterer jeg opp mot relevant teori og faghistorie i kapittel 4 ”Fagspråk og lærestrategi i perspektiv”. I kapittel 5, ”Praktisk-estetisk – i prosessen”, beskriver jeg det praktisk-estetiske arbeidets relevans inn i oppgaven. Til slutt er det en oppsummering og forslag til forbedring.

Spørsmålet ”Hvordan?” er formulert i problemstillingen, hvor jeg spør hvordan arbeid med kontur og linje beskrives i fire utvalgte lærebøker i tegning. Jeg forsøker å svare på dette spørsmålet i kapittel 3. Dette kapitlet danner grunnlag for videre fordypning i kapittel 4, hvor ”hvorfor?” blir et sentralt spørsmål. Det praktisk-estetiske arbeidet fungerer som illustrasjoner, og danner en del av min forståelse for drøftingen.

2 Strategi

Kvalitativ tilnærming

Denne masteroppgaven bygger på kvalitative metoder. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes av at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremtrer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). I min oppgave ønsker jeg å se på hva som kjennetegner fire utvalgte lærebøker i tegning, og hvordan arbeid med kontur og linje beskrives i disse. Kvalitativ forskning har som formål å klargjøre et ”fenomens” karakter eller egenskap(er), skriver Widerberg, som også beskriver kvalitativ forskning som innholdssøkende (Widerberg, 2001, s. 15). I denne oppgaven vil jeg mer spesifikt foreta en tekstanalyse. Jeg ønsker å undersøke hvordan kontur og linje beskrives i tekst. Tekstanalyse som metode forholder seg til et allerede eksisterende analysemateriale som ikke kan endres av forskeren. Men man kan naturligvis lese og forstå materialet ulikt.

Ifølge Postholm (Postholm, 2010) kjennetegnes en kvalitativ tilnærming av at forskeren ikke bare studerer praksis, men selv er aktiv i endring av denne praksisen. Leseren og tolkeren av teksten blir på den måten et verktøy for analysen. Min bakgrunn for valg av problemstilling er egen erfaring fra tegneundervisning på faglærerutdannelsen. Hensikten med tekstanalysen er å øke forståelsen for fagspråk i tegning. Jeg er en del av det fagfeltet jeg undersøker, og er selv en aktør som vil bruke fagspråk i tegning i undervisning, etter endt utdanning.

Diskursanalyse

I denne oppgaven skal jeg, som nevnt, analysere tekst. Men tekster eksisterer ikke i et tomrom. Jeg har valgt å analysere lærebøker i tegning på faglærerutdannelsen ved HiOA. Disse bøkene blir brukt i en bestemt kontekst – nemlig som pensumlitteratur på faglærerutdannelsen, og de danner trolig grunnlag for det fagspråket lærerstudenter tar med seg videre i undervisning. Undervisning er en sosial praksis. Jeg ønsker derfor å se teksten i en større sammenheng. At tekst alltid er en del av en større sammenheng, er en grunnleggende innsikt i diskursanalyse. Jørgensen & Phillips definerer en diskurs som en ”bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9). For å undersøke fagspråk i tegning, ser jeg det som relevant å se beskrivelsene i bøkene i en større sammenheng, og har derfor ønsket å bruke diskursanalyse som metode. Jeg skal gå nærmere inn på én retning innen diskursanalyse, nemlig kritisk diskursanalyse, som jeg velger å benytte i denne oppgaven. Deretter vil jeg gå nærmere inn på tilnærmingen i egen oppgave.

Kritisk diskursanalyse

Ifølge Jørgensen og Phillips er formålet med den kritiske diskursanalysen å kaste lys over den lingvistisk-diskursive dimensjonen av sosiale og kulturelle fenomener og forandringsprosesser (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 73). Faircloughs tre-dimensjonale modell for kritisk diskursanalyse er en analytisk ramme til bruk i forskning. Denne modellen inneholder tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Jørgensen og Phillips skriver at den diskursive praksisen konsentrerer seg om hvordan tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangre for å skape en tekst, og om hvordan tekstmottagere også anvender tilgjengelige diskurser og sjangre i konsumpsjon og fortolkning av teksten (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 81). Tekstanalysen derimot konsentrerer seg om de formelle teksttrekk som konstruerer diskurser og sjangre lingvistisk (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 81). Relasjonen mellom tekstene og den sosiale praksis medieres av den diskursive praksis. ”Det er således kun gjennom diskursiv praksis – hvor folk bruker språk for å produsere og konsumere tekster – at tekster former og formes av sosial praksis” (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 82).

Analysematerialet i min oppgave er tekst. Ifølge Faircloughs teori er det altså gjennom diskursiv praksis lærebøkene skrives og leses. Tekstene er både med på å forme sosial praksis, og formes selv av sosial praksis. Ut fra en slik logikk kan en forutsette at forfatterne av lærebøkene hadde en forforståelse av kontur og linje, og at forforståelsen kommer til syne i lærebøkens beskrivelser av disse begrepene. Bøkene blir også brukt i undervisning ut fra de forståelsene som råder der. En del av min metode, for å undersøke lærebøkene i en større sammenheng, er derfor å drøfte opp mot relevant teori og tegnefagets historie. Synet på diskurs som både konstituerende og konstituert står helt sentralt i Faircloughs teori (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 78). Samtidig ser han forholdet mellom diskursiv praksis og sosiale strukturer som komplekst og varierende over tid (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 78). Det er ikke snakk om statiske systemer. Ifølge Jørgensen og Phillips handler det ikke, i en diskursanalytisk undersøkelse, i første omgang om å sortere hvilke utsagn om verden som er riktig eller feil i materialet, selv om man selvfølgelig kan forholde seg kritisk vurderende på et senere tidspunkt (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 31). Derimot skal man arbeide med det som faktisk er blitt sagt eller skrevet, for å undersøke hvilke mønstre som er i utsagnene – og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får (s. 31). Interessant for min oppgave er det derfor å undersøke hvordan noen beskrivelser helt naturlig

blir akseptert som sanne, og andre ikke. Ifølge Jørgensen og Phillips trekker Fairclough på den fortolkende tradisjonen for å skape forståelse for hvordan folk skaper en regelbunden verden i hverdagspraksiser (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 78).

Kritikk og forandring

Med diskursteoretiske termer kan man si, at ved at bevæge noget fra det objektive til det politiske, altså fra det tyst selvfølgelige til noget, man kan være for eller imod, gjør man det selvfølgelig til potentiel genstand for diskusjon og kritikk og dermed forandring (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 165).

Det vil si at ved å undersøke hvordan kontur og linje beskrives, og ved å synliggjøre hvordan disse beskrivelsene konstitueres på bestemte måter, gis det plass til en diskusjon om hvorvidt dette er rimelige beskrivelser eller noe som bør forandres.

Fremgangsmåte

Jeg har valgt å gjøre en tekstanalyse av fire lærebøker. Denne analysen har ført meg til nye spørsmål. Selv om hensikten med oppgaven har vært å se lærebøkene i en større sammenheng, har det vært nødvendig å starte på analysen for å få et grunnlag til å stille nye spørsmål. Ifølge Postholm skal ikke analyseprosesser oppfattes som mekaniske og lineære prosesser (Postholm, 2010). I første del av oppgaven, hvor jeg analyserer bøkene, har jeg hatt fokus på spørsmålet ”hvordan?”. Hvordan beskrives arbeid med kontur og linje? Dette spørsmålet er formulert i problemstillingen. Jeg har brukt stikkordsregisteret i bøkene, hvor jeg har søkt etter ordene som jeg mener er knyttet til kontur og linje, i tegning (se figur 2). I ”Billedrom” av Rauset, som ikke har stikkordsregister, har jeg søkt opp ordene kontur og linje i søkefeltet på dokumentet. I tillegg viser jeg til kompendier og lærebøker som ikke er oppført på høgskolenes litteraturlister, men som likevel benyttes i undervisningen. Jeg har først gitt en kort presentasjon av de fire lærebøkene, hvor jeg forsøker å sammenfatte det jeg oppfatter som bøkens formål og tiltenkte publikum, slik kan jeg senere sette beskrivelsene av kontur og linje inn i en sammenheng. I denne sammenfatningen gir jeg også en kort orientering om hvordan de ulike forfatterne beskriver kontur og linje. Når jeg analyserer kontur og linje i bøkene, er det under overskriften *uttrykk* i kontur og linje. I analysen fokuserer jeg på uttrykk i kontur og linje. Jeg ønsker å undersøke hva som beskrives, for så å kunne synliggjøre hva som *ikke* beskrives. Jeg sammenligner også bøkene med hverandre.

Jeg ønsker å se lærebøkene i tegning ved faglærerutdanningen på HiOA i en kontekst. Jeg har derfor sett på litteraturlistene på faglærerutdannelsene på Høgskolen i Telemark (HiT) og på Høgskolen i Volda (HiVolda). Slik blir det tydeligere hvilke bøker som *ikke* er på litteraturlisten på HiOA. Et stykke ut i arbeidet med denne oppgaven ble jeg gjort oppmerksom på at det i tegneundervisningen på HiOA blir brukt kompendier og lærebøker som ikke er oppført på litteraturlisten. Hvordan uttrykk i kontur og linje er nevnt i disse, er også tatt med i analysen for å sette de fire lærebøkene inn i en kontekst. Analysen åpner for at jeg formulerer nye drøftningsperspektiv.

For å gå dypere inn i problematikken rundt fagspråk i tegning ønsker jeg å synliggjøre ledende idéer innen feltet, og hva de bygger på. Derfor velger jeg å se på tegneundervisningens historie. Jeg drøfter også analysen i perspektiv av relevant teori: Brønne, Lutnæs, Omtveit, Wilson, Nielsen, Frisch, Reitan og Højlund. Jeg ser også lærebøkene på litteraturlisten på HiOA i lys av annen beslektet litteratur. Blant annet tegnebøkene på litteraturlistene på Faglærerutdannelsene i Volda og i Telemark (se vedlegg 2 og 3). Et stykke ut i arbeidet med oppgaven ble jeg oppmerksom på ”Drawing, a contemporary approach” av Sale og Betti. Denne boken har mange beskrivelser av uttrykk i kontur og linje og er derfor med i drøftingen.

Jeg søker etter forklaringer på hvorfor uttrykk i kontur og linje blir beskrevet slik det blir i de fire lærebøkene. Det praktisk-estetiske arbeidet bruker jeg som en illustrasjon til oppgaven. Min bakgrunn for valg av problemstilling er som nevnt egen erfaring fra tegneundervisning på faglærerutdannelsen. Eget arbeid med tegning er også en del av min for forståelse. Jeg ønsker å tegne parallelt med at jeg skriver oppgaven, slik at jeg får forståelse av å *gjøre* – altså, tegne kontur og linje. Slik inngår denne forståelsen i min refleksjon rundt fagspråk, slik Postholm beskriver tolkeren selv som et verktøy (Postholm, 2010).

Jeg avslutter oppgaven med en anbefaling for forbedret praksis.

Avgrensning av oppgaven

Jeg har altså valgt å analysere lærebøker på faglærerutdannelsen i Formgiving, Kunst og håndverk på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Ved å ta for meg bøker har jeg en konkret kilde hvor kunnskap om tegning blir artikulert. Jeg ønsker å se på bøker fra gjeldende læreplan, 2014. Dette er bøker som ligger til grunn for videre formidling når faglærerstudenter selv blir lærere. Faglærerutdannelsen i Formgiving, Kunst og håndverk på HiOA er utdannelsen jeg selv har tatt. For meg blir det derfor naturlig å analysere lærebøker fra HiOAs litteraturliste fremfor bøker fra de to andre tilsvarende faglærerutdannelsene i Volda og Telemark. Jeg har valgt å analysere bøkene på pensumlisten som tar for seg det praktiske tegnefaget. Bøker som omhandler tegning innen fagdidaktikk, vil bli trukket inn i drøftingen. Ved faglærerutdannelsen på HiOA er det fire lærebøker i tegning på litteraturlisten 2014, og det er disse som ligger til grunn for min analyse:

1. *Drawing and perceiving. Real-world drawing for students of architecture and design* av Douglas Cooper
2. *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel* av Betty Edwards
3. *Kunstnerens håndbok –utstyr, verktøy, materialer og teknikker* av Ray Smith
4. *Billedrom - å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater* av Per Rauset

KUNST OG HÅNDVERK 1

Cooper, D. (2007). *Drawing and perceiving. Real-world drawing for students of architecture and design.* Hoboken, N.J.: Wiley. (233 s.)

Rauset, P. (2002). *Billedrom - å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater.* Retrieved from <http://rauset.no/billedrom/index.html>

TILLEGGSLITTERATUR

Edwards, Betty (2001): *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel.* Oslo: Cappelen

Smith, R. (2010): *Kunstnerens håndbok.* København: Politikens forlag.

KUNST OG HÅNDVERK 2

TILLEGGSLITTERATUR

Cooper, D. (2007): *Drawing and perceiving.* New York: John Wiley.

Figur 1. Oversikt over fordelingen på litteraturlisten.

Jeg ønsker som nevnt også å vurdere de fire lærebøkene som skal analyseres, ut fra konteksten de inngår i. Denne konteksten består blant annet av litteraturlistene på HiT og HiVolda, samt kompendier og lærebøker som ikke er en del av den formelle litteraturlisten, men som likevel blir brukt i undervisningen på HiOA.

Jeg skrev innledningsvis at jeg opplevde at uttrykket i en tegning ble verdsatt fra lærernes side, til tross for at dette, etter mitt syn, i liten grad ble artikulert i undervisningen. Uttrykk er et vidt og uhandgripelig begrep. I ”Malerileksikon” av Mørstad defineres det slik: ”Betegnelse for den samlede virkning i et kunstverk. Uttrykket i et maleri formidler følelser og intellektuelle overveielser” (Mørstad, 2007, s. 288). Mange faktorer spiller inn i arbeidet med uttrykket i et maleri, og det samme gjelder uttrykk i tegning. Blant annet materialer, teknikk, perspektiv, komposisjon, farger, valører, lys/skygge, positive og negative former, flater, tekstur, volum, omriss, kontur og linjer. Å gå inn på hver enkelt av disse faktorene ville ha blitt for omfattende for denne oppgaven. Linjen er helt grunnleggende i en tegning og knyttes ofte til uttrykket, blant annet i Mørstads definisjon av linjen:

Linje. Komposisjonselement. I en lineær komposisjon blir formene definert av streken fremfor av massen. Linjen er et grunnleggende middel til å fremstille og beskrive et motiv. Linjen er kjent fra helleristninger og fra barnetegninger, men også fra malerkunsten. I omrissstegninger angir linjene de fremstilte gjenstandenes volum, vekt, romlige plassering og tekstur.

Bevegelsesretninger og stemningsinnhold blir også uttrykt i en lineær komposisjon. En linje virker psykologisk på en betrakter. Linjer som beveger seg oppover, formidler glede og håp. Linjer som peker nedover uttrykker sorg eller nederlag (Mørstad, 2007, s. 186).

Mørstads beskrivelser av linjen handler mer om komposisjon enn linjebruk. Han beskriver linjer i et maleri. I tegning er linjen mer sentral og har en større rolle. Men Mørstads definisjon er likevel nyttig i den forstand at han knytter uttrykk til linjen. Jeg vil i tillegg mene at kontur er nært forbundet med linjen. Om kontur skriver Mørstad:

Kontur. Omriss, omrisslinje eller grenselinje mellom en form og andre former, eller mellom en figur og rommet omkring. Konturlinjen definerer formen. Den kan varieres i tykkelse og intensitet. Konturlinjen er egentlig en abstraksjon, fordi konturlinjen ikke finnes i den observerbare virkeligheten. Konturlinjen, som kan fremheves både i flaten og i dybden, er likevel et nyttig hjelpemiddel i malerkunsten (Mørstad, 2007, s. 157).

Det er et skille mellom omriss og kontur. Omrisset tegner kun den ytre formen, slik at det skapes en todimensjonal form. Omriss viser flate. En kontur tegner også linjene innenfor formen, slik at den fremstår tredimensjonal. Kontur viser volum. I de fire bøkene jeg skal analysere, brukes ikke begrepet ”omriss”. Omrisset inngår der i beskrivelsen av kontur. Linje og kontur er derfor begrepene den kommende analysen min tar utgangspunkt i. For å analysere beskrivelser som omhandler *kontur og linje* i disse fire lærebøkene, har jeg, som tidligere nevnt, sett på stikkordsregistrene i bøkene. Ordene i stikkordsregisteret er valgt ut av forfatterne og gir en pekepinn på hva som er vektlagt i de forskjellige bøkene. Jeg har valgt ut de ordene fra registeret som jeg mener omhandler kontur og linje.

3 Beskrivelse og analyse av lærebøker i tegning

I dette kapittelet presenteres selve undersøkelsen, tekstanalyse av lærebøker i tegning. Jeg tar for meg fire lærebøker i tegning fra faglærerutdannelsen på HiOA.

For å se lærebøkene i en kontekst har jeg sett på litteraturlistene på faglærerutdannelsene på HiT og på HiVolda. Slik blir det tydeligere hvilke bøker som *ikke* er på litteraturlisten på HiOA. I tillegg viser jeg til kompendier og lærebøker som ikke er oppført på høgskolenes litteraturlister, men som likevel benyttes i undervisningen. Jeg gir, som nevnt, først en kort presentasjon av de fire lærebøkene, hvor jeg forsøker å sammenfatte det jeg oppfatter som bøkens formål og tiltenkte publikum. Jeg gir i den forbindelse en kort orientering om hvordan forfatterne beskriver kontur og linje i bøkene. Videre tar jeg for meg det som står om uttrykk i kontur og linje i hver av de fire bøkene. Jeg avslutter kapittelet med en oppsummering.

Oversikt over utvalget:

PER RAUSET

Denne boken har ikke et stikkordsregister. Jeg har derfor søkt opp ordene ”kontur” og ”linje” i PDF-dokumentet, som ligger på nettsiden.

BETTY EDWARDS

Konturtegning 96-105

Streken som uttrykksmiddel 32-35

RAY SMITH

Blyant 63-76:

Strekteknikker 66-67

Strekteknikker:

Blyant 66-67

Oljepastell 85

Pasteller 79

Penn og tusj 105-107

Pensel og tusj 111, 112

Sølvstift 98

Trekull 93-94

Universalblyant 71

Trekull 91-96:

Strekteknikker 93-94

DOUGLAS COOPER

Contour, 12-39:

Cross contour, 25

Design, relationship to, 18

Exercises pertaining to 20-27

Good composition, relationship to, 30-37

Light and dark, relevance to, 164

Materiality, relationship to, 16-17

Movement, relationship to, 13-17

Perspective, transition to, 24, 26-27

Surface, relationship to, 20-21

Touch:

Contour, relationship to, 12-17

Variation of line:

Contour drawing, relationship to, 22-24

Motion parallax, relationship to, 101

Figur 2. Oversikt over utvalget.

Billedrom – å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater (2002) av Per Rauset



Figur 3. Bokomslag. "Billedrom" 2002, av Per Rauset

Denne boken ble først publisert i 1989 som et kompendium og finnes nå som nettutgave. Per Rauset døde i 1999 og boken er redigert for html-presentasjon av Øyvind Rauset og skrevet inn fra manuskript av Solbjørg Rauset. Per Rauset var formingslærer for lærerstudenter og for elever på ungdomstrinnet. Bakgrunnen for boken var at han så et behov for orientering innen emnet, billedrom, for studentene og elevene. Boken er skrevet ut fra hans egne referater fra undervisningstimene han hadde. Dette materialet ble renskrevet og presentert som et hefte på et Fou-seminar i 1989. Boken er ment for alle som jobber med billedforming eller ønsker å undervise andre i emnet. Den tar for seg romskapende virkemidler i billedforming og tar sikte på å belyse variasjonsbredden av billedromlige løsninger. Rauset er i boken opptatt av at tradisjonelle regler for perspektiv ikke er den eneste måten å fremstille billedromlige løsninger på. Han skriver: "Spørsmål om "riktig" og "galt" er ikke aktuelle her, da alle forsøk på å uttrykke rom i flaten godtas, så sant de tjener til å realisere billedskaperens hensikter" (Rauset, 2002, s. 4). Billedrom blir dermed et videre begrep enn det som svarer til synsinntrykk av det fysiske rom. Også barns måter å uttrykke billedmessig sine romlige erfaringer kommer inn under begrepet billedrom, og det samme gjelder en del av billedkunsten, også den som ikke er i samsvar med tradisjonelle perspektivregler (Rauset, 2002). Rauset skriver at andre billedromskapende midler som overskjæring, figurplassering, farge- og lys/mørke-kontraster samt diverse bruk av romvinkel må vies like stor oppmerksomhet som forkortninger, horisontlinjer og fluktpunkter (Rauset, 2002, s. 46). Ordet "bilde" betyr i boken, synlig form fremstilt på plane flater ved hjelp av tegning, maling og trykking, ikke fotografi eller relieff (Rauset, 2002). Boken tar ikke for seg tegning spesifikt, men emnet billedrom. Den er likevel med i analysen fordi Rauset i stor grad skriver om tegning, når han beskriver billedrom.

For å vise variasjon i billedromskapende virkemidler har Rauset delt inn tredje kapittel i ti billedromskapende midler. Rauset forklarer inndelingen på denne måten:

Denne oppdelingen i ti punkter er egentlig kunstig, fordi de til dels griper inn i hverandre. De er ment å være et hjelpemiddel til å kunne innsikte forskjellige aktiviteter i billedforming mot bestemte mål. Noen av dem kan også være til hjelp under arbeidet med analyse av billedprodukter. I tillegg til dette kan punktene utgjøre en del av den bakgrunnskunnskap man trenger når kunst og formkultur skal formidles (Rauset, 2002, s. 4).

Boken er den eneste av bøkene i analysen som er skrevet med tanke på videre formidling av innholdet og den kan også brukes som et referanseverk i arbeid med analyse av billedprodukter. Han skriver at stoffet ble valgt med tanke på billedforming i grunnskolen, og dessuten med tanke på lærerens rolle som kunstformidler (Rauset, 2002, s. 46). Boken er ment å styrke lærerens bakgrunnskunnskap om *ulike* former for billedrom for å kunne gi elevene *individuell* veiledning i samsvar med alder, modning, legning og interesser (Rauset, 2002, s. 46). Boken har tre kapitler: ”Rom og billedrom”, ”Et alternativ til tradisjonell perspektivtenkning” og ”En annen vei til billedrom”. Boken inneholder mye tekst, og Rauset er opptatt av hvilket språk som blir brukt. Han mener at betegnelsen ”sentralperspektiv” i vanlig språkbruk er ensbetydende med ”riktig” perspektiv, noe som innebærer at andre forsøk på å gjengi 3-dimensjonal form i den 2-dimensjonale billedflaten må betegnes som ”gale” (Rauset, 2002). Han skriver at en slik språkbruk er uheldig sett fra et formingssynspunkt (Rauset, 2002).

At Rauset ser et behov for å skrive en bok om variasjoner for billedromskapende virkemidler, begrunner han ut fra tegningens historie i skolen. Han skriver: ”Om en går ca. hundre år tilbake i norsk skolehistorie, finner en at det ble lagt særlig stor vekt på perspektivet. Som veiledning ble det utgitt tegneverk som var i bruk langt inn i vårt århundre” (Rauset, 2002, s. 7). Tegning ble et ”vanskelig” fag, der opplæringen ble systematisk bygget opp med progresjon fra det enkle til det mer avanserte (Rauset, 2002). Rauset skriver at det ble grepet forstyrrende inn i den naturlige rekkefølgen av utviklingstrinn ved at barnlige trekk ble oppfattet som feil og måtte korrigeres (Rauset, 2002). Reformpedagogikken gjorde sitt inntog i norsk skole noen tiår senere og pendelen slo ut i motsatt retning (Rauset, 2002). Rauset skriver at, ”begrepet ”fri forming” ble til dels misforstått med den følge at en unnlot å veilede - av frykt for å gripe forstyrrende inn i barnets egenart og naturlige utvikling (Rauset, 2002). Rauset hevder at ingen av disse fremgangsmåtene er givende. Verken en ”uniformert og instruksjonspreget perspektiv-drill basert på konstruktive knep”, eller å overlate barnet helt til

seg selv, noe han mener kan føre til et vakuum (Rauset, 2002, s. 7). Han skriver: ”Det billedrommet elevene skaper, må være basert på *sansing og persepsjon* i det fysiske rom istedenfor tillærte perspektivregler” (Rauset, 2002, s. 46). Han mener at en veiledningen som bygger på et *naturlig grunnlag*, er en forutsetning for at ”[...] den kan fremme *kreativitet*” (Rauset, 2002, s. 46). Rauset skriver:

En erfaring vi har gjort med en del lærerstudenter, er at heller ikke de — med sin erfaring og teoretiske bakgrunn — nødvendigvis har nytte og glede av sentralperspektivet, selv om de med letthet tilegner seg hovedreglene for dette. Gang på gang har det vist seg at denne formen for perspektiv er noe fremmed for dem og derfor ikke er tjenlig som middel til *personlig* uttrykk. Er det så et behov for et *alternativ* til den tradisjonelle perspektivlæren, en opplæring som bygger mer på den reelle romopplevelsen enn på konstruktive triks? (Rauset, 2002, s. 46).

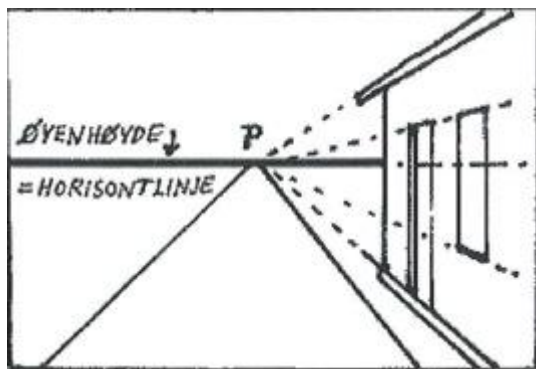
Rauset ønsker et bredere repertoar av billedrom inn i undervisning. Om uttrykk skriver Rauset:

Omforming av formen i uttrykkets tjeneste, det er essensen av den ekspressive uttrykksform, og den må verdsettes som noe mer enn bare gjenskaping av synsinntrykk. Men å omforme en form som en ikke kjenner, er en absurd idé, og derfor kan det være fruktbart for billedmakere så vel som for kunstnere å gjøre saklige studier på veien frem til det ekspressive (Rauset, 2002, s. 68).

Rauset presiserer at han ikke ønsker å oppfattes som om han forsvarer en visuelt realistisk billedstil på bekostning av det mer abstrakte og ekspressive (Rauset, 2002, s. 68). Han skriver også at det overfor studentene ble lagt stor vekt på at det vi *vet* og det vi *føler* må få komme til uttrykk i forming. Men han mener, at man da kan bli nødt til å fremheve de uttrykksbærende egenskaper ved et motiv og sløyfe det betydningsløse som bare distraherer (Rauset, 2002, s. 68).

Denne boken har ikke et stikkordsregister. Jeg har derfor søkt opp ordene ”kontur” og ”linje” i Pdf dokumentet, som ligger på nettsiden. Det Rauset skriver om linjen, handler om hvordan linjen kan brukes til å skape billedrom. For eksempel står det om flate: ”Flater ser størst ut når de er vinkelrette på synsretningen. Hvis de dreies til de blir parallelle med synsretningen, blir de stadig mindre til de ser ut som linjer. Likeså blir linjer kortere jo mer de dreies mot synsretningen” (Rauset, 2002, s. 22). Andre eksempler hvor linje blir nevnt er: ”skrålinjene som romlige”, ”delelinjene”, ”midtlinje”, ”urolige bølgelinjene”, ”vannrette linjer”,

”horisontlinjen”, ”konturlinjer”, ”tusjlinjer”, ”sidelinje”, ”grunnlinje”, ”grenselinjen”, ”parallele linje”, ”linjene i rommet”, ”punktet hvor linjene møtes”, ”forlengede linjer møtes akkurat på horisontlinjen”. Linje beskrives også slik: ”[...] synsretningen er den rette linjen fra synspunktet til det vi ser på”, ”[...] hittil har vi holdt oss til den regelen at linjer som i det fysiske rom virkelig er loddrette, også skal være loddrette i bildet, oftest ser dette troverdig ut, særlig når de loddrette linjene er langt borte og synsretningen er horisontal eller nesten horisontal”, ”ved konstruksjon kan en linje høydeles” og ”Vi ser mot fluktpunktet P, hvor veiens parallelle kanter møtes, likeså forlengelsen av de linjer i skuret som i rommet er parallele med synsretningen” (se figure 4).



Figur 4. Illustrasjon av horisontlinje. Hentet fra "Billedrom" 2002, av Rauset s. 24.

Likedan er det med kontur. Ordene ”konturlinje” og ”konturtegning” blir brukt. ”Konturlinje” blir brukt for å beskrive at en form blir presisert (Rauset, 2002, s. 66). Om ”konturtegning” står dette: ”I stolsetet og ryggstøtten er forkortning tatt i bruk, mens stolbena viser omvendt perspektiv. Den rene konturtegningen er forlatt, og det er gjort forsøk på å gjengi en romlig form ved tilløp til variasjon av lyst/mørkt” (se figur 5) (Rauset, 2002, s. 60).



Figur 5. Konturtegning hentet fra "Billedrom" 2002, av Rauset, s 60.

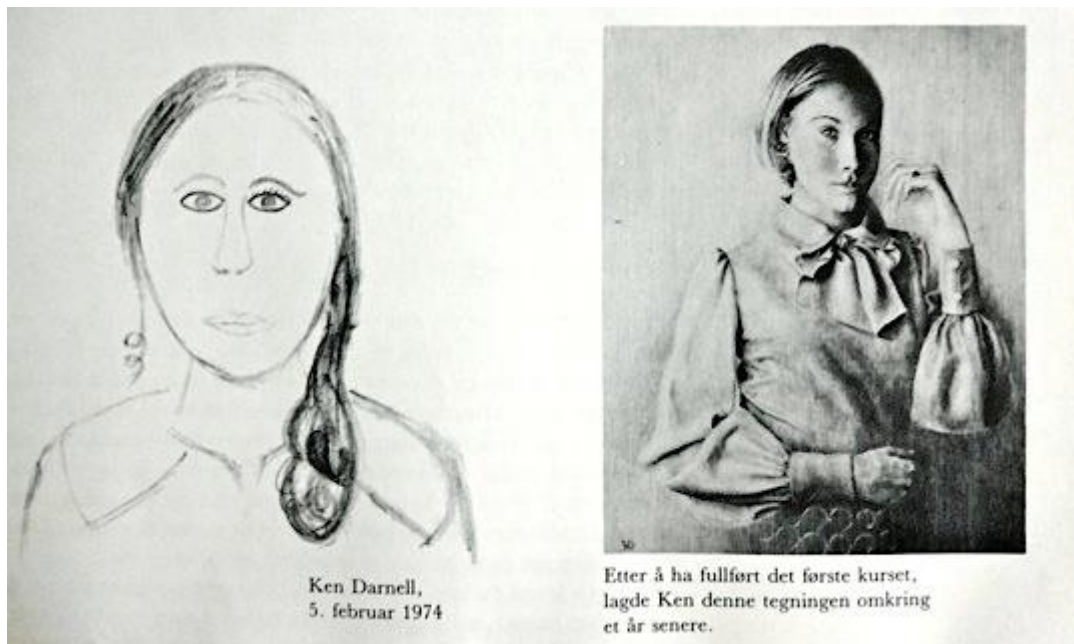
Ordene linje og kontur blir brukt for å beskrive romlige virkemiddel.

Å tegne er å se – Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel (2012) av Betty Edwards



Figur 6. Bokomslag. "Å tegne er å se" 2012, av Betty Edwards

Boken *Drawing on the right side of the brain* ble utgitt i 1979 og ble for første gang utgitt på norsk i 1984. Den er ikke revidert. Nyeste opplag er fra 2012. Boken er ment som et tegnekurs for *alle* som ønsker å lære seg å tegne. Boken geleider deg gjennom oppgaver som lærer deg å tegne et portrett på kortest mulig tid. Betty Edwards er tegnepedagog. Boken er illustrert med tegninger som viser hennes elevs tegneutvikling – fra første portrett som ble tegnet før tegnekurset, til siste portrett etter at det to måneder lange kurset er fullført. Illustrasjonene viser store forskjeller fra første til siste tegning. Boken skal hjelpe leseren til samme fremgang. Edwards har utviklet et sett med tegneøvelser som skal lære leseren å *se* på en ny måte og dermed utvikle tegneferdighetene. Edwards' utgangspunkt var at hun skulle lære, ikke bare noen få, men *alle* i en klasse å tegne. Teorien bak Edwards' pedagogikk knyttes til hjerneforskning som deler hjernen i to halvdel. Venstre hjernehalvdels arbeidsmetode er analytisk, verbal og symbolsk, den foretar utregninger, følger en bestemt rekkefølge og er lineær og objektiv (Edwards, 2012). Høyre hjernehalvdels arbeidsmetode er derimot intuitiv, subjektiv, relasjonsbetonet, enhetlig og tidsuavhengig (Edwards, 2012). Målet med tegneøvelsene er å koble ut hjernefunksjoner som tilhører den venstre hjernehalvdel, som Edwards mener står i veien for å lære seg å tegne (Edwards, 2012). Boken gir forskjellige oppgaver, for eksempel å snu et fotografi man skal tegne etter, på hodet. På den måten gjenkjenner man ikke det man tegner, og man tegner abstrakte former som man ser. Slik *ser* man, istedenfor å kun tegne det man vet på forhånd, også kalt skjemategning. Bakpå boken står det at den bygger på nyere hjerneforskning, men boken er ikke revidert siden 1979, og det er verdt å tenke på at mye kan ha skjedd innen hjerneforskning siden den gang. Boken er mye brukt i tegneundervisning, og bildene i boken viser at metodene er effektive for å lære å tegne fotografiske gjengivelser (se figur 9).



Figur 7. To tegninger tegnet av samme person med et års mellomrom. Hentet fra "Å tegne er å se", 2012, av Betty Edwards, s. 25.

Om kontur og linje har Edwards' to kapitler, "Tegningen som uttrykksmiddel: kunstens ordløse språk" og "Å omgå symbolsystemet: lær å se kanter og konturer". I stikkordsregisteret kan man slå opp på "Konturtegning" og "Streken som uttrykksmiddel". Sidene som står oppført her viser til sidene i disse kapitlene. Det første kapitlet er knyttet til linje. Edwards skriver:

Hensikten med denne boken er å gi deg grunnleggende ferdigheter når det gjelder å tegne. Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer. Denne frigjøringen vil så senere gi deg muligheter til å uttrykke din individualitet – ditt fundamentale særpreg – *på din egen måte* og ved å bruke din egen tegnestil (Edwards, 2012, s. 32).

Edwards' metoder skal lære leseren å utvikle synsevnen. Slik mener hun at leseren utvikler et grunnlag som gjør han/hun i stand til å *uttrykke seg selv*. Edwards' kapittel om strek er et kort kapittel. Hun knytter streken til uttrykket. Hun mener streken kan uttrykke leserens individualitet *etter* at man har *frigjort seg fra stereotyper*, derfor blir det ikke nødvendig å skrive mye om streken i denne boken. Andre kapittel er knyttet til kontur. Hun skriver om "ren konturtegning", som også kan kalles "blindtegning", det vil si at man ikke ser på arket når man tegner, men kun fokuserer på det man tegner foran seg. Hun refererer til den amerikanske kunstpedagogen Kimon Nicolaidis (1891-1938), som innførte denne metoden i

boken ”The Natural Way to Draw” (1941), Nicolaidis mente at ren konturtegning bedret elevenes ferdigheter fordi den fikk elevene til å bruke sansene syn og berøring (Edwards, 2012). Nicolaidis anbefalte at elevene skulle forestille seg at de berørte den gjenstanden de tegnet (Edwards, 2012). Edwards knytter metoden til de to inndelingene av hjernen og mener metoden passer godt til å trene opp den høyre hjernehalvdelen. Edwards skriver også om ”modifisert konturtegning”, som er det samme som ren konturtegning bortsett fra at man kan tillate seg å se på tegningen med jevne mellomrom for å kontrollere forholdet mellom størrelser, lengder og vinkler (Edwards, 2012). Hun skriver:

Når du nå har lært hvordan du skal få adgang til den høyre halvdel av hjernen din (...) begynner du å se med kunstnerens øyne, og du er på det nærmeste klar til å tegne et realistisk bilde ved hjelp av den neste metoden – ”modifisert konturtegning” (Edwards, 2012, s. 102).

Målet er alltid den realistiske tegningen. Jeg siterte henne tidligere med dette utsagnet: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). Edwards vil gi leseren ferdigheter. I Edwards’ bok blir tegning sett på som en *evne* og når man har *evnen* står man fritt til å utfolde seg som man ønsker. Som hun selv skriver: ”Denne frigjøringen vil så senere gi deg muligheter til å uttrykke din individualitet – ditt fundamentale særpreg – *på din egen måte* og ved å bruke din egen tegnestil” (Edwards, 2012, s. 32). Boken er et tegnekurs, som retter seg kun mot hva man faktisk kan se. Den skiller seg slik fra klassiske tegneøvelser, ved å utelate øvelser i visuell analyse av grunnleggende strukturer. I klassisk tegning er det for eksempel nødvendig å kjenne skjelettets oppbygning for å kunne tegne en figur. Meningen er at tegneren skal utvikle viten om, og forståelse for, noe som ikke umiddelbart kan ses. Edwards’ bok er et kurs for å trene opp hjernen i å *se* på en bestemt måte. Som lærebok på faglærerutdannelsen kreves det at boken blir lest, med en viss skepsis til hjerneforskningen som er mye omtalt i boken. Men boken har mange nyttige øvelser som demonstrerer hvordan en kan unngå å tegne skjematetegninger.

Kunstnerens håndbok – Utstyr, verktøy, materialer og teknikker (2006) av Ray Smith



Figur 8. Bokomslag
”Kunstnerens håndbok” 2006,
av Ray Smith

Denne boken ble først utgitt i 1988 og har kommet i to reviderte utgaver. Boken er et referanseverk for kunstnere og er ment som et oppslagsverk. Originaltittel er ”The artist’s handbook”. Boken gir informasjon om ulike teknikker innen billedkunst, som maling, tegning, grafikk, digitale medier og fotografi. Boken har over 1000 illustrasjoner. Ray Smith trekker på egen erfaring med ulike teknikker for å sammenfatte informasjon. Han har også tatt med informasjon om hvordan kunstnere før i tiden brukte materialer og teknikker for å oppnå sine effekter. Smith ønsker med boken å vise de klassiske grunnteknikkene, samtidig som han ønsker å gi inspirasjon til nye kreative teknikker (Smith, 2006). ”Det at kunstnere som har ferdigheter innenfor et bestemt medium som kanskje ikke synes å være egnet i en bestemt sammenheng, kan begynne å oppdage hvordan disse ferdighetene lett kan overføres til et annet medium som *er det*” (Smith, 2006, s. 7). Jeg tolker det slik at boken skal gi kunstnere som allerede *kan* en teknikk, muligheten til å utvide repertoaret sitt. Smith skriver videre: ”Dette åpner nye muligheter og gir kunstneren større handlingsrom til å lykkes bedre under forhold som endrer seg” (Smith, 2006, s. 7). Kunstnere skal kunne lete opp teknikker i boken og se hvilken bruk teknikken egner seg til. Boken er materialteknisk og handler ikke bare om tegning, men dekker mange teknikker. Ett av de ni kapitlene heter ”Tegning” og er på 56 sider. Kapitlet tar for seg ulike tegneredskaper som, blyant og tusj, men også ”andre tegneteknikker”, blant andre tegning i stor skala, bruk av naturlige materialer og tegning i landskapet. Målet med boken er ikke å lære noen å tegne, den er ikke lagt opp som et tegnekurs. Smith viser frem de muligheter hvert redskap gir, og ønsker på den måten å gi kunstneren grunnlaget for selv å kunne blande teknikker og videreutvikle disse. Han viser hvordan de ulike materialene gir ulike uttrykk, så er det opp til kunstneren å bruke dem på sin måte. Selv om boken er ment for kunstnere, er det lett å se for seg at boken også kan brukes av faglærerstudenter. De har også et behov for å kunne jobbe med ulike materialer og for eksempel å slå opp hvilket tegneredskap og papir som egner seg for å oppnå en konsistent, jevn og tynn strek.

Når det gjelder *kontur* og *linje* i denne boken er innholdet sortert etter tegneredskap. I stikkordsregisteret bak i boken kan man slå opp på *strekteknikker* for *blyant*, *oljepastell*, *pasteller*, *penn* og *tusj pensel* og *tusj*, *sølvstift*, *trekull* og *universalblyant*. *Kontur* er derimot ikke nevnt i registeret. Det meste av teksten er beskrivelser av illustrasjoner. Hvordan det enkelte redskap ser ut på forskjellig underlag, og hvilken effekt dette gir. For eksempel er det et underkapittel som heter ”Teknikk – Blyantstrekens egenskaper”. Her er det en illustrasjon hvor tre typer grafitt er tegnet opp på to typer hvitt papir med forskjellig overflate (se figur 9). Hensikten er å vise hvordan bunnmaterialet påvirker strekens karakter (Smith, 2006).



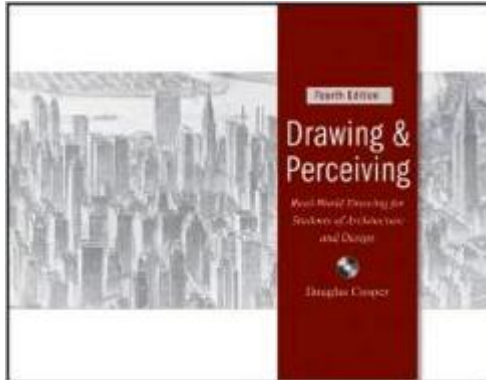
Figur 9. Tre typer grafitt tegnet opp på to typer papir. Hentet fra ”Kunstnerens håndbok”, 2006, av Ray Smith, s. 66.

I tilknytning til dette bildet står det:

På rupapir blir grafitten bare fanget opp av hevede fibrer i papiret, slik at streken får en grov tekstur. Variasjon i trykket fra hånden gjør at streken kan variere i valør. Dette subtile aspektet ved strekens egenskaper skiller grafittblyanten fra andre medier, for eksempel blekk, som har en mer ensartet valør. Det gjør at kunstneren kan vise valører i en enkel strektegning, ved å gi streken dypere valør der kontrasterende farger støter mot hverandre i motivet, og gi den en lysere valør der tilgrensende farger ligner hverandre (Smith, 2006, s. 66).

Boken handler ikke om tegneren eller hva som blir tegnet, men hva man tegner med og på, og hvilke egenskaper som skiller de ulike tegneredskapene. Boken viser hva man *kan* gjøre med materialene, så er det opp til leseren å få det til.

Drawing and perceiving – real world drawing for students of architecture and design (2007) av Douglas Cooper



Figur 10. Bokomslag. "Drawing and perceiving" 2007, av Douglas Cooper.

Boken har blitt utgitt i fire reviderte utgaver. Den nyeste utgaven fra 2007 inneholder en CD med tre timer med instruksjonsvideoer. Den er ikke oversatt til norsk. Boken er en lærebok for arkitektur- og designstudenter. Den tar for seg de grunnleggende prinsippene innen tegning som er viktig for all design: masse, volum, form, kontur, tekstur, skygge med mer (Cooper, 2007). Boken skal forberede studenter på å tegne den virkelige

verden (draw the real world, real-world drawing). Cooper mener at designere vil få en dypere forståelse av design om de lærer seg å observere og forstå den fysiske verden i alle dens detaljer (Cooper, 2007, s. 3).

Cooper skriver at den type tegning som er viktig for studenter innen design, er tegning som kommer instinktivt, tegning som er rask, tegning som vinner oppdrag, tegning som kommer rett ut fra fingerspissene, og rett ut fra en kunnskap om den virkelige, fysiske verden (Cooper, 2007). Han mener denne formen for tegning er ekstra viktig nå i datateknologiens tidsalder, ettersom det meste av arbeidet med oppmåling av perspektiv, og skyggelegging ikke lenger er nødvendig. Cooper bruker et eksempel om en arkitekt og designer, Henry Hornbostel, som overbeviste en jury i en designkonkurranse ved å tegne på hånden sin. Hornbostel hadde store hender. Han ble tatt med til en bakketopp med utsikt over byggeplassen for prosjektet. For å beskrive ideene sine holdt han opp hånden og tegnet planene på den. Disse egenskapene får man ikke over natten, skriver Cooper. Videre skriver han: "Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point. And it doesn't come from drawing that emphasizes appearance over three-dimensional understanding" (Cooper, 2007, s. 1). Cooper tar her et standpunkt. De som vektlegger *uttrykk* på bekostning av *observasjon* i et tegnekurs, har misforstått. Han mener tredimensjonal forståelse og observasjon er viktigere for å lære seg å tegne, enn uttrykk og det ytre preget "appearance".

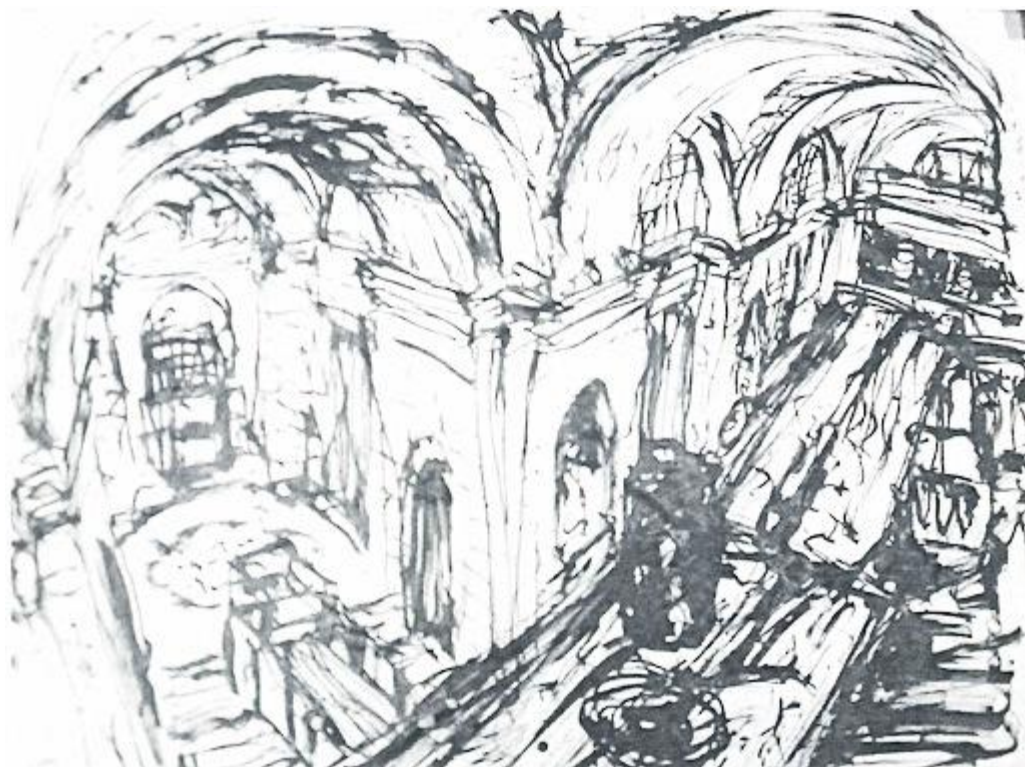
Cooper mener tegneferdigheter har tre kilder. Det oppstår i hånda, og nærmest som hos en idrettsutøver må hånda ha en finslipt motorikk. Det oppstår i intellektet – man må forstå hvordan verden er bygd opp (Cooper, 2007). Og det oppstår i tilblivelsen – tegningen må overføre orden til det som blir tegnet. Han har delt inn boken i tre kapitler som retter seg til kroppen, til sinnet og til ånden (Cooper, 2007). Hvert kapittel tar for seg en teori med ulik tilnærming til det å iakttå. Og hvert kapittel har tilhørende oppgaver som tar utgangspunkt i den enkelte teori. Første kapittel handler om selve aktiviteten å tegne – at hånden rører på seg og setter merker. Som teori blir Kimon Nicolaides brukt. Nicolaides ser på tegning som det å lage noe, ikke bare det å imitere (Cooper, 2007). Andre kapittel handler om å tilegne seg kunnskap om hvordan verden er bygd opp, slik at man kan tegne ut fra denne forståelsen. Kapittelet er basert på persepsjonpsykologen James J. Gibson. Tredje kapittel er løst basert på gestaltpsykologi. Kapittelet handler om hva tegneren selv tilfører prosessen.

Slik demonstrerer Cooper ulike perspektiver på aktiviteten å tegne. Han skriver ”Against this clear background, work can be more focused and criticism more objective” (Cooper, 2007, s. 3). Cooper er tydelig på hva han lærer bort. Boken kan derfor også brukes som et referanseverktøy for faglærerstudenter. Han presenterer teori han knytter begreper til. For eksempel skriver han om Nicolaides og *kontur*, og Nicolaides og *masse*. Til teorien er det knyttet øvelser og tilhørende instruksjoner på dvd. Boken fungerer som et tegnekurs, men man behøver ikke lese boken kronologisk. I tillegg inneholder boken en samling tegnetoder som man må lære seg for å beherske tegning.

Det meste som omhandler kontur og linje i boken, er knyttet til det første av de tre kapitlene, ”Engaging the visual world”. Dette kapittelet bygger på teorien til Nicolaides. Men det står også om kontur i forhold til lys og mørke, og dette knyttes til det tredje kapittelet ”When order is made”, som igjen bygger på teorien om gestaltpsykologi. Og det står om variasjon av linje i forhold til ”motion parallax” i det andre kapittelet ”The order of appearance”, som bygger på teori fra perceptual psychologist, James J. Gibson. I stikkordsregisteret er ordet *kontur* knyttet til *design, god komposisjon, lys og mørke, materialitet, bevegelse, perspektiv, overflate og berøring*. Også *krysskontur* og *tilhørende oppgaver til kontur* står oppført. I stikkordsregisteret står også *variasjon av linje*, i forhold til *motion parallax* og *konturtegning*.

”Before we can model a figure, we have to first make it exist on the page. For the architect or designer faced with the task of designing something that does not yet exist, no other approach

makes sense” (Cooper, 2007, s. 11). Dette skriver Cooper om Nicholaides teori. Nicholaides sammenligner tegning med berøring. Når studenter tegner konturer begynner de med å se for seg at kullet faktisk rører overflaten av figuren, skriver Cooper. Men før man modellerer overflaten vil Nicholaides ha studentene til å bygge figurens masse. For å gjøre det må man tenke på kullet som et ekte materiale. Man begynner ved figurens kjerne, og tegner strek etter strek til man når overflaten. Når man tegner på denne måten, er ikke tegningen bare en imitasjon av et objekt, hver tegning i seg selv er ekte (Cooper, 2007). Cooper knytter Nicholaides teori til blant annet *kontur*. Han skriver at bevegelse er grunnlaget for kontur. Han trekker også fram variasjon i linjen i dette kapittelet, som blant annet blir illustrert med tegningen under (se figur 11).



Figur 11. Tegning av Yu Hsien Chia. Brukt i ”Drawing and preceiving”, 2007, av Douglas Cooper, s. 22, som eksempel på en tegning med variasjon i linjen.

I kapitlene ”Knowing contours from afar” og ”Knowing surface from afar” beskriver Cooper hvordan konturer gir oss forståelse for bevegelse og form. Selv om de fysiske bevegelsene danner grunnlaget for vår forståelse, vil visuelle konturer gi oss tilstrekkelig informasjon om overflater uten at vi trenger å faktisk røre konturene eller krysse dem. Det samme gjelder form. Hvis man for eksempel ser et nærbilde av flettemønsteret i en kurv, trenger man ikke å røre den for å forstå at den er rund (Cooper, 2007).

Kapittel to er basert på den amerikanske psykologen James Jerome Gibson første bok ”The perception of the visual world”. Han er kjent for sine studier og teorier om det såkalte ”ecological view of perception”, eller det ”direkte” syn på persepsjon. Gibson argumenterte for at persepsjon først og fremst er basert på strukturene i omgivelsene (Cooper, 2007). Gibsons orden er universal, gyldig for alle tilfeller, for alle overalt. Cooper mener et slikt syn angår arkitekter og designere fordi de må designe for allmennheten. Og må da kunne anta muligheten av en romlig orden som fungerer for alle. I dette kapitlet tar Cooper opp *variasjon av linje* i forhold til ”motion parallax”. Motion parallax beskriver Cooper på denne måten ”Motion parallax: Based on the apparent relative motions of objects at various distances from the observer when the observer is moving” (Cooper, 2007, s. 99). Cooper mener at en av grunnene til at overlapping i tegning er så fascinerende, er forbindelsen med motion parallax. At tegning er en objektiv representasjon av en ting, kan også bli et hinder for å fullstendig forstå konturtegning, skriver Cooper. Han skriver at han har erfaring med studenter som ikke greier å la være å henge seg opp i konturen og bare tegner denne. Han skriver at dette er et paradoks for linjetegning. For når en skal tegne overlapping og motion parallax, er det å redusere en jevnt over dominant kontur, nøkkelen. En skarp kontur over hele tegningen gjør tegningen flat. Hvis man skal overbevise om posisjonen man har når man tegner, er det å variere konturen måten å få frem tredimensjonaliteten på (Cooper, 2007).

I tredje kapittel, ”When order is made” står det om kontur i forhold til lys og mørke. Kapitlet knytter seg til gestaltpsykologi. Ifølge Gibson var orden noe som oppstod i verden rundt oss, noe vi bare trengte å registrere. Selv om man påla noen geometriske konstruksjoner i arbeidet sitt, var dette bare for å tydeliggjøre ordenen som man mente var der allerede (Cooper, 2007). I det tredje kapitlet ser Cooper på hvordan orden kan skapes av tegneren. Når man for eksempel skal se etter lys og farge, er det viktig å søke etter kontraster og gjøre dem skarpere, og til og med overdrive dem, skriver Cooper. Lys og skygge gir viktig informasjon om objektene overflate og form. ”The contours of these shadows and shades reveal the forms of the objects on which they are cast” skriver Cooper om konturer. (Cooper, 2007, s. 164). Lys og skygge skaper også konturer.

Uttrykk i kontur og linje i de fire bøkene

Alle bøkene knytter i varierende grad, kontur og linje til uttrykket i en tegning, likevel er det få beskrivelser av uttrykket i en tegning, i bøkene. Edwards skriver tydelig: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). Og Cooper skriver: “Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point” (Cooper, 2007, s. 1). På tross av disse klare standpunktene om at uttrykket ikke har noen plass i bøkene, blir altså arbeid med kontur og linje ofte knyttet til uttrykksfull tegning. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan bøkene beskriver uttrykk i kontur og linje.

Rauset: Uttrykk i kontur og linje

Dette er en bok som handler om billedrom og de variasjoner det finnes av fremstillinger av rommet. Linje og kontur er derfor ikke knyttet til uttrykk i denne boken - det er ikke det den handler om. Ordene linje og kontur blir brukt for å beskrive romlige virkemiddel.

Men Rauset knytter perspektivet til uttrykket. Han skriver om ”Perspektivet i uttrykkets tjeneste”: ”Når det er tale om virkemidler til å skape følelsesuttrykk i bildet, er vel ikke perspektivet det første en tenker på” (Rauset, 2002, s. 33). Men han gir eksempler i billedkunsten på en slik bruk av perspektivet. I eksemplene er linjebruken nevnt. Det ene eksempelet er ”En gates melankoli” av surrealisten Giorgio de Chirico. Om uttrykket i dette bildet skriver Rauset: ”En hel del visuelt realistiske detaljer sammen med en sjokkerende oppdeling av bildet i to forskjellige perspektiver er ment å gi oss en følelse av usikkerhet” (Rauset, 2002, s. 34). Dette blir forklart ved at fluktpunktene ikke ligger på samme horisontlinje, slik de gjør i et enhetlig billedrom, men på minst tre ulike høyder. Dette skaper altså en følelse av usikkerhet. Selv om horisontlinjen blir nevnt handler dette, slik jeg ser det, om komposisjon og ikke om uttrykket i linjen. Det andre eksempelet er et Munch- litografi fra 1895, ”Skrik”. Rauset skriver at [...] de urolige bølgelinjene og det sugende perspektivet skriker” (Rauset, 2002, s. 34). Dette er det nærmeste man kommer en beskrivelse av uttrykk i linje i denne boken. Urolige bølgelinjer er med på å gi et uttrykk som skriker.

Edwards: uttrykk i kontur og linje

Edwards har et kapittel som heter ”Tegningen som uttrykksmiddel: kunstens ordløse språk”. I dette kapitlet tar hun for seg streken. En persons underskrift blir brukt som eksempel for å forklare hvordan vi uttrykker oss gjennom streken. Slik knytter hun streken i tegningen til

uttrykket. Hun skriver: ”Hvis vi nå tenker oss håndskriften din som en form for uttrykksfull tegning, kan vi si at du uttrykker deg ved hjelp av et viktig element i kunsten – streken”, skriver Edwards (Edwards, 2012, s. 32). ”Hver gang du skriver navnet ditt, har du uttrykt deg ved hjelp av streken” (Edwards, 2012, s. 32). Hun sier at streken er et ”viktig element i kunsten”. Videre refererer hun til kunstneren Pablo Picasso, og en av hans tegninger som er vist i boken, blir brukt som eksempel på at han bruker *sin* strek til å uttrykke seg i sine kunstverk. ”Streken du bruker i underskriften din, er det samme grunnleggende elementet som Pablo Picasso brukte til å ”skrive” tegninger. Din underskrift ”tegnet” mange ganger, uttrykker deg akkurat som Picassos strek uttrykker ham”, skriver Edwards (Edwards, 2012, s. 32). Dette kan forstås som at streken var avgjørende for å skape uttrykket i Picassos bilde. Dermed tillegges streken en viktig rolle i Picassos kunstverk. På samme måte er streken avgjørende for leserens tegning. På denne måten viser hun til en forbindelse mellom det kunstneren gjør og det leseren gjør når de tegner – begge bruker streken til å skape et uttrykk. Videre beskriver Edwards’ to eksempler på ulike uttrykk. Hun sier at streken kan *leses* ”[...] for du har brukt kunstens ordløse språk når du skriver navnet ditt. La oss forsøke å lese en strek”, foreslår Edwards (Edwards, 2012, s. 32). I boken er det bilde av to ulike måter å skrive et navn på. Underskriftene uttrykker to ulike personligheter, skriver Edwards. Den ene underskriften blir beskrevet som uttrykket til en person som er utadvendt og liker sterke farger, og at personen ”[...] i hvert fall på overflaten, er meddelsom og snakkesalig, kanskje i den grad at det virker overspent” (Edwards, 2012, s. 32). Den andre underskriften, skriver Edwards, uttrykker en person som er konservativ, stille, pålitelig og kanskje litt kjedelig (Edwards, 2012, s. 34). Slik beskriver Edwards ulike uttrykk en strek kan gi. Hun skriver at antagelsene ikke behøver å være korrekte, men at de fleste mennesker vil lese underskriftens ordløse uttrykk. Edwards knytter uttrykket til tegnerens egenskaper.

Også virkemidlene for å oppnå de ulike uttrykkene blir beskrevet. Navnet er det samme i begge underskriftene, men måten streken er brukt på er forskjellig. ”Hva var det så du reagerte på?” spør Edwards (Edwards, 2012, s. 34). På denne måten argumenterer hun for at streken spiller en sentral rolle når et budskap skal formidles gjennom tegning. Det er ikke motivet eller navnet som er avgjørende – det er streken i seg selv som gir et uttrykk som kan ”leses”. Hun gir også forskjellige eksempler på hvordan ulik bruk av strek oppfattes ulikt:

Du så og reagerte på de individuelle egenskapene som du fornemmet i hver ”tegnet” strek eller grupper av streker. Du reagerte på det du fornemmet av tempo i streken, størrelsen på

bokstavene og mellomrommet mellom dem, kunstnerens muskelspenning eller mangel på spenning, noe som kommer direkte til uttrykk i streken, hvor mye skriften heller eller ikke heller – med andre ord, på hele skriftbildet og på de enkelte delene samtidig (Edwards, 2012, s. 34).

Hun mener at tempo er en av faktorene som bidrar til et bestemt uttrykk. En annen er kunstnerens muskelspenning – ulikt trykk med blyanten gir ulik strek og ulikt uttrykk. Likevel skriver hun at hver enkelt har en unik strek: ”Du bruker tegningens grunnleggende elementer, streken, på en uttrykksfull måte som er helt spesiell for deg” (Edwards, 2012, s. 35). Videre skriver hun: ”I de følgende kapitlene skal vi derfor ikke dvele ved det du allerede kan” (Edwards, 2012, s. 35). Her sier Edwards klart og tydelig at måten vi bruker streken på, og skaper uttrykk på, er noe vi *har* i oss selv. Det er en del av vår person. Det er ikke noe poeng i å ”dvele” ved dette. Å bruke streken for å skape uttrykk kan, ifølge Edwards, derfor ikke læres. Eller, det er i alle fall ikke noe poeng i å lære det, siden det er noe man allerede kan.

Edwards tillegger streken stor betydning og beskriver den som et viktig element, ikke bare i en tegning, men i kunsten. Hun mener også at streken bidrar sterkt til at en kan ”lese” en tegning. Men kanskje mest oppsiktsvekkende er det at hun beskriver hvordan streken *kan* brukes bevisst for å oppnå ulike uttrykk. Men til tross for dette beskriver hun streken som noe konstant som hver enkelt *har*. Hun beskriver også uttrykket, men da mer som personlige egenskaper. Det er tegnerens personlighet som kan leses. I kapittelet om streken gjør hun oppmerksom på at alle har sin egen stil: ”Pass godt på den, dyrk den og plei den – for din stil uttrykker deg” (Edwards, 2012, s. 35). Målet er, ifølge Edwards, å holde på sin egen strek/stil og ikke miste den. Den kan altså mistes.

Som tidligere nevnt har ikke Edwards’ bok noe mål om å lære leseren å uttrykke seg selv. Grunnen til at Edwards ikke ønsker å lære leseren å uttrykke seg, er ikke fordi hun mener uttrykket i en tegning er uvesentlig – hun tillegger uttrykket veldig stor verdi. Hun bruker også et kapittel på å beskrive ulike uttrykk, hvordan vi som lesere oppfatter dem og hvorfor vi oppfatter dem slik. Jeg opplever at hele målet med boken, er å lære seg tilstrekkelig med tegneferdigheter til å kunne uttrykke seg på sin egen måte. Men å arbeide med streken og uttrykket hører ikke til de tegneferdighetene man trenger å lære, ifølge Edwards. Dette er noe man har i seg, og får mulighet til å utnytte når man har lært seg de grunnleggende ferdighetene innen tegning. Hun er tydelig på at uttrykket først kommer *etter* at man har lært å

tegne, og siden hun tillegger linjen en så stor betydning for uttrykket, ser hun heller ikke noe poeng i å ”dvele” ved streken. Derfor er det ingenting å lære om streken i Edwards’ bok.

Edwards skriver om kontur i et annet kapittel, hvor konturen blir presentert som en metode en kan ty til for å lære å omgå symbolsystemet. Hun skriver:

Hovedproblemet når man skal undervise barn fra tiårsalderen og oppover i realistisk tegning, er at venstrehjernen etter alt å dømme insisterer på å bruke de tegnesymbolene den har lagret i hukommelsen, selv om de ikke lenger er hensiktsmessige. [...] I det forrige kapitlet nevnte jeg at hvis man på en effektiv måte skal ”slå av” den dominerende venstrehjernen med sin verbale, symbolorienterte arbeidsmåte, og ”slå på” den ikke-dominerende høyrehjernen med sitt rolige, relasjonsbetonte preg, kan man gi hjernen en oppgave som venstrehjernen ikke kan eller vil arbeide med. [...] Teknikken kalles ”ren konturtegning”, og venstrehjernen kommer nok ikke til å like den” (Edwards, 2012, s. 94).

Ren konturtegning, eller blindtegning er en av metodene for å tegne realistisk. Realistisk tegning synes å være målet med denne boken. Hun skriver: ”Ditt arbeid består ganske enkelt i å nedtegne inntrykkene nøyaktig slik du ser dem i streker som er *opptegnelser* av inntrykkene” (Edwards, 2012, s. 104). Tegneren velger ikke informasjon. Informasjonen er der, man trenger bare å se. Edwards forholder seg ikke til at tegneren velger informasjon.

Edwards beskriver uttrykk i streken, men kun for å si at dette er noe alle kan. Hun knytter både streken og uttrykket den gir, til personligheten til tegneren. Uttrykket i streken beskrives derfor som egenskaper hos en person. Edwards gir eksempler der streken henholdsvis uttrykker en person som er: utadvendt, glad i sterke farger, meddelsom og snakkesalig, og en person som er konservativ, stille, pålitelig og kanskje litt kjedelig. Edwards beskriver ikke aktiviteten å tegne som en aktivitet der man velger ut informasjon som man nedtegner på papiret. Ifølge Edwards tegner man simpelthen det man *ser*, og personligheten skinner gjennom og gir uttrykksfulle tegninger.

Smith: uttrykk i kontur og linje

Når en går konkret til verks for å beskrive ulike tegneredskapers muligheter og ulikheter, er det naturlig å skrive om det uttrykket redskapene gir. Smith skriver for eksempel om blyantstrekens egenskaper: ”Disse enkle bølgelinjene som er tegnet med tre typer grafitt på to typer hvitt papir med forskjellig overflate, påvirker strekens karakter” (Smith, 2006, s. 66). Ofte skriver Smith konkret om streken og dens uttrykk. Hvis man tegner med en grovere blyant på et grovere papir, gir dette en annen strek enn med finere bly og papir. Han bruker også ord som ”karakter” ”egenskaper” ”effekt” og ”virkning” for å beskrive streken. I motsetning til i Edwards’ bok er det i Smiths bok kunstneren som bestemmer hvilket uttrykk streken skal ha. Han skriver følgende om blyanten som redskap: ”Kunstneren har full kontroll over blyantstrekken, siden den kan viskes ut og tegnes på ny. Den kan gis en myk, fløyelsaktig karakter, eller være helt skarp. Den kan på den ene siden være ytterst raffinert og delikat, og på den annen side være svært direkte og kraftig” (Smith, 2006, s. 66). Blyanten som redskap er allsidig. Tegneren bestemmer om hun vil bruke blyanten til å tegne en strek som gis et fløyelsmykt uttrykk eller et kraftig uttrykk. Smith sammenligner blyanten med tusjen, og skriver om å bruke en strek med varierende valør: ”Denne skissen er gjort med en 4B-blyant. Den samme tegningen i penn med ensartet linje ville være flatere og ha et mindre komplekst uttrykk” (Smith, 2006, s. 67). Å tegne med blyant gir flere muligheter til å variere valøren og kan derfor gi muligheter til et mer komplekst uttrykk i tegningen. Slik knytter Smith streken til uttrykk. Smith beskriver også uttrykk i strek med valørforskjell, som mykt og mildt. Han skriver i en bildetekst: ”[...] i tegningen av samme modell til høyre er det mer variasjon i valør i selve strektegningen. Dette skaper et mildere, noe mykere bilde” (Smith, 2006, s. 71). Smith sammenligner også to tegninger med en tynn trykkblyant og en uspisst HB-blyant, hvor tegningen med HB-blyanten også blir beskrevet som myk og prøvende: ”Det avrundede blyet gir portrettet et mykere, mer prøvende preg” (Smith, 2006, s. 67). Sølvtiftens strek beskriver Smith annerledes enn blyantens. Han skriver: ”Sølvtift kan brukes til å tegne et nettverk av fine streker som kan bygges opp til et fullstendig, plastisk bilde der lys og skygge er temmelig nøyaktig fremstilt” (Smith, 2006, s. 98). Sølvtiften har fine streker som kan gi et plastisk uttrykk. Han skriver videre: ”Den vanligvis forsiktige måten man påfører skyggelegging på, pleier å gi den en slags verdighet. I dette tilfellet understrekes dette av det tankefulle uttrykket” (Smith, 2006, s. 98). Her er det en person på bildet som ser tankefull ut. Selv om Smith flere steder i boken kun beskriver selve streken et tegneredskap gir – som for eksempel tynn og fin strek når man tegner med en sølvtift, og skarp og raffinert strek når

man tegner med en blyant – beskriver han også mulige uttrykk en slik strek kan gi for helheten av en tegning. Han bruker ord som, ”plastisk”, ”verdige” og ”stillferdige”. Han skriver også følgende om en sølvstifttegning: ”I eksempelet er det brukt en 0,8 med mer tråd for å skape et nettverk av kryss-skravering som til slutt danner et stillferdig bilde” (Smith, 2006, s. 98). Særlig om kull som tegneredskap, som beskrives som ”uovertruffen i allsidighet og uttrykksfullhet”, beskrives strekens egenskap og uttrykket den gir. Smith skriver at kullet mer enn noe annet tegneredskap reflekterer kunstnerens selvsikkerhet og ferdighet, omhu og nøling, styrke eller tilbakeholdenhet. Han gir eksempel på hvordan tegnerens bevegelse uttrykkes i tegningen:

Hvis man holder trekullet mellom tommel og pekefinger og trekker det nedover papiret, får man en jevn, kontrollert strek, men trekullet kan lett brette eller knuses under press. Hvis man på den annen side skyver oppover, får man en svartere, kraftigere strek som kan gjøre tegningen tettere” (Smith, 2006, s. 93).

Tegningen blir tettere ved å tegne kraftigere streker, hvor mer av kullet fester seg jevnt til papiret. Hvis bevegelsen er rask, vil også dette reflekteres i tegningen. Smith skriver: ”Strekene som er tegnet raskt, gir bildet preg av bevegelse” (Smith, 2006, s. 93). Papiret forandrer også i stor grad kullets strek. Smith beskriver en kulltegning som er tegnet på ru papir på denne måten: ”Denne tegningen demonstrerer hvordan teksturen i papiret har en betydelig innvirkning på hvordan tegningen blir seende ut. Dette er et røffere bilde der teksturen i papiret gir arbeidet et spesielt preg” (Smith, 2006, s. 93). Kull tegnet på grovt papir kan gi et røft uttrykk og et spesielt preg.

Særlig i beskrivelsen av en tegning av Henri Matisse, er Smith opptatt av uttrykket strekene skaper. Smith skriver om skyggelinjene i tegningen. Han beskriver bildet slik:

Delvis utvisking med fingrene mens man tegner, etterlater ”skyggelinjer” på papiret, som viser hvordan det endelige bildet er oppstått. Resultatet er at noen få enkle, uttrykksfulle svarte linjer skapes i tegneprosessen. Ikke noe sted er dette mer tydelig og vellykket enn hos Henri Matisse – alt det forberedende arbeidet gir autoritet til de klare linjene som til slutt oppstår. Her blir modellens spenningsfylte ro mykere og lettere på grunn av den grå bakgrunnen” (Smith, 2006, s. 94).

Skyggelinjene, som Smith kaller dem, er med på å fange inn formen av det som blir tegnet – en kvinnelig modell i Matisse's tilfelle. Når han har funnet frem til formen, er det tegnet en klar linje som tegner opp konturen presist på arket. Disse skyggelinjene viser prosessen – letingen etter formen og den presise konturen – og gir på den måten en innsikt i arbeidet. Men Smith beskriver ikke bare skyggelinjene som hjelpelinjer og en del av prosessen hvor tegningen oppstår, Smith beskriver dem som en mykhet og ro i bildet som gir en kontrast og fremhever autoriteten i uttrykket. Det oppstår en spenning i bildet mellom de klare linjene og de myke og lette skyggelinjene – en spenningsfylt ro.

Også når penn og tusj blir beskrevet er bevegelsen av betydning, slik som med kullet. Smith skriver: "[...] umiddelbarheten – en prøvende tilnærming vil gjenspeiles i en delikat, tynn strek, og en sikrere tilnærming med kraftigere trykk på pennen vil gi kraftigere, tykkere streker" (Smith, 2006, s. 105). Uttrykket tegnet av penn og tusj blir beskrevet flere ganger i bildetekster: "Her er streken betraktelig tynnere, noe som gir tegningen et mer konsist, men svakere preg" og "En kraftig, direkte bruk av penn, pensel og ufortynnet tusj er en effektiv måte å skape dramatiske lys- og skyggeeffekter på" (s. 106). Videre står det om en tegning tegnet med korte streker i ulike valører: "øyet beveger seg fra strek til strek rundt hodet, og dette gir bildet liv" (s. 106). Også Vincent van Goghs tegninger med sivrørspenn blir nevnt og da er beskrivelsene av uttrykket rikere enn i mange andre deler av boken. Tegningene har en "klarhet" og "intensitet" blir det skrevet (s. 107). "Avgjørelsen om å bruke en sivrørspenn gir troverdighet og en slags sannferdighet til strekene som lar oss ta en del i denne verden uten forbehold", står det videre (s. 107). Arbeid med rund skrivepenn blir også beskrevet som å ha et "grovt preg" og arbeid med spiss skrivepenn, brukt til variabel strektykkelse kan bli "flytende og uttrykksfull" (s. 107).

Der det i Edwards' bok blir tatt et tydelig standpunkt om at uttrykket ikke er viet plass i boken, er uttrykket i Smiths bok der mer som en selvfølge. Boken er for kunstnere, selvfølgelig skal det skapes uttrykksfulle bilder. Smith skriver innledningsvis om tegning som teknikk:

Tegning er en av de mest umiddelbare og tilgjengelige kunstformene. Ved hjelp av de enkleste materialer – et stykke kritt eller en blyant på en papirbit – kan du lage et visuelt notat, feste et blikk, en idé eller et inntrykk på papiret, eller fange en stemning på et lite øyeblikk. Uansett

hva kunstneren lager og hvilke midler som blir brukt, ligger tegning alltid til grunn for det (Smith, 2006, s. 62).

Slik kan tegning brukes av kunstnere. Men boken er et oppslagsverk. Uttrykket i streken og konturen er i denne boken knyttet til redskapene. En blyant kan gi en myk strek, varierende i valør, mens en sølvstift kan gi fine tynne streker. Dette kan kunstneren slå opp, la seg inspirere av og så slå seg løs. De setningene som beskriver uttrykket i streken og konturen, har jeg gjengitt. Det er redskapene som er i fokus og ikke hvordan tegneren skaper uttrykk med kontur og linje. Det er vanskelig å lete seg frem til uttrykket i linjen, i denne boken. Smith bruker disse ordene om uttrykk i tegning som streken har skapt: ”Stillferdig”, ”røft”, ”komplekst”, ”prøvende”, ”mildt”, ”mykt”, ”lett”, ”tett”, ”preg av bevegelse”, ”spesielt preg”, ”spenningsfylt ro”, ”autoritet”, ”plastisk”, ”stillferdig”, ”verdig”, ”konsist”, ”svakere preg”, ”dramatisk”, ”gir liv”, ”klarhet” og ”intensitet”, ”troverdighet”, ”en slags sannferdighet”, ”grovt preg”, ”flytende” og ”uttrykksfull”. Noen ord beskriver også bare selve streken, slik som for eksempel, ”fløyelsaktig”, ”skarp”, ”raffinert”, ”jevn”, ”kontrollert”, ”svart”, ”kraftig”, ”delikat”, ”rask” og ”klar”.

Cooper: uttrykk i kontur og linje

Cooper bruker ikke begrepet uttrykk så ofte, kanskje på grunn av hans standpunkt I starten av boken hvor han gjør det klart at uttrykket ikke må læres på bekostning av observasjon i tegneundervisning (Cooper, 2007, s. 1). Cooper er opptatt av hvordan streken kan uttrykke formale virkemidler i tegningen, han skriver:

A varied line automatically results: thin vs. thick. If you let them, such variations can express formal properties in your subject. In Figure 1.25, the fleeting line on the hip expresses its bulge. Thicker lines express the more recessed and shaded areas behind the arm and beneath the hip. The heavier line on the top of the knee serves to pull it forward of the breast (Cooper, 2007, s. 22).

En flyktig linje på hoften uttrykker hvordan den buler ut, mens noen tykkere linjer uttrykker de mer tilbakeliggende og de skyggefulle områdene rundt armen og bak hoften. På samme måte er det de formale virkemidlene Cooper er opptatt av når han beskriver en tegning av en stor sal tegnet av Yu Hsien Chia (se figur 11 på s. 38):

The drawing of the great hall at left uses dry lines to depict atmospheric perspective (the effect of atmosphere on the visual acuity of objects at various distances). Distant objects are drawn with softer lines, nearer ones with sharper lines (Cooper, 2007, s. 23).

Variasjoner av trykk og tykkelse i linjen kan uttrykke avstand. Slik jeg forstår Cooper, trenger man ikke å jobbe med uttrykket i streken, fordi det kommer frem gjennom å jobbe med form, dybde og proporsjoner. Og jeg vil tro at oppgavene i Coopers bok vil kunne få frem uttrykksfulle tegninger. For eksempel lærer man at hvis man varierer konturen og tegner, ikke bare konturen i utkanten av formen, men også overlapping, vil tegningen se mer tredimensjonal ut. Noen deler av konturen kan være tydelige, og andre helt utvisket fordi man i virkeligheten aldri ser alle detaljer på en gang – øynene våre fokuserer på enkelte deler av gangen. Cooper knytter ikke linjevariasjon til materialene slik Smith gjør, men til hvordan man arbeider med å observere – hvor er det skygge, og hvilken strek uttrykker dette? Hvor er formen rund? Også videre. Til forskjell fra Edwards syn på å tegne det man ser, beskriver Cooper tegning av det man observerer, som valg av informasjon. Han skriver: "Let the line get thick and dark along some contours that seem more expressive or important" (Cooper, 2007, s. 22). Selv om Cooper skriver at linjebruken kan få frem perspektivet og dybden i en tegning, kan den også vektlegge den informasjonen som er viktig eller spesielt uttrykksfull i tegningen. Cooper er også opptatt av at tegningen ikke skal bli kjedelig. Han sammenligner konturtegning med det å fortelle en god historie: "Good contour lines are like well-told stories. (...) Inconsistency is at the heart of good storytelling. Nothing is more boring than a story that tells every little detail. Nothing is duller than one that offers only generalities" (Cooper, 2007, s. 23). Han skriver videre:

You need constant vary the character of your lines in response to what you are seeing. Think of lines in the spirit of Mohammed Ali's famous advice: "Float like a butterfly and sting like a bee". Let your line float like a butterfly when the information seems simple and unchanging and sting like a bee when it seems pertinent and grabs your attention" (Cooper, 2007, s. 24).

Cooper er opptatt av at tegningene skal være leken og interessant – ikke kjedelig. Derfor må man variere linjen. Men det som blir beskrevet som viktig eller uttrykksfullt ved et motiv, der man skal "stikke som en bie", er konturer hvor formen i motivet fremheves, og konturer som gir god romlighet. Han skriver:

In addition, by rolling the stick in your fingers, you can change a line's width. It will be pointed if you use a corner, wider if you use a full edge, and wider still if you use an entire side. Take advantage of these possibilities to express varying levels of importance among contours. Some may carry a greater sense of the form. Others, such as overlapping edges, may record important spatial relationships. In a playful manner, always in a playful manner, give these lines greater weights" (Cooper, 2007, s. 23).

Det er formene, dybden og rommet som skal uttrykkes. I tegningen av hallen, som jeg nevnte tidligere, blir tørre streker brukt til å uttrykke perspektivet – myke streker tegner det som er på avstand, og skarpere linjer det som er nært. Cooper beskriver ikke bevegelsen i linjene som gjør tegningen levende. Han nevner heller ikke at de løse, tørre og stramme linjene får frem en disjunkt i tegningen som gjør den svært stemningsfull.

Cooper beskriver fri konturtegning som en løs måte å tegne på, mens han skriver om rette linjer når perspektiv skal tegnes. Men disse to ulike beskrivelsene blir ikke begrunnet ut fra uttrykket linjene gir. Han skriver under overskriften "Straight lines, the figure and perspective": "The straight-line contour exercise above offers a bridge between the looseness of free contours and the ordered convergence central to perspective" (Cooper, 2007, s. 26). Ofte er arkitekttegninger, eller andre tegninger av rom og bygg hvor perspektivet er sentralt, tegnet med rette og stramme linjer. Dette gir et annet uttrykk enn når man tegner fri konturtegning med løse streker. Men dette er ikke et poeng hos Cooper. Han beskriver disse rette strekene som en måte å få en større forståelse av perspektivet på. Han skriver i en oppgave i boken:

Now we will try to feel the spatial attitude of lines as we draw them. Draw as you have in previous contour exercises, but limit yourself only to straight lines. No curving lines are allowed! Hold the conté crayon between your thumb and forefinger. This grip will force you to sense a line's direction as you draw it: a key to sensing convergence (Cooper, 2007, s. 26).

På samme måte knytter han beskrivelsen "slashing lines" til perspektivtegning. Han skriver at en slik måte å tegne på, ikke er for å konstruere perspektivet, men for å få en følelse av "convergence". Cooper knytter nesten alltid linjebruken til formale virkemidler. Linjebruken handler om formforståelse og perspektiv. Jeg opplever at målet for boken, slik det også er for Edwards, er å gjengi virkeligheten. Selv om Cooper er åpen på at dette kan gjøres på mange måter, og han knytter øvelser til ulike teorier. Slik han skriver selv, er det den tredimensjonale

forståelsen som er viktig å lære, ikke hvordan tegningen fremstår (Cooper, 2007, s. 1). Cooper beskriver, i likhet med Edwards, konturtegning som en øvelse til perspektivtegning. Han skriver om kryss kontur: "Though the exercise is not easy, these spatial reads will prepare you well for perspective drawing so long as you do not oversimplify contours" (Cooper, 2007, s. 25). Men Cooper skriver også at forvrenging i konturtegninger er uttrykksfullt:

The incremental nature of contour drawing is one of its most transformative characteristics – one in which distortion plays a natural role. Step by step it proceeds, initially with little visual governance over holistic properties of proportion and shape. Welcome this prospect. Don't expect a contour drawing to result in perfect likeness. The most important issue is the experience of moving on a surface and moving your eyes in concert with that surface. In any event, distortion lies at the heart of expression (Cooper, 2007, s. 21).

Likhet er ikke målet, og man bør ikke forvente dette av konturtegningen. Her gir Cooper uttrykk for at han anerkjenner det uttrykksfulle som et mål for en tegning. Men dette kommer ikke frem i nevneverdig grad i noen av de andre delene av boken som handler om linje og kontur. Den eneste plassen Cooper beskriver uttrykket knyttet til linje og kontur, er når han beskriver den tyske illustratøren Hans Hillmanns tegninger. Hillmann har illustrert Dashiell Hammet's gangsterhistorie, *Fly Paper*. Disse to tegningene er avbildet i boken. Cooper beskriver illustrasjonene slik:

Like a film noir director, he arranges and choreographs his scenes as layers of overlapping light and dark profiles with great cinematic effect. The two scenes at the right, the "before" and "during" of a barroom brawl, have many adjacencies of light and dark that underscore the stiff tension of the moment before the fray and the chaos that ensues (Cooper, 2007, s. 164).

Her beskriver Cooper hvordan Hillmann bruker virkemidler som lys og skygge, som kontraster for å skape et uttrykk som er filmatisk. Han beskriver Hillmann som en *film noir*-regissør. Han beskriver også illustrasjonene som spenningsfylt – noe skal skje. Og det gjør det også. Lyset og skyggen danner konturer. Ord som beskriver uttrykk i Coopers bok, er: "løs", "filmatisk", "spenningsfylt" og "film noir". Når Cooper skriver at Hillmann er som en *film noir* regissør, er det mange ord som kan beskrive dette begrepet. I Det store norske leksikon står det at begrepet ble innført av franske kritikere fortrinnsvis om amerikanske filmer i 1940- og 1950-årene. Filmene defineres som kriminalfilmer som gjerne foregår i nattlige storbymiljøer. Visuelt kjennetegnes disse filmene av dype skygger og høye kontraster, skjeve

kameravinkler, klaustrofobiske rom og skjebnetunge stemninger. Alle beskrivelser som passer Hillmanns to tegninger.

Litteraturlister ved faglærerutdanningen

Jeg ønsker å se lærebøkene i tegning ved faglærerutdanningen i Formgivning, Kunst og Håndverk på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) i en kontekst. Jeg har derfor sett på litteraturlistene på faglærerutdannelsene på Høgskolen i Telemark (HiT) og på Høgskulen i Volda (HiVolda). Slik blir det tydeligere hvilke bøker som *ikke* er på litteraturlisten på HiOA. De av bøkene på HiTs litteraturliste som jeg anser som lærebøker i tegning, er:

- Ching, F.D.K. (1994) Tegning. , Oslo , Cappelen. ISBN 978-82-02-14421-0
- Teigen, T. (1992) Frihåndstegning, Oslo , Ad Notam Gyldendal
- Smith, R. (2006), Kunstnerens håndbok, Oslo, Damm
- Lauer, D. A., & Pentak, S. (2011), Design Basics, Boston Mass, Wadsworth

De av bøkene på HiVoldas litteraturliste som jeg regner som lærebøker i tegning, er :

- Aspeggen, Jon (1998). Perspektivtegning - i billedkunst og arkitektur, abstrakt forlag A/S, 104 sider.
- Edwards, B. (2001). Å tegne er å se. Oslo: Cappelen forlag
- Leborg, C. (2004). Visuell grammatikk. Oslo: Abstrakt forlag

Litteraturlisten på HiT har bare én bok felles med HiOA, det er: ”Kunstnerens håndbok” (Smith, 2006). Ellers har HiT disse bøkene: ”Frihåndstegning” (Teigen, 1992), ”Design Basics” (Lauer & Pentak, 2012) og ”Tegning” (Ching, 1994). Sistnevnte bok er, ifølge litteraturlisten, utsolgt, og vil eventuelt bli erstattet av en ny pensumbok ved semesterstart. Litteraturlisten på HiVolda har én bok felles med HiOA, det er: ”Å tegne er å se” (Edwards, 2012). Ellers har de disse bøkene: ”Perspektivtegning – i billedkunst og arkitektur” (Aspeggen, 1998) og ”Visuell grammatikk” (Leborg, 2004). Litteraturlistene på HiT og HiVolda har ingen felles bøker. Litteraturlistene på HiOA, HiT og HiVolda skiller seg fra hverandre, både med hensyn til omfang og innhold. På HiOA er det, ut fra mitt utvalg, fire bøker om tegning, mens det på HiT er fire, og på HiVolda tre.

Jeg har sett etter beskrivelser av uttrykk i kontur og linje i lærebøkene på HiT og HiVolda, selv om disse bøkene ikke inngår i analysen. ”Design Basics” (Lauer & Pentak, 2012), som

står på litteraturlisten på HiT, er den eneste boken som, i sin definisjon av linje, har fokus på uttrykk. Et helt kapittel er viet til linjen, og i dette kapittelet er det uttrykk i linjen som vektlegges. I ”Design Basics” beskrives linjen slik:

To state that an artist uses line is not very descriptive of the artist’s work because line is capable of infinite variety. To imagine the qualities that a line may have, just think of an adjective you can place before the word line, such as thin, thick, rough, or smooth (Lauer & Pentak, 2012, s. 138).

Videre står det:

The linear technique you choose can produce emotional or expressive qualities in the final pattern. Solid and bold, quiet and flowing, delicate and dainty, jagged and nervous, or countless other possibilities influence the effect on the viewer of your drawing or design (Lauer & Pentak, 2012, s. 138).

Det blir foreslått i boken å sette et adjektiv før ordet linje for å beskrive kvalitetene en linje kan ha (Lauer & Pentak, 2012, s. 138). Men det vises også til at bruken av linje kan ha betydning for helheten av uttrykket i tegningen. Uttrykk i linjen er dermed helt sentralt, og selv om denne boken ikke har noen utdypende beskrivelser av uttrykk i kontur og linje, skiller den seg ut fra de andre bøkene på faglærerutdannelsene når det gjelder beskrivelser av uttrykk i linje.

Også boken ”Tegning” av Francis D. K. Ching beskriver uttrykk i linjen. Men fokuset er først og fremst på at tegnerens bevegelse vises i tegningen – at bevegelsen er en del av linjens kvaliteter. Bokens stikkordregister opplyser at man kan slå opp på ordene; ”Linje”, ”linje som element”, og ”uttrykksfulle linjer”. På disse sidene finnes underoverskriftene ”Å uttrykke seg”, ”Linjen – Tegningens sterkeste virkemiddel”, ”Uttrykksfulle linjer” og igjen ”uttrykksfulle linjer”. Uttrykk er en naturlig del av boken. Om kontur skriver Ching:

Konturtegning begrenser seg til en enkelt linje. Men linjen som oppstår når hånden fører tegneredskapet over en flate, har faste, naturlige egenskaper som bredde, tetthet, tekstur, kontinuitet og rytme. Det gjør at en konturlinje kan uttrykke og formidle et så stort omfang av karakteristiske trekk ved en form (Ching, 1994, s. 18).

Han skriver at konturlinje kan uttrykke karakteristiske trekk ved en form. Det samme skriver han om linjen:

Linjene har visuelle karakteristiske trekk som flate, valør, tekstur, retning og bevegelse. Det gjør at de kan uttrykke form og rom. Opptrer de sammenkoblet, kan linjene beskrive overflatens valør og stofflighet. Vi kan bruke disse linjene som rent grafiske elementer. Da er linjene stiliserte og danner spesielle dekorative mønstre (Ching, 1994, s. 44).

Ching beskriver her hva en linje er – linjens egenskaper, men ikke egentlig uttrykket i den. Under overskriften ”Å uttrykke” skriver imidlertid Ching:

En tegnet strek eksisterer som et statisk (ubevegelig) element, men bevegelsen vi utførte da vi tegnet streken, taler fortsatt til øyet. En strek uttrykker ikke bare flate og struktur, men også hastigheten og rytmen den ble tegnet med. Der den går over papiret, kan den være dristig eller spinkel, kan svulme opp eller smalne av, ha en tett eller lett tekstur. Disse egenskapene vitner om tegnerens ferdigheter og intensjoner (Ching, 1994, s. 222).

Bevegelsen bestemmer om linjen er dristig eller spinkel i uttrykket. Han bruker disse ordene: ”dristig”, ”spinkel”, ”svulme”, ”smalne av”, ”tett tekstur” og ”lett tekstur”. Det er ikke mange beskrivelser, men uttrykk fremstilles som en del av linjens kvaliteter, selv om Ching ikke beskriver linjens betydning for uttrykket i helheten av tegningen.

Kompendier og bøker som ikke står på litteraturlistene

I tillegg til de fire bøkene jeg har med i analysen, har tre av tegnelærerne ved HiOA egne kompendier eller bøker de bruker i tegneundervisningen, selv om disse tekstene ikke står oppført på litteraturlisten. Dette fant jeg ut et stykke ut i arbeidet med denne oppgaven. Kompendiene består av lærernes egne arbeider, eller utdrag fra tegnebøker som ikke står på litteraturlisten. Disse kompendiene er: ”Crach kompendium” og ”Bildeproduksjon. Tegning og farge” (2014) av Inger Marie Søyland. I tillegg er det to kompendier uten tittel, ett om kroppens proporsjoner, som jeg velger å kalle ”Kompendium A”, (2014) og ett om tegning av hodeformen, som jeg velger å kalle ”Kompendium B” (2014). Begge disse kompendiene er satt sammen av Odd Maure. Alle kompendiene blir brukt i undervisning og inneholder ikke mye tekst. Hvordan læreren følger opp i undervisning inngår ikke i min oppgaven og jeg vil følgelig ikke få en helhetlig forståelse av innholdet, fordi det er så tett forbundet med undervisning. Men jeg ønsker likevel å se hvilke ord som blir brukt om uttrykk i kontur og linje i kompendiene, slik at eventuelle beskrivelser ikke utelates fra analysen.

Det blir brukt to bøker om tegning ved HiOA som ikke står på litteraturlisten: ”Tegning” av Francis D. K. Ching (1994) og ”Tegn! – Lek og eksperiment” (1998) av Ann Forslind. ”Tegning” av Ching står som nevnt også på litteraturlisten på HiT, og ved HiOA blir boken brukt i undervisningen fordi læreren opplever at ”Drawing and Perceiving” av Douglas Cooper ligger på et for høyt nivå for noen av studentene (Jensen, personlig kommunikasjon, 15. Januar, 2015). ”Tegn! – Lek og eksperiment” (1998) av Ann Forslind er ikke i salg lenger og blir derfor kopiert opp til studentene. Det er en barnebok, og blir gitt til studentene med tanke på videre formidling i skolen (A. Jensen, personlig kommunikasjon, 15. Januar, 2015). ”Tegning” av Ching er en bok for ”nybegynnere i tegnefaget så vel som viderekommende”, står det på bokomslaget (Ching, 1994). Boken var godkjent til bruk i den videregående skolen i studieretningsfagene tegning og form i grunnkurs formgivingsfag, og videregående kurs i tegning, form og farge for de fastsatte læreplanene i 1993/1994 (Ching, 1994).

I de to kompendiene ”Crash kompendium” og ”Bildeproduksjon. Tegning og farge” av Søyland er uttrykk nevnt flere ganger (Søyland, 2014b). Kompendiene er laget som en Powerpoint-presentasjon. Det er et kronologisk undervisningsopplegg. En øvelse i ”Crash kompendium” har temaet ”det visuelle uttrykket – vilkårlig komposisjon”. Det står:

Et ark viser 4 studier med fabulerende motiv, alle skisser og studier er utført med pensel (flat og spiss) pluss acryl maling. Husk igjen å bruke ulike virkemiddel (punkt, linjer, flate, format og farge). Resultatet viser ulike visuelle uttrykk: 1. Studiet viser glede, 2. Studiet viser sorg, 3. Studiet viser dramatik og 4. Studiet viser stillhet (Søyland, 2014b, s. 26).

Studentene skal arbeide med blant annet linje for å uttrykke glede, sorg, dramatik og stillhet. Uttrykket knyttes til linjen og synes å være en naturlig del av kompendiet. I kompendiet ”Bildeproduksjon. Tegning og farge” står det ingenting om linje, men uttrykket er nevnt i forbindelse med tre bilder av ulike kunstnere: Alberto Giacometti, Henri Émile Benoît Matisse og Bouché. Under bildene står tekstene ”Et uttrykk”, ”Et annet uttrykk” og ”Legg merke til uttrykket her” (Søyland, 2014a, s. 28-30). Jeg ser selv tydelige linjer i alle bildene. I disse kompendiene fremstår det for meg som om uttrykket er en naturlig del av det å arbeide med bilder.

”Kompendium A” og ”Kompendium B” (Maure, 2014) blir brukt i undervisning i akt-tegning. Kompendiene er satt sammen av kopier fra andre lærebøker i tegning som ikke står på litteraturlisten. Referansene står ikke oppført i kompendiene.

Det er ikke bare på faglærerutdannelsen på HiOA at kompendier og bøker utenom litteraturlisten blir brukt. I en mail angående litteraturlistene på faglærerutdannelsen på HiT fikk jeg etter forespørsel en oversikt over gjeldende litteraturliste for 2014/2015. Mailen er basert på muntlige svar fra lærerne som underviser i tegning på HiT (se vedlegg 4). Svarene er sammenfattet av Ellen Baskår. I denne mailen ser det ut som om boken ”Drawing: A Contemporary Approach” av Sale og Betti er en del av pensumlitteraturen på HiT, men hvis man ser i litteraturlistene (se vedlegg 2) ser man at boken ikke inngår i litteraturlisten. I mailen blir det forklart at lærerne også støtter seg til andre teorier/metoder og egne kompendier. Det må nevnes at jeg ikke har spurt etter en tilsvarende utdyping fra HiVolda, og derfor ikke vet om lærerne der forholder seg til kompendier eller lignende utenom litteraturlisten. I mailen fra HiT står det: ”Er eklektiske i utvalget, undervisningen er fargelagt av noen teorier/metoder og bruker litt fra Betty Edwards, Nicolaides, Ching og egne selvstendig utviklet kompendier om tegning” (Baskår, 2015). I mailen er det også utdypet at: ”Lærerens kompetanse sammen med læreplanen og emneplanen gir pensum. I tillegg vil studentenes erfaring , ferdigheter og ønskemål ha en viss innvirkning på de valg som blir tatt, slik at undervisningen ikke blir den samme fra år til år” (Baskår, 2015).

Flere av lærerne har egne kompendier som ikke står på litteraturlisten. Det blir også brukt andre lærebøker i tegning som ikke står på litteraturlisten. Og det er uttalt at lærerens undervisning er en del av pensum på HiT. Det er tydelig at lærebøkene i tegning på litteraturlistene ikke dekker alt av fagstoff som blir brukt på lærerutdannelsene. Er dette et tegn på at det finnes for lite litteratur lærerne kan bruke? Kanskje må lærerne selv fylle ut med informasjon som ikke er å finne i litteraturlistene? Det fremgår også at de ulike faglærerutdannelsene ikke forholder seg til et felles fagspråk om linje.

Oppsummering

I problemstillingen min spør jeg hvordan arbeid med kontur og linje i de fire lærebøkene jeg nå har analysert, beskrives. Jeg har også sett lærebøkene i lys av litteratur fra de to andre faglærerutdannelsene, og i lys av kompendier og lærebøker som blir brukt i undervisningen,

men som ikke står på litteraturlistene. Jeg skal nå forsøke å oppsummere.

Målet med å lære seg å tegne later til å være det samme i alle bøkene, nemlig å kunne bruke tegningen til å uttrykke det man ønsker og har behov for. Edwards vet som pedagog at tegning kan læres, og vil at *alle* som ønsker det, skal kunne lære seg å bli bedre tegnere. Coopers bok er rettet mot arkitektur- og designstudenter. De skal vinne oppdrag – ha tegningen i fingertspissene, som Cooper skriver. De skal også skape det som enda ikke eksisterer (Cooper, 2007, s. 4). Og Smiths bok er ment for kunstnere som skal skape sin kunst. Rausets bok er for faglærerstudenter, og han legger vekt på at det studentene *vet* og *føler* skal komme til uttrykk i forming (Rauset, 2002, s. 68). I tillegg ønsker han at studentene også skal kunne formidle dette videre. Rauset har fokus på billedrom.

Dersom studentene skal lære å uttrykke det de ønsker gjennom tegning, er det imidlertid visse tegneferdigheter som må være på plass. Ut fra analysen virker det som om disse avgjørende tegneferdighetene ofte knyttes opp mot evnen til å gjengi konkrete motiver.

Edwards' bok skiller seg litt ut fra de andre, fordi man i denne boken skal lære metoder som baserer seg på hvordan hjernen, ifølge forfatteren, fungerer. Boken retter seg kun mot hva man faktisk kan se. Den skiller seg sånn sett fra klassiske tegneøvelser, ettersom den utelater øvelser i visuell analyse av grunnleggende strukturer. Målet med boken synes å være å lære seg å tegne fotografiske gjengivelser – realistisk tegning. Hun skriver: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). I Edwards' bok blir tegning, slik jeg ser det, sett på som en *evne*, og når man har *evnen*, står man fritt til å utfolde seg som man ønsker. Ifølge Edwards er målet med å lære seg disse ferdighetene at en skal kunne stå fritt til å uttrykke ens egen individualitet. Hun skriver at en da kan utvikle sitt ” – fundamentale særpreg” (Edwards, 2012, s. 32).

Cooper støtter seg til ulike teorier, han fremhever i motsetning til Edwards at tegning har flere tilnærminger (Cooper, 2007, s. 3-4). Men målet med Coopers bok er å forberede studenter på å tegne den virkelige verden. Cooper mener at designere vil få en dypere forståelse av design om de lærer seg å observere den fysiske verden i alle dens detaljer. Han synes ikke at uttrykket skal læres på bekostning av observasjonstegning. Men målet med å lære

observasjonstegning later til å være å ha tegning i fingerspissene, og å kunne tegne det som ikke eksisterer enda (Cooper, 2007, s. 3-4).

Smith ønsker med boken å vise de klassiske grunnteknikkene, samtidig som han ønsker å gi inspirasjon til nye kreative teknikker (Smith, 2006). Boken er et materialteknisk oppslagsverk. Målet med boken er derfor ikke å lære noen å tegne. Den gir kunstnere som allerede *kan* en teknikk, muligheten til å utvide repertoaret sitt (Smith, 2006, s. 7). Boken handler ikke om tegneren eller hva som blir tegnet, men hva man tegner med og på, og hvilke egenskaper som skiller de ulike tegneredskapene. Det er opp til kunstneren å bruke materialene på sin måte.

”Billedrom” av Rauset er sterkt preget av faghistorien og en polarisering mellom det han kaller en ”uniformert og instruksjonspreget perspektiv-drill basert på konstruktive knep”, og det å overlate barnet helt til seg selv. Rauset ønsker at beskrivelser av ulike billedrom skal gi tegneren et bredere repertoar. Dette fordi han ønsker et fokus på den ”reelle romopplevelsen”, som han mener ikke nødvendigvis trenger å tegnes ved hjelp av perspektiv. Ifølge Rauset kommer også barns måter å billedmessig uttrykke sine romlige *erfaringer* inn under begrepet billedrom (Rauset, 2002, s. 46). Han mener at en slik tilnærming er mer tjenlig som middel til et personlig uttrykk, fremfor å bare fokusere på perspektiv (Rauset, 2002, s. 46). Boken er den eneste i analysen som har fokus på videre veiledning (Rauset, 2002, s. 46). Helt motsatt av Cooper presiserer Rauset “[...] at dette FOU-arbeidet ikke må oppfattes som et forsøk på å forsvare en visuelt realistisk billedstil på bekostning av det mer abstrakte og ekspressive” (Rauset, 2002, s. 68). Videre skriver han: ”Omforming av formen i uttrykkets tjeneste, det er essensen av den ekspressive uttrykksform, og den må verdsettes som noe mer enn bare gjenskapning av synsinntrykk” (Rauset, 2002, s. 68). Rauset skiller seg slik fra de andre bøkene fordi målet hele veien er ”uttrykkets tjeneste”, som han kaller det. I de andre bøkene er det å lære å tegne virkeligheten – realistisk tegning, tilsynelatende strategien for å kunne ”uttrykke seg fritt”, noe jeg tolker som det endelige målet. Hos Smith er ikke fokuset å tegne virkeligheten, men å lære seg forskjellen på redskaper samt hva de ulike redskapene egnert seg til. Men oppfatningen av at en først skal opparbeide seg ferdigheter, slik at en på et senere tidspunkt kan skape egne uttrykk, går igjen også i denne boken. Men for Smith er ferdighetene knyttet til materialene, snarere enn metoder for å tegne virkeligheten.

Beskrivelsene av arbeid med kontur og linje knyttes i bøkene til billedrom, som hos Rauset; personlighet, som hos Edwards; tegneredskap, som hos Smith og formale virkemiddel, som

hos Cooper. Når Edwards beskriver tegning som uttrykksmiddel, er det streken hun skriver om. Hun knytter tydelig streken til uttrykket i tegningen, og kaller det ”kunstens ordløse språk” (Edwards, 2012, s. 32). Hun mener også at streken kan leses (Edwards, 2012, s. 32). Hun viser til et eksempel med to håndskrifter (skrevet på ulik måte, men med samme navn), og argumenterer for at streken spiller en sentral rolle når et budskap skal formidles gjennom tegning (Edwards, 2012, s. 34). Hun nevner ikke motivet eller redskapet som avgjørende, men mener at streken i seg selv gir et uttrykk som kan ”leses”. Edwards mener streken er grunnleggende i tegning, og beskriver den også som et viktig element i kunsten (Edwards, 2012, s. 32,35). Men hun mener at alle *har* en strek, og at streken derfor ikke kan læres gjennom undervisning. Edwards oppfordrer leseren til å ta godt vare på den streken man har (Edwards, 2012, s. 35). Streken beskrives her som egenskaper hos en person. Edwards gir eksempler der streken henholdsvis uttrykker en person som er utadvendt, glad i sterke farger, meddelsom og snakkesalig, og en person som er konservativ, stille, pålitelig og kanskje litt kjedelig (Edwards, 2012, s. 32-34).

Cooper har mange beskrivelser av arbeid med kontur og linje. Beskrivelsene går ut på at kontur og linje uttrykker formale virkemiddel som form, dybde, perspektiv og avstand. Linjen kan også vektlegge det som er viktig av informasjon i en tegning (Cooper, 2007, s. 22). Cooper er opptatt av at en tegning skal være leken og interessant – ikke kjedelig (Cooper, 2007, s. 22). Derfor må man variere linjen. Men det som blir beskrevet som viktig eller uttrykksfullt ved et motiv, er for eksempel konturer hvor formen i motivet fremheves, og konturer som gir god romlighet (Cooper, 2007, s. 23). Likevel tror jeg at oppgavene i Coopers bok vil kunne få frem uttrykksfulle tegninger fordi han legger vekt på variasjon av strek, lekenhet og det å velge ut hvilken informasjon en fremhever. Men uttrykket skal ikke læres på bekostning av observasjon. I to tegninger av illustratøren Hans Hillmann beskrives likevel uttrykk i kontur og linje eksplisitt (Cooper, 2007, s. 164).

Rauset beskriver arbeid med kontur og linje som en del av det å tegne billedrom. Han skriver om skrålinje, delelinjene, midtlinje og horisontlinje. Det er ikke linje og kontur han egentlig skriver om, men billedrom. I et kapittel som handler om perspektivet i uttrykkets tjeneste, beskriver Rauset linjene i et Munch- litografi fra 1895, ”Skrik”. Der er også linjen nevnt. Han skriver at “[...] de urolige bølgelinjene og det sugende perspektivet skriker” (Rauset, 2002, s. 34).

Når Smith beskriver kontur og linje, er det først og fremst de ulike redskapene han beskriver. Ulike redskaper har ulikt uttrykk. Jeg har valgt å trekke frem passasjene hvor Smith beskriver uttrykket i helheten i en tegning. Dette har jeg gjort for å holde fokus på arbeidet med streken, ikke redskapet. Når det skrives om tegninger av kjente kunstnere, som Henri Matisse og Vincent van Gogh, forekommer slike beskrivelser hyppigere enn ellers i boken (Smith, 2006, s. 94, 107). Ord som blir brukt, er blant annet ”autoritet”, ”spenningsfylt ro”, ”klarhet”, ”intensitet” og ”troverdighet. Smith knytter uttrykk i en tegning til streken. I motsetning til i Edwards’ bok, der tegneren *har* en strek, er det i Smiths bok kunstneren som bestemmer hvilket uttrykk streken skal ha.

Det å kunne uttrykke seg gjennom tegning synes å være et hovedmål for alle bøkene, enten de sikter seg inn mot arkitektur- og designstudenter, faglærerstudenter eller kunstnere, eller andre som måtte ha et ønske om å lære å tegne. Streken later til å ha stor betydning for uttrykket i en tegning. Det er uttalt direkte av Edwards. Smith beskriver også strekbruk og uttrykket den gir i en tegning. Cooper mener at linjebruk er av betydning om en vil unngå å tegne kjedelig. Rauset forholder seg egentlig ikke til uttrykk i kontur og linje, men har en setning der han beskriver bølgelinjer som skriker. Kontur og linje blir beskrevet, men ingen av bøkene beskriver direkte uttrykk i kontur og linje. Det er tydelig at bøkene forholder seg til uttrykk i tegning på ulikt vis. Edwards og Cooper er tydelige på hva de mener. Cooper skriver: ”Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point. And it doesn’t come from drawing that emphasizes appearance over three-dimensional understanding” (Cooper, 2007, s. 1). Og Edwards skriver: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). Uttrykk er ikke blant de tegneferdigheter som bøkene til Edwards og Cooper søker å lære bort. Smith skriver: ”Det at kunstnere som har ferdigheter innenfor et bestemt medium som kanskje ikke synes å være egnet i en bestemt sammenheng, kan begynne å oppdage hvordan disse ferdighetene lett kan overføres til et annet medium som *er det*” (Smith, 2006, s. 7). Jeg tolker det slik at boken skal gi kunstnere som allerede *kan* en teknikk, muligheten til å utvide repertoaret sitt. Boken er et materialteknisk oppslagsverk, slik at man kan lære om redskaper for senere å selv skape uttrykksfulle tegninger. Både Smith, Cooper og Edwards forholder seg annerledes til uttrykk i tegning enn Rauset. Han er den eneste som vektlegger arbeid med erfaringer og følelser og uttrykk i boken. Rauset skriver imidlertid om billedrom, så akkurat hvordan han vurderer uttrykk i kontur og linje, omtales ikke i boken.

Det jeg har notert meg under denne analysen, er at linjen tilsynelatende har stor betydning for uttrykket i en tegning, og for hvordan vi uttrykker oss. Det å kunne uttrykke seg – skape uttrykksfulle tegninger – oppfatter jeg blir verdsatt i alle bøkene. Men ingen av bøkene beskriver direkte uttrykk i kontur og linje. Jeg ønsker å se nærmere på hvorfor det er sånn.

Jeg har også satt HiOAs fire lærebøker i tegning inn i en kontekst ved å bringe inn litteraturlistene til landets to andre faglærerutdannelser. Det viste seg at de ulike faglærerutdannelsene har forskjellige lærebøker i tegning på litteraturlisten. Utgangspunktet mitt for denne oppgaven er å undersøke fagspråk om kontur og linje i lærebøkene i tegning på litteraturlisten på HiOA. Men jeg har sett at det også eksisterer fagstoff som blir brukt ved siden av litteraturlistene. I noen av de kompendiene som jeg har fått av lærerne på HiOA, er fokuset på uttrykk ulikt det jeg ser i min analyse av de fire lærebøkene på litteraturlisten på HiOA. I ”Crash kompendium” skal det arbeides med blant annet linje for å uttrykke glede, sorg, dramatik og stillhet, mens uttrykk i bøkene til Edwards og Cooper derimot, ikke er en del av de tegneferdigheter som skal læres. Grunnene til å bruke fagstoff utenom litteraturlistene kan være mange, for eksempel at boken ikke er å få kjøpt lenger, eller at det viser seg at noen studenter trenger tekster som gir en mer grunnleggende innføring. Eventuelt kan årsaken være at det finnes lite litteratur, og at læreren derfor ser seg nødt til å tilby studentene utfyllende informasjon.

Konteksten jeg referer til i avsnittet over, er noe jeg ønsker å ta med meg i drøftingen. Hvorfor beskriver de fire analyserte lærebøkene uttrykk i kontur og linje slik de gjør? Spørsmålet om ”hvorfor?” vil jeg drøfte i kapitlet jeg har kalt ”Fagspråk og lærestrategi i perspektiv”.

4 Fagspråk og lærestrategi i perspektiv

I analysen av de fire tegnebøkene har jeg sett etter ord som beskriver uttrykk i kontur og linje. Jeg har ikke funnet mange beskrivelser. I Rausets bok fant jeg en beskrivelse av urolige bølgelinjer som ga et uttrykk som ”skriker”. Edwards knytter linjen til personligheten til tegneren, og beskriver derfor to ulike personer ut fra ulik bruk av linjen. Hun beskriver en utadvendt person som er glad i sterke farger, meddelsom og snakkesalig, og en person som er konservativ, stille, pålitelig og kanskje litt kjedelig. Smith beskriver tegneredskaper og bruker ulike adjektiver for å beskrive de ulike strekene de gir. Men når det kommer til helheten av uttrykket i linjen, er det heller ikke mange beskrivelser å finne her. Av de fire lærebøkene er det imidlertid Smiths bok som inneholder flest beskrivelser. Han bruker ordene: ”Stillferdig”, ”røft”, ”komplekst”, ”prøvende”, ”mildt”, ”mykt”, ”lett”, ”tett”, ”preg av bevegelse”, ”spesielt preg”, ”spenningsfylt ro”, ”autoritet”, ”plastisk”, ”stillferdig”, ”verdige”, ”konsist”, ”svakere preg”, ”dramatisk”, ”gir liv”, ”klarhet”, ”intensitet”, ”troverdighet”, ”en slags sannferdighet”, ”grovt preg”, ”flytende” og ”uttrykksfull”. Cooper har heller ikke mange beskrivelser på dette området, han bruker ordene (egen oversettelse fra engelsk): ”løs”, ”filmatisk”, ”spenningsfylt” og ”film noir”. Jeg opplever disse beskrivelsene som hverdagslige og lite faglige. Hvordan kan vi i fagfeltet snakke om uttrykk i kontur og linje?

Vi kan snakke om personlighet. Er du en utadvendt person eller en stille og litt kjedelig person? Vi kan si at den kunstneren har en særegen strek, som vi kanskje kjenner igjen i alle hennes tegninger. Vi kan snakke om redskap, og hvilken strek hvert redskap gir. Vi kan snakke om hvilket redskap vi skal jobbe med. Vi kan snakke om hvilket underlag som passer til redskapene vi bruker. Vi kan snakke om at redskapet gir avtrykk av tegnerens bevegelser. Vi kan snakke om at man heller bør fokusere på å tegne det man observerer fremfor uttrykket. Da kan vi igjen snakke om å tegne linjer som beskriver for eksempel, former eller lys og skygge. Uttrykket kommer da i annen rekke, og vi kan kanskje snakke om det etterpå? Vi kan snakke om uttrykket i tegninger tegnet av kunstnere. Da kan vi faktisk beskrive uttrykket i kontur og linje. Vi kan bruke ord som stillferdig, spesielt preg, lett, tett og røft. Dette kan sies å være et hverdagslig og allment språk. Gjennom min analyse ser jeg ikke at det er artikulert et fagspråk i pensumbøkene som tar for seg uttrykk i kontur og linje.

Uttrykket er ikke fraværende i min analyse, men det er en jobb å lete seg frem til beskrivelsene, og det er ingen av pensumbøkene som handler direkte om uttrykk i kontur og

linje. Jeg kan ikke se i min analyse at noen er uenige i at linjen og konturen *er* uttrykksfull. Det synes å være en del av tegningen som blir verdsatt, men som i liten grad artikuleres i lærebøkene. Hvorfor er det slik?

Selv om ingen av bøkene handler direkte om uttrykk i kontur og linje, ser jeg nå to uttalte strategier for å beskrive uttrykk i kontur og linje i en læresituasjon. Den ene er å snakke om uttrykket knyttet til person og originalitet – adskilt fra kunnskap. Den andre måten er å fremstille uttrykket som en bonus en oppnår når en arbeider med linje og kontur i forbindelse med andre aspekter ved tegning enn uttrykk. Jeg ønsker å drøfte disse to lærestrategiene, som jeg har kalt: 1: ”Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet”, og 2: ”Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus”. Det gjør jeg ved å drøfte disse lærestrategiene opp mot tegnefagets historie og relevant teori.

Lærestrategi 1: Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet

Edwards sammenligner streken i tegning med personlig håndskrift, og er på den måten en representant for å knytte uttrykk i kontur og linje til personlighet og originalitet. Hun sier at streken er individuell. Det er personens bevegelse av tegneredskapet på underlaget som skaper unike streker. Edwards beskriver streken som kunstens ordløse språk og mener at uttrykket kan leses i streken. Men det er tegnerens personlighet hun mener kommer til uttrykk gjennom streken, og det er personligheten hun mener det er mulig å lese. Med denne tilnærmingen blir uttrykket i streken din egen personlighet. Det er vanskelig å lære noen å være en annen person som "egner seg bedre" for en tegning. Løsningen er heller ikke ifølge Edwards å lære om uttrykk, men å verne om det uttrykket man allerede har. Hun gjør oppmerksom på at alle har sin egen stil: "Pass godt på den, dyrk den og plei den – for din stil uttrykker deg" (Edwards, 2012, s. 52). Edwards mener at tegning kan læres, men at akkurat uttrykket i streken er medfødt og må skjermes for ytre påvirkning. Dermed kan en si at det å forhindre påvirkning er en del av hennes anbefalte tegneopplæring.

Historisk blick på uttrykk i tegneundervisningen

Tilnærmingen med å knytte personlighet til tegning var utbredt under formingsperioden i Norge, hvor faget ble mindre opptatt av å tegne motiv, og mer opptatt av barnets uttrykk. Grunnskolefaget som i dag heter Kunst og håndverk het Forming fra 1960 til 1997. Pioneren i Norge, Rolf Bull-Hansen, var forkjemper for estetisk oppdragelse, der tegning skulle være et uttrykksfag og et middel til å gi utløp for barn sine medfødte, skapende evner (Kjosavik, 2001). I en håndbok for lærere ble teksten "Tegning" av Bull-Hansen utgitt i 1932. Her skriver han at tegning er en uttrykksform (Bull-Hansen, 1932). Han bruker begrepet "forestillingstegning" om barns tegninger for å understreke betydningen av fantasi og forestilling. Viktor Lowenfeld var foregangsmann, og boken "Creative and Mental Growth" (1971), skrevet av ham og Brittain, fikk stor innvirkning på norske skoler da den ble oversatt til dansk og etablert som håndbok for norske formingslærere (Lutnæs, 2011, s. 193). I boken "Kreativitet og vækst" fremheves det danske faget Formning som en motvekt til skolens akademiske fag. Det å kopiere andres bilder var galt, mens det riktige var å "uttrykke sig på sin egen personlige måte" (Lowenfeld & Brittain, 1973, s. 53). Kunnskap om perspektivlære

ble derfor holdt tilbake i grunnskolen. Modeller og forbilder ble sett på som skadelige elementer som kunne hemme barnets naturlige modning og vekst.

Skolens oppgave var, ifølge Lowenfeld, å stimulere utviklingen av barnas skapende krefter. Helga Eng og Victor Lowenfeld forsket på hvordan barns tegneuttrykk følger barnets utviklingsnivå. Eng bidro sterkt til at reformpedagogikken slo gjennom i nettopp tegnefaget. Eng's bok "Barnetegning" kom ut i 1926 og handlet om barnets utviklingsnivå (Eng, 1926). Hennes forskning støttet opp under det synet den østerrikske professor Franz Cizek hadde gitt uttrykk nesten 40 år tidligere (Kjosavik, 2001, s. 60). Cizek spilte også en viktig rolle for denne holdningens utbredelse gjennom "opdagelsen" av barnekunst. Ved studium av utviklingstrekkene er det ikke de tekniske sidene ved forming som har størst interesse, men de psykiske skapings- og vekstprosessene og deres karakteristiske ulikheter fra alder til alder (Kjosavik, 2001). Det ble også forsket innen typologier. Lysne skriver om dette i boken "Forming i skolen, idé og mål" (1967). Boken er en innføring i det teoretiske grunnlaget for faget Forming, skrevet som et orienterende innlegg i debatten omkring faget i forbindelse med at faget skulle inn i skolen. Lysnes bok var også ment som en veiledende håndbok for lærerne i faget (Lysne, 1967, s. 3). Det var mange som gjorde undersøkelser hvor hovedvekten var lagt på analyse og tolkning av hvilke personlige egenskaper som kunne komme til uttrykk gjennom tegning, særlig hos barn (Lysne, 1967, s. 39). En undersøkelse med særlig detaljerte personegenskaper ble utført av Warteg i 1933. Han beskrev sju dominerende personlighetstrekk, som han mente kunne manifestere seg i ulike uttrykksmåter. Det var den følsomme, den mottagelige, den fantasibetonte, den viljebetonte, den nøkterne, den formelle og den spenningsfylte personlighet (Lysne, 1967). Lysne skriver at forsøk på å sette opp typologier på grunnlag av tegneuttrykk ikke har vist seg å ha tilstrekkelig gyldighet. Men han skriver likevel at resultatene "[...] har bidratt til å kaste lys over tegningens psykologi, og har medvirket til å skape forståelse for tegneaktivitetenes betydning i den menneskelige utvikling" (Lysne, 1967, s. 52).

Edwards knytter også uttrykk i tegning til ulike persontyper, men påpeker at uttrykket ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan tegneren er som person. Det sentrale for henne er at tegningen kan gi *inntrykk* av hvilken persontype du er. Edwards beskriver streken som et "viktig element i kunsten" i forbindelse med en tegning av Picasso. Ut fra Edwards' beskrivelser kan det virke som om Picasso var heldig som hadde en strek som ga uttrykksfulle tegninger. Men som sagt, er Edwards' budskap at tegning kan læres. Den fotografiske

tegningen er målet med mange av oppgavene studentene hennes får, slik jeg skrev i analysen. Det er altså ikke barnas medfødte evner som står sentralt i boken, og som skal veiledes på ulike stadier, slik Lowenfeld skrev. Edwards skriver om sine tegneferdigheter som barn:

Jeg fikk mye oppmuntring. Folk pleide å si: ”Er det ikke morsomt at Betty er så kunstnerisk begavet? Bestemoren hennes malte akvareller, og moren er også kunstnerisk. Hun er vel et naturtalent, en spesiell begavelse.” Som barn flest likte jeg å få ros og bli betraktet som noe enestående, og det var bare så vidt jeg ikke tok all rosen til meg. Men innerst inne følte jeg at det var galt. Jeg visste at det var lett å tegne, og at det eneste som skulle til, var å se tingene på en spesiell måte. Da jeg mange år senere begynte å undervise i tegning, forsøkte jeg å gi mine synspunkter videre til elevene mine (Edwards, 2012, s. 9).

Her går hun helt vekk fra at personligheten spiller en stor rolle for tegneferdighetene. Hun skriver at hun ikke kunne ta rosen til seg. Det virker som om hun så på tegneferdighetene sine som en kunnskap hun som barn tilegnet seg, og senere kunne lære bort, og ikke en medfødt kunstnerisk personlighet. Men når det kommer til streken i Edwards’ bok, fremstår det likevel for meg som om tegnerens personlighet er det eneste som tillegges betydning.

Personlighet fortsatt en del av undervisningen

Eva Lutnæs viser i sin doktoravhandling, ”Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk, læreres forhandlingsrepertoar”, hvordan Kunst- og håndverksfagets historie spiller inn på lærernes språklige repertoar i dagens skole. Fellestrekk for de to lærerteamene hun intervjuer er vektleggingen av at elevene behersker materialtekniske konvensjoner, samtidig som det forventes at elevene skaper originale og personlige uttrykk. Både Brønne og Lutnæs sporer verdier de finner i undersøkelsene sine, tilbake i faghistorien gjennom fire diakrone perspektiv. Disse avhandlingene viser at verdier fra faghistorien har konsekvenser også for faget i dag, og at det gjerne kan eksistere en blanding av ulike syn uten at det er problematisk. (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011).

Lutnæs skriver at både likhet og personlig uttrykk blir verdsatt i hennes undersøkelse. ”Originalitet, i betydning unike ideer, er kjennetegnet på kreativitet ved vurdering og ser ut til å være noe som bare oppstår eller ei” skriver Lutnæs i en artikkel i Form, hvor hun problematiserer forventningen om at elevene skal ha et personlig uttrykk (Lutnæs, 2013, s. 9). Noen talentfulle elever mestrer dette kravet og kommer med spontane og unike

designløsninger som passer lærerens oppgave (Lutnæs, 2013). Men andre forblir frustrerte og må spørre læreren om hjelp ”[...] en hjelp de av tidligere erfaringer vet vil trekke karakteren ned”, skriver Lutnæs i artikkelen (Lutnæs, 2013, s. 9). Videre skriver hun ”Denne tilnærmingen gjør kreativitet til noe du er, en evne faget lar deg ta i bruk, ikke noe du kan videreutvikle og lære gjennom kunst- og håndverkstimene” (Lutnæs, 2013, s. 9). Lutnæs skriver: ”Det blir ikke sammenheng mellom det elevene har lært og det som verdsettes ved lærerens vurdering” (Lutnæs, 2013, s. 9). Elevene har ikke lært hvordan de skal være originale eller personlige i sitt uttrykk. Og hvem kan bedømme noens personlighet?

På samme måte blir uttrykket i linjen, med Edwards’ tilnærming, personligheten som skinner gjennom i tegningen. Problemet med denne tilnærmingen i skolen er at skolen stiller krav, som da ikke kan løses uten andre forutsetninger enn å være den personen du er. Jeg har selv opplevd å ha en eksamen i konseptkunst uten å ha lært hva konseptkunst innebærer, og uten å ha noen referanser eller noe holdepunkt å forholde meg til. Faget het skulptur, og i timene modellerte vi avisopapir etter en levende modell for å lære om form og masse. Eksamen viste seg å innebære noe helt annet. Dette fant sted på et universitet i Chile i 2011. Rammen for eksamen var en boks hver enkelt i klassen hadde bygget og skulle skape sitt konsept ut av. Denne boksen ble både hengt i taket og kuttet opp i små biter for så å bli lagt i et skap. Inne i boksen ble det også, blant annet, slått på et grisehode av en medstudent iført politiuniform, som et politisk stunt. For meg, med bakgrunn fra lærerutdannelsen ved HiOA, fremsto eksamen som urettferdig. Dette fordi vi måtte stå foran flere sensorer og forsvare vår idé som ikke hadde bakgrunn i noen som helst undervisning eller faglig prosess. Dette står for meg som et skrekkesempele. Fordi skolen stiller med krav og rammer man må forholde seg til og som man også blir vurdert etter. Og det eneste grunnlaget vi hadde for å ta den eksamenen var i egenskap av å være kunststudenter.

Uttrykk i kunsten farger undervisningen

Kjosavik skriver at ”[...]undervisningen i tegning tok farge av tidens kunstidealer” (Kjosavik, 2001, s. 56). Tegneundervisningen, i skolen, ble preget av at det innen kunsten dukket opp nye uttrykksmåter i modernismen, som utfordret etablerte normer. Kjosavik skriver:

Bildekunsten utviklet seg fra en gjengivelse av den ytre, visuelle virkelighet, til å bli *uttrykk* for fantasi og forestilling. Dette fikk betydning også for synet på barnets tegning, et forhold som senere ble påpekt både av Herbert Read og Rolf Bull-Hansen (Kjosavik, 2001, s. 56).

Etterligning eller mimesis var dominerende i kunsten helt fram til modernismen. ”Kunst” er et menneskeskapt begrep som oppstod på 1700-tallet, og dannet også behovet for ”estetikk”. Men mange av de objekter og fenomener som ordene ”kunst” og ”estetikk” samler og betegner i dag, fantes også før 1700-tallet uten at de da ble betegnet som kunst. I antikken ble kunst sett på som et håndverk. Platon forstod kunsten som en avbildning av sanselige gjenstander som i sin tur ble oppfattet som avbildninger av ideen (Nordenstam, 2000, s. 40).

Forestillingen om kunstneren begynte å ta form i renessansen. Ved utgangen av 1700-tallet hadde kunsten fått en egen *kunstfunksjon* som den tidligere ikke hadde, og den sosiale rammen for opplevelsen av kunst var endret. Dermed ble spørsmålet om *hva kunst egentlig er* aktuelt på en måte det ikke hadde vært tidligere. Det er Baumgarten som ”døper” denne konstellasjonen ”estetikk” (Bø-Rygg & Eriksen, 2012, s. 12). Baumgarten tar det greske ordet for sansning, sansefølelse og sanseoppfatning – ”aisthesis” – og gjør det til en egen disiplin (Bø-Rygg & Eriksen, 2012, s. 12). Kant omgjør estetikken til en kritikk av smaksdommen, og det blir vanlig å snakke om kunstfilosofi (Bø-Rygg & Eriksen, 2012, s. 12). I ”Kritikk av dømmekraften” fra 1790 skiller Kant (1724-1804) mellom det som sanses/oppleves som behagelig i dagliglivet, og det som erfares som skjønt eller vakkert i naturen eller kunsten. Et aspekt ved dette skillet er at den estetiske erfaringen er frikoblet fra de nyttehensyn som sanseerfaringen i dagliglivet er midt oppe i. Et annet aspekt er at den estetiske erfaringen ikke kan godta smaksuenighet. Dette regnes som et av opphavene til skillet fra det nyttige (anvendte) i kunsten. Denne autonomiestetikken blir toneangivende og har på mange måter vedvart å være det frem til i dag (Svendsen, 2000).

Den klassiske estetikken hadde en mimetisk norm og vektla den håndverksmessige kunnskapen. Normen var her alltid gitt forut for verket. Med utviklingen av autonomiestetikken er det snarere oppfinnelsen eller nyvinningen som blir satt i sentrum (Svendsen, 2000). Kunstverket blir betraktet som et uttrykk for personligheten til kunstneren – for følelsene hans og opplevelser og tanker. Evnen til å gjøre det personlige universelt ble tolket som selve kriteriet på den geniale kunstneren – på geniet (Danbolt, 2014, s. 29). Én norm beholdes, kunsten får fortsatt sin skjønnhet ved å etterligne naturens skjønnhet. Med modernismens inntog blir mimesis redusert til én stil blant mange, og utgjør ikke lenger kunstens vesen. Modernismens ideal blir å bryte med tradisjoner, som for eksempel sentralperspektivet, oppfunnet av Filippo Brunelleschi på 1400-tallet. Det er selve

fremstillingen, representasjonen, uttrykksmediets muligheter som utforskes. I modernismen blir verket betraktet som en egen sanselig-estetisk verdi, som bare finnes innenfor rammekantene og ikke peker utover dem (Danbolt, 2014, s. 30). Ambisjonen om å etterligne en ytre verden erstattes av avantgardens ambisjoner om fremskritt der sannheten om mennesket, maleriet, form og funksjon skal avdekkes. En forutsetning for kunsten blir derfor at den er original, nyskapende, at den står opp i mot eller bryter med det velkjente.

Mimesis er, ser vi i dag, et ubrukelig kriterium for kunst, fordi så lite i kunsten handler om etterligning (Svendsen, 2000). Kunstbildet i dag er svært komplekst og handler ikke om kun mimesis eller uttrykk. Men uttrykk var viktig for å definere kunstbegrepet. Richard Sennet skriver om skillet mellom kunstneren og håndverkeren: "The contrast still informs our thinking: art seems to draw attention to work that is unique or at least distinctive, whereas craft names a more anonymous, collective, and continued practice" (Sennett, 2009, s. 66).

Uttrykk er på den måten knyttet til kunst og til originalitet og nyskapning, slik også lærestrategi 1 knytter uttrykk i kontur og linje til originalitet og personlighet.

Manglende språk

Kunstnerens originalitet blir av Kant knyttet til kunstnergeniet. Kants kunstnergeni, som etableres i "Kritikk av dømmekraften", er ikke noe som kan læres eller beskrives. Kant skriver: "Alle er enige om at genialitet helt og holdent står i motsetning til etterligningens ånd. Siden læring ikke er annet enn etterligning, er altså den største lærenemhet (kapasitet) som sådan ikke det samme som genialitet" (Kant, 2008 [1790], s. 84). Genialitet blir sett på som naturlig og er derfor en annen regel enn de reglene vi kan tenke oss at de rådende smakskonvensjonene i kulturen utgjør. Genialitet er derfor uten begreper (Kant, 2008 [1790], s. 84). Bale skriver: "[...] det finnes ikke noe språk som fullt ut kan gripe dem og gjøre dem forståelige" (Bale, 2009, s. 73). Originalitet blir på den måten forklart som noe som er gitt av naturen, mens skoleringen blir gitt av kulturen. Skoleringen krever derfor begreper (Bale, 2009).

Lutnæs mener lærerne har et velfungerende språklig repertoar på kvalitet knyttet til produktenes tekniske utførelse i Kunst og håndverk, men at de strever med å konkretisere hva som gjør elevarbeidene originale eller personlige (Lutnæs, 2011, fra sammendrag). Lutnæs

skriver videre: “Lærernes streben med å beskrive hva de legger vekt på når de vurderer kreativitet og originalitet i elevarbeidene er tegn på at fagfeltets språklige repertoar ikke er godt nok” (Lutnæs, 2013).

Det språklige repertoaret jeg ser i lærestrategi 1 er beskrivelser av personlighet. Lærestrategi 1: ”Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet”, tolker jeg som en diskurs innen feltet, hvor uttrykk i kontur og linje blir gitt av naturen, som en medfødt evne. Denne lærestrategien tilhører ikke kulturen, og uttrykk i kontur og linje kan derfor ikke læres og mangler slik jeg ser det begreper egnet til bruk i undervisning. Edwards knytter ikke bare uttrykk i kontur og linje til personlighet, men alt som angår streken. Edwards mener at alle *har* sin egen strek, og hun beskriver heller ikke tegneredskap, slik Smith gjør eller ulikt arbeid med strek, slik Cooper gjør. I Edwards’ bok blir læring og uttrykk i kontur og linje fremstilt som motsetninger.

Lærestrategi 2: Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus

Coopers intensjon med boken ”Drawing and perceiving”, er å forberede studenter på å tegne den virkelige verden (Cooper, 2007, s. 3). Cooper mener at designere vil få en dypere forståelse av design om de lærer seg å observere den fysiske verden i alle dens detaljer (Cooper, 2007, s. 3). Han synes ikke at uttrykket skal læres på bekostning av observasjonstegning (Cooper, 2007). Coopers strategi synes å være å lære seg dybde, perspektiv, lys og skygge og andre teknikker, for hvis man kan dette, blir man god nok til å tegne uttrykksfullt. Uttrykk i kontur og linje blir derfor kun en tilfeldig bonus ved tegningen, og Cooper blir på den måten en representant for den andre lærestrategien. Når Cooper skriver, ”Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point”, kunne han ha referert direkte til Lowenfeld og hans agenda. Slik Cooper setter det opp, virker det som om valget står mellom det å lære å tegne, og det å tegne fritt med fokus på personlig uttrykk – en ekspressiv tilnærming.

Historisk blikk på tegning etter motiv i skolen

Å tegne etter motiv var sentralt i tegneundervisning i norsk skole før Formingsperioden. Før 1960, da faget var delt i *sløyd, håndarbeid og tegning*, var det mer knyttet til nytte enn til

pedagogikk. Overføring av kunnskap skjedde gjennom formidling og kopiering av modeller og gode forbilder, og selve arbeidet hadde oppdragende karakter. Tegning kom inn som obligatorisk fag i byfolkeskolene i 1889 (Kjosavik, 2001, s. 56). Kjosavik skriver at de læreplanene som kom i 1889 eller 1894, sa lite eller ingenting om innholdet i undervisningen (Kjosavik, 2001). Han mener lærebøkene var en sterk påvirkningsfaktor for innholdet og de metodene som ble brukt i undervisning (Kjosavik, 2001, s. 43). Den første læreboken i tegning kom i 1859. I ”Uddrag av Professor Hetch’s Grundtrækk i Tegnekunsten, skrevet av Hetch selv, skulle tegning læres gjennom fortegninger (Kjosavik, 2001). Tegning skulle læres gjennom systematisk progresjon og teknisk tegning (Kjosavik, 2001, s. 43). Anton Bergh, lærer ved den tekniske elementærskole i Christiania, gav ut en lærebok i tegning i 1875 om undervisning i den elementære Frihåndstegning. Tegning skulle danne grunnlag for oppfatning av form, og slik styrke forestillingsevnen. Tegning hadde slektskap med matematikk. Bergh skrev også en lærebok i perspektiv som ble utgitt i 1872 (Kjosavik, 2001, s. 24). Også flere senere lærebøker var preget av kopiering og nyttehensyn (Kjosavik, 2001, s. 25). Tyrihjell skrev i 1922 om hvordan tegning skulle ”[...] vekke skjønnetssansen, utvikle formsans og adle smaken” (Kjosavik, 2001). Tyrihjell tok dermed et oppgjør med den mekaniske oppfatningen av tegning som hadde vært rådende siden professor Hetschs tegnebok i 1859 (Kjosavik, 2001). Men tegning for større barn var fortsatt først og fremst et ferdighetsfag. Senere kom tegnebøker med et helt annet fokus. Som Engs bok ”Barnetegning” i 1926 som handlet om barnets utviklingsnivå.

Polarisering

Som jeg har nevnt, sporer Brønne og Lutnæs verdier de finner i undersøkelsene sine tilbake i faghistorien gjennom fire diakrone perspektiv. Verdier fra faghistorien har konsekvenser også for faget Kunst og håndverk i dag. Brønne så i sitt case ALU 04/05 at holdninger fra ”formalestetiske oppsedningsperspektiv” og en ”karismatisk haldning”, var de perspektivene som særlig var gjeldende. Lutnæs definerer de samme perspektivene etter innhold og kaller dem, ”Formalestetisk oppdragelse” og ”Frigjøring av iboende skapende uttrykk”. Dette er perspektiv som kan spores til tiden frem mot formingsperioden og under formingsperioden, da barnet var i fokus. Brønne skriver: ”[A]t disse perspektiva har ”frelst” fagområdet frå noko barnefiendtleg og unaturleg, synest enno å vere ein viktig del av den nordiske formgjevingsdiskursen” (Brønne, 2009, s. 128). Formingsperioden oppstod som en motreaksjon til det kopierende synet på tegning. Brønne viser i sin avhandling at det ikke bare dreier seg om en motreaksjon, men at det ene synet på faget utelukker det andre. Hun

refererer til Bull-Hansen og mener han konstruerer et motsetningsforhold mellom forestillingstegning på en side og den analytiske registrerende tegningen på den andre (Brønne 2009 s. 128). Også Frich skriver i sin avhandling "To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts" at det med Lowenfeld ble skapt en polarisering i tegneundervisningen, mellom observasjonstegning og andre tegneprosesser som fantasitegning, tegning etter minner og fortellende tegning (Frisch s. 267). Hun finner i sin doktoravhandling at barn skammer seg over å herme, og knytter dette til forventningen om å være original og å skape noe personlig (Frisch, 2010, s. 266). I historien til Kunst- og håndverksfaget har det vært en tendens til å sidestille begrep med et spesifikt ståsted, skriver også Digranes i en artikkel om balansegangen mellom personlighet og kollektive hensyn i praktisk-estetiske fag (Digranes, 2014). Det vil si at dersom man er for å støtte opp om det "fritt skapende" og originalitetstanken bak dette, så er man automatisk i opposisjon til de "gode eksemplene" og "nyttetanken". Disse polariseringene har gitt opphav til problemer i diskusjoner innenfor faget etter hvert som det utviklet seg opp gjennom skolehistorien, skriver Digranes (Digranes, 2014, s. 90). Dette kom til uttrykk da "Forming" byttet navn til "Kunst og håndverk" i 1997. Argumenter som ble benyttet for en navneendring, var at betegnelsen "forming" var assosiert med kos, terapi og selvrealisering, og at dette burde endres (Nielsen, 2009, s. 76). I forkant av navnebyttet var det så store uenigheter i fagmiljøet om byttet og tolkningen dette ville få for faginnholdet, at debatten senere fikk navnet "navnefeiden" (Digranes, 2014). Etter den store navnefeiden i 1997 har noen av motsetningene lagt seg, ifølge Digranes (2014). "Det kan verke som om dei nye diskusjonane visar at vi igjen har eit klima for å fremheve det allsidige i faget", mener hun (2014, s. 92).

Uttrykk, ikke en motsats til læring

Nielsen påpeker i sin studie "Draw92/97", at å holde tilbake kunnskap i skolen er lite hensiktsmessig og en dårlig strategi for å fremme et personlig uttrykk. I sin studie viser hun at lærernes ikke-læring i tegning i grunnskolen førte til at 13-åringene ikke var komfortable med sine begrensede tegneferdigheter og mistet interessen for å tegne (Nielsen, 2000). De som mestret ulike fremstillingsmåter i tegning, fikk ofte hjelp utenom skolen, av foreldre eller søsken. De som ikke fikk hjelp utenom skolen, hadde et begrenset tegnerrepertoar å spille på i sine tegninger. Nielsen skriver "On this perspective, compulsory school has for a period failed to offer children equal opportunities to become visually literate beyond "artistic" self-expression" (Nielsen, 2014, s. 38).

Det blir altså argumentert for at å skjerme elevene for læring er en dårlig strategi i skolen, også når det gjelder å fremme personlig uttrykk, da fremgangsmetoden gir elevene et fattig tegnerrepertoar, og gir dem færre valgmuligheter når de tegner. Wilson kom med sterk kritikk av Cizek og barnekunsten i artikkelen ”Child art after modernism: Visual culture and new narratives”. Han ønsker å kvele myten om at barns uttrykk er deres eget naturlige, som må vernes. Barnekunst som naturlig og ukonstruert er, som Wilson sier, i seg selv en kulturell konstruksjon (Wilson, 2004, s. 299). Det er voksne som kategoriserer hva som er barnekunst. Idéen bak barnekunst er at den skal være fritt skapende og urørt av kulturen rundt, men dette er ifølge Wilson ikke mulig (Wilson, 2004, s. 299). Wilson sier at læreprosessen er kulturell, barn lærer ikke i et vakuum, de blir påvirket av læreren, hverandre og den visuelle kulturen utenfor skolen (Wilson, 2004).

Også Frisch påpeker at observasjonstegning/visuelt kontrollert tegning, ikke undertrykker andre tegneprosesser, men tvert imot styrker kreative uttrykk hun ser i barnetegninger (Frisch, 2010, s. 266). Frish undersøker spenninger mellom formell og uformell læring i undervisning av visuelt kontrollerte tegneprosesser. Frisch er også redaktør for boken ”Tegningen lever!: Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen” (2013). Boken har utgangspunkt i sosiokulturell teori og det dialogiske aspektet ved tegning, og tar på den måten opp tegning i en sosial læresituasjon, fremfor fokuset om å verne om eget uttrykk. Boken tar for seg undervisning i tegning og burde derfor være svært aktuell for faglærerstudenter. Den står for øvrig ikke oppført på litteraturlistene på faglærerutdannelsene 2014.

Nielsen ønsker i artikkelen ”Debunking teacher’s resistant to teaching children to draw” å komme ikke-læringen i tegning, som hun kaller, “Resistance to Teaching Drawing” (RTTD), til livs. Hun skriver: “No serious study has supported non-education in drawing as a sustainable path to visual literacy” (Nielsen, 2014, s. 38). Nielsen hevder videre at intensjonene i læreplanen KL06 ikke er implementert enda og peker på RTTD holdningen som en grunn til dette (Nielsen, 2014, s. 41).

Man trenger kunnskap for å uttrykke seg. Dette er tydelig i Coopers bok. Skoleringen blir på den måten gitt av kulturen og krever derfor begreper.

Manglende språk for å vise allsidighet i tegning

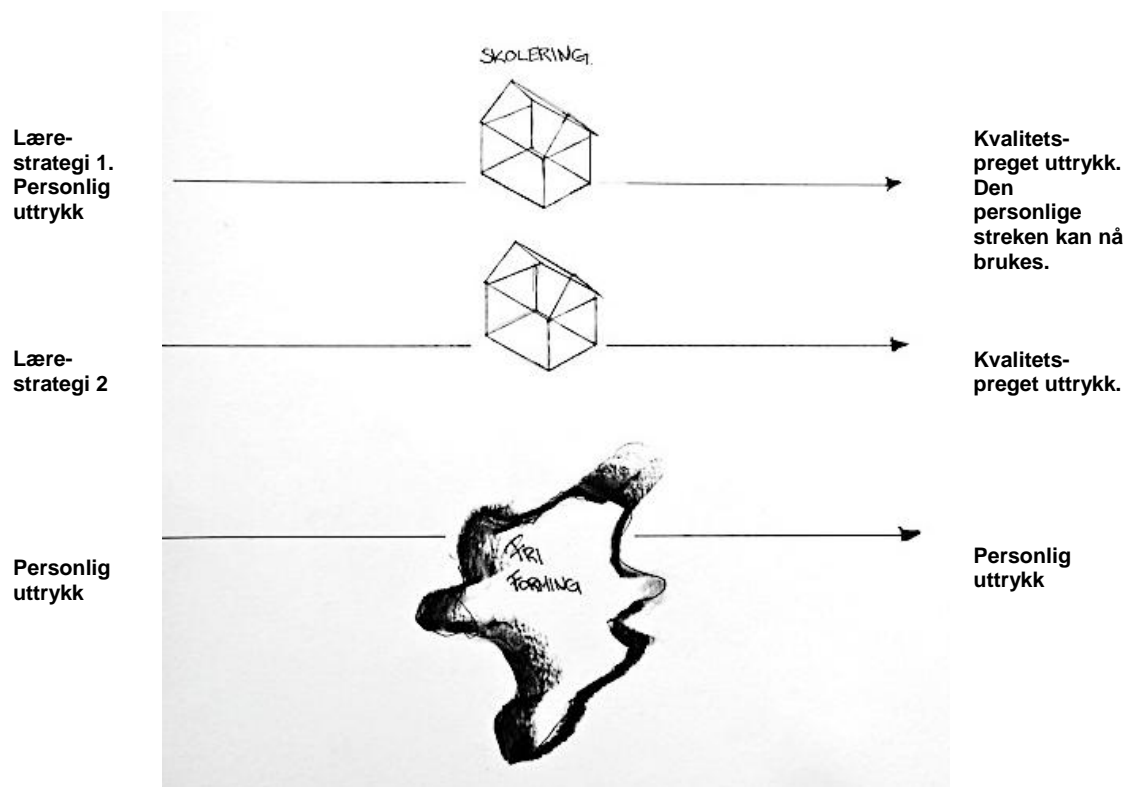
Blant lærerne på faglærerutdanningen på HiOA og HiT ser det ut til å være en redsel for å gå i fella fra Formingsperioden, der kunnskapen ikke er viktig, mener Omtveit i sin masteroppgave, ”Teikning – hand og tanke: ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga (2011 s. 39). To av lærerne hun intervjuet kommuniserte også “eit klart oppgjær med tradisjonen der teikning var avgrensa til å vere eit “uttrykksfag” (2011 s.36). Hun mener de av den grunn legger hovedvekt på observasjonstegning i undervisningen. Slik “[...] blir tegning formidla som noko ”objektivt” som skal instrueras og lærast bort, der læraren er den som har fagleg autoritet” (Omtveit, 2011, s. 68). Omtveit mener det ser ut til at lærerne på faglærerutdanningen bygger sin undervisning på en motreaksjon til Formingsperioden, på samme måte som Formingsperiodens holdninger ble etablert som en motreaksjon til tidligere holdninger fra da faget het ”Sløyd, håndarbeid og tegning”. Jeg mener det også er naturlig å lure på om undervisningen i observasjonstegning har overlevd fra tiden før formingsperioden, da nytteaspektet og en kopierende kultur stod i fokus. Omtveit lurer på om det eksisterer en oppfatning av at studentene må opparbeide en evne til ”riktig anskuelse” før de kan begynne å uttrykke seg (Omtveit, 2011, s. 37).

Det kan virke som om lærerne, både før og etter formgivningsperioden, har forholdt seg til det språket som *er* artikulert i fagfeltet, og at andre verdier blir stående igjen, innforstått og tause. I lærestrategien ”Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus”, er uttrykk i kontur og linje blant de verdier som blir stående igjen som innforstått og taust, og ender derfor opp som en tilfeldighet og bonus ved tegningen. Jeg tolker lærestrategi 2: ”Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus” som en diskurs, hvor uttrykk i kontur og linje i seg selv ikke blir knyttet til læring og at denne lærestrategien derfor handler om å ta et bevisst valg om å ikke fokusere på uttrykk i kontur og linje.

Lære først, skape etterpå

De to lærestrategiene som jeg ser er artikulert i lærebøkene på litteraturlisten på HiOA, går ut på å knytte uttrykk i kontur og linje til personlighet eller å ta avstand fra denne strategien, og dermed utelukke å fokusere på uttrykk i kontur og linje. I pensumlitteraturen er det derfor et vakuum, selv om disse holdningene ikke nødvendigvis er rådende blant lærerne på faglærerutdanningen. Disse to lærestrategiene gjør det heller ikke *nødvendig* å artikulere noe om uttrykk i kontur og linje, fordi lærestrategiene ikke knytter uttrykk i seg selv, til læring.

Felles for begge lærestrategiene er at uttrykket ikke hører til i skoleringen, men har verdi på et senere stadium – *etter* man har tilegnet seg kunnskapen som bøkene formidler (se figur 12).



Figur 12. Oversikt over uttrykk i kontur og linje gjennom læreprosessen. Lærestrategi 1, er illustrert øverst i figuren, Lærestrategi 2 i midten og læring uten noen form for skolering med fokus kun på personlig uttrykk og fri forming, er vist nederst i figuren.

Forskjellen er at hos Edwards *har* man allerede en strek før man begynner å lære. Den skal man ifølge Edwards ta vare på og beskytte gjennom læreprosessen. Læreprosessen eller skoleringen har jeg illustrert i figur 12 med et hus. I skoleringen synes det ifølge Edwards å være fotografisk tegning som er målet. Hos Cooper *har* man ikke allerede en personlig strek man må ta vare på før man begynner å lære. Ifølge Cooper er det observasjonstegning som skal læres i skoleringen. Felles for begge lærestrategiene er at man på et stadium – etter man er utlært, vil kunne tegne uttrykksfullt. Som nevnt i analysen er Coopers bok rettet mot arkitektur- og designstudenter, som skal vinne oppdrag – ha tegningen i fingerspissene, som Cooper skriver. De skal også skape det som enda ikke eksisterer (Cooper, 2007, s. 4). Edwards skriver: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). Felles for begge lærestrategiene er, slik jeg ser det, en holdning om at man skal lære først, for så på et senere tidspunkt skape selv.

Tom Teigens bok, ”Frihåndstegning”, står på litteraturlisten på faglærerutdannelsen på HiT. Den er et godt eksempel på det jeg vil kalle ”lære først, skape etterpå”-tankegangen. ”Siktemålet med denne boken er å gi deg en grundig innføring i tegning”, står det på omslaget av boken (Teigen, 1992). Den beskriver innhold som er typisk for tegnebøker. Det legges vekt på innføring i teori om enkel måling, og tegning av hus og andre gjenstander. I tillegg tar boken for seg perspektivtegning, tegning av mennesket, valør og skravering, skygger og toner. Men er et kapittel til inspirasjon. I denne delen som eneste sted i boken, beskrives uttrykk i strek og kontur. Det er heller ikke tilfeldig at uttrykket kun vektlegges i denne delen av boken. I starten av dette kapitlet står det: ”Boken du har gjennomgått, er nokså strengt håndverksmessig bygd opp. Det er min erfaring at man må beherske det grunnleggende i tegningen for å kunne utvikle et kvalitetspreget personlig uttrykk” (Teigen, 1992, s. 141). Teigen skriver at boken er håndverksmessig bygd opp. Det er også slik Omtveit har beskrevet tegneundervisningen på HiOA. Teigen bruker begrepet ”kvalitetspreget personlig uttrykk”. Altså et kvalitetspreget personlig uttrykk kontra personlig uttrykk. Slik jeg tolker Teigen, er det først etter at man har lært seg det håndverksmessige ved tegning, at uttrykket kan bli kvalitetspreget.

Uttrykk i kontur og linje blir på den måten en del av tegningen som har verdi *etter* at man er utlært. Slik jeg forstår Teigen, Edwards og Cooper, kan det å tegne fritt med fokus på personlig uttrykk – en ekspressiv tilnærming – aldri gi et kvalitetsmessig uttrykk i seg selv, slik jeg har illustrert nederst i figur 12. Skolering er sentralt i alle bøkene, og skoleringen krever begreper, men de begrepene som brukes i bøkene, er knyttet til observasjonstegning.

Højlund kritiserer den designpedagogiske litteraturen innen tegning, som hun mener ikke tar hensyn til skapelsesprosessen – når en tegning oppstår. I doktoravhandlingen skriver hun:

Afslutningsvis i dette afsnit om den tegnepædagogisk tilgang vil jeg pege på, at der synes at være et hul i den designpædagogiske (kanon) litteratur, der omhandler tegning. I forhold til det ændrede designbegreb er den tegneevne, designeren skal udvikle, evnen til at tegne diagrammatisk. Med det øgede fokus på proces og konceptudvikling er det konceptets struktur, designeren skal tegne, ikke objektets. Der findes ikke et egentligt pædagogisk kanonværk om den måde at forholde sig til tegning (Højlund, 2011, s. 32).

Højlund mener bøkene for det meste er bygget opp rundt metoder for å iakttå, og metoder knyttet til komposisjon og materialbehandling og at bøkene bygger på en idé om kopiering. Hun bruker et kompendium i tegning på Danmarks Designskole som eksempel på en klassisk tegnebok. ”Tegnekompendiet – en indføring i den klassisk rumlige tegning” (1997) av Eskild Hauchrog. Hun mener kompendiet veileder studentene i korrekt gjengivelse, i tillegg til å gi redskaper til å arbeide med komposisjonens virkemidler: form, mellomrom, lys og skygge, vekt og rytme. Videre beskriver hun boken på denne måten:

Bogen er et eksempel på en god, klassisk tegnepædagogisk bog, der vejleder tegning ud fra et kartesiansk verdensbillede. Som et tegnepædagogisk state of the arts kan man se den som en opsamling af de tegnetoder, der knytter sig til idéen om, at tegneren først skal lære sig tegnesproget at kende, før denne derefter kan gengive eller opfinde nye billeder af tingene og verden. Mange tegneundervisningsbøger er bygget op på denne måde (Højlund, 2011, s. 29).

Højlund mener at mange tegneundervisningsbøker er bygd opp på denne måten, men hun nevner ikke mange konkrete eksempler. Men tanken om å lære før man kan finne opp nye bilder, som hun skriver, er noe som også jeg ser i min analyse.

Kunnskap i handling

Bengt Molander skriver om kunnskap i handling i boken med nettopp ”Kunnskap i handling” som tittel. Ifølge Molander blir kunnskap sett på som hjernebasert, men han mener kunnskap er hele kroppen (Molander, 2013, november). Det vil si at kunnskap ikke er noe som er statisk, ferdig avsluttet, men at det tvert imot er i konstant bevegelse, og at det primært eksisterer i form av kunnskapsrike mennesker. Dette er en annen måte å se på kunnskap på, enn ”lære først, skape etterpå”-synet, som antyder at man kan bli ferdig utlært, og da *ha* et kvalitetspreget uttrykk. Molander skriver: ”Kunnskap lever i og gjennom oppmerksomhet og fortsatt lærande. Att lära sig in i levande kunnskap innebär sålunda att lära sig oppmerksomhet och att lära sig lära – handling” (s.269). Molander mener nøkkelen til kunnskap er oppmerksomhet. Han mener forskning er fanget i det teoretiske. Vitenskap og vitenskapelig kunnskap tolkes i alminnelighet entydig med en teoretisk kunnskapstradisjon, skriver Molander (Molander, 1996, s. 270). Teorien tar bare for seg det som allerede har skjedd, det som er ferdiggjort, det som allerede er avsluttet. Molander mener ikke kunnskap finnes fastlagt i bøker, men gjennom handling.

Taus kunnskap

Molander mener at praktisk kunnskap har hatt lite aksept som kunnskap i det hele tatt. Molander skiller teoretisk kunnskapstradisjon fra praktisk kunnskapstradisjon for å kunne sette opp ulike aspekter ved de ulike synene (1996. s. 68). Et aspekt ved den praktiske kunnskapstradisjonen er ifølge Molander en forståelse av at kunnskap er taus, selv om ord mange ganger er nyttige hjelpemiddel (Molander, 1996, s. 68). Filosofien ”kunnskap i handling” har en mer helhetlig forståelse av kunnskapsbegrepet, og anser ikke den tause kunnskapen som en adskilt størrelse. Molander mener at all kunnskap har en taus side – fordi ingen formulering i seg selv bærer kunnskap, den er kunnskapsgivende i kraft av en viss forforståelse, og avhenger av hvordan formuleringen brukes (s. 238). Han mener at dette kan være gjenstand for mye diskusjon, men fastholder at ingen formuleringer vil tømme den levende kunnskapen (s. 238). På den annen side mener han at ingen kunnskap er bare taus, ”ty i alla aktiviteter där kunnskap bildas och upprätthålls används språkliga begrepp och formuleringar vilka är väsentlige for förståelse och kunskapsbildning” (Molander, 1996, s. 238). Uttrykket ”taus kunnskap” er derfor av mindre betydning, men har bidratt til å løfte frem viktig forståelse av kunnskap i handling, ifølge Molander (s. 238). Ut fra dette synet er det ingen motsetning mellom teori og praktisk kunnskap, fordi kunnskapen uansett er levende.

Manglende fagspråk

Beskrivelsene av arbeid med kontur og linje knyttes, som nevnt, i bøkene til billedrom, som hos Rauset; personlighet, som hos Edwards; tegneredskap, som hos Smith og formale virkemiddel, som hos Cooper. Ingen av bøkene beskriver direkte *uttrykk* i kontur og linje. Lærestrategi 1 og 2, som jeg ser er dominerende i lærebøkene, er bevisst på å *ikke* artikulere uttrykk i kontur og linje, og knytter *ikke* uttrykk i kontur og linje direkte til læring.

”Noko paradoksalt vil kunst- og handverksfaget sin praktiske og tause karakter gje særleg makt til dei enkle og få orda som vert nytta for å belyse feltet”, siterte jeg Brønne på innledningsvis (Brønne 2011 s.106). Brønne snakker om en ensidig karismatisk ordlyd, som underartikulerer det praktiske Kunst- og håndverksfaget sitt kunnskapsrike omfang (Brønne 2011 s.106). Omtveit mener lærerne på faglærerutdannelsen legger hovedvekt på observasjonstegning i undervisningen, og i mindre grad fokuserer på uttrykksfull tegning. I lærebøkene er det også et vakuum hva angår uttrykk i kontur og linje, som i liten grad artikuleres. Det kan se ut til at uttrykk i kontur og linje læres innforstått og taust, mens bøkene og undervisningen fokuserer på andre aspekt ved tegning.

Omtveit skriver at det er flere aspekt ved intervjumaterialet hennes det kunne ha vært fruktbart å se nærmere på. Mangel på utviklet og konsekvent språkbruk er et av aspektene. Ifølge Omtveit har dette vært en utfordring i hennes analyse av intervjumaterialet, og hun mener det er nødvendig å opparbeide en felles, tydelig og konsekvent språkbruk. Et annet aspekt hun ser det kunne vært fruktbart å fokusere på, er studentenes pensumlitteratur, som jo er det jeg undersøker i min oppgave (Omtveit, 2011, s. 90).

Selv om de to lærestrategiene som ikke artikulere uttrykk i kontur og linje, er de dominerende, har jeg som nevnt registrert enkelte sporadiske beskrivelser. Det later imidlertid ikke til å være en konsekvent begrepsbruk når det gjelder beskrivelsene av uttrykk i kontur og linje i de fire lærebøkene, lærernes kompendier og andre lærebøker på faglærerutdannelsen.

Å vite hva man lærer i praktisk arbeid

Slik Brønne påpeker lærer man også gjennom taus praksis. Å ikke være bevisst på språk, men kun fokusere på at man lærer gjennom praktisk arbeid, gir makt til de ordene som allerede er etablert.

Som nevnt tidligere skriver Teigen i ”Frihåndstegning” at man må beherske det grunnleggende i tegningen for å kunne utvikle et kvalitetspreget personlig uttrykk (Teigen, 1992, s. 141). Det boken vektlegger som grunnleggende i tegning, er grunnformene, innføring i teori om enkel måling, tegning av hus og andre gjenstander, samt perspektivtegning, tegning av mennesket, valør og skravering, skygger og toner (Teigen, 1992). Boken har imidlertid et siste kapittel med ”noen eksempler fra norsk tegnekunst” (1992, s.141). Tegningene som er der, er av kunstnere som ifølge Teigen er kvalifisert til å ha et kvalitetspreget uttrykk. Disse tegningene skal man lære av, ved å *se* på de (1992, s.141). I teksten om tegningene i dette kapitlet er det nettopp uttrykket som blir trukket frem. ”La blikket følge blyantstreken og se hvordan streken nærmest vokser oppover stammen og fyller treet med liv”, står det om en tegning av et tre av Johan Christian Dahl (Teigen, 1992, s. 210). Tegningen er fra Nasjonalgalleriets samling. Altså skal man, slik jeg forstår det, lære om uttrykket som streken gir, men ikke direkte – ved å tegne selv. Instruksjonene tidligere i boken omtalte ikke uttrykk i strek. Likevel kan det virke som om uttrykk i strek, er noe som kan læres ved å *se* på andre tegninger.

Reitan har som sagt fremmet en visuell læremåte – ”learning by watching”. Hun påpeker at man i skolen har forsøkt å bortforklare denne ”realiteten” og overfokuserer på den personlige, karismatiske tilnæringsmåten (Reitan, 2007). I Nord-Alaska blant *iñupiaq* kvinnene var det å se på andre en viktig del av det å lære, og ut fra de tillærte rammene skulle man være kreativ og skape sin egen design (Reitan, 2007).

Michl problematiserer i artikkelen, ”Å se design som redesign” (2001) , designerens individuelle skaperaktivitet. Han introduserer begrepet redesign fordi han mener designbegrepet skjuler hvordan designprosessen foregår. Nemlig at designere bygger på andre designere.

Vendingene som vi bruker for å snakke om dette er å bli påvirket, å la seg inspirere,

å ta over en løsning, å ta utgangspunkt i. De brukes ofte med en unnskyldende (eller beskyldende) undertone. Det er som om designeren burde være 100% original i betydningen av å begynne fra null, dvs. skape kun ut av sitt eget aleneskaperhode (Michl, 2001, s. 17).

Det som er problematisk, er at idealet om et aleneskaperhode, går ut på å verne om egne ideer og beskytte seg fra læring og kunnskap. Michl skriver at aleneskaper-forestillingen henger igjen som et slags skjult ideal, som sjelden blir imøtekommet på et teoretisk nivå (Michl, 2001, s. 17). Han mener vi kan si at designteorien som er utslagsgivende ved de fleste design-skoler ”har utelatt en gedigen del av virkeligheten til fordel for en ønsketenkning” (2001, s. 17). Med det mener han at studentene bør få en klar beskjed om at upåvirkbarhet er et falskt ideal. Han mener design er et kollektivt arbeid vel så mye som et individuelt arbeid. Michl skriver: ”Det er først når man innser at ens egen design er et ledd i en redesign-prosess uten ende at det blir mulig for en å bli kritisk til hva man selv tar med seg av andres løsninger” (Michl, 2001, s. 18). Slik mener han man kan styre sitt eget arbeid bedre, fordi man bedre forstår hva man gjør.

Brønnes avhandling viser dette godt i et eksempel hvor studentene i ALU 04/05 jobber med en skulpturoppgave i leire. Studentene svarer i intervju at skulpturen de laget, ikke hadde et utgangspunkt, og at de ikke har sett på noe bildemateriale. Brønne skriver at det virker som at det er viktig for studentene at de selv står bak produktet og at de ikke er styrt av noe (Brønne, 2009, s. 77). Men hun ser likhet mellom studentenes arbeid og skulptøren Henry Moores arbeid. Studentenes lærer presenterte også flere Henry Moore-skulpturer ved oppgavestart, og han ble nevnt i oppgaveteksten som mulig inspirasjon. I tillegg henger en Henry Moore-plakat i klasserommet rett over bordet hvor studentene jobber. Læreren forteller dessuten at hun har gitt lignende oppgaver tidligere år, som studentene kan se, og at det derfor kan være likheter mellom årsproduksjonene (Brønne, 2009, s. 77).

Michl skriver at aleneskaper-forestillingen sjelden blir imøtekommet på et teoretisk nivå. Og det virker ikke som om aleneskaper-forestillingen er et ideal på HiOA, heller tvert imot. Smith og Cooper knytter streken til materialene og formale virkemidler. Som nevnt beskriver Cooper en tegning av en hall (se figur 11). Men stemningen som skapes i bildet, beskriver han ikke. At slike linjer gir et slikt uttrykk, kan man likevel lære av å se på bildet.

I de ulike lærebøkene på litteraturlisten på HiOA, kan man lære ulike fremgangsmåter for å tegne et tre. Treet kan blant annet tegnes ved å jobbe med skygger, slik Cooper skriver om. Øyet fokuserer ikke på alt på en gang. Kanskje er noen av grenene ufokusert og tegnet med svake, myke og uklare linjer. Kanskje kan man tegne konturen av treet ved å tegne den negative flaten, slik som Cooper påpeker at det er gjort i tegningen av Hans Hillman, som jeg nevnte i analysen. En svart bakgrunn bak treet kan for eksempel få frem den hvite stammen. Den svarte bakgrunnen kan tegnes med en kraftig kullstrek ved å holde kullet på langs, slik Smith beskriver. Edwards kan lære oss å se godt på stammen slik at det ikke blir symbolet av et tre, men stammens uregelmessighet og kvister som beskrives i denne linjen. Alle disse arbeidsmåtene vil gi ulike uttrykk alt etter hva man velger å feste på arket. Det ovennevnte er beskrivelser av hvordan en kan gjengi hva man ser. Metodikken minner om undervisningen på HiOA som Omtveit beskriver. Uttrykket fra linjen blir til av seg selv når treet beskrives slik vi observerer det. Uttrykket blir en tilfeldig bonus.

Tegningen av Johan Christian Dahl beskrives som nevnt slik: ”La blikket følge blyantstreken og se hvordan streken nærmest vokser oppover stammen og fyller treet med liv” (Teigen, 1992, s. 141). Her er det utformingen av linjene som er beskrevet – de vokser. Det som blir trukket ut som viktig informasjon i tegningen, er at treet uttrykker liv. En tegning av Erik Wengelin, som også er med i Teigens bok, beskrives på denne måten: ”Den brutale virkeligheten gjengis i strek og med nerve, med stor kontrast mellom hvitt og sort, mens perspektivet er rått tilhagd” (Teigen, 1992, s. 146). Tegningen er en skildring av konsentrasjonsleiren Sachsenhausen, og den brutale virkeligheten Wengelin ”gjengir i strek”, er neppe en tilfeldig bonus ved tegningen. De som er dyktige, evner å gjengi en brutal virkelighet i strek.

Det de to lærestrategiene jeg har drøftet, ikke tar høyde for, er at uttrykk i kontur og linje læres likevel, men innforstått og taust. Lærerne og flere av lærebøkene fokuserer på det Omtveit kaller ”håndverket”. Slik blir uttrykket en tilfeldig bonus ved tegningen. På den måten kan man finne svar på sin strek og dens uttrykk i personlighet og egen originalitet, slik Edwards anfører. Dette har klare paralleller til det Michl skriver om at aleneskaperforestillingen henger igjen som et skjult ideal, fordi teorien ”har utelatt en gedigen del av virkeligheten” (2001, s. 18). Begge lærestrategiene hindrer at elever og studenter forstår hva de blir påvirket av, slik tilfellet var med studentene som tilsynelatende var inspirert av Henry Moore.

Kvalitetspreget uttrykk

En fare ved å verdsette uttrykk i tegning kun på et senere stadium, slik jeg beskrev ”lære først, skape etterpå”-tanken, er at man skjuler hvilke kriterier en underbygger kvalitetsargumentasjonen med når man snakker om uttrykk. Teigen bruker begrepet ”Kvalitetspreget personlig uttrykk”. Men kvalitetsbegrepet er uklart. For hva er det som skiller personlig uttrykk og kvalitetspreget personlig uttrykk? Er det slik at hvis man har vært gjennom og behersker det håndverksmessige, er uttrykket i *alt* man tegner kvalitetspreget?

Kvalitet er et ord som blir brukt mye, også innen Kunst og håndverk. Brønne skriver at bruken av begrepet kvalitet innen kultur-, kunst- og utdanningsinstitusjoner synes å ha eskalert (Brønne, 2009, s. 146). Hun gir eksempler både fra Norsk Kulturråd 2007, Det Kongelige Kultur- og kirkedepartement og Utdannings-forskningsdepartementet 2001-2002 (Brønne, 2009, s. 146). Lars Strannegård hevder i boken ”Den omätbara kvaliteten” at kvalitet er et ord av tiden, og at det er på mote (Stannegård, 2007). Men til tross for denne flittige bruken er kvalitetsbegrepet uklart, skriver Stannegård (Stannegård, 2007). Brønne mener det er et paradoks at ordet kvalitet brukes stadig hyppigere. Dette fordi ”Kvalitetsargumentasjonen sjeldan rører ved kvalitetskriterium og eigenskapar, og korleis kvalitetsundervisning eller kultur av høg kvalitet kan eller bør definerast” (Brønne, 2009, s. 147). Hun skriver videre ”Den utdanningspolitiske og utdanningsfaglege konteksten synest å operere med fylgjande kvalitetspraksis, at ein talar for kvalitet, men utdjupar ikkje kva kriterium ein underbyggjer kvalitetsargumentasjonen med” (Brønne, 2009, s. 147).

Teigen bruker også begrepet kvalitet uten å utdype hvilke kriterier han underbygger kvalitetsargumentasjonen med, annet enn at det er *kunstnere* som har tegnet tegningene med ”kvalitetspreget personlig uttrykk”.

Makt

Svein Bjørkås skriver i en artikkel at evaluering av kunstnerisk kvalitet er innvevd i en historisk sett paradoksal situasjon. Han kaller det kvalitetsparadokset. Han skriver at ”etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proporsjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er” (Bjørkås, 2004, s. 115). Han skriver om kvalitetsbaserte klassifikasjoner. Bjørkås skriver at jo mer velutviklet et kompetanseområde er, desto større kan vi anta at klassifikasjonsevnen og ofte også

klassifikasjonsretten er. Bjørkås bruker hovedpersonen i Nick Hornbyes roman "High fidelity", Rob Fleming, som eksempel på dette. Hovedpersonen og hans to underordnede i butikken klassifiserer poplåter, TV-serier, artister og filmer, på en skala fra en til fem. Det forekommer at de er uenige i klassifikasjonene. I slike tilfeller, skriver Bjørkås, henter Fleming ut sine, for tiden, eneste personlige seirer. Det er hans butikk, han er eldst, han kan mest, han er sjefen. Bjørkås skriver: "Kunnskap og posisjon gir ham den autoriteten han trenger for å avgjøre de uavklarte slagene om det kulturindustrielle kvalitetshierarkiets indre orden" (Bjørkås, 2004, s. 132). Bjørkås' poeng er at kvalitet og autoritet er nært forbundet, og at det alltid har vært sånn. Jo mer omfattende begrepsapparat man har til rådighet for å beskrive hva som kjennetegner kvalitetskunst, desto mindre avgjørende blir autoriteten til den som feller dom. Tilsvarende vil aktører med stor autoritet, ha betydelig gjennomslagskraft innen et fagfelt hvor vesentlige kvalitetskriterier i liten grad er artikulert.

"Lære først, skape etterpå"-synet handler slik jeg ser det også om makt. Hvis det er uklart hva som definerer uttrykk innen tegning, blir det mulig å felle en kvalitetsdom over uttrykket på bakgrunn av autoritet og lite annet. Den med autoritet innehar med andre ord definisjonsmakten.

Jeg vil igjen vise til eksempelet med konseptkunst som jeg omtalte i kapittelet om Lærestrategi 1. Problemet, slik jeg ser det, med denne eksamenen i Chile var at sensor bedømte ut fra kriterier som vi studenter ikke fikk kjennskap til. I rollen som sensor med mer erfaring og kunnskap kan man bedømme hva som er kvalitetspreget konseptkunst. Uten konkrete kriterier for kvalitet å forholde seg til for studentene, blir vurderingen en maktdemonstrasjon, og læringspotensialet sterkt begrenset.

Uttrykk i kontur og linje i perspektiv

I lærebøkene er ikke uttrykk i kontur og linje i fokus, men, som jeg skrev tidligere, betyr ikke det at det er fraværende. Smith beskriver blant annet en tegning av Henri Matisse, og legger da stor vekt på strekens uttrykk. Som jeg skrev i analysen, beskrives det som om skyggelinjene bygger opp og gir autoritet til de klare linjene. Skyggelinjene gir en mykhet i bildet. Dette blir en kontrast som igjen skaper en spenningsfylt ro (Smith, 2006, s. 94). Linjene beskriver ikke bare armer, bein og kropp – en aktmodell, men altså en spenningsfylt ro, som kan sies å være beskrivende for motivet av et levende menneske som må ligge i ro for å bli tegnet.

Det synes å være lite fokus i bøkene rundt disse beskrivelsene og ordene som faktisk blir brukt til å beskrive uttrykk i kontur og linje. Beskrivelsene dukker nærmest tilfeldig opp. Jeg skrev tidligere at jeg opplever beskrivelsene i analysen av de fire lærebøkene som hverdagslige og lite faglige. Med det mener jeg at ordene som blir brukt, er ord som finnes i dagligtalen, og ikke inngår i et etablert fagspråk. Det er ingen systematiserte beskrivelser av uttrykk i kontur og linje i lærebøkene. De beskrivelsene som er, er også sprikende.

Et stykke ut i arbeidet med denne oppgaven ble jeg oppmerksom på læreboken i tegning ”Drawing: A Contemporary Approach” (Sale & Betti, 2006). Denne boken er ikke på litteraturlistene for faglærerutdanningen, verken på HiOA, HiT eller HiVolda. Den er oppført på litteraturlistene på årsenhet Billedkunst på HiT (se vedlegg 5). Dette er en bok som, slik jeg ser det, *har* fokus på beskrivelsene av uttrykk i kontur og linje.

I denne boken står uttrykk sentralt i definisjonen av hva en linje er, slik som i ”Design Basics”. Men det som er spesielt for denne boken, er at den skiller ulike typer linjer fra hverandre, og forsøker å gi en beskrivelse av hva som kjennetegner hver enkelt linje. Den skiller seg derfor ut fra bøkene på litteraturlistene på faglærerutdanningene, fordi den gir systematiserte beskrivelser. Boken definerer linje på denne måten:

In mathematics, a *line* is defined as a path between two points. However, in art, line is much more than a path between two points; it is the most direct means of establishing style. Line drawings are the purest form of drawing. They can convey elegance or raw energy, outrage or wit; they can be rude or polite (Sale & Betti, 2006).

De forskjellige linjene som blir beskrevet, er: ”mechanical line”, ”structural line”, ”lyrical line”, ”constricted, aggressive line”, ”handwriting: cursive and calligraphic line”, ”implied line”, ”blurred line” og ”whimsical line”. Også konturlinje blir delt inn i ulike kategorier: ”slow contour line”, ”exaggerated, quick, cross-contour” og ”contour with tone”. Uttrykket i linjen blir ikke nevnt i forbindelse med alle de ovennevnte linjekategoriene, og i beskrivelsen av kontur nevnes ikke uttrykket overhodet. I omtalen av enkelte kategorier refereres det kun til hva som kjennetegner den aktuelle linjen og konturen. For eksempel er en ”implied line” en linje som stopper opp for så å bli tegnet videre. Det kan for eksempel være en avbrutt konturlinje. Betrakteren fyller selv ut det som mangler av linjen (Sale & Betti, 2006, s. 135). I beskrivelsen av andre linjer tillegges uttrykket større vekt, som for eksempel av ”lyrical line”. Ord som blir brukt i denne beskrivelsen, er: ”intimate”, ”reflect a sensitivity”, ”ornate”, ”intertwined lines that flow gracefully like arabesques”, ”decorative”, ”produce a mood of lightness and gaiety” og ”subjective”. Det står også: ”Contour line and decorative line are frequently combined to create a lyrical mood” og ”Repeating curvilinear lines establish rhythmic patterns fitting a relaxed theme”. Videre er det forklart: ”Generally, the more deliberately controlled a line, the more objective it is. The more spontaneously a line is stated, the more subjective it is” (Sale & Betti, 2006, s. 132).

Sale og Betti skiller ulike linjer fra hverandre, men de skriver at: ”Although each problem in this chapter has generally been confined to the use of one kind of line, most artist do not limit the types of lines they use” (Sale & Betti, 2006, s. 126). Linjeinndelingen er ikke nødvendigvis så konkret adskilt i praksis.

Rauset deler billedromskapende midler inn i ulike punkter, og tar for seg hvert enkelt. Han begrunner inndelingen på denne måten:

Denne oppdelingen i ti punkter er egentlig kunstig, fordi de til dels griper inn i hverandre. De er ment å være et hjelpemiddel til å kunne innsikte forskjellige aktiviteter i billedforming mot bestemte mål. Noen av dem kan også være til hjelp under arbeidet med analyse av billedprodukter. I tillegg til dette kan punktene utgjøre en del av den bakgrunnskunnskap man trenger når kunst og formkultur skal formidles (Rauset, 2002, s. 4).

Dette er også argumenter Nyrnes bruker. Hun forklarer at teori på mange måter er kunstig, en konstruert måte å se verden på, men at teori gir prinsipielle måter å se på, og at det gjør

blikket konsentrert og spesifikt i en veiledningssituasjon (Nyrnes & Lehmann, 2008). Lutnæs overfører dette resonnementet over til elevene og spør ”hva skal elevene med teori i faget Kunst og håndverk?” (Lutnæs, 2011, s. 222). Svaret er det samme, nemlig at teori kan være en ressurs i praktisk skapende arbeid. Lutnæs mener teori gjør elevene oppmerksomme på visuelle fenomener de ellers ville ha oversett. Hun skriver:

Teori gir nyanserte kategorier, et mangfold av filter som veileder elevenes learning-by-watching, gjør blikket konsentrert og spesifikt, når elevene ser på det andre har laget og det de selv lager. Teori gjør elevene oppmerksomme på visuelle fenomen de ellers ville ha oversett. En elev som ser forskjell, kan skape forskjell (Lutnæs, 2011, s. 222).

Rausets, Nyrnes’ og Lutnæs’ legitimering av teori kan også brukes til å legitimere fagspråk innen uttrykk i kontur og linje. Det er også verdt å nevne at kun ”Billedrom” av bøkene i analysen er skrevet med tanke på videre formidling. De tre andre bøkene er ikke rettet mot lærerstudenter. Smiths bok er for kunstnere, Edwards’ bok er for alle som ønsker å lære å tegne, og Coopers bok er for arkitektur- og designstudenter. Beskrivelsene i disse bøkene om linje og kontur er derfor ikke skrevet med tanke på videre formidling.

Tegnelærebøkernes fagspråk i perspektiv

I analysen så jeg også på konteksten de fire lærebøkene inngår i. Bøkene på litteraturlisten er valgt ut av de ansvarlige for utdanningen, og kan selvsagt byttes ut med andre bøker, som kanskje inneholder helt andre beskrivelser av uttrykk i kontur og linje. Gulliksen har gjort en analyse av litteraturlistene på faglærerutdannelsen på HiO og HiT (Gulliksen, 2003). Hun mener at analysen av litteraturlistene viser at de ulike skolene har inntatt ulike posisjoner i fagdiskursen. En sammenligning av litteraturlistene på HiT og HiO, som Gulliksen gjennomførte, viste at skolenes litteraturlister var ulike, både med hensyn til innhold og omfang. Dette samsvarer med mine funn fra analysen av lærebøkene i tegning på litteraturlistene på HiOA, HiT og HiVolda. Gulliksen skriver også at planene i meget liten grad viser til litteratur skrevet på den andre høgskolen (Gulliksen, 2003, s. 167). På HiOA er det fire bøker om tegning, på HiT er fire, og på HiVolda er det tre. Som jeg skrev tidligere, har litteraturlisten på HiT én felles bok med HiOA, nemlig ”Kunstnerens håndbok” (Smith, 2006). Og litteraturlisten på HiVolda har én felles bok med HiOA, det er: ”Å tegne er å se” (Edwards, 2012). Litteraturlistene på HiT og HiVolda har ingen felles bøker. Ingen av bøkene er skrevet av ansatte på noen av høgskolene HiOA, HiT eller HiVolda.

I de ulike lærebøkene er beskrivelsene av uttrykk i kontur og linje sprikende. I tillegg til at nesten ingen av lærebøkene på litteraturlistene på de ulike faglærerutdannelsene samsvarer, har lærerne egne kompendier og andre lærebøker utenom litteraturlistene. Det er også uttalt at lærerens undervisning er pensum. Hvorfor er ikke dette fagstoffet satt opp på litteraturlisten? Hvorfor er det ikke satt opp referanser i alle kompendiene som blir brukt? Hvorfor står ikke for eksempel ”Drawing: A Contemporary Approach” på litteraturlistene? Slik jeg ser det, er manglende bevissthet på fagspråk på faglærerutdannelsen en mulig forklaring på at uttrykk i kontur og linje i liten grad behandles i lærebøkene på litteraturlisten på HiOA.

For, eller imot uttrykk

Faget Kunst og håndverk er en samling svært ulike disipliner og profesjoner, som blir aktivisert i faget, skriver Digranes (2014). Kunsthistorie, kunst, håndverk, design, arkitektur, kulturhistorie, kunsthåndverk, osv., er samlet innenfor rammene av ett fag. I tillegg ligger det ulike arbeidsformer, hvor vi rører oss innenfor både teoretiske dimensjoner, skapende dimensjoner, utøvende og tekniske dimensjoner, osv. Det er innenfor Kunst- og håndverksfaget sterke tradisjoner rundt individualitet og indre utvikling, samtidig som det nå blir snakket om å være visuelt litterat, å inngå i demokratiske prosesser i samfunnet, og å ha visuell kompetanse og håndverksmessig kvalitet i arbeidet (Digranes, 2014, s. 91).

De to lærestrategiene i min undersøkelse representerer både personlighet og originalitet, men også en avstand til disse verdiene. Lærestrategi 2: ”Uttrykk som tilfeldig bonus” velger å ikke fokusere på personlighet, og fokuserer derfor heller ikke på uttrykk i kontur og linje. Slik blir ulike begreper knyttet til ulike ”skoler”. Brønne mener bruken av ladde begrep kan være med å lukke og låse et fellesskap sin argumentasjonskultur og at ”[...] forhandling om mening meir har handla om å halde på ein debattposisjon enn å gjere ei substansiell vurdering av opposisjonen sine argument (Brønne, 2011, s. 106). Hun mener slik begrepsbruk fortsatt preger fagdebatter:

At fagdebattar framleis hamnar i ein type ”for-imot” kreativ utfalding versus kunnskapstileigning er ein kunstig konstruksjon som har drukna faglege bidrag både av eldre og nyare dato (Brønne, 2011, s. 104).

Hun beskriver språkkulturen innen fagfeltet, som en veik verbal språkkultur (Brønne, 2011, s.

105).

Rauset, som i sin bok reflekterer mye rundt polariseringen i fagfeltet i sin bok "Billedrom", ønsket å vise variasjon ved å *beskrive* ulike billedrom fremfor å "velge side". Han skriver at det er mange måter å fremstille billedrom på. Å ikke tegne sentralperspektiv er ikke det samme som å ikke tegne billedrom, slik motsetningene ble satt opp (Rauset, 2002). Å beskrive konkret ulike uttrykk i kontur og linje, kan ut fra en slik argumentasjon, slik jeg ser det, bidra til en mer konkret diskusjon om innhold i tegneundervisning. Slik kan man snakke om noe konkret framfor å bruke begreper som er knyttet til ulike sider, slik som de to lærestrategiene "Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet" og "Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus" representerer.

Konsolidering

Ulike verdier samt misvisende og ukritisk språk i tegning kan lett gi opphav til misforståelser og at man innen feltet og utenfor snakker forbi hverandre. Faglærerstudentene har ikke felles referanser om uttrykk i kontur og linje. Lite fokus på fagspråk, med lukket informasjon, slik tendensen ser ut til å være på faglærerutdannelsen, gir et lukket fag. Ifølge Brønne er det:

"[...] vesentleg å få fram at fagkonsolideringa innan det kunst- og designdidaktiske feltet må styrkast ved utvikling av ein kritisk verbal argumentasjonskultur, og at ein ved å nyansere kontroversen kanskje også gjer fagmiljøet medvitne om at dette er ein kunstig og forelda konstruksjon (Brønne, 2011, s. 96).

Brønne skriver at kvalitetsoppfatninger blir endret innen Kunst- og håndverksfaget ettersom tiden går. Hun argumenterer for at dette ikke-statiske kvalitetsperspektivet og et økende vurderingskrav ved fagdidaktisk praksis, viser et behov for, men også en økende interesse for kvalitetskonsolideringer (Brønne, 2009, s. 149). "Ein må utvikle overtydande argumentasjon for kjenneteikn på kvalitet der teori får konsekvensar i praksis, og motsett". (Brønne, 2009, s. 149).

Digranes mener, som nevnt i kapittelet om lærestrategi 2, hvor jeg skrev om en polarisering i tegnefaget, at de nye diskusjonene innen fagfeltet viser at det igjen er et klima for å fremheve det allsidige i Kunst og håndverk (2014, s. 92). "Kunst og håndverk har gått fra å være et nytte- og flidfag til å bli et kreativitetsfag til å gå tilbake til å bli det beste fra de to sidene", sa

Nielsen på åpent møte med Ludvigsen-utvalget om Kunst og håndverk i fremtidens skole (Nielsen, 2015). Ifølge Digranes bør man heller se på slike motsetninger – som ”personlig utvikling” og ”nytte” og ”praktisk arbeid” og ”teori”, som verdifulle begrepspar fremfor fagdilemma (2014). ”Samfunnet er både individ og objekt, og for at disse objekta skal gje assosiasjonar så må dei bygge på kollektive referansar og kunnskap”, skriver Digranes (2014, s. 91).

Kjernen i faget Kunst og handverk ligger i det praktiske arbeidet. Under åpent møte med Ludvigsen-utvalget, sa Nielsen at mye av det som er knyttet til vårt fag handler om at vi skal ha et fokus på å lære, ikke bare gjøre (Nielsen, 2015). Læring gjennom praktisk arbeid er sentralt. Det allsidige i faget har blitt tatt opp i diskusjoner om Kunst og håndverk i forbindelse med Ludvigsen-utvalget og fagets fremtid. Under disse diskusjonene har det blitt snakket om felles begreper og et ønske om et mer transparent fag, har kommet opp. I en debatt på Litteraturhuset 28. april fremmet Ingvild Digranes, som representerte ”Kunst og design i skolen”, et forslag om eksamen i Kunst og håndverk, fordi hun mente det vil gjøre det lettere å se faget i kortene (I, Digranes, personlig kommunikasjon 28. april, 2014). Eivind Moe, som representerte ”Kunst og design i skolen” i et åpent møte med Ludvigsen-utvalget på HiOA, uttalte også at han ønsket seg eksamen i Kunst og håndverk (Moe, 2015, februar). Han mente ”vi i fagmiljøet må skaffe oss en felles forståelse og bruk av begreper innen fagets sentrale områder”. I forhold til fornyelse av faget mente han at vi som fagmiljø har ”en oppgave i å prøve å nærme oss noen kvalitetsbeskrivelser”. Videre sa han at: ”Det er vanskelig å få til når vi ikke har noe felles møtested som for eksempel felles nasjonale prøver eller eksamen, som er en sånn måte og skape et sånn faglig fellesskap på” (Moe, 2015, februar).

Det ser ut til å være et ønske innen feltet om konsolidering. Lærebøker i tegning, på faglærerutdannelsen, blir brukt i praktisk arbeid og kan brukes i skriftlige leveringer og i den skriftlige bacheloroppgaven, og danner bakgrunn for den kunnskapen faglærerstudenter tar med seg videre i arbeid som lærer. Disse lærebøkene er, slik jeg ser det, en arena hvor fagspråket kan etableres og konsolideres.

Praktisk-estetisk – i prosessen

Denne oppgaven har en teoretisk tilnærming, der det praktisk-estetiske arbeidet skal bidra til å belyse problemformuleringen som er teoretisk drøftet (HiOA, 2010). Hvordan kontur og linje beskrives i fire lærebøker, danner grunnlaget for drøftingen. Egen erfaring med å tegne danner slik jeg skrev i kapitlet om oppgavens fremgangsmåte, en del av bakgrunnen for at jeg ønsket å skrive denne oppgaven. Å tegne parallelt med å skrive bidrar til at jeg bedre forstår hva jeg drøfter. Enkelte av tegningene mine er integrert i oppgaven som illustrasjoner på det jeg diskuterer.

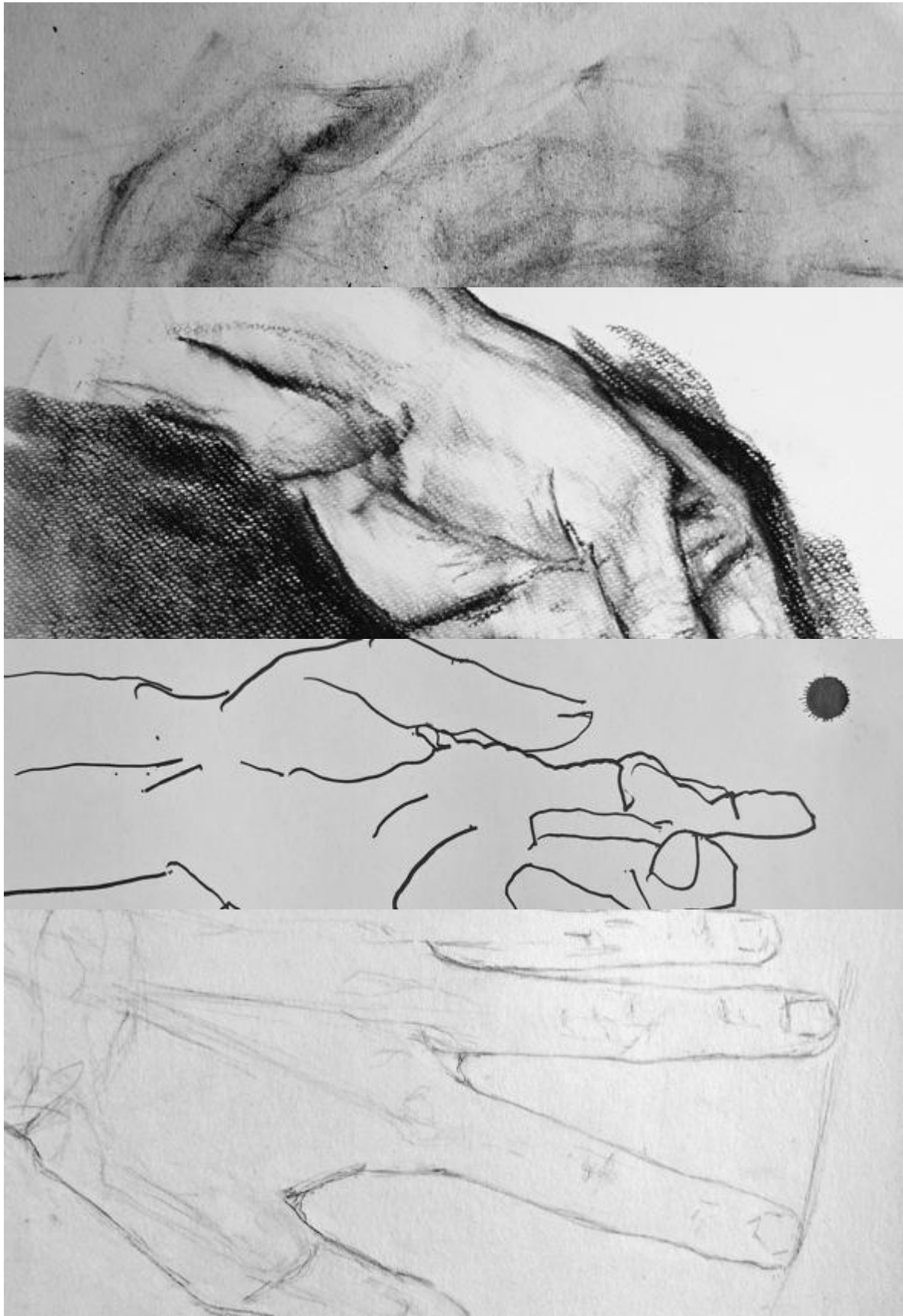
Jeg skrev innledningsvis om kunstner Lotte Konow Lunds forsøk på å beskrive sitt eget arbeid. Ifølge Lund har de ulike teoretiske fagområdene, som kunstteori, kunstkritikk og kunsthistorie, alle sin egen hensikt. Hun mener det alltid er et mellomrom mellom det kunstneren ser for seg at et arbeid skal bli, og hva det til slutt faktisk blir. Jeg siterte henne på at det er i dette mellomrommet kunsten blir til (Lund, 2014, 18. februar, s. 14).

Denne forståelsen av å være i prosessen av et arbeid, og evnen til å reflektere rundt hva man gjør, er en sentral del av faglærerutdannelsen. Å tegne selv gir en annen forståelse enn for eksempel det å analysere andres tegninger, og er derfor en essensiell kunnskap å ha med seg i videre formidling.

Jeg har analysert lærebøker i tegning. Og det er hvordan *arbeid* med kontur og linje beskrives, jeg har undersøkt. Altså fagspråk som angår det praktiske arbeidet med tegning. Jeg har undersøkt hva tegnelærebøker framhever og redegjør for om kontur og linje. Uttrykk er i lærebøkene jeg har undersøkt ikke framhevet som vesentlig ved kontur og linje. De to lærestrategiene jeg har sett, er: 1 – ”Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet”, og 2 – ”Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus”.

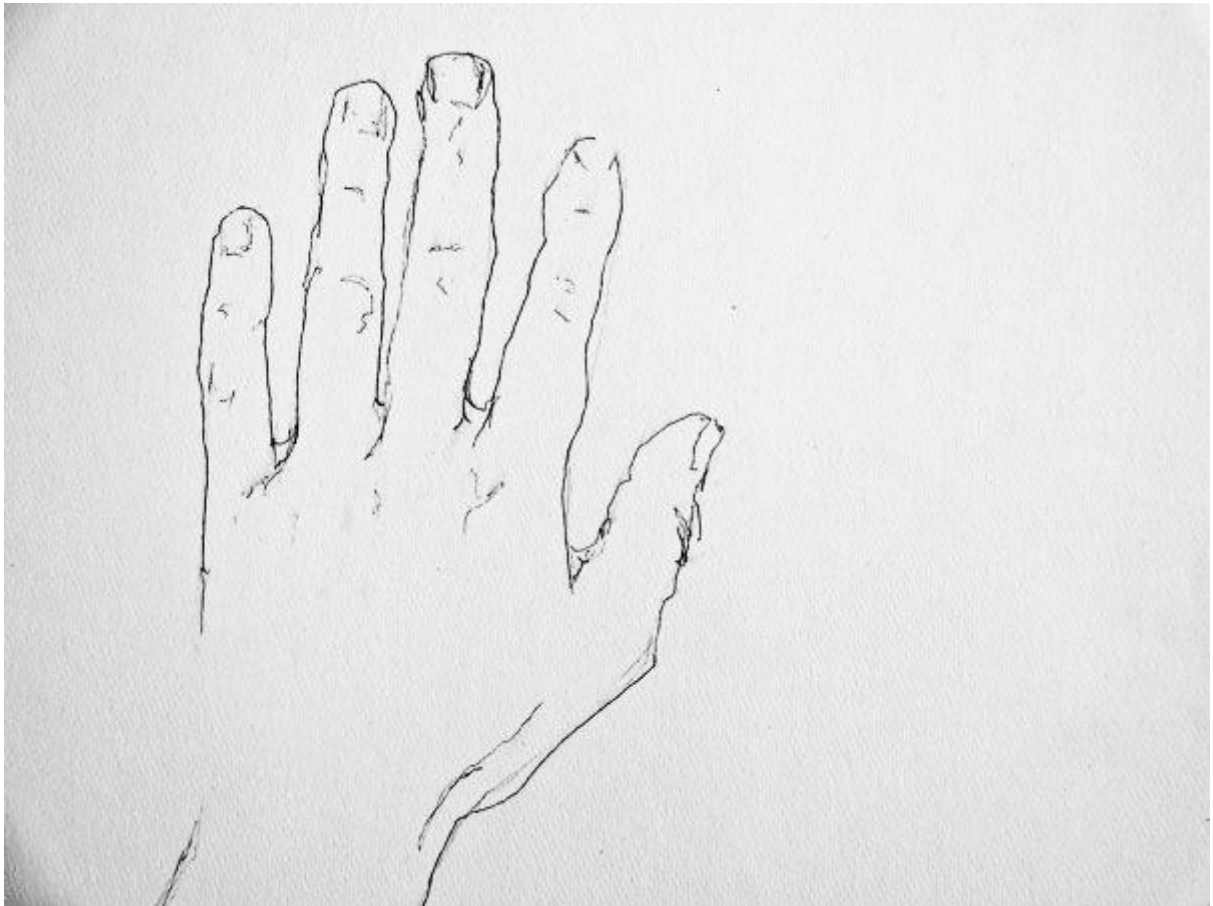
Som en del av denne oppgaven har jeg tegnet hender. Jeg har benyttet meg av observasjonstegning, det vil si at jeg har tegnet ved å se etter noe jeg har foran meg. Jeg har tegnet min egen hånd. Menneskekroppen er et mye brukt motiv innen tegning, hånden inkludert. Hånden er også et lett tilgjengelig motiv. Den praktisk-estetiske delen har som jeg skrev, ikke vært et studie, men fungert som en del av refleksjonen i arbeidet med oppgaven. Når jeg tegner selv, har jeg opplevd forståelsen av de to lærestrategiene som snever. I mine

arbeid med å tegne en hånd har jeg brukt ulike strek, det vil si ulike tegneredskaper, men også ulike strekbruk. Det å knytte uttrykk i kontur og linje kun til personlighet og originalitet, som lærestrategi 1 gjør, opplever jeg som snevert, ikke minst når jeg tegner selv (se figur 13).



Figur 13. Hånd. Tegnet med ulike strek. Eget arbeid.

Mitt syn er at samme person kan tegne med ulik strekbruk, og at dette vil gi ulikt uttrykk i strek. Når jeg tegner, opplever jeg strekbruk som et valg og ikke kun som en del av min personlighet. Lærestrategi 2, "Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus", fokuserer på motiv og ikke uttrykk. Når jeg tegner selv, oppleves også denne forståelsen som snever. Slik jeg ser det, kan et motiv formidles på mange måter, og hva man ønsker å oppnå med en tegning, trenger ikke kun å være å gjengi et motiv på papiret. På figur 14 er det to tegninger hvor jeg har jobbet ulikt med linjen. Jeg har forsøkt å fremstille ulike uttrykk i tillegg til å gjengi et motiv på papiret (se figur 14).



Figur 14. Hånd. Arbeid med ulike strek av samme motiv. Eget arbeid.

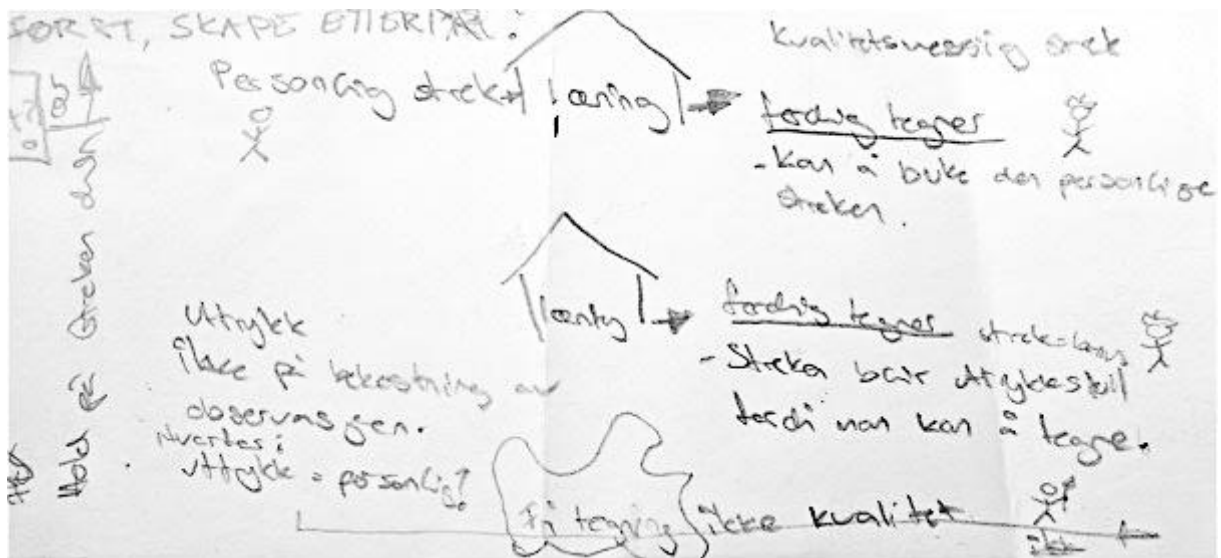
Felles for begge lærestrategiene er en holdning om at uttrykk i kontur og linje kun har betydning etter læreprosessen, som jeg skrev tidligere. Dette har jeg kalt ”lære først, skape etterpå”-synet. Alle de fire lærebøkene beskriver uttrykk i kontur og linje når arbeid av kunstnere beskrives. Kunstnere som *har lært* og kan *skape* tegninger. Edwards beskriver streken som et ”viktig element i kunsten” og refererer til Pablo Picasso som *har* en strek. Smith beskriver en tegning av Vincent van Gogh: ”Avgjørelsen om å bruke en sivrørspenn gir troverdighet og en slags sannferdighet til strekene som lar oss ta en del i denne verden uten forbehold” (Smith, 2006, s. 107). Den eneste gangen Cooper beskriver uttrykket knyttet til linje og kontur, er nettopp når han beskriver den tyske illustratøren Hans Hillmanns tegninger: “Like a film noir director, he arranges and choreographs his scenes as layers of overlapping light and dark profiles with great cinematic effect “ (Cooper, 2007, s. 164). Rauset beskriver linjene i et Munch- litografi fra 1895, ”Skrik”: ”[...] de urolige bølgelinjene og det sugende perspektivet skriker” (Rauset, 2002, s. 34).

Uttrykk blir her knyttet til kunstners arbeid. Omtveit skriver at en av studentene hun intervjuet, ofte hørte læreren uttale: “dere går ikke her for å bli kunstnere” (s. 38). Og studenten opplevde dette som litt dumt: ”[...] Ikke akkurat det med kunstnere, da, men det at man kanskje kveler det kreative [...]. Dere skal ikke bli kunstnere, nei men vi skal jo lære å tenke på en kunstnerisk måte likevel [...]” (Omtveit, 2011, s. 38).

Som faglærerstudent kan man ikke bare forholde seg til tegning som et avsluttet arbeid, man lærer også om prosessen, som Konow Lund gjorde et forsøk på å beskrive i egne kunstverk.

Ifølge Højlund er tegning et språk i seg selv og inneholder et stort potensiale for idéutvikling (2011). Højlund mener tegningens potensiale kan utnyttes langt bedre, for eksempel til å visualisere problemstillinger på tvers av faggrenser, fordi tegning gir et felles språk (Højlund, 2011). Fagfeltet understreker betydningen av å være visuelt litterat, og søker å legitimere tegning som kommunikasjonsmiddel, slik jeg skrev om innledningsvis. Etter mitt syn er uttrykk i kontur og linje et sentralt aspekt ved tegning. Følgelig mener jeg at uttrykk i kontur og linje kan være en naturlig del av opplæringen for den som skal bli visuelt litterat.

Figur 15 viser en del av tankeprosessen i denne oppgaven. Tegningene på figuren hjalp meg med å sortere egne tanker. Tegningen ble tegnet med en uspisst blyant på et krøllete papir, og har ingen annen verdi enn å være et ledd i en tankeprosess. Likevel har jeg brukt ulikt uttrykk i linje for å visualisere hvordan Lærestrategi 1 og Lærestrategi 2 betrakter skoling/læreprosess og fri tegning (se figur 15).



Figur 15. Egne notater. Ulikt uttrykk i strek er brukt til å illustrere skoling og det å tegne fritt. Tegningen er brukt som grunnlag for figur 12.

Oppsummering og forslag til forbedring

I denne oppgaven har jeg analysert fire lærebøker i tegning på faglærerutdannelsen på HiOA for å få en forståelse av det språket som *er* artikulert om kontur og linje. Jeg formulerte denne problemstillingen:

Hvordan beskrives arbeid med kontur og linje i fire utvalgte lærebøker i tegning?

I analysen forsøkte jeg å svare på dette spørsmålet. Jeg ønsket også å få en forståelse av hva som *ikke* beskrives. Jeg valgte å ha fokus på uttrykk i kontur og linje fordi alle bøkene i varierende grad knytter uttrykk til kontur eller linje. Samtidig er det tatt standpunkt i to av bøkene om at uttrykk ikke har noen plass i bøkens innhold. Edwards skriver: ”Hensikten med denne boken er *ikke* å lære deg å uttrykke deg selv, men å gi deg de ferdigheter som kan *frigjøre* deg fra stereotype uttrykksformer” (Edwards, 2012, s. 32). Og Cooper skriver: “Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point” (Cooper, 2007, s. 1). På tross av disse standpunktene om at uttrykket ikke har noen plass i bøkene, ble altså arbeid med kontur og linje ofte knyttet til uttrykksfull tegning. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan bøkene beskriver uttrykk i kontur og linje.

Beskrivelsene av arbeid med kontur og linje knyttes i bøkene til billedrom, som hos Rauset; personlighet, som hos Edwards; tegneredskap, som hos Smith og formale virkemiddel, som hos Cooper. Bøkene inneholder også noen beskrivelser av uttrykk i kontur og linje, men ingen av bøkene beskriver uttrykk i kontur og linje med et faglig velutviklet språk. Denne problematikken, med at uttrykk i kontur og linje blir tillagt betydning uten at dette blir tydelig artikulert, ønsket jeg å gå videre med. Jeg spurte om *hvorfor* det forholdt seg slik. Jeg ønsket også å se denne problematikken i lys av de fire lærebøkens kontekst, nemlig at de er pensumlitteratur på HiOA. Dette drøftet jeg i kapittelet jeg har kalt ”Fagspråk og lærestrategi i perspektiv”. Jeg har altså, etter å ha dannet et grunnlag hvor jeg undersøkte hvordan bøkene beskriver uttrykk i kontur og linje, sett etter forklaringer på hvorfor uttrykk i kontur og linje i liten grad artikuleres i bøkene til tross for at det blir verdsatt.

Jeg identifiserte og definerte to lærestrategier som jeg oppfatter som dominerende i bøkene, og jeg tyder lærestrategiene som diskurser. Jeg har i undersøkelsen av disse lærestrategiene sett på faghistorien, for å knytte beskrivelsene i lærebøkene til verdiforankringer på feltet.

Lærestrategi 1 er: ”Uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet”, og jeg trekker frem Betty Edwards som en representant for å dette synet. Lærestrategi 2 er: ”Uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus”. Jeg vurderer Douglas Cooper som en eksponent for denne strategien, som går ut på å ikke fokusere på uttrykk, men i stedet arbeide med andre aspekt ved tegning. Tanken er at uttrykket vil oppstå som en bonus idet en behersker disse andre aspektene.

En forklaring på at uttrykk i kontur og linje ikke blir tydelig artikulert i de fire lærebøkene, er at ingen av de to nevnte dominerende lærestrategiene knytter uttrykk i kontur og linje til skoling/ læreprosess. Uttrykk i kontur og linje har derfor ikke verdi før på et senere stadium, når man er utlært. Dette synet har jeg kalt ”Lære først, skape etterpå”. På litteraturlisten er det derfor et vakuum, som en følge av at uttrykk i kontur og linje ikke beskrives direkte.

En annen forklaring kan være at det er manglende bevissthet på fagspråk. Dette gjelder både i de fire lærebøkene, men også sett i forhold til konteksten bøkene inngår i. Beskrivelsene om uttrykk i kontur og linje er sprikende og hverdagslige i lærebøkene. Det er altså ingen systematiserte og faglige beskrivelser. Faglærerstudentene på HiOA, HiT og HiVolda har ikke felles referanser i tegning. Noe av fagstoffet på faglærerutdanningene er heller ikke satt opp på litteraturlistene og gir på den måten et lukket fag.

Det er flere aspekt ved problematikken rundt ”fagspråk” det kunne ha vært interessant å ta tak i. For eksempel kunne det ha vært interessant å observere praksisfeltet, og slik fått større innsikt i hvordan det tegnefaglige praksisfeltet faktisk blir artikulert. Eller det kunne vært interessant å undersøke hvordan lærebøkene blir brukt i praksis. Blir de brukt som konkretiseringsmateriale, slik at studenter først og fremst kan *se* hvordan man kan jobbe med tegning? Blir de brukt hovedsakelig som referanser i de skriftlige oppgavene studentene har i tilknytning til faget. Eller blir de brukt som kilde til begreper de kan ta med seg videre som lærere? Blir bøkene brukt i det hele tatt? En annen interessant tilnærming kunne ha vært å undersøke hvilke begrunnelser som ligger bak utvelgelsen av de lærebøkene som blir satt opp på litteraturlisten. Er det få bøker å velge mellom? Blir de valgt ut etter innhold som skal dekkes i faget? Slike spørsmål kunne ha bidratt til en bredere forståelse av refleksjonene som blir gjort rundt fagspråk på feltet, og kunne ha gitt et mer sammensatt bilde av hvordan lærebøkene inngår i praksis. Min oppgave tar imidlertid ikke for seg disse momentene.

Et annet aspekt det kunne ha vært interessant å gå nærmere inn på, er faglærerutdanningens lærebøker sitt fokus på videre formidling. Av de fire lærebøkene på litteraturlisten på HiOA som jeg analyserte, var det kun ”Billedrom” av Per Rauset som var rettet mot faglærer-studenter. Boken ”Tegningen lever!” (2013), som Nina Scott Frisch er redaktør for, er i så måte verdt å merke seg, fordi den tar for seg nettopp tegneundervisning. Boken er ikke oppført på litteraturlistene 2014 for faglærerutdannelsen på HiOA, HiT eller HiVolda.

Denne oppgaven har hatt et kritisk blikk på lærebøkene. Målet med å være kritisk er at det kan føre til utvikling og forandring. Jeg har derfor sett etter svakheter, og ikke etter god, faglig og konsekvent språkbruk som sikkert finnes i lærebøkene. Jeg har ønsket å trekke frem det jeg anser som problematisk, og har blant annet drøftet forholdet mellom makt og autoritet og taus praksis. Jeg har valgt å problematisere taus praksis fordi jeg lurer på om det kan være hensiktsmessig å artikulere flere deler av faget. En utfordring med denne oppgaven har vært å diskutere språk som jeg mente ikke var artikulert, både fordi det er vanskelig å si noe om beskrivelser som nettopp ikke er artikulert, og fordi en grunn til at det ikke er artikulert, kan være at det er (for) vanskelig å gjøre det. For å kunne være konkret har jeg derfor undersøkt verbalspråklige beskrivelser av kontur og linje i bøker. På den måten har jeg kunnet ta utgangspunkt i konkrete formuleringer.

I min undersøkelse har jeg hatt fokus på fagspråk. Gjennom undersøkelsen ser jeg at uttrykk i kontur og linje ikke bare er tause og innforståtte verdier fordi de inngår i et taust fag som tegning. I bøkene er det to dominerende lærestrategier som bevisst ikke beskriver uttrykk i kontur og linje. Jeg har vist til en bok som *har* fokus på uttrykk i kontur og linje, men som ikke er tatt opp på litteraturlisten, nemlig ”Drawing: a Contemporary Approach” (Sale & Betti, 2006). Ifølge min undersøkelse fungerer ikke lærebøkene i tegning som en konsolidering av fagspråk på faglærerutdannelsen. Utdannelsene opererer med ulike lærebøker og også noe lukket fagstoff. Faglærerstudenter har ikke et felles fagspråk om uttrykk i kontur og linje.

Forslag til forbedring er derfor å være bevisst på fagspråk. Boka ”Drawing: A Contemporary Approach” er en bok som har noen beskrivelser av uttrykk i kontur og linje, og som jeg derfor anbefaler. Jeg har imidlertid ikke grunnlag for å anbefale andre deler av boken enn dem som omhandler kontur og linje. Jeg håper at lærebøker i tegning i fortsettelsen kan fungere som en konsolidering av fagspråk.

5 Referanseliste

- Akershus, H. i. O. o. (2010, Hentet: 7.april 2015). Programplan for master i estetiske fag from <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/TKD/Master/master-i-estetiske-fag/Programplaner-for-tidligere-kull/Programplan-for-master-i-estetiske-fag-kull-2012-og-2013>
- Aspeggen, J. (1998). *Perspektivtegning - i billedkunst og arkitektur*. Oslo: Abstrakt forlag A/S,.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Bjørkås, S. (2004). Kvalitetsparadokset. I S. S. M. Bjørkås (Red.), *Risikoner: Om kunst makt og endring*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Braanen, B. (2014, 25. februar). Kunstens språk: Lotte Konow Lund Oppfordrer kunstnere til å snakke mer om egen kunst. *Klassekampen*, s. 2.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget*. (Ph.d.), Oslo: Arkitektur-og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Bull-Hansen, R. (1932). Tegning. I D. B. Ribsskog & N. Wiborg (Red.), *Arbeidsmåten i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Burton, J., & Dexter, E. (Red.). (2005). *Vitamin D: new perspectives in drawing*. London: Phaidon.
- Bø-Rygg, A., & Eriksen, T. B. (2012). *Klassisk estetisk teori: Fra Platon til Diderot*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ching, F. D. K. (1994). *Tegning*. Oslo: Cappelen.
- Christiansen, A. (2013, oktober). Norsk publikum – kunnskapsløst og inkompetent? *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/kultur/Norsk-publikum--kunnskapslost-og-inkompetent-7357407.html>
- Cooper, D. (2007). *Drawing and Perceiving - Real-World Drawing for Students of Architecture and Design* (4. ed.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære - Tendensar i norsk samtidskunst etter 1990*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Digranes, I. (2014). Praktisk-estetiske fag i grunnskolen – personlegdom og kollektive omsyn. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?: Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Edwards, B. (2012). *Å tegne er å se - Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/ee18f6f44108fa49844b1e6bfc9a42cc.nbdigital?lang=no> - 3
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*. (Ph.d.), Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Garrett, C., & Price, M. (Eds.). (2013). *Vitamin D2: new perspectives in drawing*. London: Phaidon.
- Grøtvedt, P. (2014, 22. februar). Privat kunstpreik. *Klassekampen*
- Gulliksen, M. (2003). Finnes det en teoretisk drøftingstradisjon innen mitt fagfelt? I J. Sandven (Red.), *Fagkultur og kernefaglighet. Dokumentasjon fra NordFosymposium Fredriksberg Seminarium 2.-6. oktober 2002*. Notodden: NordFo.
- Hygen, A. M. (2014, 18. februar). Ta kunstspråket tilbake: Mye av kunstspråket er så vanskelig at kunstnere ikke forstår det selv, sier Lotte Konow Lund. *Klassekampen*, s. 28.
- Høgskolen i Oslo og Akershus, Avdeling for estetiske fag (2010). *Studieplan for masterstudium i estetiske fag*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/TKD/Master/master-i-estetiske-fag/Programplaner-for-tidligere-kull/Programplan-for-master-i-estetiske-fag-kull-2012-og-20>
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. (Ph.d.), København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering.
- Jørgensen, m. W., & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I.-. (2008 [1790]). Fra Kritikk av dømmekraften In K. B.-R. Bale, A. (Ed.), *Estetisk teori: En antologi* (pp. (s.56-93)). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk – En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell Forlag.

- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Lauer, D., & Pentak, S. (2012). *Design Basics* (8 ed.). Boston, Mass: Wadsworth.
- Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1973). *Kreativitet og vækst : en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (3 ed.). København: Gjellerup
- Lund, L. K. (2014, 18. februar). Om språk og kunst: Kunstspråket har blitt lukket og mistet kontakten med verden. Hvordan kan vi komme tilbake til det kunsten egentlig handler om? *Klassekampen*, s. 12.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvrdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk - læreres forhandlingsrepertoar*. (Ph.d.), Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lutnæs, E. (2013). Vurdering av kreativitet i grunnskolefaget Kunst og håndverk - et svakt ledd? *FORM*, 4, 8-10.
- Lysne, A. (1967). *Forming i skolen, idé og mål* (2 ed.). Oslo: Fabritus Forlagshus.
- Meisingset, K. (2013, 31. oktober). Debatt i Agenda. *AftenpostenTV*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/kultur/Norsk-publikum--kunnskapslost-og-inkompetent-7357407.html>
- Meyer, A. H. (2014, 20. februar). Verket er alltid viktigst: Vi må huske at vi er kunstnere, ikke teoretikere, sier A K Dolven om språket som omhyller kunsten. *Klassekampen*, p. 26.
- Michl, J. (2001). Å se design som redesign. *FORM*, 5, 16-18.
- Moe, E. (2015, februar). *Kunst og håndverk i fremtidens skole*. Oslo: Debatt arrangert av: Interesseorganisasjonen Kunst og design i skolen og Institutt for estetiske fag. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Tidligere-arrangementer/Kunst-og-haandverk-i-fremtidens-skole>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i Handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AS.
- Molander, B. (2013, november). *Handlingsbasert læring for framtiden. Presentert på: Jubileum og visjoner*. . Notodden, Høgskolen i Telemark.
- Mørstad, E. (2007). *Malerileksikon: Teknikker, motivtyper og estetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations – Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. (Ph.d.), Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw —a companion to citizenship for the future. *Techne serien, Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 21(2).
- Nielsen, L. M. (2015, februar). *Kunst og håndverk i framtidens skole*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Tidligere-arrangementer/Kunst-og-haandverk-i-fremtidens-skole>
- Nordenstam, T. (2000). *Fra kunst til vitenskap: humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlag.
- NOU: 2014:7, (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyrnes, A., & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete - bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning - hand og tanke: ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. (Master).Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rauset, P. (2002). *Billedrom - å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater*. Retrieved from <http://rauset.no/billedrom/index.html>
- Reitan, J. (2007). *Improvisation in tradition: a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. (Ph.d.), Oslo School of Architecture and Design Oslo.
- Sale, T., & Betti, C. (2006). *Drawing: A Contemporary Approach* (6 ed.). Fort Worth: Thomson Wadsworth
- Sennett, R. (2009). *The craftsman*. London: Penguin Books.
- Smith, R. (2006). *Kunstnerens håndbok* (2. ed.). Oslo: DAMM.
- Stannegård, L. (2007). *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Svendsen, L. F. H. (2000). *Kunst - En begrepsavvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søyland, I. M. (2014a). *Bildeproduksjon. tegning og farge*.
- Søyland, I. M. (2014b). *Crash kompendium*.
- Teigen, T. (1992). *Frihåndstegning* (4 ed.). Oslo: Gyldendal.

- Tønnesen, E. (2014, 29. januar). – Kunstnere bør skrive mer. *Khrono*.
<http://khrono.no/2014/01/laer-dere-skrive#.UulhWIYd2k8>.
- Valla, K. (2013, 31. oktober). Debatt i Agenda. *AftenpostenTV*. Retrieved from
<http://www.aftenposten.no/kultur/Norsk-publikum--kunnskapslost-og-inkompetent-7357407.html>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299-328). London: Lawrence Erlbaum Associates & the National Art Education Association.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*, 30(1), 4-11.

Vedlegg

- Vedlegg 1** Litteraturliste over praktiske emner på HiOA 2014
- Vedlegg 2** Litteraturliste over praktiske emner på HiT 2014
- Vedlegg 3** Litteraturliste over praktiske emner på HiVolda 2014
- Vedlegg 4** Mail fra koordinator på HiT, Ellen Baskår, med utfyllende informasjon om litteraturlisten
- Vedlegg 5:** Litteraturliste over årsenhet Billedrom på HiT 2014

Vedlegg 1: Litteraturliste over praktiske emner på HiOA 2014

Emnekode og - navn	FKH1000 Kunst og håndverk 1
Engelsk navn	Basic Course in Design, Arts and Crafts 1
Studieprogrammet emnet inngår i	Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk
Studiepoeng	35
Semester	1 og 2
Undervisningsspråk	Norsk

Pensum utgjør ca. 4120 sider.

Barnden, B. (2007). Hekling. Abc for hekleentusiaster. Oslo: Damm. (256 s.)

Bergström, B. (2012). Effektiv visuell kommunikation: om nyheter, reklam och profilering i vår

visuella kultur. Stockholm: Carlsson (s. 118- s. 139 og 175-198, tilsammen 44 s.)

Cooper, D. (2007). Drawing and perceiving. Real-world drawing for students of architecture and design. Hoboken, N.J.: Wiley. (233 s.) Dahlin L.K., Svorkmo, A-G., Voll, L.O. (2013).

Teknologi og design i skolen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s.11 _ 63 og 157 _ 165, tilsammen 60 s.)

Fjørtoft, M. (2012): Digital fotografi i praksis. [Tingvoll]: Abrakadabra. (453 s.)

Forseth, L.-R. og Nordvik, B. (1995). Kreativ undervisning. [Oslo]: Aquarius Forlag. (136 s.)

Håberg, K.R. (2012): Fra skyggetanter til yrkeskvinner _ Livet, tiden og menneskene ved Den kvinnelige Industriskolen 1875- 1950. [Oslo]: ABM media. (199 s.)

Juell, E og Isachsen, S. (2010): Fra kaos til kreativitet. Kristiansand: Høgskoleforlaget. (109 s.)

Juell, E. og Norskog, T. J. (2006). Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser. Bergen: Fagbokforlaget. (167 s.)

Juul, I. og E. Skjeggstad (1992): Mønsterbygging. Bord-Flate-Motiv. [Oslo]: Yrkeslitteratur. (135 s.)

Knight, Lorna (2008): Søm - abc i syteknikker. 2. utg. [Oslo]: Cappelen Damm Faktum. (256 s.)

Krokan, A. (2012). Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring. Bergen: Fagbokforlaget. (244 s.)

Larsen, P. og Lien, S. (2008): Kunsten å lese bilder. Oslo: Spartacus. (448 s.) Lepperød, J.,

Kallestad, T. & Gilje, Ø. (2013). Kunst, håndverk, teknologi og design. Bergen:

Fagbokforlaget. (s. 13-44, 76-107, 130-187 og 255-275, tilsammen 139 s.)

Mørstad, E. (2005): Visuell analyse. Metode og skriveråd. Oslo: Abstrakt. (112 s.). Hentet fra <http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=100067841&bib=g>

Nilsen, G.U. og Nilsen, K. (1995). Tekstil. Materialkunnskap. Oslo: Yrkeslitteratur. (128 s.)

Næss, M. (2000). Kompendier i miljø og materiallære. Oslo: Høgskolen i Oslo.
Bachelorstudium i faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk gjeldende fra studieåret 2014 Side 16

Parry-Jones, M. (2011): Strikk. 250 mønstre. Oslo: Cappelen Damm Faktum.

Rauset, P. (2007) Billedrom. Hentet fra <http://rauset.no/billedrom/index.html> (100 s.)

Skjeggstad, E. (1996): Broderi. Vollen: Tell forlag. (s. 34-77, tilsammen 43 s.)

Skjeggstad, E. (2001): Broder videre. Vollen: Tell forlag. (15-117, tilsammen 102 s.)

Svaboe, B. (1995): Stofftrykk. Vollen: Tell forlag. (128 s.)

Valberg, A. (2009): Fargenes verden. Trondheim: Tapir forlag. (148 s.)

Vatn, G. (2011) Keramikk - grunnleggende innføring (kompendium) (13 s.)

Wolff, C. (1996): The art of manipulating fabric. Iola, Wisconsin: Krause publications. (311 s.)

Wong, W. (1993): Principles of form and design. New York: Van Nostrand Reinhold. (s.41-45, s 190- 233 og s 237-344, tilsammen 155 s.)

Tilleggs litteratur:

De Saumarez, M. (2002). Basic design. The Dynamics of Visual Form. London: Black. (128 s.)

Domine Hansen, C. (2001). Håndbog i studioteramik: teori & teknik. 2. utg. Odense: Erhvervsskolernes Forlag. (279 s.)

Edwards, Betty (2001): Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel. Oslo: Cappelen

Eeg, C. og Sørheim, E. (2006): Med egne øyne 1- om formidling av samtidskunst. Oslo: Gan forlag. (86 s.) Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/645f9cf666a7905b55a51058502a77d2.nbdigital?lang=en>

Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K., & Kalsnes, S. (2011). Praktiske og estetisk fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund (Vol. 2001/1). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.

Gotfredsen, L. (1987): Bildets formspråk. Oslo: Universitetsforlaget. (utsolgt fra forlaget)

Högvist, S. (2006): Med egne øyne II - om formidling av videokunst. (Inkludert en DVD). Oslo: Gan

forlag (bare tilgjengelig som PDF på Fronter)

Kruse, B. (1995): Den tenkende kunstner: komposisjon og dramaturgi som prosess og metode. Oslo: Universitetsforlaget. (kap 1)

Mørstad, Erik (2007): Malerileksikon. Teknikker, motivtyper og estetikk. Oslo: Unipub

Forlag Mørstad, E. (2007): Skulpturleksikon Oslo: Unipub Forlag. Osborne, R. og R. Edney

(1996): Filosofi for begynnere. Oslo: Pax. Smith, R. (2010): Kunstnerens håndbok.

København: Politikens forlag.

Emnekode og -navn	FKH2000 Kunst og håndverk 2
Engelsk navn	Arts and Crafts 2
Studieprogrammet emnet inngår i	Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk
Studiepoeng	40
Semester	3 og 4
Undervisningsspråk	Norsk

Pensum utgjør ca. 3000 sider.

Adam, R og Robertson, C. (2007). Intaglio. The complete safety-first system for creative printmaking London: Thames & Hudson. (240 s. ill.)

Berg, H. (2004). Mønsterforming : VK1 Design og tekstil. Oslo: Yrkeslitteratur. (300 s. ill.).
Hentet fra

<http://www.nb.no/bibsok/view.jsf?id=770d42b8f9600345a4589418ba8ace3a>

Bergström, B. (2012). Effektiv visuell kommunikation: om nyheter, reklam och profilering i vår visuella kultur. Stockholm: Carlsson. (319 s. ill.)

Bjørnstad, P., Håberg, K.R., Skjeggestad, E. & Øveraas, A.H. (2004): Design og tekstil. Vollen: Tell forlag. (177 s. ill.)

Eeg, C. og Sørheim, E. (2006): Med egne øyne 1- om formidling av samtidskunst. Oslo: Gan forlag. (86 s. ill.). Hentet fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/645f9cf666a7905b55a51058502a77d2.nbdigital?lang=en>

Ellingsen, Siv. (2004). Materialkunnskap: design og tekstil. Oslo: Yrkeslitteratur. (96 s. ill.)

Farstad, Per (2008): Industridesign. Oslo: Universitetsforlaget. (297 s. ill.) Hentet fra
<http://www.nb.no/nbsok/nb/27a758e239d79a00a38cb87d36756780.nbdigital?lang=en>

Galer, M. og Horvat, L. (2005). Digital imaging. 3. utgave. Hoboken : Taylor & Francis. (327 s. ill.). Hentet fra

<http://www.hioa.ebib.com.ezproxy.hioa.no/patron/FullRecord.aspx?p=288997>

Melilot, M., Lindøe, L., & Sandor, C.C. (2011). Syboka. Oslo: Stenersens forlag. (173 s. ill.).

Næss, M. (2000). Kompendier i miljø og materiallære. Oslo: Høgskolen i Oslo. (28 s. ill.).

Osborne, R. og R. Edney (1995). Filosofi for begynnere. Oslo: Pax. (182 s.) Hentet fra
<http://www.nb.no/nbsok/nb/7926a525e2074dbba66fea6599ed3c80.nbdigital?lang=en# 0>

Retvik, T. (2002). Om grafikk, om enkle trykkteknikker, men mest om miljøvennlig grafikk. HiO-rapport 2005 nr 16. Oslo: Høgskolen i Oslo. Hentet fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/120361b92ace4bcf2d4d5f00a23ce486.nbdigital;jsessionid>

=19D935F1E84F3832C9C02A279BC50BB4.nbdigital3?lang=no (54 s. ill.)

Veiteberg, Jorun. (1998). Fem blikk på kunsthåndverk : funksjon, materiale, form, dekor, innhold. Oslo : Norsk filminstitutt. (53 s. ill.) Hentet fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/0756fd87ab3faae1eb244b37b257bd5f.nbdigital;jsessionid=2C5567ABAC5A871FD5F581C81D69771E.nbdigital2?lang=en#0>

Wong, W. (1993). Principles of form and design. New York: Van Nostrand Reinhold. (352 s. ill.)

Ytterstad, B. (2003). Om trearbeid. (HiO-notat 2003 nr 2.) Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærer

Tillegglitteratur:

Barnden, B. (2007). Hekling. Abc for hekleentusiaster. Oslo: Damm.

Brekke, B.: Kompendium i photoshop. Pdf: Fronter.

Cooper, D. (2007): Drawing and perceiving. New York: John Wiley.

De Saumarez, M. (2002). Basic design. The Dynamics of Visual Form. London: Black.

Domine Hansen, C. (2001). Håndbog i studioteramik: teori & teknik. Vejle: Kroghs Forlag.

Fjørtoft, M. (2012): Digital fotografi i praksis. [Tingvoll]: Abrakadabra.

Forseth, L.-R. og Nordvik, B. (1995). Kreativ undervisning. [Oslo]: Aquarius Forlag.

Högvist, S. (2006): Med egne øyne II - om formidling av videokunst. (Inkludert en DVD). Oslo: Gan forlag. (bare tilgjengelig som PDF på Fronter

Juell, E. og Norskog, T. J. (2006). Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser. Bergen: Fagbokforlaget

Juell, E og Isachsen, S. (2010): Fra kaos til kreativitet. Oslo: Høgskoleforlaget.

Juul, I. og E. Skjeggstad (1992). Mønsterbygging. Bord-Flate-Motiv. Oslo: Yrkeslitteratur.

Knight, L. (2008). Søm - abc i syteknikker. 2. utg. [Oslo]: Cappelen Damm Faktum.

Krokan, A. (2012). Smart læring : hvordan IKT og sosiale medier endrer læring. Bergen: 5 Fagbokforlaget.

Lepperød, J., Kallestad, T. & Gilje, Ø. (2013). Kunst, håndverk, teknologi og design. Bergen: Fagbokforlaget.

Mørstad, E. (2005). Visuell analyse. Metode og skriveråd. Oslo: Abstrakt forlag (opplagsbok)

Mørstad, E. (2007). Malerileksikon. Teknikker, motivtyper og estetikk. Oslo: Unipub Forlag (opplagsbok)

Mørstad, E. (2007). Skulpturleksikon Oslo: Unipub Forlag (opplagsbok) Skjeggstad, E.

(1996). Broderi. Vollen: Tell forlag. Skjeggestad, E. (2001). Broder videre. Vollen: Tell forlag.

Smith, R. (2010). Kunstnerens håndbok. København: Politikens forlag. (oppslagsbok)

Svaboe, B. (1995). Stofftrykk. Vollen: Tell forlag.

Valberg, A. (2009). Fargenes verden. Tapir forlag.

Ytterstad B. og Aas, A.K. (2007). Faste forbindelser; om enkle sammenføyings- og bearbeidingsteknikker i arbeid med metall, pleksiglass, horn, bein og rav. (HiO-notat 2007 nr. 5.) [Oslo] : Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. Hentet fra

<http://www.nb.no/bibsok/view.jsf?id=ccd674cd845c289fc80f113f97b10>

Vedlegg 2: Litteraturliste over praktiske emner på HiT 2014

FAKHPR2		Praksis 2, 30 dagar							
Emnekode	Emnets navn	S.poeng	O/V *)	Studiepoeng pr. semester					
				S1(H)	S2(V)	S3(H)	S4(V)	S5(H)	S6(V)
890KUVIK1	Kunst, arkitektur og visuell kommunikasjon 1	25,00	O	25					
FAGLROL	PROFESJONSFAG - Faglærerrollen	5,00	O	5					
890KUDE1	Kunsthåndverk og design 1	20,00	O		20				
890KFHI	Kunst og Formkultur - Historisk oversikt	10,00	O		10				
890KUVIK2	Kunst og visuell kommunikasjon 2	15,00	O				15		
KLASSELED	PROFESJONSFAG - Klasseledelse og læringsprosesser	10,00	O				10		
890FORMID	PROFESJONSFAG - Formidling av kunst og formkultur	5,00	O				5		
LÆRMILJØ	PROFESJONSFAG - Læringsmiljø og dannelsprosesser	15,00	O				15		
890KUDE2	Kunsthåndverk, design og arkitektur 2	15,00	O				15		
890FORDYP	Fordypning F3	30,00	O					30	
IFFVIT	PROFESJONSFAG - Vitenskapsteori	5,00	O						5
890PILOT	Pilot for Faglærer Formgiving, kunst og håndverk	10,00	O						10
890BACH	PROFESJONSFAG - Bacheloroppgave	15,00	O						15
Sum:				30	30		30	30	30

Søker **Student** Å jobbe ved HiT Forskning Næringsliv og offentlig sektor Studiestedene Om HiT Biblioteket E-læring

Ny som student Annen studentinformasjon Praksis Timeplaner IT-tjenester
Studentguide - verdt å vite Å studere i utlandet Eksamen og vitnemål **Pensum** HMS for studenter og ansatte

Du er her: [Høgskolen i Telemark](#) [Student](#) [Pensum](#) [Pensum 2014/2015](#) [Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning](#) [Forming og formgivning](#) Kunst og visuell kommunikasjon 2 890KUVIK2

Pensum 2014/2015

Allmennvitenskapelige fag

Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Folkekultur
Forming og formgivning
Lærerutdanningsfag
Pedagogikk

Helse- og sosialfag

Teknologiske fag

Pensum 2013/2014

Pensum 2012/2013

Pensum 2011/2012

Pensum 2010/2011

Pensum 2009/2010

Pensum 2008/2009

Pensum 2007/2008

Pensum 2006/2007

Pensum 2005/2006

Pensum 2004/2005

Pensum for Kunst og visuell kommunikasjon 2

Emnekode: 890KUVIK2
Emneansvarlig(e): ()
Ca. antall studenter: ikke oppgitt
Pensum: Høst 2014/2015

Pensumlista er godkjent av emneansvarlig. Opplysningene er kvalitetssikret av biblioteket.

Klikk på bokens tittel for å se om den kan lånes på biblioteket.

Obligatorisk litteratur

Erichsen, S. H. (2009) [Mediedesign 3.5 : Bilde, tekst, lyd, red.](#), 4. utg., Oslo, Gan Aschehoug
ISBN 978-82-492-1277-4

Gympel, J. (2005) [Arkitektens historie: Fra oldtiden til i dag.](#), Oslo, Spektrum/ Kønemann
ISBN 978-82-7822-232-4

Lerdahl, E. (2007) [Slagkraft: Håndbok i idéutvikling.](#), Oslo, Gyldendal akademisk
ISBN 978-82-05-36286-4

Nielsen, L. M. (2009) [Fagdidaktikk for kunst og håndverk : I går, i dag, i morgen.](#), 2. utg., Oslo, Universitetsforlaget
ISBN 978-82-15-01351-0

Samuelsen, A. M. (2013) [Formidling av kunst til barn og unge.](#), 2. utg., Oslo, Universitetsforlaget
ISBN 978-82-15-02190-4

Smith, R. (2006) [Kunstnerens håndbok.](#), Oslo, Damm
ISBN 978-82-04-10176-1

Kompendie med pensumlitteratur vil bli utdelt.

Publisert av Eva Cecilie Fossli - 27.05.2014

Del

Søker **Student** Å jobbe ved HiT Forskning Næringsliv og offentlig sektor Studiestedene Om HiT Biblioteket E-læring

Ny som student Annen studentinformasjon Praksis Timeplaner IT-tjenester
 Studentguide - verdt å vite Å studere i utlandet Eksamen og vitnemål **Pensum** HMS for studenter og ansatte

Du er her: [Høskolen i Telemark](#) [Student](#) [Pensum](#) [Pensum 2014/2015](#) [Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning](#) [Forming og formgivning](#) Kunsthåndverk og design 1 890KUDE1

Pensum 2014/2015

Allmennvitenskapelige fag

Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Folkekultur

Forming og formgivning

Lærerutdanningsfag

Pedagogikk

Helse- og sosialfag

Teknologiske fag

Pensum 2013/2014

Pensum 2012/2013

Pensum 2011/2012

Pensum 2010/2011

Pensum 2009/2010

Pensum 2008/2009

Pensum 2007/2008

Pensum 2006/2007

Pensum 2005/2006

Pensum 2004/2005

Pensum for Kunsthåndverk og design 1

Emnekode: 890KUDE1
Emneansvarlig(e): [Anniken Randers-Pehrson](#)
Ca. antall studenter: 29
Pensum: Vår 2014/2015

Pensumlista er godkjent av emneansvarlig. Opplysningene er kvalitetssikret av biblioteket.

Klikk på bokens tittel for å se om den kan lånes på biblioteket.

Obligatorisk litteratur

Ask, A. M., & Ødegård, I. K. R. (Red.) (2014) [Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring](#), Kristiansand, Portal
 ISBN 978-82-8314-014-9
 Antall pensumsider: 81

s.16-39, 102-137, 187-209

Lerdahl, E. (2007) [Slagkraft. Håndbok i ideutvikling](#), Oslo, Gyldendal akademisk
 ISBN 978-82-05-36286-4
 Antall pensumsider: 53

s. 20-37, s. 55-76, 214-229 (kompendium)

Solås, H. H. (2009) [Tekstiler og klær. Fremstilling-behandling- miljøbevissthet](#), Kristiansand, Portal
 ISBN 978-82-92712-19-1
 Antall pensumsider: 66

s.7-48, 77-102 (kompendium)

Isachsen, S., & Juell, E. (2010) [Fra kaos til kreativitet](#), Kristiansand, Høyskoleforl.
 ISBN 978-82-7634-896-5
 Antall pensumsider: 100

s. 9-108

Nielsen, L. M. (2009) [Fagdidaktikk for kunst og håndverk : I går, i dag, i morgen](#), Oslo, Universitetsforl.
 ISBN 978-82-15-01351-0
 Antall pensumsider: 30

s. 21-34, s. 85-104

Lauer, D. A., & Pentak, S. (2011) [Design basics](#), 7. eller 8. utg., Boston, Mass., Wadsworth
 ISBN 978-0-495-91577-5
 Antall pensumsider: 99

Kap 1, 9 og 13

Jensen, M. (2013) [Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage](#), Trondheim, Akademika forl.
 ISBN 978-82-321-0256-3
 Antall pensumsider: 134

Lepperød, J., Kallestad T., & Gilje, Ø. (2013) [Kunst, håndverk, teknologi og design](#), Bergen, Fagbokforl.
 ISBN 978-82-450-1288-0

(50 sider i kompendium)

Breiset, R., & Gunnerød, A. G. (2005) [Sløyd - med emne rett fra skogen](#), Oslo, Norges husflidslag
 ISBN 978-82-91195-27-8
 Antall pensumsider: 60

Eikenes, A. (2011) [Barn + symaskin = qøy](#), Oslo, Norges husflidslag
 ISBN 978-82-91195-37-7
 Antall pensumsider: 72

Kunnskapsdepartementet (2006) [Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen](#), Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsloftet/>
 Antall pensumsider: 30

Generell del+ fagplandel for Kunst og håndverk

Søker **Student** Å jobbe ved HiT Forskning Næringsliv og offentlig sektor Studiestedene Om HiT Biblioteket E-læring

Ny som student Annen studentinformasjon Praksis Timeplaner IT-tjenester
 Studentguide - verdt å vite Å studere i utlandet Eksamen og vitnemål **Pensum** HMS for studenter og ansatte

Du er her: [Høgskolen i Telemark](#) [Student](#) [Pensum](#) [Pensum 2014/2015](#) [Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning](#) [Forming og formgivning](#)
 Kunst, arkitektur og visuell kommunikasjon 1 890KUVK1

Pensum 2014/2015

Allmennvitenskapelige fag

Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Folkekultur

Forming og formgivning

Lærerutdanningsfag

Pedagogikk

Helse- og sosialfag

Teknologiske fag

Pensum 2013/2014

Pensum 2012/2013

Pensum 2011/2012

Pensum 2010/2011

Pensum 2009/2010

Pensum 2008/2009

Pensum 2007/2008

Pensum 2006/2007

Pensum 2005/2006

Pensum 2004/2005

Pensum for Kunst, arkitektur og visuell kommunikasjon 1

Emnekode: 890KUVK1
 Emneansvarlig(e): [Jostein Sandven](#), [Anniken Randers-Pehrson](#)
 Ca. antall studenter: 28
 Pensum: Høst 2014/2015

Pensumlista er godkjent av emneansvarlig. Opplysningene er kvalitetssikret av biblioteket.

Klikk på bokens tittel for å se om den kan lånes på biblioteket.

Obligatorisk litteratur

Brekke, N. G., Nordhagen, P. J., & Lexau, S. S. (2003) [Norsk arkitekturhistorie: Fra steinalder og bronsealder til 21. hundreåret](#), Oslo, Samlaget
 ISBN 978-82-521-5748-2
 Antall pensumsider: 34

s. 274-307

Ching, F.D.K. (1994) [Tegning](#), Oslo, Cappelen
 ISBN 978-82-02-14421-0

Boken er utsolgt. Eventuell ny pensumbok blir avklart ved semesterstart i august.

Fjørtoft, M. (2012) [Digital fotografi i praksis](#). 5. utg., Tingvoll, Abtrakadabra
 ISBN 978-82-7780-062-2

Gehl, J. (2010) [Byer for mennesker](#), København, Bogværket
 ISBN 978-87-92420-11-4

s. 242-255

Hansen, C. (2011) Skapende arbeid med grunnformsproblematikk. En inngangsport til visuell og kulturell forståelse. I: [Skapende virksomhet som grunnlag for emperi](#), red. J. Sandven, s. 80-93., Vasa, NordFo, (Techne series: A) Tilgjengelig fra <https://teora.hit.no/handle/2282/1226>
 [Lest 28.05.2014]

ISBN 978-952-5097-29-0

Antall pensumsider: 13

Isachsen, S., & Juell, E. (2010) [Fra kaos til kreativitet](#), Kristiansand, Høyskoleforlaget
 ISBN 978-82-7634-896-5

Kunnskapsdepartementet (2006) [Læreplanverket for Kunnskapsløftet](#), Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Lareplaner/> [Lest 28.05.2014]

Antall pensumsider: 27

Generell del + Læreplan for Kunst og håndverk

Lauer, D. A., & Pentak, S. (2011) [Design Basics](#), 8th ed., Boston, Mass., Wadsworth
 ISBN 978-1-111-35432-9

Antall pensumsider: 150

Lepperød, J., Kallestad, T., & Gilje, Ø. (2013) [Kunst, håndverk, teknologi og design](#), Bergen, Fagbokforlaget

ISBN 978-82-450-1288-0

Lutnæs, E. (2009) Vurdering i kunst og håndverk. *Form*, nr. 2, s. 4-7

Antall pensumsider: 3

<http://www.kunstogdesign.no/form209/vurdering.html>

Nielsen, L. M. (2009) [Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgen](#), 2. utg., Oslo, Universitetsforlaget

ISBN 978-82-15-01351-0

Antall pensumsider: 120

Otnes H. (2009) [Å være digital i alle fag](#), Oslo, Universitetsforlaget
 ISBN 978-82-15-01405-0

Antall pensumsider: 17

s. 189-206

Rimstad, Å. (2010) Samtidskunst og undervisning- Vegleing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar. *Tilde*, vol. 2010, nr. 13, s. 99-113
 Antall pensumsider: 10

http://www.estet.umu.se/digitalAssets/81/81208_tilde_13-2.pdf

Vedlegg 3: Litteraturliste over praktiske emner på HiVolda 2014

Emnekode	Emne	S.poeng	O/V *)	Studiepoeng pr. semester					
				S1(H)	S2(V)	S3(H)	S4(V)	S5(H)	S6(V)
FAKH101	Visuell kommunikasjon	15,00	O		15				
FAKH104	Funksjonell design	15,00	O	15					
FAKH103	Kunst - Skaping og formidling	15,00	O		15				
FAKH108	Pedagogikk og fagdidaktikk I	15,00	O	15					
FAKHPR1	Praksis 1, 20 dager	0,00	O						
FAKH102	Arkitektur	15,00	O			15			
FAKH109	Pedagogikk og fagdidaktikk II	15,00	O			15			
FAKH106	Leire - design og produktutvikling	15,00	O				15		
FAKH204	Objekt i rom	15,00	O				15		



Pensumliste

Emnekode:	FAKH103
Emnenamn:	Kunst – Skaping og formidling
Semester:	Vår
Årstal:	2015
Samla sidetal:	Ca.800 sider
Sist oppdatert:	03.12.2014

Bøker:

Danbolt, G., & Kjerschow, M. (1996). *Biletspor 1. Frå istid til renessanse. Kunst og kulturhistorie Band 1.* (Side: 114 – 194) Oslo: Tell forlag.

Danbolt, G., & Kjerschow, M. (1996). *Biletspor 2. Frå barokken til vår eiga tid. Kunst og kulturhistorie Band 2.* Oslo: Tell forlag.

Edwards, B. (2001). *Å tegne er å se.* Oslo: Cappelens forlag.

Retvik, T. (2005). *Om grafikk, om enkle trykketeknikker, men mest om miljøvennlig grafikk.* HiO-rapport 2005 nr 16. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Valberg, A. (2009). *Fargenes verden.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Ørskov, G. (2005). *Om skulptur og skulpturopplevelse.* København: Borgen forlag.



Pensumliste

Emnekode:	FAKH101
Emnenamn:	Visuell kommunikasjon
Semester:	Vår
Årstal:	2015
Samla sidetal:	ca. 700 sider
Sist oppdatert:	03.12.2014

Bøker:

Ambrose, G., & Aono-Billson, N. (2011). *Approach and Language*. Lausanne: AVA Academica

Borgersen, T., & Ellingsen, H. (2004). *Flytende bilder. Bildet i skriftkulturen*. (Side160-180). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Edwards, B. (2001). *Å tegne er å se*. Oslo: Cappelens forlag.

Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Valberg, A. (2009). *Fargenes verden*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.



Pensumliste

Emnekode:	FAKH102
Emnenamn:	Arkitektur
Semester:	Haut
Årstal:	2014
Samla sidetal:	453 sider
Sist oppdatert:	19.08.2014

Bøker:

Aspeggen, Jon (1998). *Perspektivtegning - i billedkunst og arkitektur*, abstrakt forlag A/S, 104 sider.

Aspeggen, Jon (2001). *Berskrivende geometri*, Gyldendal Norsk Forlag A/S, 117 sider.

Egge, Jan Tore (overs.) (2001). *Damms store snekkerbok*, 232 sider.

Vedlegg 4: Mail fra koordinator på HiT, Ellen Baskår, med utfyllende informasjon om litteraturlisten

Ellen K Baskår <Ellen.K.Baskar@hit.no<<mailto:Ellen.K.Baskar@hit.no>>>
skrev:

Hei, dette høres ut som et interessant og nyttig prosjekt.

Jeg har undersøkt på de forskjellige trinnene i faglærerutdanningen angående pensum i tegning. For 1. og 2. trinnet har jeg fått muntlige svar, som jeg har prøvd å sammenfatte. For 3.trinnet sender jeg deg kopi av Linda Strømme sin e-post . Jeg håper dette kan være en liten hjelp på veien og ønsker deg lykke til med prosjektet.

Jeg viser til fullstendig pensumliste for Institutt for forming og formgivning her:

Hilsen Ellen Baskår

1 klasse faglærerutdanning har disse bøkene på pensumlisten:

Ching, F.D.K. (1994) Tegning. , Oslo , Cappelen

ISBN 978-82-02-14421-0

Sale, T., & Betti, C. (2007) Drawing : A contemporary approach

Teigen, T. (1992) Frihåndstegning. , Oslo , Ad Notam Gyldendal

2 klasse faglærerutdanning:

Er eklektiske i utvalget, undervisningen er fargelagt av noen teorier/metoder og bruker litt fra Betty Edwards, Nicolaides, Ching og egne selvstendig utviklet kompendier om tegning. De har kun en bok som kan relateres til tegneopplæring på pensumlisten:

Smith, R. (2006)

Kunstnerens håndbok .

ISBN 978-82-04-10176-1

3. klasse faglærerutdanning,
Tegning og bildekommunikasjon:

Hei, I klassen Tegning og bildekommunikasjon er det først og fremst lærerens undervisning i timene som er pensum i faget tegning. Tilstedeværelse i undervisningen danner dermed grunnlaget, for gjennom å fortelle og visualisere formidler læreren tegne- og bildekunnskap, og gjennom å la studentene gjennomføre en mengde øvelser, omsetter studentene dette til erfart kunnskap og ferdigheter. Å tegne er å trene på å tegne □ferdighet forskjellige måter, med ulike redskaper og teknikker, med ulike intensjoner og mål, med ulike problemstillinger og perspektiver eller

optikker. Å arbeide med strek og linje er ganske sentralt, strekkvaliteter og utnyttelse av og forståelse for synlige og imaginære linjer ligger som fundament for undervisningen, sammen med å utvide ferdigheter i det å skape og anvende hensiktsmessig variert tekstur og valør.

Lærerens kompetanse sammen med læreplanen og emneplanen gir pensum. I tillegg vil studentenes erfaring, ferdigheter og ønskemål ha en viss innvirkning på de valg som blir tatt, slik at undervisningen ikke blir den samme fra år til år. Å arbeide med tegning er så mangfoldig, så sammensatt, og så vidt i arbeidstiden man har til rådighet i studiet ALLTID er for kort. Dette er det som er spennende, likevel; at man hvert år står overfor utfordringer som nesten er umulige i utfordringer som nesten er tegne, og samtidig gjøre dem dyktigere til å tegne, og ikke minst mer selvsikre i det å tegne, på svært kort tid.

I tegning og bildekommunikasjon, F3, bruker vi disse bøkene, (se under) som støtte for lærerens undervisning. Bare to av disse, Design basics og Bildets formspråk kan sies å være om tegning. Vi arbeider ikke bare med tegning, men hele tiden med bilder, med bilder som fremstilles på forskjellig vis. Vi effektiviserer ved å kombinere og dra erfaringer fra ett felt over til et annet. Arbeid med komposisjon er grunnleggende, og tegning støtter seg til erfaring med å fotografere, og fotograferingen kan endre seg etter at oppmerksomheten rettet mot linjespill og flatekarakterer er blitt oppøvet gjennom øvelser i tegning, for eksempel i gj

Meyer, S. (2010)
Visuell makt : Bilder, blikk og betraktere
ISBN 978-82-15-01785-3
Antall pensumsider: 150

Framgard, E. (2008) Det kommunikative, ytringer og det språklige :
Språkteoretiske aspekt i bilde- og designprosesser I:
Å forme og forske med fokus på skapende prosesser.
ISBN 978-952-5097-24-5

Framgard, E. (1998)
På veg mot en ny bildepedagogikk? : Undersøkende praksis : En
språkbasert, prosjektorientert, problemrettet bildeundervisning. ,
Notodden, HiT, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Antall pensumsider: 100

Gotfredsen, L. (1987)
Bildets formspråk.
ISBN 978-82-00-43154-1
Antall pensumsider: 150

Lauer, D. A., & Pentak, S. (2011)
Design Basics.
ISBN 978-0-495-91577-

Antall pensumsider: 308

Retvik, T. (2005)

Om grafikk, om enkle trykkteknikker, men mest om miljøvennlig grafikk.

ISBN 978-82-579-4434-6

Antall pensumsider: 40

Fra: Arild Hovland

Sendt: 20. august 2014 15:53

Til: Clara Christina Myhr Stavnås

Kopi: Ellen K Baskår

Emne: SV: Spørsmål om pensumliste

Vedlegg 5: Litteraturliste over årsenhet Billedrom på HiT 2014

Frontier Timeplaner E-post M: StudentWeb Tunet Kontakt Nettsedskart  English Logg inn

Søker **Student** Å jobbe ved HiT Forskning Næringsliv og offentlig sektor Studiestedene Om HiT Biblioteket E-læring

Ny som student Annen studentinformasjon Praksis Timeplaner IT-tjenester
Studentguide - verdt å vite Å studere i utlandet Eksamen og vitnemål **Pensum** HMS for studenter og ansatte

Du er her: [Høgskolen i Telemark](#) [Student](#) [Pensum](#) [Pensum 2014/2015](#) [Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning](#) [Forming og formgivning](#) Billedkunst 20BILLEDK

Pensum 2014/2015

Allmennvitenskapelige fag

Estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Folkekultur

Forming og formgivning

Lærerutdanningsfag

Pedagogikk

Helse- og sosialfag

Teknologiske fag

Pensum 2013/2014

Pensum 2012/2013

Pensum 2011/2012

Pensum 2010/2011

Pensum 2009/2010

Pensum 2008/2009

Pensum 2007/2008

Pensum 2006/2007

Pensum 2005/2006

Pensum 2004/2005

Pensum for Billedkunst

Emnekode: 20BILLEDK

Emneansvarlig(e): [Ingrid Holmboe Høibo](#)

Ca. antall studenter: 30

Pensum: Høst 2014/2015

Pensumlista er godkjent av emneansvarlig. Opplysningene er kvalitetssikret av biblioteket.

Klikk på bokens tittel for å se om den kan lånes på biblioteket.

Obligatorisk litteratur

Ching, F.D.K. (1994) [Teqning](#), Oslo, Cappelen
ISBN 978-82-02-14421-0
Antall pensumsider: 202

Boken er også tilgjengelig som e-bok via [NBdigital](#)

Boken er utsolgt. Eventuell ny pensumbok blir avklart ved semesterstart i august.

Iten, J. (1995) [Farvekunsten og dens elementer : Subjektive opplevelser og objektive kunnskaper som veiledning til kunsten](#), Oslo, Forsythia
ISBN 978-82-91004-33-4
Antall pensumsider: 95

Boken er også tilgjengelig som e-bok via [NBdigital](#)

Frost, S. (2010) [About Sculpture](#).

Causey, A. (1998) [Sculpture since 1945](#), Oxford, Oxford University Press, (Oxford history of art)
ISBN 978-0-19-284205-3
Antall pensumsider: 90

Sale, T., & Betti, C. (2007) [Drawing : A contemporary approach](#), 6th ed., Belmont, Cal., Thomson Wadsworth
ISBN 978-0-495-09491-3
Antall pensumsider: 300

Lerdahl, E. (2007) [Slagkraft : Håndbok i idéutvikling](#), Oslo, Gyldendal Akademisk
ISBN 978-82-05-36286-4
Antall pensumsider: 100

Tilleggs litteratur

Degerud, H., & Anderssen, T. L. (1994) [Arbeidsbok til China: Teqning](#), Oslo, Cappelen
ISBN 978-82-02-14442-5
Antall pensumsider: 120

Boken er også tilgjengelig som e-bok via [NBdigital](#)

Barrett, R. (2008) [Life Drawing: How to portray the figure with accuracy and expression](#), North Light Books
ISBN 978-1-58180-979-4
Antall pensumsider: 159

Smith, R. (2006) [Kunstnerens håndbok](#), 2. utg., Oslo, Damm
ISBN 978-82-04-10176-1
Antall pensumsider: 170

Publisert av Eva Cecilie Fossli - 30.06.2014

Del

Høgskolen i Telemark Postboks 203, 3901 Porsgrunn Telefon: 35 02 62 00 Telefaks: 35 57 50 02 Kontaktskjema
Om nettstedet Cookies på hit.no

