

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1561>

Clara Christina Myhr Stavnås & Liv Merete Nielsen

Tegning og fagspråk

– et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning

Abstrakt

*Studier av bøker på studentenes pensumlister er en indikator på studiets profil og i hvilken grad studiet er forskningsbasert. I denne artikkelen har vi fokus på lærebøker i tegning for faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk. Denne artikkelen har fokus på en analyse av de lærebøkene som ble benyttet ved grunnstudiet i faglærerutdanningen i Oslo studieåret 2014/2015 og hvordan kontur og linje blir omtalt og knyttet til uttrykk i bøkene (Stavnås, 2015). De fleste av disse er oversatte lærebøker med førstegangsutgivelser i tidsrommet 1983–1988. Bare én av bøkene, *Billedrom* av Per Rauset (1989), er skrevet av en norsk forfatter. Lærere ved faglærerutdanningene i Oslo, Notodden og Volda, oppgir at de benytter egne kompendier som ikke er utgitt på forlag. Mot slutten av artikkelen drøftes hva som kan ligge til grunn for at det ikke er utviklet flere norske offentlig tilgjengelige læremidler i tegning som holder høgskolenivå.*

Nøkkelord: tegning, lærebøker, fagterminologi, uttrykk, kontur, linje

Innledning

All høyere utdanning i Norge skal være forskningsbasert (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1-3a). I det ligger et ambisiøst mål om at undervisningen skal bygge på og forholde seg til forskning på feltet. Noen profesjonsfelt, som for eksempel medisin, har høy forskningsaktivitet. Undervisning av kommende leger må selvfølgelig være i takt med anerkjent forskning slik at legenes kommende yrkespraksis skal forbedre pasientenes helse. Noe annet er utenkelig siden liv, død og lindring av menneskers lidelse avhenger av anvendt forskning. Tilsvarende kan man si om tekniske fag. Vi er avhengige av at ingeniøren har oppdatert kunnskap og at matematiske beregninger er tilpasset nye byggematerialer og klimautfordringer, slik at hus og broer ikke kollapser. Men hvordan står det til med forskningsbasert undervisning innen fagfelt med noe mindre press på eksakte løsninger? Er de fritatt fra å være forskningsbaserte? Og, er et slikt eventuelt fritak en styrke eller en svakhet for fagfeltet? I denne artikkelen har vi fokus på tegning.

Flere forskningsfelt er relatert til tegning. Innen kunsthistorien har forskere vært opptatt av å dokumentere tegnekunst og kunstnerne bak verkene (Helliesen, 1993), innen design-, arkitektur- og ingeniørfag har interessen for tegning vært knyttet til visualiseringer av prosjekt inkludert projeksjonstegninger av komplekse konstruksjoner (Pérez-Gómez & Pelletier, 1997; Skjønberg, 1996). Innen psykologisk og pedagogisk forskning har tegning som uttrykk for personlighet og utvikling stått sentralt (Eng, 1918, 1931, 1957; Goodenough, 1928; Lowenfeld, 1947). Den fagdidaktiske forskningen som vokste fram på slutten av 1900-tallet, var opptatt av forholdet mellom tegneundervisningens filosofi og praksis. Denne forskningen fikk sitt internasjonale startskudd i 1977, med artikkelen *An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People*, der ekteparet Brent og Marjorie Wilson presenterte forskning om barns tegninger i et sosiokulturelt perspektiv. Deres forskning knyttet barns læring til deres sosiokulturelle omgivelser og brøt med Lowenfelds romantiske syn på barns tegneutvikling med tilhørende stadiefokus. Artikkelen var starten på et oppgjør med det romantiske paradigmet, som i sin idealistiske naivitet hadde bidratt til å svekke tegning som allmenndannende

fagfelt (Wilson & Wilson, 1977). Brent Wilson oppsummerte i 2004 kritikken mot det internasjonale romantiske tegneparadigmet. Også nordiske fagdidaktiske forskere har bidratt til å utvikle dette kritiske perspektivet (Frisch, 2010; Nielsen, 2000; Pedersen, 1999).

Forskning som problematiserer forholdet mellom teori og praksis, står helt sentralt i fagdidaktisk forskning. I den tegneundervisning som lærerstudenter får, er det avgjørende at teoriene har forankring i praksis og ikke framstår som uholdbare ønskedrømmer. Ingen er tjent med det, aller minst elever og studenter. I 2011 ble Bibbi Omtveits undersøkelse om tegneundervisning i to faglærerutdanninger for formgivning, kunst og håndverk publisert. Gjennom intervjuer av lærere og studenter ved to slike faglærerutdanninger kunne hun gi en tilstandsrapport fra lærerutdanningenes gjennomførte praksis, med utgangspunkt i studentenes erfarte praksis og lærernes intensjoner og refleksjoner. Omtveit fant at lærerne på høgskolene benyttet seg av to hovedstrategier i undervisningen; observasjonstegning og forestillingstegning (Omtveit, 2011). Disse to strategiene har hver sin historiske forankring. Før 1960, da de tidligere fagene Tegning, Håndarbeid og Sløyd ble slått sammen til faget Forming, dominerte observasjonstegning i faget Tegning i norske grunnskoler – det kan vi blant annet se gjennom studier av lærebøker fra den tid (Nielsen, 2009). Forestillings- og fantasitegning dominerte i ledende norsk lærerutdanning på 1970-tallet, og det forklarer hvorfor det nesten ikke ble produsert norske lærebøker for tegning til bruk i skolen på 1970- og 80-tallet (Nielsen, 2000). Omtveit er kritisk til at observasjonstegning og forestillingstegning settes opp som motsetninger. Hun drøfter og argumenterer for at en undervisning med en kombinasjon av disse to strategiene er mer fruktbar (Omtveit, 2011, s. 68). Omtveit gjorde sine undersøkelser i faglærerutdanninga i 2010. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i pensumlista for grunnstudiet i faglærerutdanninga i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) studieåret 2014/2015 og de analyser av bøkene som Stavnås presenterte i sin masteroppgave våren 2015 (Stavnås, 2015). Pedagogisk og fagdidaktisk litteratur er ikke tatt med her. Det er fordi fokus har vært på artikulering av det faglige innholdet i tegning.

Spørsmålene som blir drøftet videre er: Hva kan dette utvalget fortelle oss om høgskolens valg? Og i hvilken grad bidrar bøkene til å etablere fagspråk og fremme forskningsbasert tegneundervisning? Men først om de fire bøkens innhold.

Bøkens innhold

Følgende lærebøker knyttet til tegning og praktiske emner er valgt ut fra litteraturlista for grunnstudiet i faglærerutdanninga i formgivning, kunst og håndverk på HiOA studieåret 2014/2015 (Stavnås, 2015):

1. *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*
av Betty Edwards (2012 [1984])
2. *Drawing and perceiving. Real-world drawing for students of architecture and design*
av Douglas Cooper (2007 [1983])
3. *Kunstnerens håndbok – utstyr, verktøy, materialer og teknikker*
av Ray Smith (2006 [1988])
4. *Billedrom - å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater*
av Per Rauset (2002 [1989])

Ved gjennomgang av bøkene er det lagt vekt på å undersøke hvordan lærestoff knyttet til linje og kontur er artikulert. Linje og kontur er valgt fordi dette er sentrale emner i tegning og de er ofte knyttet til uttrykk. Disse områdene er ofte mangelfullt artikulert i tegneundervisning (Omtveit, 2011). Det er derfor interessant å undersøke om lærebøkene bidrar til bedre artikulering eller ikke.

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

Boka *Drawing on the right side of the brain* ble utgitt i 1979 og ble for første gang utgitt på norsk i 1984 med tittelen *Å tegne er å se – Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Nyeste norske opplag er fra 2012, men den er ikke revidert selv om originalen ble revidert i 2008. Boka er lagt opp som et tegnekurs for alle som ønsker å lære seg å tegne. Den geleider leseren gjennom oppgaver hvor de lærer å tegne et portrett på kortest mulig tid. Boka er illustrert med tegninger som viser Edwards' 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. Boka skal hjelpe leseren til samme framgang. 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. Hun bygger sitt tegnekurs og sin teori på de ulike funksjonene i hjernens to halvdel. I følge Edwards er venstre hjernehalvdels arbeidsmetode analytisk, verbal og symbolsk, den foretar utregninger, følger en bestemt rekkefølge og er lineær og objektiv (Edwards, 2012, s. 47). Høyre hjernehalvdels arbeidsmetode er derimot intuitiv, subjektiv, relasjonsbetonet, enhetlig og tidsuavhengig (Edwards, 2012, s. 48). Målet med hennes tegneøvelser er å koble ut hjernefunksjoner som tilhører den venstre hjernehalvdel, som hun hevder står i veien for å lære seg å tegne (Edwards, 2012, s. 58). En av øvelsene går ut på å kopiere et fotografi eller en tegning som er snudd på hodet. På den måten gjenkjennes ikke motivet så lett, og man tegner de abstrakte formene som man ser. Istedenfor å tegne det man *vet* på forhånd, tegner man de formene man observerer.

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". Det første kapitlet er knyttet til linje. Edwards benytter linje og strek om hverandre. Hun 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 legger vekt på å lære leseren å utvikle synsevnen. Slik mener hun at leseren utvikler et grunnlag som gjør han/hun i stand til å uttrykke seg selv med tegning. Kapitlet om strek er kort og hun knytter streken til uttrykket. Hun hevder at streken kan uttrykke tegnerens individualitet etter at man har frigjort seg fra stereotyper. Derfor blir det for Edwards ikke nødvendig å skrive mye om streken i boka. Andre kapitler er knyttet til kontur. Hun skriver om "ren konturtegning", som hun også knytter til "blindtegning", det vil si at man ikke ser på arket når man tegner, men kun fokuserer på det man ser foran seg. Hun refererer også til Kimon Nicolaidis (1891–1938), som presenterte denne metoden i boka *The Natural Way to Draw* (1941). Nicolaidis hevdet at ren konturtegning bedret elevenes ferdigheter fordi den fikk elevene til å bruke og utvikle synssansen gjennom å forestille seg at de berørte gjenstanden de tegnet med øynene (Edwards, 2012, s. 94). Edwards knytter metoden til inndeling av hjernen i to halvdel og hevder at 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 for Edwards er hele tiden den realistiske tegningen. Det understreker hun når hun i sitatet over skriver at hun vil oppøve leserens ferdigheter. I boka blir tegning sett på som en evne, og når man har evnen står man fritt til å utfolde seg som man ønsker. Boka er et tegnekurs, som har fokus på å tegne det øyet ser. Den utelater øvelser i visuell analyse av grunnleggende strukturer slik vi kjenner det fra klassisk akttegning der det for eksempel sees på som nødvendig å kjenne skjelettets oppbygning for å kunne tegne en aktfigur (Fehér, 1999).

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

Boka har blitt utgitt i fire reviderte utgaver, og ingen av dem er oversatt til norsk. Den første kom i 1983 og utgaven fra 2007 inneholder en CD med instruksjonsvideoer på til sammen tre timer. Boka er en lærebok for arkitektur- og designstudenter. Cooper tar for seg de grunnleggende prinsippene innen tegning som: masse, volum, form, kontur, tekstur, skygge med mer. Boka har som mål å forberede studenter på å tegne den virkelige verden (draw the real world, real-world drawing). Han bygger på at designere vil få en dypere forståelse av design dersom de lærer seg å observere og forstå den fysiske verden med 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, v). Han skriver at 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. 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 der han hevder at de som vektlegger uttrykk på bekostning av observasjon i et tegnekurs, har misforstått. Tredimensjonal forståelse og observasjon er viktigere for å lære seg å tegne, enn å trene uttrykk, hevder han.

Cooper har delt inn boka i tre kapitler som retter seg til følgende aspekter; «the first chapter addressing the body, the second the mind, and the third the spirit» (Cooper, 2007, v). 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. Cooper bygger også på Kimon Nicolaidis som beskriver tegning som noe mer enn bare å imitere (Cooper, 2007, s. 3-ff). Andre kapittel handler om å tilegne seg kunnskap om hvordan verden er bygd opp, slik at man kan tegne ut fra denne forståelsen. Kapittelet bygger på persepsjonspsykologen James J. Gibson. Tredje kapittel er løst basert på gestaltpsykologi. Kapittelet handler om hva tegneren selv tilfører prosessen.

Det meste som omhandler kontur og linje i boka, er knyttet til det første av de tre kapitlene; *Engaging the visual world*. Cooper skriver også om kontur i forhold til lys og mørke, og dette knyttes til det tredje kapittelet; *When order is made*. I stikkordsregisteret er ordet kontur knyttet til design, god komposisjon, lys og mørke, materialitet, bevegelse, perspektiv, overflate og berøring. Også ”cross-countour” og tilhørende oppgaver til kontur står oppført. I stikkordsregisteret står også ”variation of line”, i forhold til *motion parallax*. ”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”, skriver han (Cooper, 2007, s. 11).

Som Nicolaides sammenligner Cooper tegning med berøring. Når studenter tegner konturer begynner de med å se for seg at kullet faktisk rører overflaten av figuren, skriver Cooper. Når studentene tegner masse begynner de ved figurens kjerne, og tegner strek etter strek til de når overflaten. «When we draw, we do not just imitate an object's appearance. On the page before us, we consider each drawing to be real in itself. (Cooper, 2007, s. 11). Cooper anser også at bevegelse er grunnlaget for kontur.

I kapitlene *Knowing contours from afar* og *Knowing surface from afar* beskriver Cooper hvordan konturer bidrar til 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 faktisk trenger å 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 s. 17).

Kapittel to er basert på Gibsons første bok *The perception of the visual world* (Gibson, 1950) der han presenterer sine studier og teorier om det såkalte ”ecological view of perception”, eller det ”direkte” syn på persepsjon. Cooper mener et slikt syn angår arkitekter og designere fordi de må designe for allmennheten. I dette kapittelet tar Cooper opp variasjon av linje i forhold til *motion parallax*, som han beskriver 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). Han hevder 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 forstå konturtegning godt, skriver Cooper. Han forteller at han har erfaring med studenter som ikke greier å la være å henge seg opp i konturen og bare tegner denne. Dette er et paradoks for linjetegning. For når en skal tegne overlapping og *motion parallax*, er det å redusere en jevnt over dominant kontur, selve nøkkelen. En skarp kontur over hele tegningen gjør tegningen flat. Dersom tegnerens posisjon skal vises i tegningen, er det å variere konturen måten å få frem dybde og tredimensjonaliteten på (Cooper, 2007).

I tredje kapittel; *When order is made*, skriver Cooper om kontur i forhold til lys og mørke. For Gibson var orden noe som oppstod i verden rundt oss, noe vi bare trengte å registrere. Selv om tegneren selv påla seg noen geometriske konstruksjoner i arbeidet med tegning, var dette bare for å tydeliggjøre ordenen som man mente var der allerede. I dette kapittelet 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 han. Lys og skygge gir viktig informasjon om objektens 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).

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

Denne boka ble først utgitt i 1988 og har kommet i to reviderte utgaver. Den er et referanseverk for kunstnere og er ment som et oppslagsverk. Originaltittelen er; *The artist's handbook*. Boka gir informasjon om ulike teknikker innen billedkunst, som maling, tegning, grafikk, digitale medier og fotografi. Den har over 1000 illustrasjoner. Smith viser til egne erfaringer med ulike teknikker. Han har også tatt med informasjon om hvordan kunstnere før i tiden brukte materialer og teknikker for å oppnå ønskede effekter. Smith ønsker å formidle 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). Boka kan 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 boka og se hvilken bruk teknikken egner seg til. Boka 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 boka er ikke å lære noen å tegne, den er ikke lagt opp som et tegnekurs. Smith viser frem de mulighetene 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.

Når det gjelder kontur og strek, er innholdet sortert etter tegneredskap. I stikkordsregisteret bak i boka 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 knyttet til hvordan det enkelte redskap ser ut på forskjellig underlag, og hvilken effekt dette gir. Boka handler ikke om tegneren eller hva som blir tegnet, men hva man tegner med og på, og hvilke egenskaper som skiller de ulike tegneredskapene. Boka viser hva man kan gjøre med materialene, så er det opp til leseren å få det til.

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

Denne boken ble først publisert i 1989 som et kompendium og finnes nå som nettutgave. Rauset døde i 1999 og boka er redigert for presentasjon på nettet etter hans død. Han var formingslærer for lærerstudenter på *Oslo Offentlige lærerskole* og for elever på ungdomstrinnet i grunnskolen. Bakgrunnen for boka var at han så et behov for orientering innen emnet, billedrom, for studentene og elevene. Den er skrevet på grunnlag av referater fra hans egen undervisning.

Boka er den eneste av de fire bøkene som er skrevet av en som utdanner lærere. 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). Boka har til hensikt 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). Boka har tre kapitler: *Rom og billedrom*, *Et alternativ til tradisjonell perspektivtenkning* og *En annen vei til billedrom*. Boka 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.

At Rauset så et behov for å skrive en bok om variasjoner for billedromskapende virkemidler i 1989, 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 skriver at det ble grepet forstyrrende inn i den naturlige rekkefølgen av utviklingstrinn ved at barnlige trekk ble oppfattet som feil og måtte korrigeres. Reformpedagogikken gjorde sitt inntog i norsk skole noen tiår senere og pendelen slo ut i motsatt retning. 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, s. 7). Han 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 videre: ”Det billedrommet elevene skaper, må være basert på sansing og persepsjon i det fysiske rom istedenfor tillærte perspektivregler” (Rauset, 2002, s. 46). Han mente at veiledning som bygger på et naturlig grunnlag, er en forutsetning for at ”[...] den kan fremme kreativitet” (Rauset, 2002, s. 46). Han 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 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. 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 hevdet, 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).

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”, ”midtlinjje”, ”urolige bølgelinjene”, ”vannrette linjer”, horisontlinjen”, ”konturlinjje”, ”tusjlinje”, ”sidelinje”, ”grunnlinje”, ”grenselinjje”, ”parallelle linjer”, ”linjene i rommet”, ”punktet hvor linjene møtes”, ”forlengede linjer møtes akkurat på horisontlinjen”. Dette viser at Rauset hovedsakelig har fokus på tekniske sider ved linjen for å beskrive rom og dybde. Linje beskrives også slik: ”[...] synsretningen er den rette linjen fra synspunktet til det vi ser på” (Rauset, 2002, s. 22), ”[...] 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” (Rauset, 2002, s. 31). Det er lite om linjens uttrykk i Rausets beskrivelser.

Likedan er det med kontur. Ordene ”konturlinjje” og ”konturtegning” blir brukt. ”Konturlinjje” blir brukt for å beskrive at en form blir presisert (Rauset, 2002, s. 66). Om ”konturtegning” står dette når han beskriver tegningen av en stol: ”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” (Rauset, 2002, s. 60).

Tegning og uttrykk

I de fire lærebøkene blir tegningens uttrykk knyttet til kontur og linje tillagt ulik betydning. Bøkene forholder seg også ulikt til om uttrykk i tegning kan læres. To læringsstrategier identifiseres: 1) uttrykk i kontur og linje knyttet til personlighet og originalitet og 2) uttrykk i kontur og linje som tilfeldig bonus (Stavnås, 2015, s. 62).

I boka *Å tegne er å se* sammenlikner Betty Edwards streken i tegning med personlig håndskrift. Hun er på den måten en representant for strategi 1) med å knytte uttrykk i kontur og linje til personlighet og originalitet. Hun skriver 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. Ifølge Edwards er det problematisk å lære et uttrykk, undervisningen skal heller verne om det uttrykket man allerede har. Hun gjør oppmerksom på at alle har sin egen stil når hun skriver: ”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 inngår som en del av hennes anbefalte tegneopplæring.

At uttrykk i kontur og linje er knyttet til personlighet og originalitet, er en utbredt oppfatning innen feltet. Strekens uttrykk blir gitt av naturen, som en medfødt evne. Denne læringsstrategien tilhører ikke kulturen, og uttrykk i kontur og linje kan derfor ikke læres og mangler derfor 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.

Douglas Coopers bok *Drawing and perceiving* kan stå som en representant for læringsstrategi 2) der uttrykk i kontur og linje anses som en tilfeldig bonus. Coopers intensjon med boka er å forberede studenter på å tegne den virkelige verden (Cooper, 2007, s. 3). Cooper skriver 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 anser ikke at uttrykket skal læres på bekostning av observasjonstegning (Cooper, 2007, v). Coopers strategi for tegneundervisningen 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. Når Cooper skriver ”Courses that emphasize expression at the expense of observation miss the point” (Cooper, 2007, s. 1), kan det virke som om Cooper mener at valget står mellom det å lære å tegne, og det å tegne fritt med fokus på personlig uttrykk.

I læringsstrategi 2) er uttrykk i kontur og linje blant de verdier som blir stående igjen som innforstått og taust, og ender derfor opp som en tilfeldig bonus ved tegningen. I denne læringsstrategien, hvor uttrykk i kontur og linje i seg selv ikke blir knyttet til undervisning, synes det å være et bevisst valg å ikke fokusere på uttrykk i kontur og linje.

Er faglitteraturen i tegning god nok?

Disse fire fagbøkene har ulike innfallsvinkler til tegning og i en studiesituasjon på faglærerutdanningen kan slike ulikheter danne grunnlag for kritiske diskusjoner om både innhold og metode. Vi skal ikke se bort fra at den gode samtalen om tegning foregår i tilknytning til konkret arbeid med tegning i verkstedene, men det fritar ikke fagfeltet fra å stadig etterspørre, og gjerne selv utvikle, bedre litteratur som bidrar til å gjøre tegneundervisningen

bedre artikulert og mindre taus. På noen områder innen tegning, som for eksempel perspektivtegning er fagspråket godt utviklet, men på områder som er mer knyttet til uttrykk er det annerledes og mer tilfeldig. Ingen av disse fire bøkene har et velutviklet fagspråk knyttet til kontur og linje (Stavnås, 2015).

Ved de to andre faglærerutdanningene i Notodden og Volda ble følgende lærebøker på litteraturlista for grunnstudiet (våren 2015) vurdert som tegnerelatert (Stavnås, 2015 s. 51):

Høgskolen i Telemark (HiT), Notodden:

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

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.

Høgskolen i Volda (HiVolda):

Aspeggen, J. (1998). *Perspektivtegning – i billedkunst og arkitektur*. Oslo: Abstrakt forlag

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

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

Ved en sammenlikning av tegnerelaterte lærebøker på litteraturlistene til de tre faglærerutdanningene, viser det seg at bøkene til Edwards og Smith er de som forekommer hyppigst. Det kan tyde på at disse bøkene er anerkjent blant de høgskoleansatte som de beste på sitt område, men det kan like gjerne være et uttrykk for at dette er de bøkene som er mest kjent. Boka til Betty Edwards har fått massiv kommersiell markedsføring innenfor hobbymarkedet med tilhørende høye salgstall på 2,5 millioner solgte bøker og oversettelse til 13 språk (Drawright, u.d.). Men forklaringene på metode som Edwards gir med støtte i hjerneforskning, holder ikke som forskningsbasert nivå. Samspeillet mellom de to hjernehalvdelen er mye mer kompleks enn det hun formidler. På baksiden av boka står det at innholdet bygger på nyere hjerneforskning, men den norske oversettelsen er ikke revidert siden 1979, og det er mye som har skjedd innen hjerneforskning siden den gang. Men for et publikum som vil lære å tegne på en rask måte blir forklaringene til Edwards oppfattet som gode.

Lærere ved faglærerutdanningene i Oslo, Notodden og Volda har fortalt at de benytter egne kompendier i sin tegneundervisning (Stavnås, 2015, s. 53). Disse er imidlertid ikke offentlig tilgjengelige eller utgitt på forlag. Det blir også brukt lærebøker som ikke står på pensumlistene. En av bøkene som står på litteraturlista på årsenhet i billedkunst ved Høgskolen i Telemark, Notodden er; *Drawing: A Contemporary Approach* (Sale & Betti, 2006). Den boka omhandler artikulering av kontur og linje bedre enn de fire bøkene vi har vist til her (Stavnås, 2015, s. 84).

Hvorfor velges disse lærebøkene?

Det kan hende at det finnes bedre faglitteratur i tegning enn de bøkene som er representert på litteraturlistene ved de norske faglærerutdanningene i formgivning, kunst og håndverk. Den litteratur som benyttes i lærerutdanningen er imidlertid en indikator på hvilke ideer som har innflytelse. I Norge har skiftende ideer, i teori og praksis, vært knyttet til tegning og tegneundervisning (Andreassen, 1961; Brønne, 2009; Frisch, 2010; Kjosavik, 2001; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000, 2013, 2014; Omtveit, 2011; Stavnås, 2015). Mye av dette er sammenfallende med Brent Wilsons oppgjør med ”child art” i 1977 og hans sammenfattende artikkel *Child Art after Modernism* fra 2004. Wilsons artikkel viser at tendensen til ”ikke-

undervisning”, som Nielsen senere har kaldt RTTD (Resistant To Teaching Drawing) (Nielsen, 2014), hadde en internasjonal ideologisk forankring. Spørsmålet vi kan stille nå i 2015 er om den fagdidaktiske forskningen og de innsikter som har blitt artikulert etter 1977 har fått betydning for en forbedret og forskningsbasert undervisning i tegning på høyskolene som utdanner lærere for undervisning i formgivning, kunst og håndverk. Vi er ikke overbevist om at det er tilfelle.

Litteraturlistene med de tilhørende kommentarene fra lærerne som underviser ved lærerhøgskolene (Stavnås, 2015) viser at lærebøkene på litteraturlistene har svakheter og at det er behov for nyskriving eller oversetting av enda bedre bøker. Spørsmålet blir da: Hvorfor har ikke det allerede skjedd? Lærere utvikler jo sine kompendier og sine opplegg. Hvorfor er ikke disse bearbeidet og gitt ut på forlag? Dette kan selvfølgelig skyldes at lærerne ikke har tid. En annen forklaring kan være at lærerne anser det for risikabelt å offentliggjøre noe om tegning, fordi det setter faglige motsetninger på spissen og at det derfor fører til faglige og ideologiske kamper. Det kan være motvilje i fagmiljøene til å ta disse ideologiske kampene. Men er det klokt å la disse kampene ligge?

I en tid hvor visualiseringen i økende grad brukes som grunnlag for beslutninger og uttrykk for meninger, burde det vært stor etterspørsel etter oppdaterte og gode lærebøker i tegning for lærerstudenter, elever og studenter. Så er ikke tilfelle. Ved faglærerutdanningen i Oslo var bare én av bøkene, *Billedrom* av Per Rauset, skrevet av en norsk lærerutdanner. Den ble skrevet i 1989. De andre bøkene var oversatte bøker som ble skrevet i perioden 1983–1988. Riktignok har det de seneste årene blitt utgitt avhandlinger og forskningsbaserte bøker om tegneproblematikk (Frisch, 2013; Højlund, 2011) der sentrale sider ved tegning og utdanning blir problematisert. Men ingen av disse er lærebøker i tegning. Derimot ser vi at tilbudet av mediebaserte hobbybøker om tegning vokser. Øistein Kristiansen har fått stor oppmerksomhet gjennom innslagene *Øisteins blyant* på NRK super (NRK super, u.d.). Hans hovedkonsept er å lære barn å tegne på en morsom og fantasifull måte. Grepet er kopiering av hans tegninger slik at barna deretter kan utvikle egne fantasitegninger. Kristiansen selger e-bøker, apper og videoer verden over og konseptet er ”learn to draw” (*Øisteins blyant*, u.d.). Foreløpig er det ingen norske lærerutdannere eller forskere som har analysert bakgrunnen for hans popularitet og hvordan grunnskolen og lærerutdanningen forholder seg til den etterspørselen etter å kunne tegne som hans popularitet er et uttrykk for.

Aktive fagmiljøer

I denne artikkelen har vi, med utgangspunkt i studier av lærebøker i tegning på grunnstudiet ved en faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk i Norge studieåret 2014/2015, vist at deler av tegnefeltet er svakt artikulert. Dette til tross for at det finnes variert og oppdatert fagdidaktisk forskning med fokus på tegning. Noe av grunnen til fraværet av gode tegnelærebøker kan ligge i fagmiljøet. De ideologiske stridene innen tegneundervisning som Wilson så elegant har påvist internasjonalt, er også til stede i Norge. Dersom dette hindrer potensielle forfattere fra å skrive gode tegnelærebøker, er det tvilsomt om studentene får den forskningsbaserte utdanningen i tegning som de har krav på. Så hvorfor lages det ikke læremidler innen tegnefagfeltet? Burde ikke forfatterne stå i kø for å lage læremidler for tegning når de som brukes mest er oversatt litteratur som ble utviklet på 1980-tallet? Uten en stadig oppdatering av litteratur på studentenes litteraturlister, kan vi ikke si at undervisningen er oppdatert på det som skjer av faglig utvikling og forskning. Kritiske fagdidaktiske artikler om ulike diskurser innen tegneundervisning finnes og noen av dem er allerede på lærerstudentenes litteraturlister innen profesjonsfag og fagdidaktikk. Mens vi venter på bedre læremidler i tegning for universitet og høyskoler kan litteraturkritikk av læremidler for lavere trinn og hobbymarkedet være et alternativ.

Clara Christina Myhr Stavnås

Lektor

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post: clara_christina5@hotmail.com

Liv Merete Nielsen

Professor

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post: livmerete.nielsen@hioa.no

Referanser

- Andreassen, Hans Jakob. (1961). *Debatten om tegneundervisningen*. Oslo: Cappelen.
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (PhD). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, Karen. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Cooper, David. (2007). *Drawing and Perceiving - Real-World Drawing for Students of Architecture and Design* (4. ed.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Drawright (u.d.) hentet 06.10.2015 fra <http://drawright.com/bookA.htm>
- Edwards, Betty. (2012). *Å tegne er å se - Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen.
- Eng, Helga. (1918). *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug.
- Eng, Helga. (1931). *The Psychology of Children's Drawings: From the First Stroke to the Coloured Drawing*. London: Kegan Paul.
- Eng, Helga. (1957). *The Psychology of Child and Youth Drawing: From the Ninth to the Twenty-fourth Year*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fehér, György. (1999). *Anatomisk tegnelære. Menneske og dyr. Sammenlignende anatomi*. Köln: Könenmann.
- Frisch, Nina Scott. (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*. (PhD), Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:318036>
- Frisch, Nina Scott. (2013). (red.) *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Trondheim: Akademika.
- Gibson, James J. (1950). *The Perception of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin. Goodenough, Florence Laura. (1928). Studies in the psychology of children's drawings. *Psychological Bulletin*, Vol 25(5), 272-283. doi: 10.1037/h0071049
- Helliesen, Sidsel. (1993). *Tegnekunst. Fra forarbeid til ferdig kunstverk*. Oslo: Labyrinth Press.
- Højlund, Anette. (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.
- Kristiansen, Øistein (u.d.) *Øisteins blyant*. Hentet 06.10.2015 fra <https://oistein.com>
- Lowenfeld, Viktor. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company.
- Lutnæs, Eva. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*. (PhD), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet 06.10.2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/93051/lutnaes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Nicolaides, Kimmon. (1941). *The Natural Way to Draw*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Nielsen, Liv Merete. (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School* (Dr. ing). Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Liv Merete. (2013). Visualising ideas: a camera is not enough. In Janne Beate Reitan, Peter Lloyd, Erik Bohemia, Liv Merete Nielsen, Ingvild Digranes & Eva Lutnæs (Eds.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education researchers, 14-17 May 2013*, Oslo, Norway (Vol. 4, pp. 2080-2098). Oslo: ABM-media.
- Nielsen, Liv Merete. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw—a companion to citizenship for the future. *Techne Series A*, 21(2), 34-42.
- NRK super (u.d.) Øisteins blyant. Hentet 06.10.2015 fra <http://tv.nrksuper.no/serie/oeisteins-blyant>
- Omtveit, Bibbi. (2011). *Teikning: hand og tanke. Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo. Hentet 06.10.2015 fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/916/2/Omtveit_Bibbi.pdf
- Pedersen, Kristian. (1999). *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pérez-Gómez, Alberto & Louise Pelletier. (1997). *Architectural Representation and the Perspective Hinge*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Rauset, Per. (2002). *Billedrom - å fortelle om, beskrive eller avbilde rom på plane flater*. Hentet 06.10.2015 fra <http://rauset.no/billedrom/index.html>
- Sale, Teel, & Betti, Claudi. (2008). *Drawng: A Contemporary Approach* (6 ed.). Fort Worth: Thomson Wadsworth.
- Skjønsberg, Thorleif Uchermann. (1996). *The Flat Space - Potentials and Constraints of the Image in Poetics and Practice of Architecture*. (Dr. ing), Oslo School of Architecture, Oslo.
- Smith, Ray. (2006). *Kunstnerens håndbok* (2. ed.). Oslo: Damm.
- Stavnås, Clara Christina Myhr. (2015). *Tegnelærebøkers fagspråk – Med fokus på kontur og linje* (Masteravhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1
- Wilson, Brent, & Wilson, Marjorie (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People. *Art Education*, 30(1), 5-11. doi: 10.2307/3192209
- Wilson, Brent. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In Elliot 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.