

# FORM

**Begynnaropplæring i teikning – ein analyse av teiknemetodar.** Artikkelen har begynnaropplæring i teikning som tema. Ved å studere fagstoff om teikneopplæring nytta ved norske grunnskulelærarutdanningar, utviklar denne teksten tre ulike teoretiske kategoriar som skildrar teiknemetodiske tilnærmingar. Kategoriane er forma med støtte frå lese- og skriveopplæringsfeltet og omgrepa analytiske og syntetiske tilnærmingar, samt kunnskapsteoretiske og læringsteoretiske posisjonar. I tillegg blir omgrepet progresjon ved Ralph Tyler (1948) nytta for å utdjupe det som kjem fram. Bidraget er meint å vere ein forsiktig start på å utvikle ei teikneteoretisk plattform til støtte for dei institusjonane som utdannar lærarar for dei minste i skulen. *Les mer på side 10.*

# AKADEMISK

**Når tilskueren tegner – Minnehandlinger og formidling av sensitive emner i det 21. århundre.** Etter 2. verdenskrig har vitnebeskrivelser og fotografier dominert spredningen av kunnskap om holocaust. Bakgrunnen for artikkelen er utfordringer rundt formidling av disse hendelsene i vår tid. Innledningsvis poengteres viktigheten av å opprettholde formidling av holocaust. Teksten henter eksempler fra resepsjonsteori, og etterspør nye måter å fremme tilskuerens aktive engasjement. Den historiske bakgrunnen forklares. Gjennom en serie workshoper utprøves en fenomenologisk tilnærming gjennom tegning for å minnes ofre av holocaust. Tre eksempler fra workshopene viser ulike deltakeres tilnærming, samt mulige utfordringer. Resultater av workshopene, observasjoner og tilbakemeldinger diskuteres underveis. Artikkelen vil ta opp utfordringer ved prosjektet og mulige feilkilder man kan støte på. Observasjoner av og tilbakemeldinger fra deltakerne i workshopene ser ut til å bekrefte at en innpakket stein med et nummer fungerte forløsende for flertallet fra posisjonen som passiv betrakter til aktiv, etterforskende tegner. *Les mer på side 38.*

# TEMA:

# TEGNING

**Modelling as a Foundation for Creativity.** The overall setting around this investigation is the writing of a PhD thesis 'To see the visually controlled' (Frisch, 2010), where my aim was to document, describe, analyse, compare and theorise formal (teacher-initiated) and informal (children-initiated) visually controlled drawings, also called modelling drawing processes, among 9–12-year-olds. The modernist narrative in art education presented by Wilson (2004) claims that modelling in drawing among children is uncreative. My investigation shows how creative processes can be detected by using Vygotsky's creativity theory and Kaufmann and Beghetto's (2009) 4c creativity model within a sociocultural theoretical tradition. The acts of creative processes done by moving modelled elements in a drawing around has not been thoroughly seen as a central strategy in children's drawing processes. This article is an attempt to shed light on these processes often found when looking at children's informal drawing processes. The importance of these 'shifting-around' processes are not always regarded as valuable and related to both modelling and creativity. The relation between modelling in drawing and creativity as part of children's drawing learning is explored in this article. *Continue reading on page 15.*

**Drawing as Performance – The Greenroom: A New Perspective on Empowerment through Education.** The objective of the present article is to re-work and radically reframe a case study on drawing presented at the E&PDE conference, hosted by OsloMet in the early autumn of 2017. The case study was experimental – involving a drawer, a furniture designer, an MA student (at the time) and an anthropologist. The present article ventures to draw certain learning outcomes from the experiment. These are presently relevant in the context of the heritage of a drawing school founded in 1818 and in the wake of the current activities in artistic research (AR) at the Oslo National Academy of the Arts (KHiO). The focus is on the educational aspects of 'doing research'. The article queries the relation between drawing, writing and field research in the history of the school and currently in AR. *Continue reading on page 44.*

**Participation in Hybrid Sketching.** In the age of digitalisation, the role of the sketch has taken new forms, but it still works as a mediator between people who work to create something together. There is, however, a lack of knowledge about how the sketch can be used as a strategy to increase participation and collaboration in creative processes. Participation in various types of sketching was explored through a case study with a participatory design approach in a public art project for a health centre. The study demonstrated how hybrid materialisations of a sketch have value as a communicative medium. Essential concepts emerged from collaborative learning in fieldwork that created shared understanding based on drawing experiments. The concepts contribute to a typology of hybrid sketches used as creativity skills in the expanded field of art. *Continue reading on page 34.*

## Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning?

I tillegg til dialogen som organismen fører med den ytre verden ved hjelp sansene, finnes det under tegneprosessen en uartikulert førspråklig kobling mot de stimuli, som kommer fra den «ikke synlige» indre fornemmende kroppen. Forskningsspørsmålet jeg har valgt å arbeide med i artikkelen er: Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning? Dette undersøkes i dialog med Merleau-Ponty sin tenkning rundt kroppsfenomenologi, Derrida sitt syn på tegneren som blind, psykolog Stern sin tenkning om vitalitetsaffekt. Likeledes inspirasjon fra forskere som Petitmengin med sin mikrofenomenologiske metode, Berger sin pedagogiske tenkning og studier av kroppens rolle i vitenskapelig forskning og ulike forfattere innen kroppskognisjonsteori som fremhever betydningen av det førspråklige i tenkning. Forskningsspørsmålet vil også bli belyst ut fra min erfaring som kunstner og som tegnelærer på Institutt for landskapstegning ved NMBU. *Les mer på side 23.*

## Experimental Psychology and Visual Artwork: Notes from the Laboratory.

This article explores ways in which modern experimental psychology can provide information about aspects of the processes involved in the creation of visual art. Many areas of research in the fields of neuroscience and cognitive neuropsychology yield information that can be used to develop techniques to benefit the production of art. Several phenomena are discussed to provide a comprehensive perspective on the psychological, behavioural and physiological processes that influence the creation of artwork. *Continue reading on page 19.*

## Striper – sett i lys av Schillers ideer om menneskets grunn-drifter i form.

Striper blir i denne studien undersøkt gjennom Friedrich Schillers konsepter om menneskets tre grunn-drifter i form; formdrift, stoffdrift og lekedrift. Schillers teoretiske begreper brukes til å fokusere på forskning om form i forhold til menneskets trang til, og ønske om, å forme. Gjennom å vise konkrete eksempler av striper som er materialisert på ulike måter i kunst og design blir striper utvidet som typologi med å vise eksempler på sammenbindende striper, monomane striper, striper som tidsakser, striper og materialitet, trafikale striper, markerende striper, merkevare-striper, flettede striper, romskapende striper, striper som optiske illusjoner, organiske striper, hybride striper og likeverdige striper. Studien viser sammenheng fra estetisk praksis til mønsterdannelser i kvalitative forskningsmetoder. Studien viser hvordan Schillers begreper kan være relevante for å skape økt forståelse for verdien av estetiske undersøkelser. *Les mer på side 29.*

## Tegneundervisning og (poly)tekniske idealer – europeisk utvikling i norske forhold.

Tegneskolen i Christiania ble opprettet i 1818. I undervisningen stod tegneopplæring sentralt. Fra oppstarten i 1818 var dette etter modell fra de europeiske kunstakademiene. Dette endret seg mot slutten av 1800-tallet, i takt med den teknologiske utviklingen i Europa som satte nye krav til tegnefaget. Idealene ble hentet fra École Polytechnique i Paris. *Les mer på side 8.*

**Nøkkelord.** Tegneundervisning, kunstakademi, École Polytechnique, geometrisk og deskriptiv tegning, tegnemetode, Kunst og håndverk, begynneropplæring, analytisk tilnærming, syntetisk tilnærming, fenomenologisk inngang, vertikale og horisontale forhold ved progresjon, lese- og skriveopplæring, læringsteori, collaborative learning, participatory design, artistic research, drawing in the expanded field, management of creative processes, modelling, creativity, drawing teaching, sociocultural, visually controlled, modernist narrative, kunstnerisk utviklingsarbeid, tegning, holocaust, deltakerbasert minnekultur, formidlingsmetoder, resepsjonsteori, paradoxical facilitation, cognitive psychology, system 1, system 2, verbal overshadowing, perceptual constancy, categorical, coordinate, TMS, førspråklig, kroppslig nærvær, kroppskognisjon, nonfokal/distribuert oppmerksomhet, distal og proksimal stimuli, dyspensibilitet, kroppskognisjon, levd og levende kropp, persepsjon, indre skjema og det kreative rommet, Schiller, kunstnerisk forskning, kreativitet, kvalitativ forskning, mønsterdannelse, drawing, writing, field research, process, reframing, case study, comparison, first science, third-party readability, non-philosophy.

# Drawing in Artistic Research – Whence and Wherefore?

FormAkademisk – Volume 11, No 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2945

The topic of this special issue of FormAkademisk is *drawing*. While the issue is hosted by the Oslo National Academy of the Arts (KHiO), the contributors have come in from different urban locations in Norway, including Volda, Trondheim, Bergen and Oslo. *We would like to use this occasion to extend our thanks to the external peer-reviewers*. They have helped in bringing the issue to its present level of quality.

In the following, a brief presentation is given of each author's contribution (cf. order below).

#### The external reviewers are (in alphabetical order):

- Peter Bjerregaard [Museum of Cultural History/ KHM, University of Oslo, Oslo, PhD]
- James Peter Burgess [École Normale Supérieure/ENS, Paris, PhD]
- Camilla Groth [Aalto University, Helsinki, PhD]
- Eirik Frisvold Hanssen [National Library/ NB, Oslo, PhD]
- Stian Grøgaard [Kunsthøgskole i Oslo, KHiO, PhD]
- Marit Holm Hopperstad [Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning/Trondheim, PhD]
- Stian Tranung [MA illustration from KHiO, illustrator]
- Edvin Østergaard [Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet/NMBU, Aas, PhD]

The presentation aims at being concise. Following these is a piece to serve as a support to the reader, featuring a design for the context of readability, reaching out beyond the ranks of the professionals who have been involved to the *third party*: the readership of FormAkademisk. The purpose of the last part is therefore to propose a design for a *support structure*.

The composition of the editorial thereby reflects our procedure – the steps that led to this special issue: from the individual contributions that were blind-reviewed by two reviewers, the permission asked from and granted by the reviewers to have their names published and the interactions within the group of contributors at a stage when the present editorial was drafted. We are thereby leading our readers from the individual contributions to the present issue as an 'anthology'.

In the readers'/viewers' guide we develop a 'support structure' (Condorelli, 2009) via the diagram used by Rosalind Krauss (1979) to map her topic by returning to Marc Barbut's piece on the logic of this diagram (1966) and by developing it for the purposes indicated by Schwab and Borgdorff (2013) in an anthology devoted to the *exposition* of artistic research. We thereby make a bold attempt to address the agenda of 'artistic research' through the intermedium of *drawing*.

This special issue on drawing is bi-lingual – English and Norwegian – in conformity with the policy of the journal FormAkademisk. The presentations below will therefore have the dual role of 1) presenting summaries in English and 2) creating a context for them, according to standard editorial protocol. We therefore hope that our approach will spare English-speaking readers from becoming lost in translation and that they will intercept the cogency of our attempt.

The order of appearance is as follows. Mathilde Sprovin's piece is one we commissioned from her as a pitch for our special issue

#### The contributors to the issue are (in order of their appearance below):

- Mathilde Sprovin [The Oslo School of Architecture and Design/AHO, PhD]
- Nina Scott Frisch [Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning/Trondheim, PhD]
- Karen Brønne [Kunst og handverk, Høgskulen i Volda, PhD]
- Janne Heggvoll [Kunst og handverk, Høgskulen i Volda]
- Stine Vogt [artist and practicing psychologist, PhD]
- Christian Montarou [Dept. Landscape Architecture and Spatial Planning, Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet/NMBU, Aas, Artist]
- Karen Disen [Oslo National Academy of the Arts/KHiO, Artist]
- Arild Berg [Faculty for Technology, Art and Design; Oslo Metropolitan University/OsloMet, PhD].
- Hilde Kramer [Institute for Design, University of Bergen, Illustrator]
- Theodor Barth [Oslo National Academy of the Arts/KHiO, Dr. Philos.]

on drawing: the claims on drawing are multiple and have evolved throughout history. In Norway, the polytechnic and military traditions of drawing were part of the foundation from which artistic, architectural and designerly education grew. Extending these multiple ownerships to the contemporary setting, we have settled on the order listed above.

The theoretical approaches used as frameworks in the studies are rich. They are multiple in the sense that the authors make different *epistemic* claims. However, they also differ on the axis of ontology in terms of the required degree of immersion into the act of drawing – its tools and objectives – both on the part of the readers and from the subjects learned in the context of being taught in *drawing*. At each level of immersion into the field of drawing, the authors inhabit their topic differently.

In the present editorial these differences are ordered on an axis of criticality (Rogoff, 2003), that is, on the axis of the repertoires they seek to hatch, at different levels of immersion<sup>1</sup>. The frameworks, presented below, are simply aids to inhabit each of these levels and make them readable to a *third party*: which is you, the reader. Frameworks 1 and 2 are related to how learning and working with drawing are *prompted*, while frameworks 3 and 4 *parse* these subjects.

The two last frameworks – 5 and 6 – are intermedial in the sense that drawing practices are *folded* into ventures with objectives that are not themselves drawn but are each in their own way served or fed by drawing and are thereby mobilised to explore sensorially fields ridden by historical memories (framework 5) or intermedial in the sense of exploring how the *entanglement* of drawing and writing, with itineraries (as here), can be marked and mapped (framework 6).

Of course, the reader is invited to read and view the articles in and for *themselves*. What is proposed here is *not* a meta- or master-narrative of the issue but a contextual account that may be interesting as a backdrop for discussions amongst the parts of the audience that are in for a *comparative* read. Three alternatives are proposed: A) reading the below presentations and then the readers' guide; B) going directly to the readers' guide and then reading

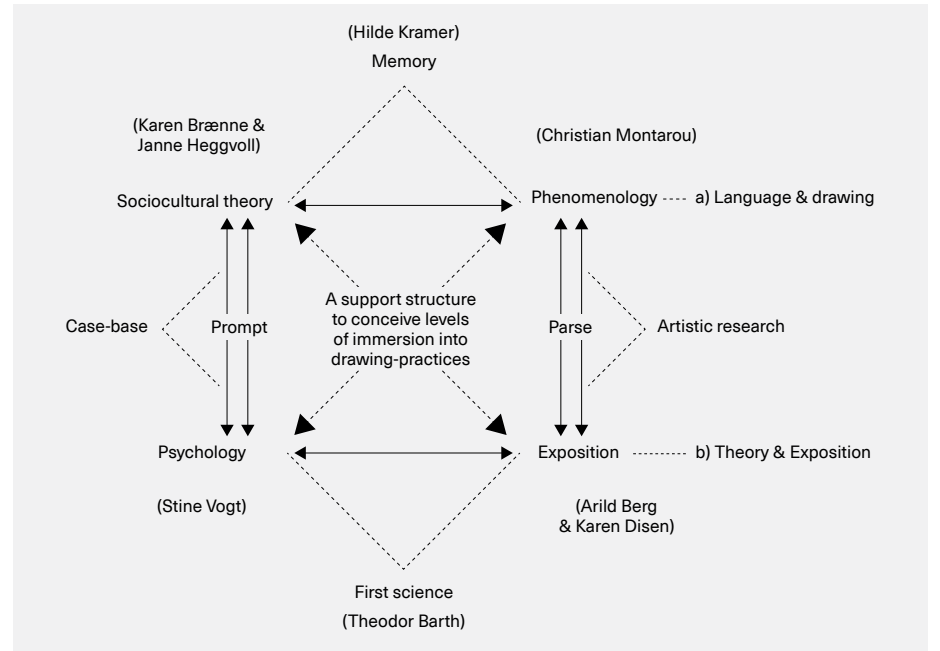


Figure 1

the presentation; C) skip one or the other and go without further ado to the articles in this special issue on drawing.

#### Presentation/Outline of the Contributions

##### – Pitch

**Mathilde Sprovin** [Oslo School of Architecture and Design/AHO] (Invited comment). **Title:** 'Tegneundervisning og (poly)tekniske idealer – europeisk utvikling i norske forhold' (Eng. Teaching drawing and (poly)technical ideals – European development in Norwegian conditions).

Though *drawing* as a subject matter and discipline has had a longstanding history in the practice and education of artists, the education in this field came to Norway in the wake of the developments in engineering during the course of the 19th century. Europe was going through changes in the wake of industrialisation – and colonialism – which had a number of consequences, for the way drawing was taught and practised in particular. Drawing became part of the polytechnic curriculum.

The French École Polytechnique spearheaded this development. The school was founded (1794) in the wake of the French Revolution (1789) to meet the challenges of building a new society in post-revolution France. In the art academies teaching was organised into two stages, starting with learning by *copying* – and building portfolios – and then introducing live models at later stages. The polytechnic curriculum included descriptive drawing and geometry.

A common denominator across Europe was the timely need to develop good and accurate drawings as reliable drafting formats for real projects. At that time the capital of Norway (presently Oslo) was named Christiania. Though a provisional Drawing School was found in 1818, the Drawing School in the Norwegian capital had its first set of regulations in 1822. In these regulations it was put forth that drawing was to be the principle on which the school was founded.

In 1888, it was further decided that the school would organise the drawing curriculum into two stages: at the first level the school was to offer an education in geometrical drawing along with projection and perspective drawing, while at the second level the curriculum was to focus on descriptive geometry and machine drawing. In an earlier version of the regulations from 1869, it was stipulated that the school should focus on machine drawing, with a particular focus on *machinery*.

From this time on the school's staff included teachers with a background in military engineering, such as Captain Broch. He gave lectures starting in 1819 and took over the school direction in 1851. The Drawing School acquired Julien-David Leroy's *Traité de stéréométrie* in the school year 1854/55. It is further documented that the treatise was in active use at the school, such as in a student work by Harald Frølich in 1859. Then it was officially included through the 1888 school regulation.

Hence the school was originally intended to cover the country's need for technical education, which it did until the Norwegian Technical University College (NTH) was founded in 1910. This heritage at the Drawing School, however, continued far into the 20th century. When, on the occasion of the bicentennial of the Drawing in School in 2018 we focus on drawing practices, it follows that educational setting will be part of our scope, with the scope of *immersion* into the practice itself that is relevant at different levels of education and practice. Hence the articles below.

#### Framework 1 – Sociocultural theory

**Karen Brønne & Janne Heggvoll** [Høgskulen i Volda]

**Title:** 'Begynnarpplæring i teikning – ein analyse av teiknemetodar' [Eng. Teaching drawing to beginners – An analysis of drawing methods] – **Level:** Grades 1–3

This article is devoted to improving an applicable methodological understanding of the factors

relevant to teaching drawing in primary school that *prompt* practise and learning among children from first to third grade. The authors present a historical survey imparting the practices outlined by Sprovin (above) and then move to a discussion of how the subject of drawing is conceived in school curricula according to different theories, the didactics of reading and writing as well as the drawing subject itself.

Though the article stresses emphatically that it is not a literature review, its scope is methodological and aims at distilling outcomes based on a comparative discussion of fairly large scope of referenced sources. It appears first on our list because it can be seen as a position paper in which various positions, in the authors' field of interest, are compared and discussed. Their main focus is on approaches clustered under the umbrella of *sociocultural theory* (Vygotsky).

The authors' primary empirical focus is on curricula and teaching in primary school. The categories lean on the field of education in reading/writing and the history of education, through which they developed into curricula and teaching practices from the beginning of the 19th century onwards: from academic approaches to teaching drawing to didactic approaches focused on practices initiated amongst the children themselves, highlighting the resistance to drawing amongst teachers.

Here, the drawing practices are conceptually modelled on the institutional workings of the school apparatus in a variety of fields (including drawing). The authors initiate their search with a broad exploration of what has been written on the subject matter of drawing education in primary school, from which they work to distil their own (synthetic) position. In their study, they have been concerned with how progress is structured, contents are built and theoretical frameworks compared.

They query whether the lessons from curricular practices in reading/writing in the above-mentioned areas can benefit the education in drawing by virtue of the systematic sets of approaches and overviews in that area. Amongst relevant theoretical frameworks they discuss phenomenology (Husserl) and cognitive constructivism (Piaget), with cognitive constructivism serving as a bridge between phenomenology and sociocultural theory (Vygotsky).

The authors contrast the phenomenological approach to teaching drawing with analytic and synthetic approaches: the diacritic is the presence/absence of planned steps. Furthermore, while the analytical approach relates to given contents, the synthetic approach is more focussed on the drawing process (and what might come out of it). With its overall foundation in the sociocultural framework, the article stresses an eclectic approach to the three frameworks used as didactic supports.

**Nina Scott Frisch, PhD** [Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning]  
**Title:** 'Modelling as a foundation for creativity' – **Level:** 9–11 years

The article is less grounded in curricular practice, teaching and learning the subject of drawing, as it relates to case material from a local school on a Norwegian island (Vega) from the author's doctoral work. From a case-study of 61 children – ages 9 to 12 – she goes into the details of a selected case that visually models the point she develops in the article: that the repetition and permutation of models the children have in their repertoire can be creative.

She founded this assertion on the idea that she calls the 'four c model of creativity' – developed by Kaufmann and Beghetto (2009) – thereby indicating that creativity can unfold in socioculturally differentiated realms, ranging from the great pieces that have left their mark on art history to the creativity of everyday life. Her framework is sociocultural in that she argues from Vygotsky's

theory of creativity, which is based on learning from knowledge developed by others.

Her interest is not in given tasks but the children's own initiative: model-based drawing based on repetitious practice; the influence of a big sister; drawing exercises of their own, such as from geometry class, peers they admire, colouring books, etc. A pattern of making and socialising, where repetition – and composition based on the permutation of fixed/stable elements – is pervasive and dominates. On account of its lower status it is typically accompanied by a bit of bad conscience.

The author discusses the implicit hierarchies prevailing in cultural attitudes to drawing: what is considered to be a superior approach to creativity in drawing, particularly in modernism (Lowenfeld, 1957) and, concomitantly, the practices that are considered lower and stifling to creativity. She launches a debate on this topic, supported by the writings of the Norwegian composer and philosopher Helge Iberg, who sees a deadlock in modernism.

The article offers a case that challenges the idea that copying from existing models is academic and stiff; the author counters that it is not as long as the models are selected and worked on from the sociocultural context of children (in her selected age group) rather than imposed by the teacher. She points out how repetition – and compositional permutation – may be highly instrumental in helping the child to locate and discover the creative challenge, whether it is creative with a big C or a little c.

Lev Vygotsky's activity theory has been compared with George Herbert Mead's symbolic interactionism in the United States. A less obvious, but no less interesting, parallel is with Henri Bergson's philosophy, which was particularly well formulated by Gilles Deleuze in *Difference and Repetition* (1968), in which he states that repetition is a universal approach to the singular. If we see the singular as the design – the purpose and query – of repetition, it can move the field of drawing.

#### Framework 2 – Psychology

**Stine Vogt, PhD** [Independent]  
**Title:** 'Experimental psychology and visual artwork: Notes from the laboratory' – **Level:** Across the age spectrum

Here the level of immersion into drawing practices moves to the psychological realm, which is not opposed to the sociocultural framework – since it combines physiological, cognitive and deep-psychological factors in its analyses of human activities. Rather, it presents itself as an involution of the preceding topic as the author emphasises the *drawing process* rather than its outcomes, even when these are at a professional level of skill. What can artists learn from experimental psychology?

The author's approach to her subject matter is systematic: she departs from Daniel Kahneman's (2012) identification between two gross, functionally distinct, systems in the brain (Systems 1 & 2) and works her way through Kosslyn's (1987) identification of two processing modes – called 'categorical' and 'coordinate' – to land on how visual perception is shaped by the education of eye–hand communication in drawing, more broadly in people with an education in *visual arts*.

Visually educated people display a *distributed* eye-scanning pattern in their pictorial perception more than lay wo-/men, whose eye-scanning tends to be locked to areas around a central motif (rather than the composition of the entire picture). The process of developing this sort of pattern hinges on the strategies of processing the input as a drawing is worked on, alternating between coordinating and categorical ways of processing and mobilising different parts of the brain.

She substantiates Kahneman's distinction between System 1 and System 2 – the first based on a sensorial operating procedure (fast), the second on a linguistic operating procedure (slow) – by referring to experiments in which the two corresponding brain layers (brain-stem and core areas vs. the cortex) are alternately inhibited and stimulated. The experiments demonstrate how the two systems work separately but also how the two brain halves are functionally conjoined.

Herself being educated and practicing as an artist, she takes an interest in *object constancy*: perceptual *constancy* relating to coordinate parameters of size (as in perspective) and categorical parameters of colour (as when comparing different prints of the same motif). There are a number of perceptual habits that are unlearned in the process of acquiring a visually distributed intelligence. She thereby places art-education in the scope of the broader education of human beings.

The conjoint output – her experience of the art field as a practitioner and the experimental material that *prompts* an understanding of the art process – contributes to what one might understand as reading ability in visual competence: reading ability, understood in the expanded sense of a distributed visual intelligence, is also required to assimilate a variety of *texts* (both literary and academic), which may be hard to come by through means other than a sensorial education.

#### Framework 3 – Phenomenology

**Christian Montarou** [Norwegian University of Life Sciences]  
**Title:** 'Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning?' [Eng. How to increase the awareness of the pre-linguistic dimension of bodily presence in drawing?] – **Level:** University college

Following the trail of immersion into the act of drawing, this author's article leaves a primarily epistemic frame of reference by introducing the *ontological* level of drawing, in which the process of drawing certainly is core – as in the preceding article – but where the pursuit of the way things are, how phenomena appear (the drawing body in particular) in the present terms of a *field* introduces the phenomenological framework, featuring references ranging from Merleau-Ponty to Derrida.

The shift of perspective from the sociocultural to the phenomenological framework is conceived – both in this article and in the first article – in oppositional terms. In the scope of this editorial, the phenomenological framework has to be presented on its *own terms* to be presented at all. This is precisely what the author does as he distinguishes his framework from the sociocultural one to *parse* the step-by-step methodology of establishing a foundation for drawing.

In effect, the piece is complementary rather than exclusionary in the way it positions itself in opposition to the sociocultural framework. It is part of the structural pre-requisites for a methodology of drawing – emphasising bodywork – that *leaves behind* the Platonic legacy of elementary geometrical forms, the semiotic coding that links drawing to language *and* the idea that the virtual world of drawing is separate from the actual space in which his students work.

His students are at a university-college level, and the author's approach to drawing is a call for foundation studies in the art field, where the foundations sought are revealed to the students through their own work. The steps of his methodology develop their awareness of a *third space*, in which a pre-linguistic sensitivity is cultivated at the interstice between the physical body in real space and the lived body where

the interaction with the cognitive apparatus is experienced.

Through the act of drawing the potential of this third space is *specific* – rather than generic – with a potential for the students to make discoveries both about the ambient milieu and about themselves. In this author's approach to drawing, creativity as a journey towards the specific and the practical knowledge of the cognitive apparatus's affordances is discussed against the backdrop of Daniel Stern's developmental psychology in infants, on preverbal/body intelligence.

Furthermore, in Roth's scope of *five rhythms* (Roth, 2003) the register of communicative affordances in the body is energetic (rather than verbal). At the level of theoretical reflection, this article is similarly scoped in its design of four chapters: 1) gauging his theoretical references against the backdrop of his experience as an artist and a teacher, 2) discussing pedagogical examples from his own case-base, 3) mobilising a pre-linguistic knowledge in drawing-activity and 4) developing drawing as a perceptive tool in the Japanese-inspired 'Kanken' method.

#### Framework 4 – Exposition

**Karen Disen & Arild Berg** [Oslo National Academy of the Arts/KHiO, Oslo Metropolitan University/OsloMet]  
**Title:** 'Striper – sett i lys av Schillers ideer om menneskets grunndrifter i form' [Eng. Stripes – Seen in the light of Schiller's ideas of basic human drives in form] – **Level:** Trans-border – within and beyond the school-space.

In this co-authored article on Schiller's idea of human drives in form, materials and play, the topic of repetition as a journey towards the *specific* is discussed in terms of *stripes* as a kind of visual algorithm (featuring repetition). Stripes therefore are not limited to the case-based examples that the authors mobilise in their discussion of Schiller but is also reflective in the way the article is organised. The distributed intelligence of their visual display reverberates in the text.

In effect, the piece is a playful read where the aspects of stripes as material and form communicate freely through the entire piece. The visuals are picked up by the text in a way that is suggestive of the following possibility: that *visual intelligence* can operate as the theoretical backdrop of *text* rather than the other way around (Ingold, 2007). The visual research as expanded in the text therefore yields a particularly striking example of *exposition*: argument in display.

The article establishes its topic in the tensional field between stripes as a pattern of evil – the Devil's pattern (Pastoureau, 2001) – and a recurring pattern in, for example, the attire of royal families in Spain (Sekules, 2003). The tension of this twilight-zone is preserved as a driving force in the author's aesthetic inquiry into Schiller's three-score drives: form, materials and play. The reader cannot rest her foot anywhere but must accept that the readability of the piece hinges on her ability to act on the same terms of mobility as the authors in their richly imaged topic. Stripes are rhythmic.

The authors ask: is it possible to deepen the understanding of Schiller's concept of *drive* through examples of stripes in art and everyday objects? The authors' approach reflects that both are artists' and designers'. Their concept of stripes is neither formally nor materially generic; it is specific and comes out as a *variety* (rather than a collected sample of empirical examples of the *same*), which is why the visuals propose an understanding of Schiller, based on enactment.

If stripes are a part of a timeless universal composition, it is as a zone of entanglement between their formal and material aspects: a play-zone. In effect, the piece brings immersion

into the act of drawing one step further: immersion into the visual, learning how to see, as in the preceding article, but what is learned hits back into what is expression – linguistically – in the medium of text – an example of what Chus Martinez (2012) coined an ‘artistic proposition’.

The article quotes one of the one-liners Karen Disen is known for in her teaching-practice: ‘To students one may say – learn how to rest in resemblances, what can be recognised, as you may then sense the differences, the visual qualities’. This is a turning point since, as the authors assert, the human being as a whole is affected by form while only in part by the contents. In Schiller’s perspective the enactment of the threescore drive is also a key to social change and freedom.

**Arild Berg** [Oslo Metropolitan University/OsloMet]

**Title:** ‘Participation in hybrid sketching’  
– **Level:** Trans-professional

Here we are moving into realm where drawing is practised as sketching in the context of building construction, in the author’s terms, as a mediator between people who work to create something together. The author’s case-base is from a public art project developed within a larger architectural development plan for a residential area. Now the notion of immersion into the act of drawing is brought one step further: the author underscores the hybridity of drawing in multidisciplinary teams.

Drawing – in the *modus operandi* of *sketch* – no longer serves the *sole* purpose of teasing out a playful entanglement of form and materials (here, ceramics) but is also used to understand a range of *situations* that are characteristic of large professional projects with interdisciplinary exchange. Using visual means to bring clarity to an idea is also the testbed of possible misunderstandings (linked to the choice of digital/analog interfaces, the pitfalls of overdesign and so on).

In the framework of Vygotsky’s concept of proximal development, the author analyses the differences and interlinkages – the essence of ‘hybridity’ – in what is mastered individually, what is learned conjointly and what is beyond the scope of understanding at different points in time (pending on the maturity of the project and the state of collaboration in teamwork). The author is bent on communicating not only how things can be known in such projects but also how they *are*.

The article unlocks the idea of sketching from the acts of pen and pencil alone but rather contrasts these with digitally supported sketching tools – such as SketchUp – and how they interact in developing a sense of the public art project: in the core team and with the development planners. In the author’s terms, the scope is to deepen the understanding of what a sketch can be, by expanding the typology of what it can be to draw a sketch in a collaborative process.

His purview is to spur a methodical approach that can identify new concepts emerging from practice (which is similar to the claims made in the preceding article for visual intelligence). As gauged by Vygotsky’s zone of proximal development, learning from practice will inevitably combine chance elements with negotiated and unknown ones. Paradoxically, it is possible for humans to develop a common sense in which these factors are joined as they become mature.

A distinctive trait of this level of immersion is that the readability to a *third party* – beyond the team and its professional environment – becomes cogent in the sensorial realm as the acts of making move beyond what is artistically pleasing and professionally coherent to pass on a sense of the work with a broader public in mind. To the same extent as the constraints of a project – local and human – canalise externalisations in sketch, new realms of subjectivity emerge:

The technique here was to cast into plaster moulds and cut in drawings in leather-hard porcelain with a thin knife or needle. Then the cut lines were painted over and filled with different types of line colours, such as copper oxide and iron oxide. Then the tiles were washed off so that only the lines were left, dried and fired. Copper gave black lines and iron went brown. The details in the porcelain materialised into lines. Being able to touch and follow the lines in the material enabled a physical connection to the material and to the drawing. The environment should enable a fusion of just walking, sitting and perhaps experiencing art as a total experience with no specific start or end (A. Berg, this issue).

#### Framework 5 – Memory

**Hilde Kramer** [Institute for Design, University of Bergen]  
**Title:** ‘Når tilskueren tegner – Minnehandlinger og formidling av sensitive emner i 21. årndret’ [Eng. When the bystander draws – Memory acts and the mediation of sensitive topics in the 21st century]  
– **Level:** Generic (lay wo-/men)

In this article, the author presents yet another level of immersion into the acts of drawing: as in the preceding article the distributed awareness of ‘relational aesthetics’ is emphasised. But in this author’s project – contemporary memory acts devoted to Holocaust victims – the participants included people with little/no experience with drawing or were untrained in terms of drawing education. Her perspective on drawing is elementary: the point of drawing is testimonial and locational.

Drawing is used as a vehicle of *civic awareness* to intensify the awareness of forces – political and ideological – in areas of the historical past that are traumatic to the degree of being relegated to the *unknown*. In her case-base, from a participatory art project called *This is a Human*, the author expounds the steps of how chance elements (stones) are wrapped into sheets with archival information on named Holocaust victims and how drawing negotiates an act of memory.

The stones wrapped into the archival sheets are chance elements in the sense of being stones of a particular shape, material structure and touch. At the same time, they are symbols of remembrance of departed people in Jewish culture. The act of drawing here features as a zone of entanglement between two disparate events: the stone and the departed person. It provides a setting in which other archival materials – such as photos and maps – become part of the project’s life-world.

Through drawing, each participant departs from their current comfort zones to delve into the contact zone of *remembrance* – not as realm of the past but as realm of the contemporary (Agamben, 2009). In this sense, the project *This is a Human* is not bent on the aspects of drawing that are involved in making, moving the manufacture of objects that populate the field, but in moving the *field*. As a professor of illustration, the author is working directly on the *Zeitgeist*.

The article takes the reader step-by-step through the project conveying a sense of the vitality in the project through the intermedium of the written format. The links developed through this process clearly move *beyond* the zone of proximal development (Vygotsky, previous article). Her work rather resonates with contemporary developments in quantum theory – featuring, for example, Laruelle (philosopher) and Barad (physicist): the knowable is entangled with the experimental apparatus.

This means that the archival approach of monitoring the exceptional events of the Holocaust, and the live events connecting to the

Holocaust as a state of urgency, are alternate cuts into the fabric of historical memory that cannot be merged but can be parsed in a step-by-step fashion, of which the article gives a rich narrative account. The lessons learned here come neither from visual aesthetics nor from professional practice but from enfolding *contact* through drawing.

#### Framework 6 – First science

**Theodor Barth**, Dr.philos [KHIO]  
**Title:** ‘Drawing as performance – The greenroom: A new perspective on empowerment through education’  
– **Level:** Generic (research-professional)

In the last article of the special issue, the author immerses the act of drawing into the zones of its linguistic entanglement with writing. It explores this linkage between drawing and writing – in that order – in artistic research phases that come prior, in between or in the aftermath of more articulated *practices*: scientific, artistic and philosophical (SAP) practices. The article seeks to move the space of experimentation – featuring the preceding article – into the space of higher education.

The article is organised around the core of an experimental case study presented at the E&PDE<sup>2</sup> conference in the autumn of 2017. In the present article, this case study is located in the school environments of the Oslo National Academy of the Arts (KHIO) and the Oslo School of Architecture and Design (AHO). This space is conceived as a ‘temporary autonomous zone’ (TAZ) (cf. Bey, 2017) or, in the vernacular of the article, a ‘para-site’ (cf. George Marcus).

This ‘stealth-mode’ was enhanced by the fact of project being a *con amore* one (without the support of any funding institution). We thereby bring to light that activities of this kind take place regularly within/between art schools but often not under the banner of *research*. By claiming the experimental case study as research we determined two things: (a) a range of valuable research may need to claim spaces of this kind; (b) it needs to be staged to come out as research in the school arenas.

The article elaborates on the latter point (b); the last bit of staging features a *third space* between a TAZ and the public front stage, called the *greenroom*. The article therefore begins and ends with the greenroom – as the TAZ/para-site is left to its own means in the *middle*, it thereby combines the distributed *and* core foci discussed by S. Vogt in her piece. This arrangement is set up on the theoretical backdrop of Goethe’s Bildungs-journey and Laruelle’s concept of first science.

In the core of the article – the experimental case study – the drawing skills range from professional, educated to amateurish. In the scope of the case, however, this is deemed inessential – the point being to demonstrate how different strategies related to subtractive drawing present a variety of outcomes in how information from the drawing process is encoded into ontological data. The coordinate function of line-drawing and the colour as a categorising agent concurs with Vogt.

Other parallels with the baseline of art education are present in the article, for instance, alternating between ‘greenroom’ and ‘TAZ’ is directly comparable to the process in which the artist alternates between engaging with the visual process and taking a step-by-step awareness of the result. The difference resides in the fact that this article asks what happens when writing is involved in artistic practice – thereby included into the basket – such as *empowerment* through education.

#### Readers’/viewers’ guide (cf. Figure 1)

The variety of perspectives featured in the contributions to the present issue mainly reflects the different ways in which drawing is conceived to operate and apply in *different* learning

environments, ranging from how drawing parallels language education in primary school curricula, its claims for autonomy in higher education, the role of choice in the visual process and the strategic choices linked to drawing in trans-professional project teams to drawing as a performative.<sup>3</sup>

All of the contributions to this special issue of FormAkademisk tease out what they have to say about drawing linked to *learning*, whether related to the introduction of the topic in early school-years, educational programmes targeting drawing specifically, its informal uses in the context of the digital culture, its negotiated and makeshift place in the professional setting of real projects or its potential role in the contact zones of historical memory and repertoires of *criticality*.

The emphasis is on how learning and drawing come together in different educational settings: whether education is seen as the province of scholarly institutions or is built into the repertoires of life-long learning and its corollaries in public culture as a vehicle of historical inquiry and civic autonomy. At the compound level of the anthology (special issue) the contributions differ in how drawing is seen to relate to linguistic, semiotic, cultural and embodied repertoires.

Though the articles initially evolved as isolated endeavours, ‘blind’ of each other, they are comparable in that, in one way or another, they are located in what one – from lack of a better term – might call a ‘contact zone’ (Pratt, 2005, p. 519): social spaces where learning cultures meet, sometimes clash and always grapple with each other, and regularly in contexts of highly asymmetrical power relations, such as (notably) the relation between drawing and writing.

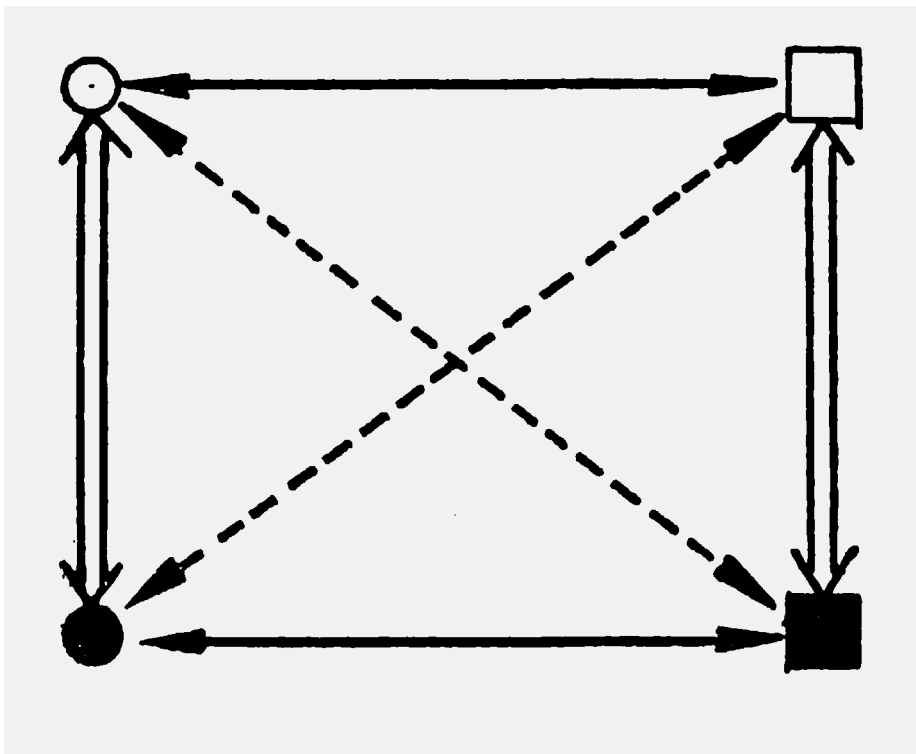
The concept of ‘contact zone’ is introduced here to prompt the reader’s reflection on the rank of drawing and writing in the hierarchies of contemporary knowledge practices, whether in the arts or academia. And, clearly, the contributions to the *special issue* are no exception: though all the contributors have experience – some of them extensive – with drawing, the vehicle for theorising case materials relies heavily on *writing*. But how do we locate the research if not limited to writing?

Evidently, the amount of work we have put into selecting and editing the pictorial elements in the special issue will also legitimately claim research value. In this context, a laudable attempt has been made by Michael Schwab and Henk Borgdorff (2013, p. 15) to invent a locus of conjoint exposure that they call ‘exposition’, with the intent to *bridge* between the ontological focus – verging upon a ‘myopia’ characterising some artistic practices – and an epistemic outlook:

With the notion of ‘exposition’, we wish to suggest an operator between art and writing. Although ‘exposition’ seems to comply with traditional metaphors of vision and illumination, it should not be taken to suggest the external exposure of practice to the light of rationality; rather, it is meant as the re-doubling of practice in order to artistically move from artistic ideas to epistemic claims.

The reader will notice that, as an analytical dimension, the exposition is less apparent in each of the *individual* contributions than when they are *compared* with each other. To encourage a comparative reading, we invite you (the reader) to bring a broad reflection on the *exposition* with you as you engage in looking through the issue and going where your interest takes you. Since each of the contributions are – in the sense accounted for – a battleground or a contact zone.

The ‘contact zone’ opts for the compound perspective – rather than looking at the written article as the actual vehicle of knowledge and



**Figure 2.** The Klein group: a term ( $x$ ), its opposite ( $-x$ ) and their two inversions ( $1/x$  &  $-1/x$ ) (Barbut 1968, p.792). The article explains the concept of structure in mathematics and the relevance of Felix Klein's mathematics in the arts and humanities. It was published in *Les Temps Modernes* in 1966 for a broad intellectual audience.

the pictorial materials as 'supplements' – where there is struggle, yes, but no victor nor final conquest. It is the *diagrammatic intelligence* that then becomes the chief variable of the 'exposition' in this special issue: 'diagrammatic' in the sense of the *cross- (dia-) marking* (grammatic) when drawing and writing are combined in a *third practice*.

Each article conjoins a written path and a pictorial trail in an exposition which is unique to it. From a design perspective this conjuncture may well come out as the *signature* of each piece, and its interest resides in the extent to which the choices made by each author reveal the footprint of the subject matter – the case material, or the field of interest – developed by the contributors. The exposition unravels as soon as the articles included come out as *performances*.

To encourage the reader in this direction we have developed an outline of possible connections between the authors with a selection of tools sampled from their contributions. Whether the reader uses this structure, or invents her own, contraptions of this kind operate as two-way 'valves': working in one direction as a navigation instrument – coordinating her readings and moving with them – while working in the other direction as a categorising device.

If the contraption is conceived as a 'hydraulic pump' – with the push-and-pull of the two-way valve – it will stabilise, at some desired level, when the reader/viewer works her way through the compound of this special issue. This is her learning outcome, and there is no way we can predict it. But we can suggest it and create a support structure (Condorelli, 2009) for it. Céline Condorelli and Gavin Wade conceive such a contraption as an architectural device:

Support Structure is an architectural interface. Support Structure aims to create a space which is continuously reinvented by its users in relation to its context. Support Structure houses artefacts as well as activities and aids reconsideration of existing spaces as an impulse for future change. Support Structure is an evolving collaborative project between architect Céline Condorelli and artist-curator Gavin Wade. Our aim is to design and create a universally adaptable support structure that approaches the specific rather than the generic. To achieve this we are putting Support Structure through a learning process.<sup>4</sup>

In sum, we conceive the device below to act as a 'support structure' of this kind, as one likely to develop onwards with the learning process we experienced – in the last stages – when working with the issue, and hopefully also the learning process the reader will engage by working through it. The diagram featured here, as a support to develop the exposition of each contribution, has a history in the project that goes back to R. Krauss's piece (1979) *Sculpture in the Expanded Field*.

The almost canonical status of this essay in the art field has to some extent locked the diagram to her piece in the minds of many readers. However, as she clearly indicates, the diagram derives from the *Klein group*: a mathematical concept which Barbut brought to the attention of the arts & humanities in his 1966 essay in *Les Temps Modernes* on the meaning of the word structure in mathematics as well as by Greimas & Rastier in 'The Interaction of Semiotic Constraints' (1968).

Varieties of the diagram are found among the French structuralists. The simplest analytical definition of the Klein group – named after the mathematician Felix Klein – was given by the anthropologist Claude Lévi-Strauss: (1) a term (2) its opposite and (3) their inversions.<sup>5</sup> We found this concept useful in working with the special issue on account of sociocultural theory and phenomenology that are defined by the authors in *oppositional terms*. We derived two inversions.

We proceeded in the following way: where one of the proponents of the *sociocultural theory* strand of research on drawing in education opted for an *eclectic* approach to theoretical perspectives falling short of sociocultural theory (e.g. phenomenology), a different author ventured a *psychological* approach bent on understanding the outcomes of choices made in the artistic work process – mobilising different parts of the brain – with an impact on visual competence.

Choice-careers – how we fare in life through the choices we make – define *empirical* developmental trajectories, while eclecticism is a position on the *principle* of applying different approaches when teaching. The principle of 'eclecticism' and its application in *choice* yield clearly distinct theoretical frameworks – but one which their underlying unity makes productive to compare – which is our point in developing the diagram as a support structure. In relation to the *phenomenological* framework, we define *exposition* as an inversion.

This is justified by the following: while the phenomenological approach is modelled on human awareness – such as embodiment – it is not psychological (though it certainly is not defined in oppositional terms to psychology). The stepwise analysis of the development of drawing skills, the article using a phenomenological framework, presents a model of/model for the development of drawing skills. The exposition piece makes two patterns – drawing and written – correspond.<sup>6</sup>

In effect, the piece developed by Karen Disen and Arild Berg is devoted to the topic of bands, or stripes. The parallels between the visual topic and written medium is obvious; however, their approach to teasing out their topic – in the conjoined visual and textual presentation – is striking in that it features a distributed visual intelligence, which is likely to prompt visually skilled readers, working simultaneously in the written and visual display. In other words, the piece is *expositional*.

It makes a display of a core issue developed from a psychological vantage point in Stine Vogt's piece – that visually educated people have visually distributed eye-scanning patterns – in the same way as Karen Brønne's piece brings choices that are stated on eclectic principle, which means that although the relation between sociocultural theory and phenomenology is characterised as oppositional, it is located in a play of differences somehow *holding* each other.

In other words, the terms held by the four-square core element of the diagram are performative in the sense of how they agglomerate as a 'neighbourhood' in the special issue, if seen as a compound (i.e. as an edited anthology). The four elements of the square are used to map the contributions of Karen Brønne (sociocultural theory), Stine Vogt (psychology), Christian Montarou (phenomenology) and Karen Disen and Arild Berg (exposition): they are categorising/coordinating.

The categorising and coordinating functions are recruited from Stine Vogt's article. They parallel an article by Kjeld Schmidt and Ina Wagner (2004) on 'ordering systems' based on a study of architectural studios: they distinguish between 'navigation systems' (coordinating direction), aiming at the navigation in architectural drawings, and 'classification systems' (categorising direction), aiming at storage and retrieval. As they become entangled they also become specific.

That information systems (Schmidt & Wagner, 2004) come up with similar results to those of brain psychology (Stine Vogt) should perhaps not surprise us. But that the economy of systems that derive from oppositions – as in the Klein group – can be in/out of order is a more tricky point. The concept of ordering systems suggests precisely this. Does this rely on an aesthetic judgement, is it a matter of taste or are there other ways to understand cogency/consistency at this level?

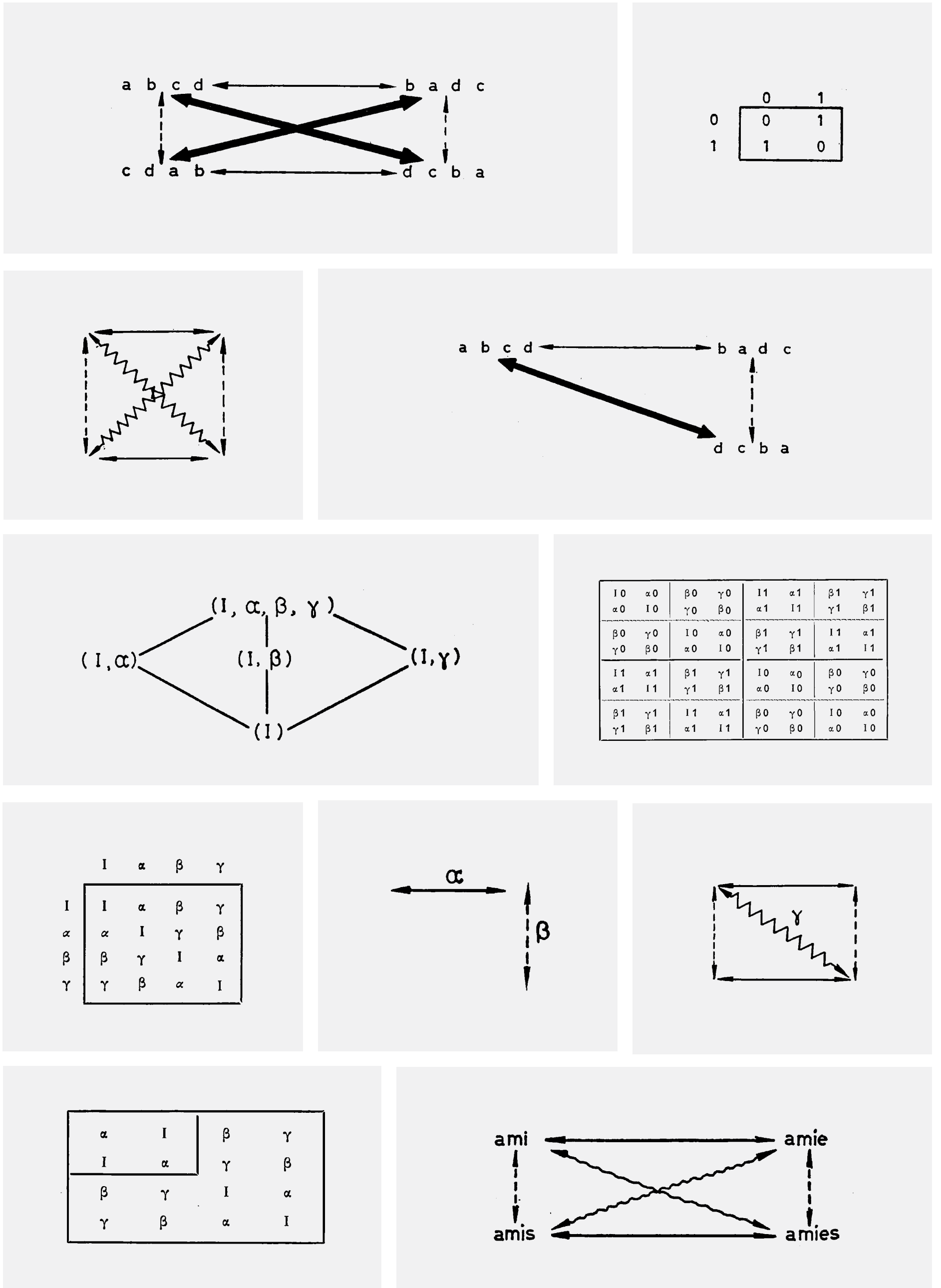


Figure 3. Digrams from Barbut, Marc. (1966).

Though Nina Scott Frisch's contribution is placed under the heading of 'sociocultural theory', which is her chosen platform in the article, she moves from there towards the middle in the importance she attaches to models in creative learning. In her piece, models are not based on rote imitation since it hatches in the physical absence of its referents. The drawing child, in her case study, does not imitate earlier drawings but produces from gestural memory.

Similarly, Arild Berg – in his second piece on drawing in trans-professional teams, based on a case study of decoration project in a public space – analyses drawing as an expositional device: not before a board of academic/funding peer-reviewers but the step-by-step phased encounters between a variety of professionals with different tasks at different occasions. It shows the ways in which the knowledge we have, as individuals or in pairs, also links with what we do not comprehend.

There are pitfalls in this human knack of linking up with what is beyond our reach. But understanding how it happens – in collaborative processes that are complex – is demonstrated in his piece as a specific affordance of drawing (even as the concept of drawing is expanded, as in his article). Moreover, it may serve to demonstrate how the purview of moving our discourse from artistic ideas to epistemic claims need not be based on the idea of an audit before a 'tribunal'.

Indeed, the idea that initially contradictory positions can be developed in a pattern where they hold each other – such as in a 'holding pattern' (Barth & Raein, 2009) – proposes a learning strategy where exposition can hit and impact at a variety of different junctures, where *decisions made* and *understandings reached* occur simultaneously. They do not have to happen before a privileged instance nor at one point in time, bringing a distributed intelligence into the equation.

These are by no means new ideas but were formulated by Jean-François Lyotard (1981) in his reading of Wittgenstein's *Philosophical Investigations* (1953/2009): all word games have an *addressor*, an *addressee* and a *referent*. Language games are defined by rules – they do not mix but cohere through *synopsis* and 'family resemblances'. In sum, within the synoptic field there are contentious claims that do not go by the rules but will seek the status of meta-discourse. This is the 'contact zone'.

This is what Lyotard (*ibid.*) calls a tribunal. May we foresee expositions that are successful in overcoming such attempts at structural (*panoptic*) annexation? The two contributions featured at the top and at the bottom of the diamond shape: H. Kramer's and T. Barth's contributions. They both constitute attempts at making cuts where common practice says there can be none (Barad, 2007). They are backdrops to the Klein group rather than elements of it (Barad 2007, p.114):

The boundary between the 'object of observation' and the 'agencies of observation' is indeterminate in the absence of a specific physical arrangement of the apparatus. What constitutes the object of observation and what constitutes the agencies of observation are determinable only on the condition that the measurement apparatus is specified. The apparatus enacts a cut delineating the object from the agencies of observation. Clearly, then, as we have noted, observations do not refer to properties of observation-independent objects (since they don't preexist as such).

Kramer's and Barth's contributions are based on a working assumption that theorising should be immersive and that the research outcomes should be immersive and field-intensive. 'Field' not in the sense of a professional field but field in the sense of ethnographic fieldwork. If we

are pledged to engage with distributed intelligence – and learning-mobility – in our field studies, we should develop diagrams accordingly: hence the distributed visual intelligence of the diagram above.

There are many other diagrams – and more complex visualisations – that could have done this job. That this diagram has been chosen is on account of the relative simplicity in how the *processing* done with the square can be *harvested* in the diamond. Indeed, if the rules that work to hold and categorise *information* (and differently so in the four positions), this way of processing positions based on opposition – and holding contradiction – will yield *data* facilitating coordination.

The point is that it cannot do these two things at the same time, but it can alternate between them – as part of a learning process – till an unstable equilibrium is reached, and a choice must be made. Choices will bring the system to a new irreversible state. It is in this sense that Rosalind Krauss's piece had the impact of an exposition: the changing field of sculpture fed her piece, and after the piece the field of sculpture would not revert to earlier positions.

In sum, dear reader, we seek to establish a distributed visual intelligence into contemporary evaluation practices and move it away from centralised and focal ones. Our idea is that this may give artistic research the chance of moving the field (rather than being bent on bending the rules). You, the reader, may move the field. And with this call we are not content in expanding artistic ideas with epistemic claims but to rally for an 'ontological turn' in the arts.

To avoid proclamatory clichés let us make this point: when Lévi-Strauss (1964–71) proposed his elementary definition of the Klein's group, it was part of his argument for what he called the 'exhaustive method'. It was at a time of his life when had *abandoned* fieldwork in favour of extant ethnographic *readings*. From a fieldworking point of view it was – and has ever since been – obvious that this was *not* a method to develop a theory but a way of *organising* readings.

It is in this spirit that it has been presented here: if we have succeeded in prompting an effective reading style – which is about organising, navigating, classifying and categorising – then we have succeeded in our goal. The reader is at no point obligated to accept an underlying structure as a premise for the way she proceeds: what emerges on her path does not happen because it is important but is important because it happens – if such is her contract.

The reader is a choosing agent. If we do recommend the above contract, it is for a specific reason: it is not to underscore the importance of choice in the universal mercantile sense – where the terms of choice are predefined by commercial ontologies – but because she is pledged to be on speaking terms with reality and set her mark on its history. The idea that reality has a history, not only in the human minds thinking of it but in material practices/in matter itself is worthy of inquiry.

The tracery on two levels – language and design – featuring the development of diagrammatic intelligence, is likely to move the field (rather than just bending rules). Moving the field is not limited to bringing understanding to a subject matter of interest and establishing a foundation for how we can claim this understanding (i.e. epistemology); it is to bring intensity to ways of being-in-the-world that we otherwise would bypass, and hatch *artistic claims* for them (i.e. ontology).

## References

- Agamben, Giorgio. (2009). What is the contemporary? in (Michael Hart, trns.) *What is an apparatus?* Stanford University Press.
- Austin, J.L. (1955/2005). *How to do things with words*. William James Lectures, Harvard University Press.
- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway – Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barbut, Marc. (1966). Le sens du mot 'structure' en mathématiques [Eng. 1970, On the meaning of the word 'structure' in mathematics. In Michael Lane (Ed.), *Introduction to structuralism*. New York: Basic Books]. In Chantenay (red.), *Les temps modernes*, 22ème année, novembre, No. 246.
- Barth, Theodor, & Raein, Maziar. (2007). Walking with wolves – Displaying the holding pattern. *Journal of Writing in Creative Practice*, Vol. 1, Issue 1, 33–46.
- Bey, Hakim. (2017). *TAZ: The temporary autonomous zone*. Autonomedia.
- Condorelli, Céline. (2009). *Support structures*. Sternberg Press.
- Deleuze, Gilles. (1968). *Différence et répétition* [Eng. (2014) *Difference and repetition*, Bloomsbury Academic]. Epimétée, Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Greimas, Algirdas Julien, & Rastier, François (1968). The interaction of semiotic constraints. *Yale French Studies*, 41(1968), 86–105.
- Ingold, Tim. (2007). *Lines – A brief history*. London: Routledge.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kosslyn, S. (1987). Seeing and imagining in the cerebral hemispheres: A computational approach. *Psychological Review*, 94, 148–175.
- Krauss, Rosalind. (1979). Sculpture in the expanded field. *October*, 8 (spring), 30–44.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*. Vol. 13. No. 1, 1–12.
- Lévi-Strauss, Claude. (1964–71). *Mythologiques*, Paris: Plon.
- Lyotard, Jean-François. (1981). *Le différend*. Paris: Minuit.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*, 3rd edition. New York: Macmillan. (First published in 1947).
- Martinez, Chus. (2012). How a tadpole becomes a frog – Belated aesthetics, politics and animated matter: Toward a theory of artistic research. In *Book of books*, Kassel: Documenta 13.
- Pastoureau, M. (2001a). *The Devil's cloth: a history of stripes and striped fabric*. New York: Columbia University Press.
- Pratt, Mary Louise. (2005). Arts of the contact zone. In Bartholomae, D. & Petrosky, A. (Eds.), *Ways of reading – An anthology for writers* (pp. 517–530). Boston & New York: New York/St. Martin's.
- Rogoff, Irit. (2003). From criticism, to critique to criticality in *E/PCP*. Retrieved from <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>
- Roth, G. (2003). Sjøelens 5 rytmer. *Bevæg dig og blivet bevæget*. Aschehoug forlag
- Schmidt, Kjeld, & Wagner, Ina. (2004). Ordering systems: Coordinative practices and artefacts in architectural design and planning. *CSCW (Computer Supported Cooperative Work)*, 13(5–6), 349–408.
- Schwab, Michael, & Borgdorff, Henk. (2013). Introduction. In *The exposition of artistic research: Publishing art in academia*. Leiden University Press.
- Sekules, V. (2003). The Devil's Cloth: A History of Stripes and Striped Fabric by Michel Pastoureau. In (Vol. 1, pp. 110–112): Routledge.
- Wittgenstein, Ludwig. (1953/2009). *Philosophical investigations* [German with English translation]. Wiley Blackwell.

## Endnotes

- 1 We are indebted here to discussions with Prof. Dragos Gheorghiu, whom in his work with experimental archaeology has underscored the importance of immersion, and made his point demonstrable through a variety of projects at the verge of archaeology and artistic research.
- 2 E&PDE – acronym for Engineering and Product Design Education.
- 3 Cf. performative in counter-distinction to constative in Austin's (1955/2005) canonical work *How to do things with words*.
- 4 <http://www.supportstructure.org/>
- 5 Lévi-Strauss, Claude (1964–1971). *Mythologiques*, Paris: Plon. Definition found in multiple places in this four-volume oeuvre.
- 6 The word 'correspond' is here used in the double sense of convergence and communication (e.g. correspondence as in mail).

## Acknowledgements

The special issue of FormAkademisk – the drawing issue – is divided into two components: a principal issue and a supplement. The two feature different ways of working on the topic and allow their comparison. The initiative to publish this special issue came up at the occasion of the bicentennial of the Drawing School (founded in 1818).

We would like to thank Chief Editor Janne Reitan for her patience; Arild Berg for discussions on the application of the Klein group in Rosalind Krauss's essay (1979) 'Sculpture in the Expanded Field'; the editorial staff (Nina Scott Frisch, Karen Brønne, Arild Berg and Karen Disen) for a rewarding process during the school years 2017/2018; Trond Lossius (Head of Artistic Research at KHiO) for a ground-breaking reference in finalising the editorial and discussions; the Board of Artistic Research (KUF-utvalget) for funding the production of the issue; Anders Hofgaard (Node Oslo-Berlin) who joined us for a mid-way discussion of the newspaper production as an artistic research project; the Dean of KHiO's Design Department, Karianne Bjellås Gilje, for supporting our application; and the Rector Jørn Mortensen for following the entire process. Last but not least, we would like to thank the contributors to the special issue and the designers Martin Asbjørnsen and Pati Passero for all their work.

# Tegneundervisning og (poly) tekniske idealer – europeisk utvikling i norske forhold

FormAkademisk – Årgang 11, Nr. 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2944  
(Invitert kommentar)

## Sammendrag

Tegneskolen i Christiania ble opprettet i 1818. I undervisningen stod tegneopplæring sentralt. Fra oppstarten i 1818 var dette etter modell fra de europeiske kunstakademiene. Dette endret seg mot slutten av 1800-tallet, i takt med den teknologiske utviklingen i Europa som satte nye krav til tegnefaget. Idealene ble hentet fra École Polytechnique i Paris.

**Nøkkelord:** Tegneundervisning, kunstakademi, École Polytechnique, geometrisk og deskriptiv tegning.

## Introduksjon

Da Tegneskolen i Christiania ble opprettet i 1818 var tegning det grunnleggende prinsippet for undervisningen. Skolen føyde seg sådan inn i tradisjon til de europeiske kunstakademiene, slik disse hadde etablert seg på 15- og 1600-tallet. Oppdagelser innen ingeniørvitenskapene på 1700-tallet førte til endringer – det moderne Europa var i støpeskjeen, og dette fikk konsekvenser, også for tegnefaget.

## Framskrittets ildsprutende lokomotiv

Et ildsprudlende Lokomotiv med sit Følge, det Jernbanetog som er Fremskrittets ... det er ikke et endeligt Tog, men et uhyre, aldrig rastende, endeløst Tog, Menneskehedens evige Higen mod en stedsere idealere opfattet Frihed, Civilisationens og Fremskrittets endeløse Triumftog (Brandes, 1891, s. 406-407).

Det moderne Europa manifesterte seg gjennom et utall tekniske nyvinninger, og oppdagelser innen damp- og vannkraft ble epokegjørende. Jernbanen ble en manifestasjon på den nye tiden, slik sitatet ovenfor, begeistret illustrerer. Nye skoler for teknisk utdanning vokste fram med École Polytechnique i Paris som en foregangsskole. Skolen var opprettet i 1794 for å løse de mange samfunnsoppgavene i det postrevolusjonære Frankrike. I motsetning til universitetenes klassiske skoleing var undervisningen ved École polytechnique fundert på matematikkens og fysikkens prinsipper. Dette skulle legge føringer for ingeniøryrkene, så vel som for arkitekter og håndverksfagene. Felles var behovet for å kunne utarbeide gode og nøyaktige arbeidstegninger.

## Utvikling av tegnefaget

Ved kunstakademiene ble den grunnleggende tegneundervisning gitt som *tegning etter fortegning*. Dette artet seg ved at elevene kopierte etter mønsterblad som gjerne var samlet i store plansjeverk. Først på høyere nivå i undervisningen, og da for kunstlevene, ble det benyttet levende modell. Tegneundervisning med fortegning ble til dels videreført ved École Polytechnique, men her ble det også utviklet nye former for tegning: *geometrisk* og *deskriptiv tegning*, for presise gjengivelser av tredimensjonale former, for fremstilling av grunnriss, oppriss og snitt (Glent, 1977).

## Undervisningen ved Tegneskolen

Tegneskolen i Christiania fikk sitt første reglement i 1822. Reglementet fastsatte at tegningen var skolens grunnleggende prinsipp (Kongelig Reglement, 1822). Dette vedvarte gjennom hele 1800-tallet, men tegneundervisningen lot seg også påvirke av den tekniske utviklingen i Europa. Noe som gjenspeilte seg både i skolens reglementer, og i undervisningsmaterialet som ble benyttet.

I 1888 ble det vedtatt en ny plan for skolen, med påfølgende reglement for undervisningen i 1889. I skoleplanen (1888) heter det at

det i Konstruksjonsklassens første trinn skulle gis opplæring i «geometrisk tegning, projektions- og perspektivtegning», mens det i andre trinn skulle undervises i «deskriptive geometri og maskintegning» (Plan for den kg. norske Kunst- og Haandverksskole i Christiania, 1888). Undervisningen i deskriptiv geometri skulle gis ved «Tegning efter Holst og Johannesens, Brochs samt Leroys Lærebøger med Anvendelse på Skyggelæren» (Plan for Undervisningen, 1889).

## Maskintegning

Det hører med til sjeldenhetene at skolereglementene la så direkte føringer, og detaljeringsnivået avdekket en ønsket utvikling for tegneundervisningen – mot de tekniske idealene. Begrepene som ble anvendt leder imidlertid til nye spørsmål. Blant annet er ikke «maskintegning» selvforklarende i vår tid. Var dette snakk om tegning *med* maskiner, eller *av* maskiner?

Lener vi oss i dette spørsmålet på et enda tidligere reglement fra Tegneskolen (1869) fremkommer det at det skulle gis undervisning i «Konstruksjonstegning med særlig Hensyn til Maskinvæsen» (Plan for den Kongelige Tegneskole i Christiania, 1869). Dette bør sees i sammenheng med tiden, som på mange måter var å anse som mekanikkens tidsalder med industrialismen som samfunnets viktigste premisleverandør. Det var imidlertid ikke bare industrien som krevde maskiner. Nyvinninger innen bygningsteknologien skapte også behov for maskiner og verktøy – på byggeplass. Ingeniørene og arkitektene måtte beherske kunnskapen å konstruere dette.

## Theodor Broch

I 1848 kom Theodor Brochs *Lærebog i Bygningskunsten. Nærmest bestemt for den militære høiskoles elever*. Kaptein Broch (1796–1863) hadde bakgrunn som ingeniøroffiser, men var også tilknyttet Tegneskolen: som foredragsholder fra 1819, og fra 1851 som leder av skolens direksjon. Denne kombinasjonen satte ham i en særegen stilling da han langt på vei kombinerte kunstakademiens idealer, som tegning av klassiske søyleordener, med teknikk og maskintegning. Blant annet omhandler læreboka hans ulike verktøy til anvendelse i byggeprosessene, som enkle bor og slegger, men også mer avanserte konstruksjonstegninger for plassbygde maskiner som heisekraner og boremaskiner.

## Julien-David Leroy

Julien-David Leroy (1724–1803) var professor ved École Polytechnique. Tegneskolens reglement (1889) fastsatte at også han skulle benyttes i undervisningen, og kildene viser at skolen gikk til innkjøp av hans verk *Traité de Stéréométrie* i skoleåret 1854/55 (Bøger med tilhørende Tegninger og Kobbere, Löbe No 89). Funn av et elevarbeid utført i 1859 gir gode indikasjoner på at Leroy faktisk ble benyttet i undervisningen. Elevarbeidet var utført av Harald Frölich i 1859. Motivet er en buet åpning med sokkel omgitt av puss i kvaderimitasjon.

Tegningen er en øvelse i beskrivende geometri med konstruksjon av egenskygge og slagskygge. De enkeltkrumme nisjene karakteriseres som egenskygge, men samtidig som slagskygge da den sirkulære åpningen på nisjen kaster skygge på seg selv og innover i hulrommet.

## Teknisk utdanning – et nasjonal anliggende

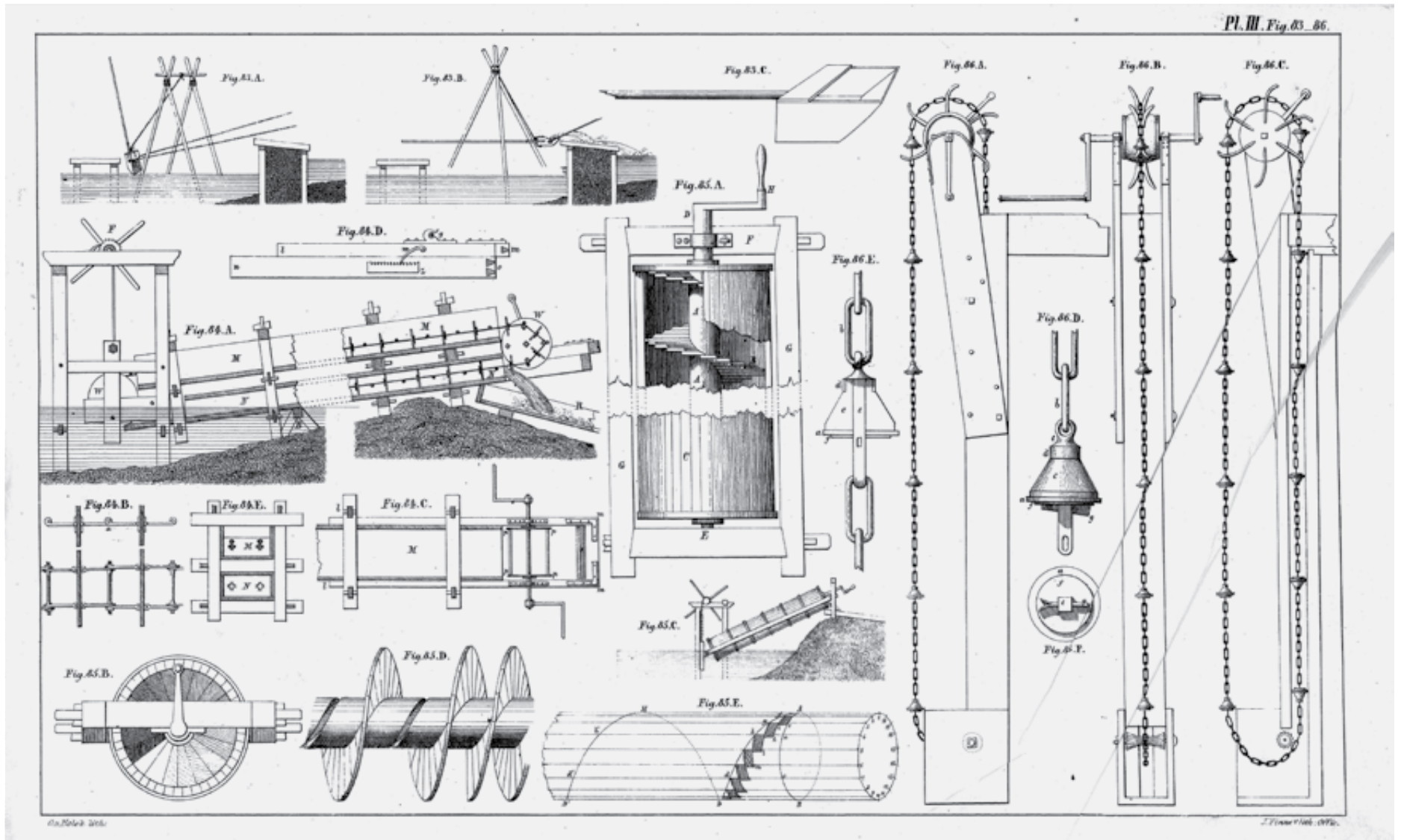
Tegneskolen var med reglementene utover 1800-tallet tenkt å være en skole også for tekniske utdannelse, da med undervisning i geometrisk og deskriptiv tegning. At skolen hentet inn toneangivende verk fra École Polytechnique vitner om at den var godt oppdatert på utviklingen i Europa. Når det kom til stykket var det imidlertid ikke tilstrekkelig, og mot slutten av 1800-tallet startet Kirke- og undervisningsdepartementet et større arbeid for å undersøke landets tekniske utdanning og hvordan oppgaven skulle løses. Resultatet var Noregs Tekniske Høgskole i Trondheim som startet opp i 1910. Nasjonens høyere tekniske utdanning ble med det lagt dit. Tegneskolen for sin del fortsatte med tegneundervisning, til langt ut på 1900-tallet.

Mathilde Sprovin, PhD  
Fortidsminneforeningen  
mathilde@fortidsminneforeningen.no

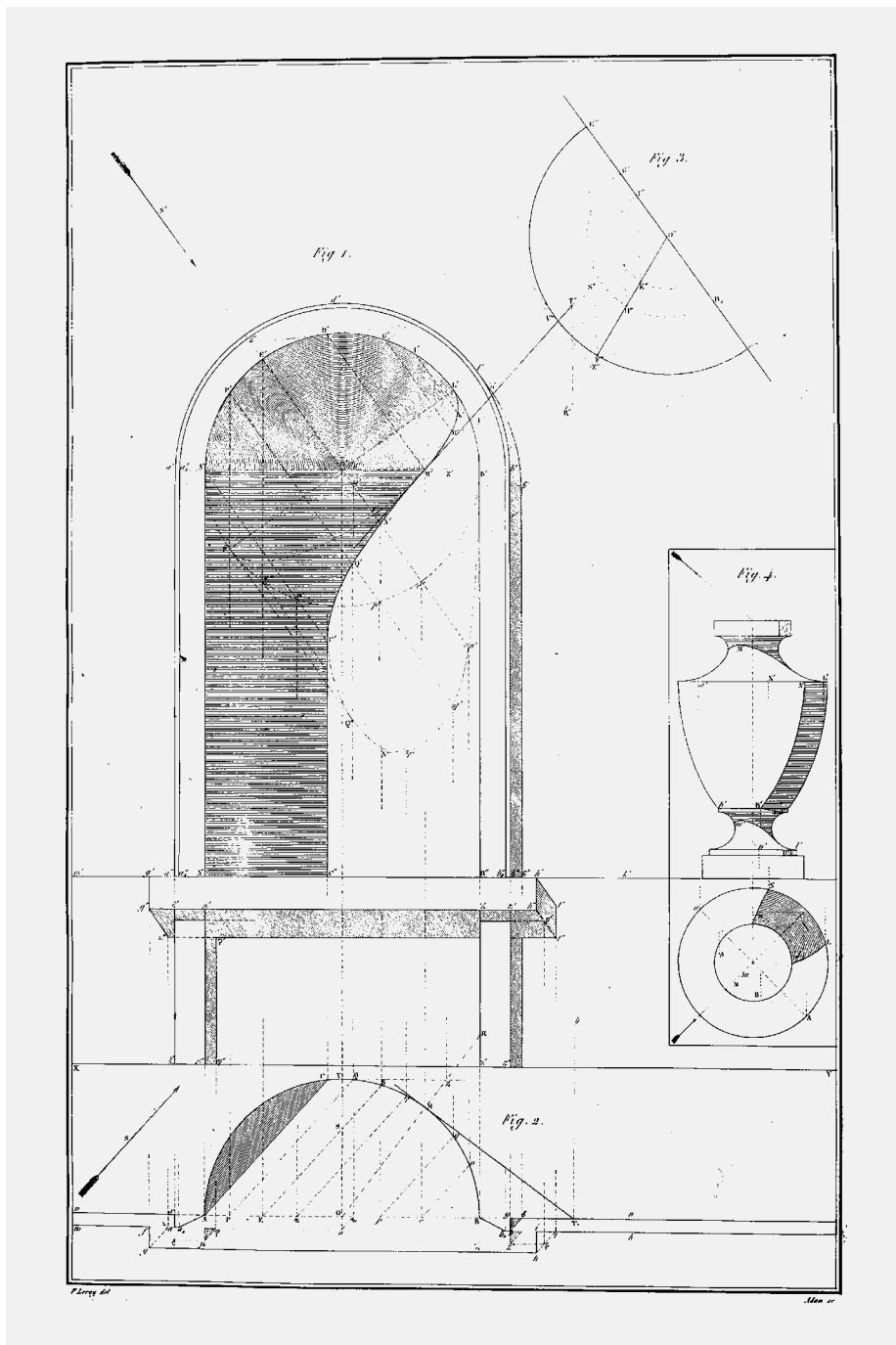
## Litteratur

- Brandes, Georg. (1891). *Det moderne Gjennembruds Mænd, en række portrætter, anden gennemsete udgave*, København: Gyldendalske Boghandels Forlag.
- Bøger med tilhørende Tegninger og Kobbere* (liste over Tegneskolen bokbeholdning utformet i årene 1818–1854). SHKS arkiv.
- Catalog over den kongelige Norske Kunstskoles Kunstsamling* (katalogen er utformet omkring 1840). SHKS arkiv.
- Glent, Eyolf. (1977). *Gaspard Monge og forgjengere i den pålitelige design*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kongeligt Reglement af 7de October 1822 for Den Kongelige Tegne- og Kunstskole i Christiania*. (1822). Christiania: Trykt i det Wulfsbergste Bogtrykkerie.
- Plan for den Kongelige Tegneskole i Christiania. Approbert ved kgl. Res. af 6te Marts 1869*. SHKS arkiv.
- Plan for den kg. norske Kunst- og Haandverksskole i Christiania. Approberet ved kongelig resolution af 23. juni 1888*. SHKS arkiv.
- Plan for Undervisningen ved den kgl. Kunst- og Haandværksskole i Christiania. Approberet ved Kirke-Departementets Skrivelse af 12te Oktober 1889*. SHKS arkiv.

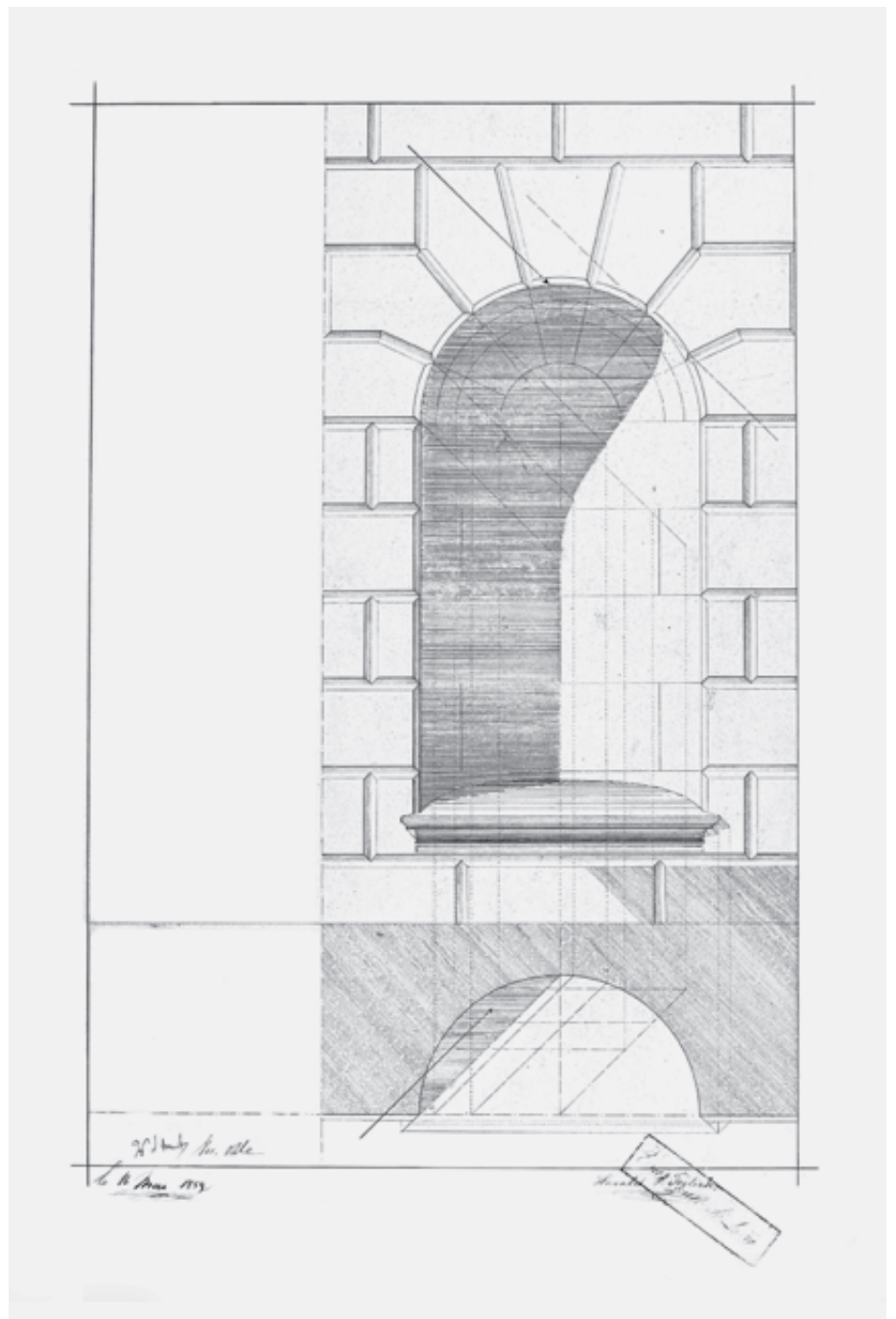




Figur 1. Theodor Broch. (1848). Lærebog i Bygningskunsten. Nærmest bestemt for den militære høiskoles elever.



Figur 2. Julien-David Leroy. Traité de Stéréométrie.



Figur 3. Harald Frölich. (1859). Elevarbeid. SHKS arkiv.

# Begynnaropplæring i teikning – ein analyse av teiknemethodar

FormAkademisk – Årgang 11, Nr. 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2830

## Samandrag

Artikkelen har begynnaropplæring i teikning som tema. Ved å studere fagstoff om teikneopplæring nytta ved norske grunnskulelærarutdanningar, utviklar denne teksten tre ulike teoretiske kategoriar som skildrar teiknemethodiske tilnærmingar. Kategoriane er forma med støtte frå lese- og skriveopplæringsfeltet og omgrepa analytiske og syntetiske tilnærmingar, samt kunnskapsteoretiske og læringsteoretiske posisjonar. I tillegg blir omgrepet progresjon ved Ralph Tyler (1948) nytta for å utdjupe det som kjem fram. Bidraget er meint å vere ein forsiktig start på å utvikle ei teikneteoretisk plattform til støtte for dei institusjonane som utdannar lærarar for dei minste i skulen.

**Nøkkelord:** tegning, tegnemethode, Kunst og håndverk, begynneropplæring, analytisk tilnærming, syntetisk tilnærming, fenomenologisk inngang, vertikale og horisontale forhold ved progresjon, lese- og skriveopplæring, læringsteori.

## Innleiing

Finst der framgangsmåtar for å lære born å teikne, og er det visse strekar, punkt, krusedullar eller måtar å registrere på som gjev grunnlag for utvikling, dei fyrste åra i grunnskulen?

Frå historisk hald finst det fleire kjelder som fortel at teikneundervisning har vore sentralt i skulesamanheng, og som del av kulturoppedinga generelt. Der finst teiknemanualar frå byrjinga av 1800-talet, forma av kunstutdannarar frå England, USA og India (Kantawala & Daichendt, 2017). Bøkene vitnar om teikneundervisninga sitt innhald, mål og methodar, og dei fortel at ved industrialiseringa og framveksten av tekstilindustrien i England vart teikning ein prioritet, og sentralt innhald i allmenndanninga (Kantawala & Daichendt, 2017). I Norden fortel historia at ulike læremiddel blir nytta i teikneundervisninga, der elevane teikna etter plansjar, elevhefter og læraren si forteikning på tavla (Lysne, Melbye, & Jordheim, 1988).

Utover 1900-talet blir teikneundervisning, forstått som forteikning, og det å følgje reglar og faste konvensjonar, sett på som «tørr og blodlaus akademisme» (Storaas, 1996). Med dei reformpedagogiske strøymingane i same tidsrom blir synet på teikneundervisning endra, og studiar av barn sine sjølvinitierte teiknehandlingar, drivkrefter og meiningskaping, kjem til. Frøydis Storaas skildrar frå dette ein konflikt mellom barnet sine egne krefter og tildriv, det skapande imperativet – mot den andre sida, «presset frå det som skal lærast inn» (Storaas, 1996, p. 12). 20 år seinare blir spørsmålet om denne polariseringa mellom det vaksne lærestoffet og det frie, sjølvinitierte og barnlege, kan skuldast å vere ein kunstig kontrovers, og også hemmande for utviklinga av undervisningsfeltet teikning (Brænne, 2011).

Elevar teiknar mykje på skulen dei fyrste åra i grunnskulen. Dei teiknar som belønning i pausar, dei teiknar «eit minne frå sommarferien», haustlauv i naturfagtimen og dei teiknar seg sjølv. Om denne teikneaktiviteten har fagleg støtte, er usikkert. Professor i fagdidaktikk Liv Merete Nielsen utviklar omgrepet «Resistance to Teaching Drawing» (RTTD), og forklarar korleis lærarar i kunst- og designfagleg undervisningspraksis har utvikla motstand til teikneopplæring (Nielsen, 2014).

## Tematisk avgrensing og tidlegare forskning

### Begynnaropplæring

Denne artikkelen har «begynnaropplæring» i teikning som ei overordna avgrensing. Omgrepet begynnaropplæring blir nytta i skulekonteksten generelt om den fyrste opplæringa i ulike fag (sjå mellom anna <http://www.skrivesenteret.no/barneskole/>). Innan den teorifaglege skulekonteksten er omgrepet etter kvart kjent og velbrukt. I 2006 knyter professor og pedagog Peder Haug begynnaropplæringstermen til den fyrste lese- og skriveopplæringa, den fyrste matematikkopplæringa og den fyrste engelskspråklege konteksten blir omgrepet

gjærne formulert som «developing early literacy skills» (Lonigan & Shanahan, 2010), eller som «teaching at beginners level» (<https://www.udir.no/arkivmappe/Ordbok/>). At omgrepet begynnaropplæring i dag også er del av ein breiare skulefagleg kontekst enn språk og matematikk, blir godt synleg i arbeidet med ny lærarutdanning i Noreg.

Gjennom det nasjonale kvalitetssikringsorganet NOKUT si godkjenning av Master i grunnskulelærarutdanning (1-7 og 5-10) i 2016, er definisjon av, og innhald i, begynnaropplæring i alle faga, eit av krava som skal med i søknadane. Dette omfattar mellom anna det innhaldsmessige aspektet, altså kva lærestoff som høyrer til dei fyrste åra, og progresjon i lærestoffet. Men omgrepet har også eit vidare omfang enn berre det reint faglege.

Haug knyter begynnaropplæring til omgrepet «tilpassa opplæring» og inkluderer korleis lærestoff, arbeidsmåtar, vurderingsformer og undervisningsmethodar skal tilpassast eleven sine føresetnader og eleven sin lokal- og heimkultur. Historisk har dessutan omgrepet hatt ulikt innhald. Madssen og Birkeland syner korleis læreplanverka gradvis er med å endre begynnaropplæringa (1995). Normalplanane frå 1939 byggjer på reformpedagogiske prinsipp med individualisering, samla undervisning på tvers av faggrensar og formativ vurdering, medan eit langt større krav om kunnskapstilleing blir synleg etter 1987 (Birkeland & Madssen, 1995).

Professor og pedagog Thomas Nordahl poengterer at det i dag er godt dokumentert at nokre tilnærmingar til, og strategiar i undervisning gir betre læringsresultat enn andre. Det er ikkje slik at all undervisning verkar like godt. I ein artikkel frå 2015 er Nordahl skeptisk til full metodefridom i norsk skule. Han hevdar at læraren med forskingsbasert kunnskap om dei gode undervisningsmethodane gjer val i undervisningssituasjonen basert på denne kunnskapen, og at han handlar mindre tilfeldig og automatisert (Nordahl, 2015). I dag nyttar ein gjerne omgrepet læringsstrategiar om medvitne handlingar som eleven gjer for å fremje si eiga forståing i ein læringsprosess (<https://www.udir.no/upload/larerplaner/veiledning/laringsstrategier.pdf>). Omgrepet får synleggjort at ein læringsprosess er kompleks og mangfaldig, slik Haug poengterer, og at eleven også kan velje, meir og mindre, kva for strategi som passar han.

Læringsstrategiar vektar sjølv læringsarbeidet; modellering, tankeorganisering, sosialisering. Omgrepet metode er nær omgrepet strategi, men innlemmar i mindre grad eleven som medviten aktør. Ved å nytte omgrepet teiknemethodar ser vi på framgangsmåtar for å lære å teikne, formidla og konkretisert gjennom faglitteratur.

### Teiknemethodar

Våre søk (Oria, Eric, Norart, Academic Search Elite) syner at det i liten grad er gjort forsøk på å samle, sjå likskapar og ulikskapar av faglege bidrag innan begynnaropplæring i teikning. Vi møter også ei utfordring ved at søkeomgrepa ikkje gjev relevante treff. Omgrepa drawing and (basic skills or skills development or teacher education or elementary education or early childhood education or teaching beginners or beginners or early literacy skills), samt tilsvarende søkeord på norsk gjev treff på litteratur innan hobbyjsjangeren, og mykje handlar om forskning på barn si teikneutvikling. Her er både den sosiokulturelle forklaringsmåten og den utviklingspsykologiske forklaringsmåten ved Victor Lowenfeld (1903–1960) teoretiske plattformar (Haabesland & Vavik, 2000; Lowenfeld, 1947). Eit smalt utviklingspsykologisk perspektiv, jamfør Lowenfeld, blir ikkje utdjupe i denne artikkelen då dette teorigrunnlaget i dag er utfordra frå pedagogisk og fagdidaktisk hald, og responderer lite med dei teiknemethodiske bidraga denne analysen samlar.

Frå amerikansk hald er ekteparet Brent og Marjorie Wilson representantar for den sosiokulturelle forklaringsmåten på barn si teikneutvikling. Dei er særleg opptekne av korleis barn og unge agerer i eigen biletkultur, korleis dei låner av kvarandre og populærkulturen, og korleis dei rekonstruerer. Frå seinare studiar av mellom andre japanske skuleborn sine Manga-liknande menneskeskildringar, syner Wilson korleis biletkulturen som omgir born i fritida har stor betydning for korleis dei utviklar teiknespråket sitt (Wilson, 2004). Den danske psykologen Kristian Pedersen konkluderer med tilsvarende i sitt doktorgradsarbeid frå 1999, der han studerer teiknepraksisen til guten Bo (Pedersen, 1999). Bo si teikneutvikling er tydeleg prega av omkringliggende sosiale og kulturelle omgjevnader. Pedersen nyttar omgrepet «billedsocialisation».

Den norske teiknedidaktikaren Nina Scott Frisch står også i den sosiokulturelle tradisjonen.

<b>Struktur</b> Byggeprinsipp, korleis er fagstoffet bygd opp	<b>Progresjon</b> Vertikale tilhøve: kontinuitet, rekkefølge Horisontale tilhøve: integrering Syntese – analyse	
<b>Faginnhald</b> Byggesteinar, kva blir definert som basis (Med inspirasjon frå Wilson, Wilson & Hurwitz, 1987)	<b>Teiknehandling</b> Hukommelse Observasjon Frå tekst til teikn Eksperimenterande	<b>Utanforliggende faktorar</b> Teikneteknikk/media Komposisjon Sjanger/stil Tema
<b>Kunnskapsteoretisk posisjon og Læringsteori</b>	Fenomenologi Sosiokulturell læringsteori Kognitiv konstruktivisme	

Tabellen fungerer som ei open ramme som har gjort det mogleg å sortere bidraga.

Med utgangspunkt i doktorgradsavhandlinga «To see the visually controlled» (Frisch, 2010), der ho gjer systematiske observasjonar av born sin teiknepraksis, utviklar Frisch eit teoretisk rammeverk kring teikneundervisning som er mykje nytta i det norske lærarutdanningsmiljøet. Frå desse observasjonane blir barn sine læringsprosesser i teikning drøfta ut frå mellom anna det teoretiske rammeverket til kunsthistorikar Gombrich og semiotikken ved Bakhtin. Arbeidet er også ei vidareføring av Liv Merete Nielsen sitt doktorgradsarbeid frå 2000, «Drawing and Spatioal Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School» (Nielsen, 2000).

Eit anna doktorgradsarbeid som også tematiserer teikning som eit språkleg fenomen er «Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi» (Højlund, 2011). Utan at Højlund gjer studiar av barn sine teiknehandlingar kan arbeidet ha klare fagdidaktiske implikasjonar. Højlund er oppteken av tilhøve mellom teiknaren sin praksis og teikning som objekt. Mellom desse to skaper teikninga eigne spor som også gir attende til teiknaren. Prosjektet har ei teiknefilosofisk forankring og utforskar mellom anna korleis sjølv teiknehandlinga skaper nye tankar som igjen blir avgjerande og påverkar prosessen. Med støtte frå den franske språkteoretikaren Roland Barthes og den italienske filosofen Giorgio Agamben forsøker Højlund å belyse det tause, udefinerte og ikkje-forventa i ein teikneprosess.

Studiar av barn sin teiknepraksis har stort omfang, og både den amerikanske og nordiske fagkonteksten har lange forskingstradisjonar på dette område frå fagdidaktisk, pedagogisk og psykologisk hald (Storaas, 1996). Vi har ikkje som intensjon i denne artikkelen å gjere eit oversiktsstudie av forskingslitteraturen på barn sin teiknepraksis, men desse teikneteoretiske bidraga fungerer som eit bakteppe og referansegrunnlag når vi drøftar innhaldet i ulike teiknemethodiske retningar i vår analyse.

### Problemområde og forskingsmetode

Grunnlaget for denne artikkelen er å analysere det som finst av lærestoff som har aktualitet innan teikning, og er retta mot 1.-3. klasse, innan det norske lærarutdanningsfeltet. Vi ynskjer å sjå om det er mogleg ved hjelp av teoretiske omgrep og kategoriar frå tilstøtande fagfelt, å bidra til å utvikle ei teiknemethodisk plattform til støtte for dei institusjonane som utdannar lærarar i dette faget. For å finne litteratur som er i aktiv bruk, har vi kontakta alle lærarutdanningar i Norge, der faget *Kunst og handverk* har eit minimumsomsfang på 30 studiepoeng. Institusjonane har informert om kva litteratur som blir nytta på teikneopplæring generelt, og begynnaropplæring spesielt. Litteraturen omfattar både forskingsbasert teikneopplæring, men også ikkje-fagfelleverdurd lærestoff. I denne artikkelen refererer vi noko av dette fagstoffet som eksemplifisering av den strukturen vi meiner å identifisere i det samla materialet.

Analysen av litteraturen er vidare spissa mot korleis grunnleggande teikneopplæring blir framstilt og forklart. Dette rører ved korleis forskarar eller lærebokforfattarar definerer basis, den elementære, grunnleggande eller tidlege opplæringa i teikning. Vår intensjon er å studere kva som ligg i «fagleg støtte» formidla frå teoretisk hald, og der lærarstudentar og lærarar i dei lågaste klassestega er målgruppe. Tilnærminga har veksle mellom å studere innhaldet i faglitteraturen og å søkje teoretiske omgrep som kan vere med å utvikle systematikken i det som blir lese. Etter den fyrste fasen av analysearbeidet har vi utvikla følgjande analytiske kategoriar som ramme:

Ved å studere lærestoff som er formalisert i skriftleg og visuell form, vil vi mest truleg sjå på ein liten del av korleis teikneundervisninga i praksis går føre seg. Målet med dette studiet er

såleis ikkje å studere teiknemethodiske tilnærmingar som dominerer praksisfeltet, men å sjå dette meir frå ideelt hald – kva som karakteriserer ulike metodar i grunnleggande teikneopplæring. Vi kategoriserer fagstoff og forskning i ulike retningar innan den tidlege teikneopplæringa, og analysemetoden har fellesskap med slik Gibbs definerer datastyrt koding (Gibbs, 2007). Dette betyr mellom anna at analyse og datainnsamling er parallelle prosessar i arbeidet vårt. Vår erfaring tilseier at teori om teiknemethodar er kompleks på fleire måtar. Med å fokusere på felles dominerande særtekk, og rydde til side det som er mindre variasjonar over det same, ynskjer vi å forenkla og abstrahere dette feltet. Vi ynskjer å skape oversikt. Vi ser dette som ein felles konstruksjon, mellom vår fortolkning av litteraturen i dialog med forfatterstemmene, jamfør det brukte sitatet til Strauss og Corbin, «Theorizing is the act of constructing (...)» (Strauss & Corbin, 1998, s. 25).

Fyrste fase i analysearbeidet har vist at definisjon av det grunnleggande, fyrste steget i teikneopplæringa blir forstått og forklart ulikt. I denne artikkelen har det strukturelle vore eit viktig utgangspunkt for analysen. Vi søker svar på om teiknemethodane kan definerast ut frå kategoriane, frå del til heilskap, og frå heilskap til del. I tillegg utdjuvar ulike teoretiske fragment dei kategoriseringane vi gjer.

### Teoretiske perspektiv

#### *Begynnaropplæring innan lese- og skriveidaktikken*

Det skriveidaktiske feltet har utvikla variert systematikk i arbeidet med skriveopplæringa i grunnskulen. Når elevar i første klasse lærer å lese og skrive, kombinerer ein lesing og skriving for å auka skriftkyndigheit (Tønnessen & Volla, 2010, s. 22). Det internasjonale fagmiljøet på den første lese- og skriveopplæringa er rikt, og både lærarar og forskarar ser på korleis læraren best støttar elevar i lese- og skriveutviklinga (Aamotsbakken & Askeland, 2013; Barton, 1994; Bereiter & Scardamalia, 1987; Håland et al., 2005). Å knyte skulefaget Kunst og handverk, som generelt sett har ein kort og relativt mager forskingstradisjon på læringsstrategiar, til eit fagområde som er forankra i ein sterk forskingstradisjon på lese- og skriveopplæring, er interessant. Forskingsomfanget er stort, det er tett på eleven og klasseromskonteksten, og det handlar om teikn, uttrykk eller kommunikasjon og teiknproduksjon. Med å låne teoretiske omgrep og innhald frå den skriveidaktiske litteraturen vonar vi at fagkryssinga vil kunne skape struktur i analysen, og gje teoretisk innsikt i fenomenet teikneopplæring. Dette tyder ikkje at det å lære å skrive er det same som å lære å teikne, men at der er noko systematikk som kan gi hjelp til å skape oversikt.

#### *Omgrepa syntetiske og analytiske metodar*

Syntetiske og analytiske metodar forklarar framgangsmåtar for å lære å lese og skrive. I dag ser dette ut til å gå mest føre segi vekslinga mellom desse to, omtalt som «Balanced approach» (Myrberg, 2001).

Ordet syntese kjem frå gresk og tyder «samanstilling av delar til ein heilskap» (Traavik & Alver, 2008). I språkfagleg samanheng blir syntetiske metodar også kalla «bottom up»-metodar då dei har dei lågaste nivåa i skriftspråket, bokstavar og stavingar, som utgangspunkt. Innanfor denne tradisjonen finst fleire metodar. Dei mest kjende er lyd- og stavelsesmetodane (Traavik & Alver, 2008). Hovudprinsippet er at eleven lærer lyden og forma på bokstaven, eventuelt stavinga. Deretter *lyderer* eleven enkeltbokstavane, og seier ordet. Orda som blir brukt i den første opplæringa er ofte korte enkle ord som los, vev, sil (Traavik & Alver, 2008).

Ordet analyse kjem også frå gresk og tyder «oppløsning av et hele i ulike bestanddeler»

(Traavik & Alver, 2008). Dette blir kalla «top-down»-metodar, og har ein betydningsberande del av skriftspråket som utgangspunkt: ord, setningar eller små tekstar (Kulbrandstad, 2003). Strukturen går frå arbeid med setningar og ord, og deretter «ned til» den enkelte bokstaven (Traavik & Alver, 2008). Innan denne retninga blir møte med meiningsfulle tekstar og innhaldsforståing eit kjernepunkt. Her er også fleire metodar utvikla, og den mest kjende er truleg LTG metoden, «Lesing på talens grunn» (Kulbrandstad, 2003). Metoden handlar om å utnytte barn sitt eige talespråk, deira interesser og opplevingar. Barn skal erfare at skrift er meiningsfullt, og at det dei seier også kan skrivast ned.

#### *Progresjon*

I tillegg til termar frå språkfeltet finn vi at også omgrepet progresjon, forklart frå pedagogisk hald, utfyller det syntetiske og analytiske perspektivet og gjev hald til nærlesing av teiknelitteratur. Termene vertikale og horisontale forhold er henta frå ein klassisk artikkel av Ralph Tyler (1948), omsett av Erling Lars Dale i 1996, og skildrar kva som ligg i omgrepet progresjon i ein utdanningskontekst. Tyler forklarar korleis utdanningserfaringar må organiserast på ein slik måte at dei forsterkar kvarandre. «Når vi betrakter organisering av læringserfaringene kan vi undersøke deres forhold til hverandre over tid, fra et område til et annet. Disse to typene forhold skal refereres til som vertikale og horisontale forhold» (Dale, 1996, s. 103). Begge aspekt har betydning for den kumulative effekten av utdanningserfaringa, seier Tyler. Organisering av læringserfaringar blir summert i tre hovedkriterium: kontinuitet, rekkefølge og integrering. Kontinuitet refererer til den vertikale gjentakninga av viktige element i læreplanen. Det handlar om mengdetrening, gjentakning av det same. Gjentakning fører til utvikling og progresjon over tid, i følgje Tyler. Rekkefølge er eit anna vertikalt forhold som også handlar om kontinuitet, men går utover det. Rekkefølge er å bygge kvar erfaring på det som har vore før. Det tyder at ein bør lære ein del før ein kan gå vidare til neste, for så å bygge på med stadig auka kompleksitet. Barn lærer til dømes ofte å summere før ein lærer gongetabellen. Dette føreset at ein rangerer lærestoffet i ulike vanskegrader.

Integrering handlar også om progresjon, men gjennom å sjå samanhengar på tvers, slik at den lærande i auka grad får eit heilskapleg syn på si læringserfaring. Dette er eit horisontalt forhold, og det representerer ein annan måte å forstå utvikling på. Opplæring som har ei tematisk organisering, der stoff frå vidt ulike fagdisiplinar byggjer opp om eit felles læringsmål, har ei slik horisontal organisering. Vi forstår dette som at integrering betyr større abstraksjon, kritisk refleksjon og at fagovergripande kompetansar er sentralt.

#### *Kunnskapsteoretiske*

##### *Posisjonar og læringsteori*

Studien omfattar ulike perspektiv på kunnskapsgrunnlaget for teikneopplæring. Dei faglitterære bidraga presenterer framgangsmåtar for å lære teikning, men der struktur, teiknehandling, teknikk, tema og sjanger varierer. Måten fagteoriene er bygde opp og vektar innhald fortel, oftast implisitt, om kunnskapsteoretiske posisjonar og ulike læringsteoretiske perspektiv. Ved å presentere dei overordna teoretiske posisjonane er hensikten å kontekstualisere teiknemethodane, og presisere skilnader mellom ulike tilnærmingar.

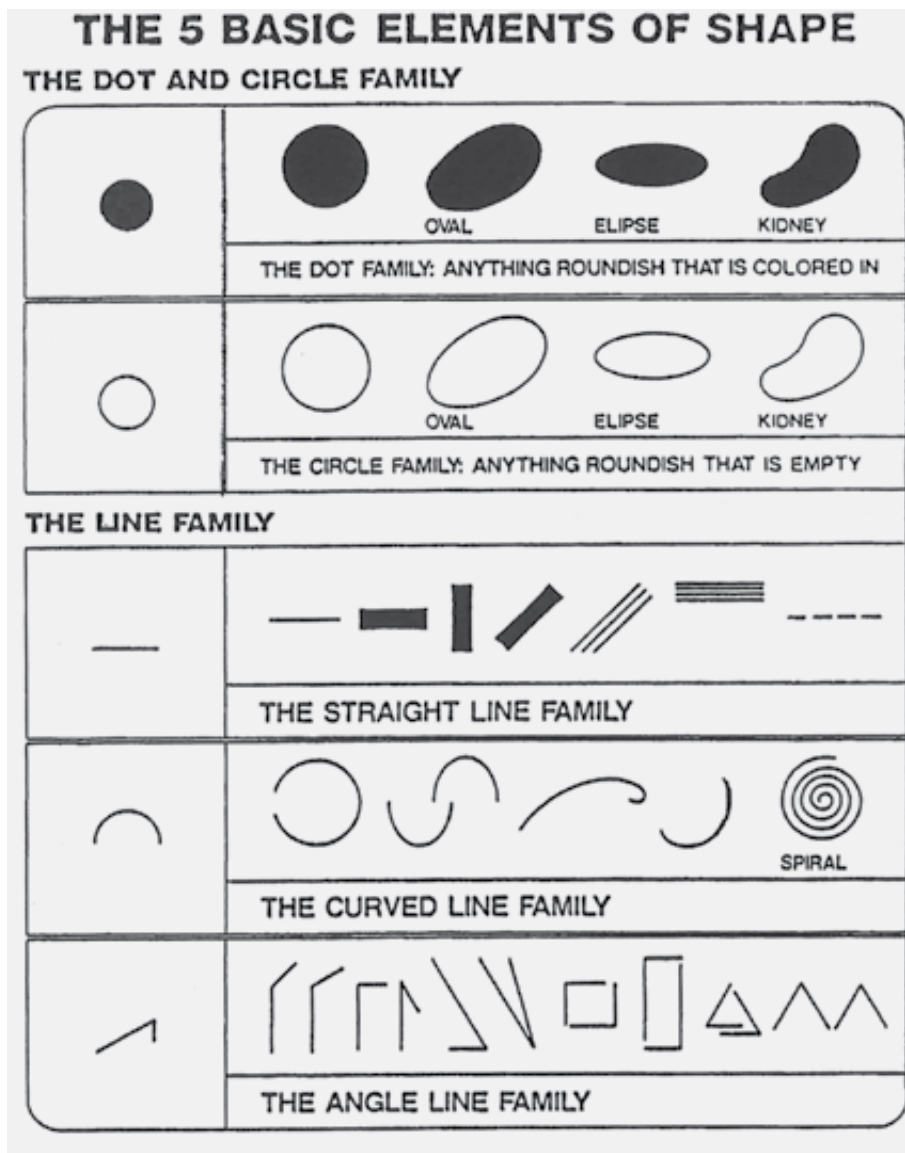
Fenomenologien blir ofte referert med opphav i Edmund Husserl (1859–1938), og at retninga både kan forståast som ein metode og ein filosofisk ståstad (Alvesson & Sköldberg, 2000). Fenomenologien handlar om å studere fenomen slik dei står fram for oss som subjekt (Johansson, 2017). Mennesket gjer subjektive erfaringar gjennom involvering i verda. Ved ei

fenomenologisk tilnærming er det avgjerande å nærme seg gjenstanden for utforsking så føresetnadslaust som mogleg. Dette blir omtala som ein idiografisk tilnæringsmåte (Trondalen, 2002). Eit anna kjerneomgrep er intensjonaltitet. Menneske rettar sitt eige medvit mot *noko*, og det intensjonale objekt er verken subjektivt eller objektivt, det er levd («lived») (Alvesson & Sköldberg, 2000).

Ein annan kunnskapsteoretisk posisjon som kan utvide nærlesinga av teiknelitteraturen er konstruktivismen. Omgrepet konstruktivisme femner vidt. Det viser både til teori om kunnskap, og også om korleis mennesket tileignar seg kunnskap. Den radikale konstruktivisme hevdar at kunnskap ikkje er noko som finst «der ute» eller i seg sjølv, men at tenkande vesen sjølv konstruerer kunnskap ut frå eigne erfaringar (Imsen, 2005). Ståstaden er såleis noko anna enn det fenomenologiske tankegodset der opplevinga av fenomenet «i seg sjølv» er framheva. Jean Piaget (1896–1980) representerer den kognitive konstruktivismen som vektar det som skjer med ein person sine mentale strukturar under læringa. Interaksjonen mellom individ og omverda er utgangspunktet for korleis mennesket skaper mening i tilværet. Imsen påpeikar at læringa, eller konstruksjonen, skjer «i hovudet» til den som lærer og at dette blir ei personleg sak (Imsen, 2005).

I denne artikkelkonteksten er det særleg Piaget sin teori om innhaldet i ein læringsprosess som har relevans. Gjennom aktiv handling og utforsking erfarer menneske verda (tinga) omkring. Det som er erfart og sit att på det indre mentale planet, blir ikkje eit statisk minnespor, men eit aktivt handlingsmønster. Dei indre representasjonane av slike handlingsmønster kallar Piaget for skjema (Imsen, 2005). Kognitive skjema og kognitive strukturar viser til tenking på eit høgare mentalt nivå. Personen kan sjå samanhengar mellom ulike erfaringar, og endrar og utviklar sine kognitive skjema som konsekvens. Dei indre skjema kan fungere på to måtar i den mentale utviklinga. Assimilasjon er nødvendig når vi står i nye situasjonar, og ein prøver å forstå det ein sansar. Det nye blir redusert og tilpassa til noko ein kjenner frå før. Dersom gapet på den tolkinga barnet har funne ikkje er tilfredsstillande, kan det skje ei reorganisering, ei utviding og endring av gamle skjema. Dette omtalar Piaget som akkomodasjon. Endringane i dei kognitive skjema går føre seg i eit programmert mønster, jamfør Piaget. Enkle strukturar blir samordna og kan så byggast inn i meir komplekse strukturar. Utviklinga skjer i rørsle frå konkrete «leike- og ta på-skjema» til meir abstrakt resonnering.

Piaget sin teori blir kritisert for å ikkje ta omsyn til den språklege og sosiale dimensjonen ved læringsprosessen. Sosiokulturelle perspektiv på læring ser på læringsprosessen som dialogar eller samspel mellom individ, kulturar og sosiale relasjonar. I samband med teikneopplæring er det særleg den teoretiske plattformen til russaren Lev Vygotsky (1896–1934) som gjev mening. Han teoretiserer omgrepa språk og mediering, og skildrar spaningstilhøve mellom samfunn og individ. Vygotsky hevdar at barnet si språklege utvikling påverkar tanken, og at det gjennom å bruke språket stadig utviklar sitt eige intellekt (Imsen, 2005). Hos Vygotsky blir «sign» (teikn) forklart som ein medierande hjelpar mellom stimulus og respons. Medieringa, eller det språklege, er det som får betydning for korleis mennesket kan bryte med den biologiske utviklinga og skape heilt nye former for kulturelt tinga læringsprosessen. Og sjølv om omverda påverkar mennesket si intellektuelle utvikling, er også mennesket i stand til å omskape omverda gjennom språkleg mediering. Ved hjelp av språket kan individet kontrollere sine eigne handlingar (Imsen, 2005). Dette tankegodset leier vidare til sosialsemiotikken og literacy-feltet som teoretiserer maktdimensjonen som ligg i det å eige språkkunnskapar. Feltet formidlar



Figur 1. The 5 basic elements of shape, Mona Brookes (1996).

ein overordna visjon om å gjere elevar frå ulike sosiale lag budde til å beherske dei språklege sjangrane som samfunnet krev (Cope, Kalantzis, Luke, Cazden, & Kress, 2011). Literacy blir tradisjonelt forstått som det tekstlege, men det har også ein vidare språk (eller teikn)-definisjon der både to- og tredimensjonale artefakter er innlemma (Frisch, 2013).

#### Teiknemethodiske tilnærmingar

Frå analysen framstiller vi teiknelitteraturen i dette kapitlet i tre grove kategoriar; den syntetiske tilnærminga, den analytiske tilnærminga og den fenomenologiske inngangen. Vi nyttar omgrepet «tilnærmingar» om det analytiske og syntetiske då fagteoriane ber preg av planmessige framgangsmåtar, grunna i enkelte læringsprinsipp. Med omgrepet «inngang» om det fenomenologiske, er intensjonen å få fram at denne litteraturen ikkje byggjer på faste mønster eller strukturar, men der den subjektive opplevinga er kjernen.

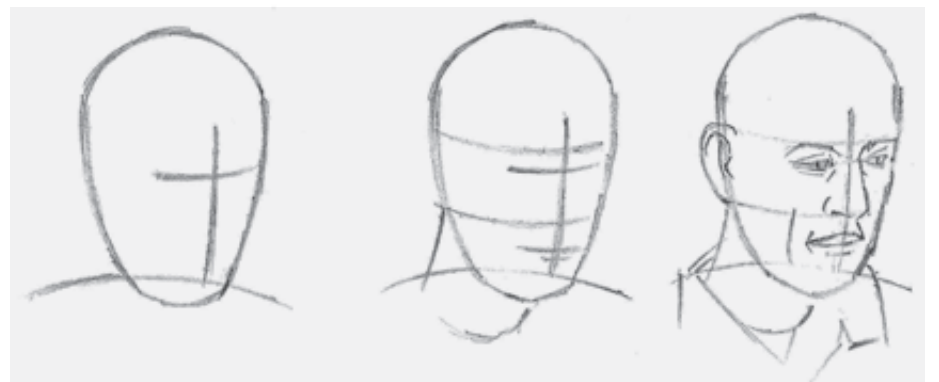
#### Syntetisk tilnærming i teikneopplæringa

Både eldre teikneverk frå midten av 1800-talet og utover 1900-talet (t.d. Tyrhjell-hefta 1919), og nokre av bøkene i vårt materiale inneheld metodar som har utgangspunkt i dei minste elementa i det visuelle språket. Innhaldet i fagstoffet er øving av ulike typar linjer som konveks og konkav, horisontal og vertikal, bua og rett. Prinsippet er at ein kan byggje alle former med linjene som eit grunnrepertoar. Dei fungerer som eit alfabet av primitive former (Kantawala & Daichendt, 2017). Ved å øve på eit mangfald av linjer, utan å fokusere kva for innhald desse formene kan representere, blir starten på begynnaropplæringa skjerma frå det meir komplekse ved figurasjonar. Vi fortolkar dette som ei syntetisk tilnærming i teikneopplæringa. Organiseringa av lærestoffet ved den syntetiske tilnærminga byggjer på vertikale forhold som kontinuitet og rekkefølge, og øving av dei enkle minste elementa blir plassert tidleg

i læringsforløpet. Implisitt i dette eksisterer ei forståing av at «del» eller enkeltlement bør ha plass før noko anna, og at dette utgjør basis. Øving av enkle formelement bør lærast for studie av primærformer eller menneskekropp.

Framgangsmåten er tufta på at barn forstår del før heilskap, og at ved å hauste erfaringar frå eigen aktivitet i omgang med enkeltlementa utviklar barnet gradvis forståing for samanhengar og mening. Gjennom teikneøvingar med tilpassa vanskegrad løyser elevane oppgåver gjennom aktiv deltaking. Ved å øve og erfare dei ulike elementa utvidar eleven sitt erfaringsrepertoar. Den individretta nivåddifferensieringa har forgreiningar til Piaget og den kognitive konstruktivismen. I fylgje Piaget organiserer mennesket tankeprosessar i kognitive strukturar, såkalla skjema (Lyngsnes & Rismark, 2013). Barn lærer ved å plassere erfaring inn i slike mentale skjema. Dette blir forklart gjennom omgrepet assimilasjon.

I ei av bøkene frå vårt søk, som utmerker seg ved å organisere fagstoffet vertikalt, der både kontinuitet og rekkefølge kjenneteiknar progresjonen i boka, finn vi «The Monart-Method», utvikla av teiknepedagog Mona Brookes frå California. I «Drawing with Children», er målgruppa definert som lærarar for dei minste borna i grunnskulen (Brookes, 1996). Innleiingsvis deler Brookes inn i to kategoriar teikning, den symbolske og realistiske. Boka handsamar den realistiske teikninga. Brookes (1996) deler det visuelle form-mangfaldet inn i fem «basic elements of contour shapes» (sjå illustrasjon 2). Ved det fyrste nivået skal eleven på ulike måtar øve desse formene, gjennom auge, kroppen og medvit, og gjennom handa. Desse fem kategoriane er igjen delt inn i «the dot and circle family» og «the line family». Brookes poengterer at ein må forstå dette som basiselement, og ikkje som basisformer. Med omgrepet element, og ikkje form, framhevar Brookes at teikna enno ikkje skal ha mening, slik ei form har. Men før teikneprosessen startar undersøker Brookes kva nivå elevane er på. Elevane gjer mange øvingar



Figur 2. Structural Sketches (Willenbrink & Willenbrink, 2006).

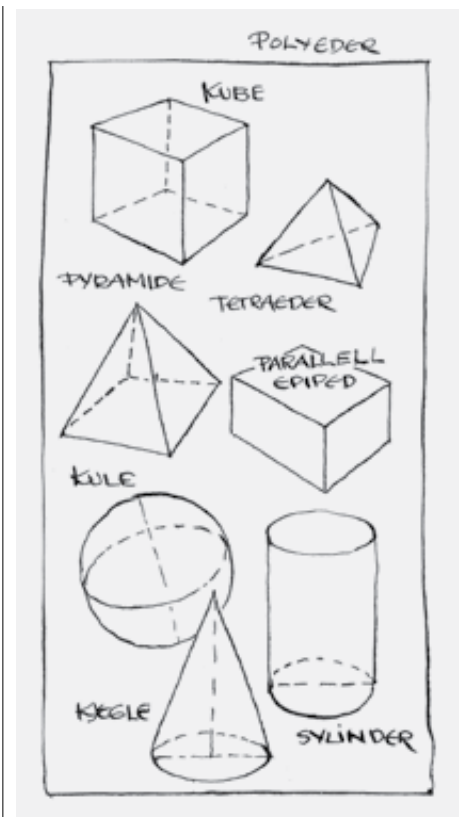
der dei etterliknar ulike plasseringar av basiselementa, og med aukande vanskegrad frå nivå 1 til nivå 3. Brookes er oppteken av at dette ikkje skal formidlast som testar med rette og gale svar, men fungere som eit kartleggingsverktøy til hjelp for læraren i planfasen.

Brookes forklarar at ein frå lærarhald må la eleven etablere desse basiselementa ved å observere og erfare omgjevnadene, før ein går vidare til neste nivå. Mange av øvingane er såkalla «eye warm-ups». Etter at barnet er gjort kjent med teiknereiskapen, og har funne mental ro og skjerpa sanseapparatet med oppvarmingsøvingar, er neste steg å teikne elementa både tilfeldig og strukturert. Dei fyrste teikneøvingane er isolerte til det abstrakte. Noko seinare introduserer Brookes det å teikne «recognizable objects». Eleven møter fyrst sirkelen sin kontur, og lærer seinare korleis den er fylt med volum og kan skuggeleggast. Framstillinga syner i alle ledd ei rørsle frå del til heilskap. Brookes går frå enkle element til former, frå det abstrakte til det konkrete, frå sanseleg og kroppslig erfaring, omsett til streken på papiret. Teikneopplæringa har ein syntetisk struktur.

#### Kritiske røyser til den syntetiske tilnærminga

Frå språkfeltet blir den syntetiske tilnærminga som lese- og skrivestrategi verdsett fordi ein gjennom dette kan legge til rette for ein systematisk, planmessig instruksjon og progresjon (Traavik & Alver, 2008). For somme elevar gjev dette oversikt og tryggleik. Samstundes blir metodane kritiserte for å vere einsidige, då tekstene i byrjinga blir svært avgrensa fordi ein berre kan nytte dei få bokstavane som er lært. Ord som «los» og «sil» gjev lite mening for ein fyrsteklassing. Metodane over fyrst og fremst på avkodingsferdighetene, og strategien utviklar i mindre grad leseforståing frå starten av. Dette vert hevda å få konsekvensar for motivasjonen til borna (Traavik & Alver, 2008).

Forskning på barn si teikneutvikling har relativt stor utbreiing frå byrjinga av 1900-talet og fram til vår tid (Gullberg, 2006). Frå ulikt hald syner denne forskinga at barn i nokså ung alder kan ha stort engasjement for å lære å teikne ein kompleks visuell realisme. Mange born har eit driv etter å nå ei realistisk framstilling i teikningane sine (Wilson, Hurwitz, & Wilson, 1987). Vidare syner forskinga på det som frå fagdidaktisk hald er omtalt som «teiknekrisa» at mange mister motivasjon for å teikne allereie i 9-10-års alder (Frisch, 2003). Borna opplever at det blir vanskeleg å kontrollere motorisk dei formene dei visuelt ser. Dei erfarer med andre ord å ikkje meiste observasjonsteikning. Den openberre stagnasjonen i barn si teikneutvikling blir også forklart som resultat av at teikneoppgåver i skulesamheng i for liten grad løyser reelle praktiske utfordringar, eller at motivkretsen sjeldan rører ved borna sine interessefelt. Ei kritisk innvending til den syntetiske tilnærminga i teikning er, med dette som bakteppe, at dei abstrakte element-øvingane kan gi lite mening i eit barneliv då øvingane er forma ut frå teikn-konstruksjonen, og ikkje frå kva born er opptekne av, eller interesserer seg for. På same tid kan møtet med eit forenkla og gjerne



Figur 3. Polyeder (Retvik, 1998)

systematisk utdrag av det komplekse teiknefeltet, kanskje føre til snar framgang som ved neste steg gjer det lettare å lære å teikne ein visuell realisme. Det er også ein viktig skilnad mellom språkfeltet og det visuelle då bokstavar har meir og mindre fast uttrykk eller form, og skriftspråket er forma etter bestemte kulturelle konvensjonar. Ein assosiativ fabulerande dimensjon ved ei abstrakt teikneøving kan likevel vekke interesse og engasjement på ein annan måte enn ved bokstavinnøving.

#### Analytisk tilnærming i teikneopplæringa

Den analytiske tilnærminga, frå heilskap til delar, har fleire retningar i dei kjeldene vi har studert. Felles for metodane er at dei rettar merksemd, gjennomgåande, mot det konkrete meningsberande, dei fysiske omgjevnadene – ein menneskekropp, eit andlet, eit landskap, ein stol. Det å handtere ei realistisk framstilling blir framheva som eit viktig mål på vegen til det å bli ein kompetent teiknar med eit breitt, forteljande repertoar. Å handtere ei realistisk framstilling blir frå Nina Scott Frisch forklart gjennom omgrepet «Visuell kontroll». Teiknaren meistrar verktøyet og kan skape meningsberande teikn for seg sjølv og fellesskapet (Frisch, 2010).

Organisering av fagstoffet i dei bøkene vi finn at dekkjer ei analytisk tilnærming byggjer i mindre grad på forholdet «rekkefølge», frå det enkle til det meir komplekse, jamfør Tyler. Ulike øvingar eller teiknetilnærmingar, på meir eller mindre same nivå, vekslar.

Bøkene legg opp til at eleven skal kunne manøvrere fleire biletsjangrar gjennom teikning. Nina Scott Frisch nyttar omgrepet «drawing genres», med støtte frå Bakhtin (Bakhtin, Holquist, Emerson, & McGee, 1986), og skilddrar dette som:

Drawing genres are understood as types of drawing developed in different historical and contemporary contexts, such as the still-life genre(s) in formal contexts (in school), and the line model drawing of icons, such as cartoon figures, found in the genre(s) of visual popular culture (Frisch, 2011, s. 28).

Ved å ha fokus på biletsjanger syner denne faglege vinklinga at teikning er eit sosialt fenomen, ein kommunikativ praksis. Dei analytiske metodane har utgangspunkt i teikning som meiningberande språk, i vid forstand – og at dialogen og konteksten også er hovudsak ved den tidlege teikneopplæringa. Her finn vi samband til slik Tyler skildrar ein horisontal progresjon, gjennom kriteriet integrering. Den analytiske tilnærminga legg frå byrjinga av opp til å forstå delar ut frå heilskap, og den kompetente teiknaren har eit breitt visuelt «vokabular» – han kan sette saman verkemiddel til biletteikn, etter egne intensjonar.

Vekting av biletsjanger ved dei analytiske tilnærmingane har forgreiningar til eit sosiokulturelt syn på læring. Synet byggjer også på det konstruktivistiske, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikkje primært gjennom individuelle prosessar (Dysthe, 1999). Dysthe framhevar at dei sosiale interaksjonsprosessane også omfattar samspelet mellom dei som skal lære og dei kulturelle reiskapane. I det «Det flerstemmige klasserommet» poengterer Dysthe at meining og forståing ikkje kan overførast frå ein person til ein annan, det oppstår i sjølve kommunikasjonssituasjonen, i sampelet mellom ulike stemmer som konfronterer kvarandre og utvidar forståinga til den enkelte. Frå dette perspektivet blir teiknespråket utvikla gjennom deltaking i eit fellesskap, ein kultur, og der den kompetente teiknaren er medviten den konteksten ein er situert i. Det ligg også makt i å eige denne visuelt-språklege kompetansen, jamfør Kress med fleire (Cope et al., 2011).

Vi plasserer dei bøkene som har grunnform-studier som utgangspunkt i kategorien analytiske tilnærmingar. Det varierer kva for gjenstandar eller artefakter som blir introdusert

først. I ei av bøkene er gjenstandane forklart gjennom konkrete grunnstrukturar som eit hovud eller ein kopp (Willenbrink, 2006), medan det i andre er grunnformer isolert, både to og tredimensjonale, sirkel-kule, trekant-kjedgele m.m. som er byrjinga (Retvik, 1998).

Der finst også ulike definisjonar av kva for samling av former som får omtale som primær-basis eller grunnformer. Eleven startar med å studere og lære somme grunnformer eller strukturar, og konfronterer og justerer deretter teikninga gjennom direkte observasjon, eller via allereie medierte kulturelle artefakter – ein felles biletkultur (foto, teikningar, digitale flater).

Termene nytta i førre avsnitt, grunnstrukturar og justering eller konfrontasjon har samband med det Frisch omtalar som scheme, eller skjema, og korrigering eller visuelt erfaring (Frisch, 2011; 2013). Frisch byggjer omgrepa på Gombrich (1960). Hos Frisch blir teiknepraksisar studert hos elevar i aldersgruppa 9-12 år, altså noko eldre born enn vi har avgrensa arbeidet vårt til. Frisch ser særleg på korleis læring av skjema er eit sosialt fenomen, der signifikante andre eller inspirasjon frå biletkulturen rundt er kjelde til læringsprosessen.

Utan at omgrepa grunnform eller skjema og korrigering blir nytta spesifikt hos Wilson, Wilson og Hurwitz (1987) har innhaldet i boka «Teaching Drawing from Art» ein tydeleg sosialkonstruktivistisk overbygnad. I denne boka er det særleg referansar frå kunst- og filmfeltet som danner fundament for teiknetilnærmingane som er presentert. Forskinga det er referert til innleiingsvis får tydelege konsekvensar for korleis Wilson m.fl. formulerer sine praktiske teiknetilnærmingar i møte med born. I boka frå 1987 legitimerer Wilson m.fl. det å låne, kopiere og la seg inspirere av andre kulturelle kjelder, og syner verdien av å gi elevane ein rik visuelt biletkultur som start i teikneopplæringa.

Strukturen i teikneprogrammet til Wilson m.fl. er delt i fire kategoriar, observasjons-teikning, hukommelsesteikning, frå verbal til visuelt teikning og eksperimenterande teikning (vår omsetting). Kategoriane er ikkje framstilt i rekkefølge, eller som ulike nivå. Alle fire teiknemåtar bør øvast ved alle alderssteg. Men boka formidlar kva omfang desse ulike

teiknemåtene bør ha på ulike alderssteg i skulekonteksten. I tillegg er der fem faktorar, «the five groups of factors influence», som påverkar ein kvar teikneprosess. Faktor I er theme, subject, symbol; faktor II er form, composition, design; faktor III er style and expressive quality; faktor IV er media og technique og faktor V er motion, emotion and duration (Wilson et al., 1987, s. 31).

Wilson nyttar ei form for filosofisk samtale som inngang til innhaldet i det som møter elevane. Dette innlemmar kunst- og formkultur-historie og kritikk. Raske observasjons-skisser både med utgangspunkt i anna biletkultur, men også ved direkte observasjon og registrering, blir deretter introdusert. Elles er det er lite i denne framstillinga som definerer ein stegvis progresjon. Boka gjev forklaringar og døme på ulike teikneoppgåver og innfalls-vinklar, men signaliserer ikkje at den eine byggjer på den andre.

Wilson poengterer at kompleksitet i teiknetilnærminga ikkje berre treng handle om å nå ein visuelt realisme, og at dette berre er ein av fleire «cultural, stylistic termination points» (Wilson et al., 1987, s. 22).

#### Ein fenomenologisk inngang

Gjennomgangen av litteraturen så langt viser at dei teoretiske termene syntetiske og analytiske tilnærmingar ikkje åleine dekkjer feltet begynnaropplæring i teikning. Begge metode-retningar har ein læringsteoretisk overbygnad. Teoriane forklarar fleire framgangsmåtar for å lære å teikne, med ulik struktur og organisering, og forfatarane bak har intensjon om å skape støttande rammer som gjev retning og utvikling. Den litteraturen som ikkje høyrer heime i desse teoretiske kategoriane har fokus på den subjektive opplevinga, og det å erfare teikning som fenomen. Det blir hevda at framgangsmåten ikkje primært bør handle om å lære å teikne, men om å bli medviten erfaringa og å lære å sjå, på nytt. Det filosofiske utgangspunktet samlar omgrep som føresetnadslausheit, subjektive opplevingar og erkjenningar. Inngangen er stikk motsett av det sosiokulturelle, der før-erfaringa, eit kulturelt betinga vokabular blir framheva som positivt og essensielt for læringsprosessen.

Den eine boka vert nytta som støtte til undervisning om begynnaropplæring ved to institusjonar i Norge, utan at forfatarane av bøkene definerer dette som sin intensjon. *Det skapende menneske. Tegning, form farge I* har vidaregåande elevar som målgruppe (Evrin, Lerpold, & Strømme, 1999). Vi har valt å innlemme denne fordi den blir nytta i grunnskule-lærarutdanninga på tema begynnaropplæring, og fordi den representerer ein alternativ inngang. Ei open og eksplorerande fyrste erfaring med streken, definert som merke eller spor, er startpunkt i boka. Den subjektive opplevinga av dette møtet blir framheva. Boka til Folgerø Johannesen *Grunnbok i bildeskaping* (2003) har liknande definisjon av det fyrste steget i teikneopplæringa. Med Jan Groth (Tegn II, 1987) som visuelt referanse skildrar Johannesen ein «følsom» strek, som har bevegelse og kan rivast laus frå det konkrete. Sjølv om streken etter kvart får meining, og det er ei målsetjing å «få sagt noe ved hjelp av egne bilder» (Evrin, Lerpold & Strømme, 1999, s. 13), framhevar forfatarane verdien av å oppleve streken, reiskap og medium, utan at konkret form eller figur er essensen i byrjinga. Varierte strektypar, mjuk, hard, fart, kraft og retning, men også fri fabulering, er ord som skildrar starten. Etter denne opne introduksjonen endrar bøkene karakter, til tydelegare instruksjon og auka kompleksitet utetter. Organiseringa av dette fagstoffet ber preg av vertikale forhold.

Desse to bøkene har på kvar sine måtar, enkelte fellestrekk med dei utbreidde teikneteoriane til Betty Edwards (2001; Originalutgåve publisert 1979) og Kimon Nicolaïdes (1941). Dei eldre teikneteoretiske bidraga har framleis aktualitet ved at dei er pensum ved til saman fem norske utdanningsinstitusjonar. Dei to har litt ulike grunngevingar for teikneopplæringa, men fleire av øvingane dei presenterer ber preg av same mål, å «tvinge» eleven ut av faste, vante, teikne- eller tenkemåtar, gjennom å utnytte sanseapparatet sitt enorme potensiale. Der finst også eit visst samband til det fenomenologiske tankegodset. Eleven skal utforske fenomenet teikning så føresetnadslaust som mogleg, og i tråd med fenomenet sin eigenart. Eleven skal lære å sjå på nye måtar. Begge bøker er oppbygde av

Table 1 Suggested Amounts of Time To Be Devoted to Five Major Types of School Drawing Activities (in percent of total drawing time)

Drawing Type	Grade Level			
	K-3	4-6	7-9	10-12
Observational	15	20	25	25
Memory	25	20	20	20
Imagination/Fantasy	25	20	20	20
Verbal to Visual	25	25	20	20
Experimental	10	15	15	15

Table 2 Suggested Emphasis To Be Placed Upon the Five Factors That Influence Drawing Development

	K-3	4-6	7-9	10-12
<b>Factor I</b> Theme, subject, symbol	Almost always	Almost always	Almost always	Almost always
<b>Factor II</b> Form, composition, design	Sometimes	Sometimes	Often	Almost always
<b>Factor III</b> Style and expressive quality	Almost always	Almost always	Almost always	Almost always
<b>Factor IV</b> Media and technique	Sometimes	Sometimes	Often	Almost always
<b>Factor V</b> Motion, emotion and duration	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Sometimes

Skjema 1. (Wilson, Hurwitz & Wilson, 1987)



Figure 4. Pablo Picasso (1881–1973), portrett av Igor Stravinsky (Edwards, 2001)

teikneøvingar som på ulike måtar utfordrar eit automatisert teiknemønster. Edwards legg særleg vekt på tilhøve mellom venstre og høgre hjernehalvdel, der opp-ned teikningar, teikne symbolske former etter hukommelse (fordreingsøvingar) og negativ-flate øvingar, er meint å fortrenge den dominerande analytisk logiske tenkemåten lokalisert til venstre hjernehalvdel (Edwards, 2001). Nicolaïdes framhevar betydninga av naturlovene, og at teiknaren må oppleve desse gjennom heile sitt sanseapparat for å kunne ta inn det han skal teikne. Øvingar som skal hjelpe eleven å erkjenne fenomenar rørsle, tyngdekraft og form får mykje plass i boka. Bøkene har opa målgruppe, men forfatarane innlemmar også yngre barn, slik forfatarane presenterer innhaldet.

Den sterke vektinga av sanseoppleving, og det å vere var for korleis streken i seg sjølv påverkar teikneprosessen har også referansar til Højlund sitt arbeid. Med støtte i tankegodset til Barthes skildrar Højlund den ikkje-rasjonelle nytinga i ei teiknehandling, og at denne kan gje heilt andre erfaringar og endre teikneutviklinga i uventa og rikare retning (Højlund, 2011).

Ei kritisk fundering er om små barn erkjenner og sansar den frie abstrakte streken som noko uventa, noko som utfordrar det automatiserte, og som utvidar horisontane. Frå vidt forskjellige teoretiske perspektiv syner studiar av barn sine sjølvinitierte teiknehandlingar at dei strekker seg etter å nå det Frisch omtalar som visuell kontroll (Frisch, 2013), og at det å stadig utvikle egne teikneskjema gjev meistring. Ved å meistre teikneverktøyet kan individet skape meiningsberande visuelle teikn for seg sjølv og fellesskapet (Frisch, 2013). Spørsmålet er om den fenomenologiske inngangen i for stor grad set sin lit til ein rik dialog eller eit fruktbart møte mellom teiknar og teiknestrek.

### Mange vegar til mål

Vår litteraturanalyse fortel at der finst fleire vegar til målet, nemleg det å lære fyrsteklassingen å teikne. Ei retning byggjer steg for steg, og har ei form for visuell alfabetinnlæring som startpunkt. Ei anna retning handlar om å lære eleven å meistre visuelt språk gjennom studie av omgjevningar, og i vekslinga mellom «skjema» og «visuell erfaring». Eleven utviklar eit kulturelt betingte visuelt vokabular. Ei siste retning framhevar verdien av å aktivisere sanseapparatet, og å fjerne spor frå tidlegare erfaringar som kan hindre reelle sanseopplevingar.

Men kva er «målet», og kva vil det seie «å lære å teikne»? Gjennomgangen vi har gjort formidlar at det varierer korleis forfatarane definerer teikning som fenomen, og kva «teikning» er meint å tene til eller fungere som. Slik har heller ikkje «målet» alltid eit tydeleg innhald. Å forstå teikning som ei fabulerande rørsle, som ein respons på ei kjenslende oppleving betyr noko anna enn å forklare eit praktisk problem gjennom ei arbeidsteikning. Teikning kan vere ideutvikling og tenketeknologi, poetisk språk, politisk ytring, open lek og presis visuell kommunikasjon. I norskfaget er mellom anna skrivarverammar ein utbreidd skrivestrategi som støttar eleven i arbeidet med å utvikle kunnskapar om ulike skrivesjangrar. Også den tidlege lese- og skriveopplæringa, og den analytiske metoden er grunngeve med utgangspunkt i sjangermangfaldet. Gjeldande læreplan (LK 06) set foringar for korleis grunnskulelæraren skal gje innhald til delområdet teikning i skulen. Her finst ein brei definisjon av teikning. Det skal dekke mange funksjonar, og sjangermangfaldet er stort. Korleis dei ulike teiknemethodane skissert i denne teksten støttar eleven si læring i å nå eit breitt teiknerrepertoar er mindre utforska.

Bortsett frå bidraga til Wilsons og Brookes har fleire av bøkene eit samansett innhald når det gjeld progresjon og struktur, slik at vår sortering i kategoriar kan kritiseras for vere kunstige konstruksjonar. Teori er alltid abstraksjonar og

gjev ikkje eit fullstendig bilete av røynda. Vi vonar likevel at våre konstruksjonar er tilstrekkeleg transparente og kan gje rom for vidare diskusjonar om kva som kan skape oversikt på den teiknemethodiske arenaen. Med bakgrunn i å sjølv vere teiknepraktikarar har vi erfart at rammene kring vår praksis som lærarutdannarar dei siste åra er endra. Den større skulefaglege konteksten, og særleg dei teoretiske faga, har forska på begynnarpplæring i ulike fag, noko som igjen synest å ha utvikla lærarutdanninga i positiv retning. Endringa tok til ved at lærarutdanninga i Noreg vart delt i to retningar, ei utdanning for dei som skal jobbe på barnesteget, 1.-7. klasse, og ei utdanning for dei som skal jobbe med ungdom, 5.-10. klasse. Ved å ta del i lærarutdanningsfellesskapet blir vår skulefaglege kontekst, altså Kunst og handverk, utfordra. Vi har funne fleire teiknelitterære bidrag som reflekterer kring ein metode eller undervisningsstrategi, og som har gjort vår undervisningspraksis rikare. Men vi har ikkje funne teikneteori på begynnarpplæringsfeltet der refleksjonen har ein kritisk karakter. Den kritiske refleksjonen skaper innsikt i ein praksis ved at praksisen blir samanstilt og samanlikna med andre praksisar, og at ein erkjenner at dette er resultat av sosiale og institusjonelle prosessar. Å framstille ulike teiknemethodiske tilnærmingar ved sida av kvarandre kan føre til kompetansebygging på fleire plan. For det fyrste, den profesjonelle læraren vil i møte med teorien ta stilling til, finne sin stad og formulere sin personlege praksisteori. For det andre kan ein teorikonstruksjon utvikle teiknelærarar sin kunnskapsbase. Som eit tredje moment vil ei framstilling av ulike «lærere» også avdekke faglege ståstader og verdigrunnlag som kanskje har vore konfliktprega, men som i botnen kan vere delar av ein heilskap.

Sjølv om denne litteraturgjennomgangen har den norske utdanningskonteksten som ramme, og ikkje dekkjer det totale teiknefaglege feltet, er dette likevel eit bidrag som opnar for at fleire utdannarar blir merksame på kva som kan karakterisere vegane. Dei teoretiske kategoriane syntetiske og analytiske tilnærmingar, og den fenomenologiske inngangen, er ein spe start på det som i framtida kan gje eit rikt spekter av teoriar om teiknemethodar i perspektivet begynnarpplæring. Før desse teorikonstruksjonane er sette ut i livet, prøvd og utforska i klasserommet eller på verkstaden, gjev det lite mening å drøfte teiknemethodane mot kvarandre. Vår neste målsetjing er å systematisk prøve ut korleis dei ulike metodane stimulerer eleven si teikneutvikling, i reell praksis.

Karen Brønne  
Førsteamanuensis, PhD  
Høgskulen i Volda,  
Avdeling for Kulturfag  
karenb@hivolda.no

Janne Heggvoll  
Høgskulelektor  
Høgskulen i Volda,  
Avdeling for Kulturfag  
heggvoja@hivolda.no

### Referansar

- Aamotsbakken, B., & Askeland, N. (2013). *Syn for skiving: Læringsressurser og skiving i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage publications.
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C., & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Vol. no. 8). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Psychology of Education and Instruction Series, Birkeland, N. F., & Madssen, K.-A. (1995). *Begynnarpplæring: Ei undersøkning av tilhøvet mellom læreplan og lærars arbeid*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Brookes, M. (1996). *Drawing with children: A creative method for adult beginners, too*. New York: Putnam.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). doi:10.7577/formakademisk.203
- Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Cazden, C. B., & Kress, G. (2011). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (Vol. 113). Routledge.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*, 3.
- Edwards, B. (2001). *Å tegne er å se: Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel* (H. N. Dahl & F. B. Larsen, Trans.). Oslo: Cappelen.
- Evrin, J. C., Lerpold, M. H., & Strømme, L. M. (1999). *Det skapende menneske: Tegning, form, farge I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frisch, N. S. (2003). Å løse på knuten «Tegnekrisa». *FORM*(1), 20-24.
- 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*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *Form Akademisk*, 4(2).
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. New York: Pantheon.
- Gullberg, V. H. (2006). *Barns bildeskaping: Utvikling og forutsetninger* (3. utg. ed.). Stord: V.H. Gullberg.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2006). *Begynnarpplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. Designskolen, København.
- Håland, A., Bøyesen, L., Engen, L., Frost, J., Helgevold, L., Hoel, T., & Lorentzen, R. T. (2005). *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. A. F. (2003). *Grunnbok i bildeskaping: Med kunstnere i modernismen og samtidskunsten som forbilder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, K. (2017). *Gjentakelse i musikkterapi: En kvalitativ instrumentell multipel casestudie*. (PhD), Norges musikkhøgskole, Oslo. (2017:9)
- Kantawala, A., & Daichendt, G. J. (2017). George Wallis (1811–1891) and Ernest Beinfeld Havell (1861–1934): Juxtaposing Historical Perspectives on Nineteenth-Century Drawing Books in England and India. *International Journal of Art & Design Education*, 36(1), 71-81.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (Vol. nr 153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, 39(4), 340-346.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth. A textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lysne, A., Melbye, E., & Jordheim, K. (1988). *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år: Utgitt i anledning skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole 1988*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nicolaïdes, K. (1941). *The natural way to draw: A working plan for art study*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw – a companion to citizenship for the future. *Techné Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21(2).
- Nordahl, T. (2015, 21.mai). Thomas Nordahl: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på». *Utdanningsnytt*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>
- Pedersen, K. (1999). Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation (pp. 362). København: Dansk psykologisk forlag.
- Retvik, T. (1998). *Tegning som uttrykk: Tegning, form og farge for VK2*. Oslo: Yrkesopplæring.
- Storaas, F. (1996). *Barneteikning: Form og fortelling*. Oslo: Samlaget.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2002). En fenomenologisk inspirert arbeidsprosedyre for analyse av improvisasjoner i musikkterapeutisk praksis: Et narrativt perspektiv. In E. Nesheim, Hanken, I. M., Bjøntegaard, B. (Ed.), *Flerstemmige innspill 2002: artikkelsamling* (pp. 51-74). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Tyrihjel, A. (1919). *Tegnøvelser for de smaa. Til bruk i hjemmet og i smaaskolen. Første hefte: Typetegning* (Vol. 1ste hefte). Kristiansand: Steenske forlag.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. Vedlegg til veiledning til læreplan i engelsk. Henta frå: <https://www.udir.no/upload/lareplaner/veiledning/laringsstrategier.pdf>
- Willenbrink, M., & Willenbrink, M. (2006). *Drawing for the absolute beginner: A clear & easy guide to successful drawing*.
- 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). New Jersey: National Art Education Association
- Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wilson, B., Harwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*. Worcester, Mass: Davis Publications, Inc.

# Modelling as a Foundation for Creativity

FormAkademisk – Volume 11, No 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2673

## Abstract

The overall setting around this investigation is the writing of a PhD thesis 'To see the visually controlled' (Frisch, 2010), where my aim was to document, describe, analyse, compare and theorise formal (teacher-initiated) and informal (children-initiated) visually controlled drawings processes, also called modelling drawing processes, among 9–12-year-olds. The modernist narrative in art education presented by Wilson (2004) claims that modelling in drawing among children is uncreative. My investigation shows how creative processes can be detected by using Vygotsky's creativity theory and Kaufmann and Beghetto's (2009) 4c creativity model within a sociocultural theoretical tradition. The acts of creative processes done by moving modelled elements in a drawing around has not been thoroughly seen as a central strategy in children's drawing processes. This article is an attempt to shed light on these processes often found when looking at children's informal drawing processes. The importance of these 'shifting-around' processes are not always regarded as valuable and related to both modelling and creativity. The relation between modelling in drawing and creativity as part of children's drawing learning is explored in this article.

**Keywords:** modelling, creativity, drawing teaching, sociocultural, visually controlled, modernist narrative.

## Introduction

The overall setting around the investigation presented in this article is the writing of my PhD thesis 'To see the visually controlled' (Frisch, 2010), where my aim was to document, describe, analyse, compare and theorise formal (teacher-initiated) and informal (children-initiated) visually controlled drawings processes among 9–12-year-olds. When using the term 'visually controlled' I refer to a seeing-drawing-seeing-drawing process, also often referred to as observation drawing or modelling. To contribute with knowledge that could move drawing teaching in primary school towards the debunking (Nielsen, 2008) of a resistance among teachers in schools in Norway was an overall research aim.

My PhD research project was one case of children's drawing learning processes situated in Northern Norway on a small island called Vega; the one case was divided into two fields of investigation, or units of analyses, as mentioned above – one on formal and one on informal drawing. I am presenting part of the findings from my comparative study, which resulted in the seven comparative dimensions. These categories were interesting to look at and for describing and comparing both fields of investigation. Here, part of the findings within the informal field of investigation in the creativity category is presented.

To shed light on processes in drawing among children 9–12 years old that at first glance could be seen as repetitions or in the drawing of already existing schemes of objects (Karmiloff-Smith, 1990) was a challenge in this study. But when looking analytically into the data, processes interpreted as creative could be seen. My aim with the writing of this article is to show how creative processes can be detected by using Lev Vygotsky's<sup>1</sup> creativity theory (Vygotskij, 1995) and the 4c creativity theory introduced by James C. Kaufman and Ronald A. Beghetto (2009). The acts of creative processes done by moving modelled elements in the drawing around has not been thoroughly studied, to the best of my knowledge, as a central strategy in children's drawing processes. To shed light on these processes often found when looking at children's informal drawing processes through the above-listed theoretical lenses would give value to these 'shifting-around' processes, which are related to modelling but not regarded as creative. The relation between modelling in drawing and creativity as part of children's drawing learning is explored in this article.

Teachers are significant in children's lives, and how teachers view students' drawing processes matters. To see creativity could be a path to an upgrade in children's informal drawing strategies based on modelling. The investigative question guiding the presentation of my research in this article is therefore as follows: *How can modelling be described as part of a creative process in children's drawing processes?*

The term modelling in this article is meant to cover the process of making a drawing by visually controlling or visually checking the

drawing against the model in a direct, ongoing seeing-drawing process. This can be to master the visually perceived model as a drawing or as drawing actions – that is, how to draw. Looking at another person drawing, and drawing strategies in, for example, drawing books or peers' drawing strategies (meaning sequence, technique, shaping of form) and internalising these drawings or drawing processes/strategies (in other words, learning it by heart) is also within this definition of modelling (Frisch, 2010; Brønne, 2017).

## Theory

### The 4c model of creativity

Vygotsky's (Vygotskij, 1995) understanding and interpretation of creativity and imagination (in Norwegian and Swedish 'fantasi', which does not mean the same as the English term 'fantasy') is expressed in a small publication originally written in the late 1920s/early 1930s derived from Vygotsky's PhD thesis published in 1925 (Lindqvist, 1995, p. 8, Lindqvist, 2003). He places these terms in his sociocultural and historical-dialectical theory of human development based on two phenomena that are interlaced: (1) the ability to reproduce and remember and (2) creative activity, which refers to the ability to combine and recombine already known skills and knowledge in new ways to meet new challenges.

The ability to be creative requires the use of imagination, or to picture possible solutions that do not yet exist, before they are operationalised (Juell & Norskog, 2006). But according to Vygotsky (1995) the ability to reproduce and remember is a basis for the ability to combine and recombine. To be able to model and learn skills and knowledge already developed by others is then a prerequisite for being able to create new artefacts. So, Vygotsky's (Vygotskij, 1995; Lindqvist, 2003) understanding of creativity is also of an epistemological nature.

The word 'creativity' is used in imprecise ways in everyday speech. Researchers have helped us sort out our use of the term, such as Howard Gardner (1993), who refers to two categories of creativity: Creativity with a capital C and creativity with a lower-case c. Big-C creativity defines products and ideas that are novel in society as a whole and that can still be defined as creative over time. Little-c creativity is defined as ideas or products that are novelties, or a discovery on an individual level, and judged as creative by the individual. This kind of creativity is contextually situated; it is experienced 'then and there' by the creator or by significant people around the creator. The 4c model of creativity is a continuance of and a nuanced model of big-C and little-c thinking.

The 4c model of creativity was developed by James Kaufmann and Ronald Beghetto (2009), as mentioned in the introduction; they

give us a collected overall view of categories based on a large review of research articles and books on creativity. These two American psychologists have contributed with the below figure to help us as teachers to 'see' creativity, and this is specifically relevant to art education teachers teaching drawing.

The difference between the little-c and the mini-c is a nuance cleared through this model, see Figure 1 below (Kaufman & Beghetto, 2009; Olafsson & Gulliksen, 2018), and is helpful to encourage creative processes and sensations among students in primary school.

### Drawing as mediation

#### – A sociocultural theoretical overview

The concept of modelling is interesting because, according to Vygotsky (Vygotskij, 1995), it is closely interwoven with creativity as a human activity. There can be inventive and creative solutions to how to construct and make a look-alike, which is to find new drawing strategies in the making. There can also be creative solutions to how to visually express thoughts and feelings using visually controlled drawing in combinations and recombinations. This requires the skill of learning how to make the visually controlled drawing, to internalise it and use it in combinations with other drawn figures, in a new drawing, in new situations or contexts.

Vygotsky (1978) and Kindler and Darras (1997) maintain that the driving force in all pictorial imagery is mediation. In other words, we use culturally developed tools and signs to interact with the world, to communicate meaning. Mediation is achieved through various media, including visual media, in our social space. The construction of knowledge on picture-making is based on the assumption of the general development of humans being driven by the attraction to rules, regularity, predictability and order, on one hand, and the need to reject these regularities by making new discoveries, on the other hand. As humans, we are able to see and make exceptions through divergent thinking and actions and by elaborating further on these exceptions. With time, these findings can become part of our convergent rule-based agency. The repulsion-attraction tension (rejecting regularity by pursuing new discoveries, on one hand, and being attracted to regularity, on the other) results in qualitative, non-linear shifts in humans' development. According to Kindler and Darras (1997), the development of picture-making can be grounded in this repulsion-attraction tension and can be seen as similar to Vygotsky's view on reproduction and creativity as the two basic drives in all human development (Vygotskij, 1995).

### Köhler's and Pedersen's pictorial socialisation and findings on creativity

In Scandinavia, Köhler's (1981) research has focussed mainly on content when collecting

Creativity	Big-C	Pro-c	Little-c	Mini-c
Features	Historical inventions benefiting the world that are important contributions to humanity.	Contemporary creations within a profession or a field that are valued by peers as contributions within this context.	To find new solutions to everyday challenges in everyday life.	The individual child's / adult's sensation of making or discovering something new.

1000 drawings from 600 children, defined as drawings made without interference from adults – what we can call children-initiated drawings or drawings made in informal contexts with peers. He asked the questions *What do boys and girls draw? Who do they identify with and what visual language do they use?* His conclusions were that pictures made by children often come from other pictures; they use pictures seen as significant from their visual cultural world as models. These results are also supported by Wilson and Wilson's (1977) previous findings in their ground-breaking article 'An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawing of Young People'.

But Köhler viewed the cultural traces of children as plagiarism, their content being clichés from gender-determined visual popular culture idealising, beautifying and escaping reality. The only good thing about children's trace-makings in informal contexts, according to Köhler (1981), was the children's willingness to learn to draw by using modelling and repeatedly drawing until they master the drawing to perfection. This unintended finding is important for the pedagogy of visual art and visual literacy.

Pedersen (1999) studied a boy named Bo's formal and informal drawing processes from the age of two to 16 and published the analysis in his doctoral thesis. As method, Pedersen also used the drawings collected over the years as a source to help his own, Bo's parents' and Bo's memory while recollecting and recording the contexts the drawings were made in. Apart from confirming Wilson and Wilson's and Köhler's findings (the use of other pictures to make pictures), he also introduced the concept of children's pictorial socialisation (in Danish *borns billedmæssige socialisation*). He shows that the use of other culturally determined pictorial sources does not necessarily mean that the children are mechanically reproducing these but that they also actively use these internalised modelled drawings to make their own compositions or drawings according to what they want to mediate. In other words, his inquiry shows that children adapt what is learned by transferring knowledge in drawing from one context to another and can use this acquired knowledge in individual expressions or in creative combinations and recombinations. The child's ability to transfer skills and knowledge in drawing across contexts and situated tasks, and the creativeness in their own use of modelled drawings, is one of Pedersen's important findings. Recombining is a way to repeat and learn. It is also part of an informal process to make new, creative expressions.

#### Vygotsky on drawing

Vygotsky saw drawing as one of the earliest mediated activities in humans' development and was updated within the research made at the time on children's drawing development. In *Fantasi og kreativitet i barndommen* (Eng. 'Imagination and Creativity during Childhood'), he refers to the systematic and thorough research undertaken at the time to map children's drawing development, such as investigations and publications by Leukens, Barnes, Kerschensteiner, Ricci and Sully (Vygotskij, 1995, pp. 87–108). All of these early pioneering researchers in the field of drawing development saw childhood as valuable in itself, and because of this relatively new focus at the time, they were looking for ways of identifying and describing the characteristics of childhood. The stages in human drawing development were viewed at the time as a sign of seeing childhood as important and worthy of research, which was a new way of seeing the early stages of human beings. It is in this context that Vygotsky refers, among others, to Kerschensteiner's (1905) research on children's drawing development published in 1905 (Vygotskij, 1995, pp. 88–95).

Vygotsky refers to Kerschensteiner's fourth stage of drawing development, from 11 years

and into the teenage years, as the time in human development when drawing activity diminishes, except when the children have been given education (and/or have a particular talent) in drawing at home or in school. Then the opposite can happen; if education in drawing is part of the child's context, their drawing ability can make a qualitative artistic leap (Vygotskij, 1995, p. 95). At this age the children are focused on how the drawing looks (Vygotskij, 1995, p. 94) and want to learn to control the world, including the skills of visual representation. I see Kerschensteiner's findings explained and interpreted by Vygotsky in the early 1900s as an understanding of stages of development in drawing that can be challenged when education is given. This is an interesting reference when looking at modelled drawing learned informally, often by peers, among 9–12-year-olds today.

#### Method

With a qualitative methodological perspective using a case study of one case of children learning to draw as the investigative approach, the descriptive multiple data research strategy typical for the case study approach (Postholm, 2005; Creswell, 1998; Merriam, 1998; Stake, 1995) was found useful in this context. I have observed, interviewed, collected drawings, handed out questionnaires and made children re-draw their informal drawings in group interviews. The unit of analysis was three small classes in a

- |                  |   |
|------------------|---|
| (1) Interviewer: | This is yours ... And you have made a horse here ...Yes –   |
| (2) Anita:       | Yes it's my favourite animal.   |
| (3) Interviewer: | It's your favourite animal – the horse ... Can you tell me a little bit about how you learned to draw THIS horse? |
| (4) Anita:       | It's my older sister – Maria.   |
| (5) Interviewer: | Older sister – Maria that has taught you to make a horse.   |
| (6) Anita:       | First SHE drew, and then I started to draw like that – (see Figure. 1f)   |
| (7) Interviewer: | Yes   |
| (8) Anita:       | And then I started to draw ///, and then suddenly...suddenly I succeeded...                                       |

(Frisch, 2010, p. 197)

country school on the island of Vega in Northern Norway – all together 61 children, from 9–12 years, in fifth, sixth and seventh grade. The school at Vega was chosen because they were known to have good drawing teaching, and being a small community it was also relatively easy to handle the task of gathering data from these children's informal drawing processes. Their one drawing teacher in art class was observed and interviewed. All together 11 hours and 30 minutes of recordings, about 30 pages of notes and close to a total of 500 drawings were collected (Frisch, 2010). About 300 were formal drawings, and 200 were informal drawings. This constitutes the database for the PhD investigation.

The data were clustered into two fields of investigation, one formal within the boundaries of the classroom and one teacher's drawing lessons within the time-boundaries of an academic year. The informal field of investigation grew out of the teacher's students' informal drawing activities during the same year. The two cases were then compared, and the features in the data and sociocultural theory led to the seven categories or comparative dimensions (Warner, 1971): drawing goals, drawing strategies, social arrangements, means of assistance, transfers, creativity/recombinations and drawing genres. These were used to describe, analyse and theorise the results of the comparison. This article focusses on one of these categories, creativity/



1a



1b



1c



1d



1e



1f

Figure 1. From upper left: 1a, 1b, 1c, 1d, 1e and Anita's horse, 5th grade, reconstructed/redrawn during the interview in 1f.



recombinations, in a segment of the informal field of investigation.

Multiple data sources, often seen as a characteristic feature of case studies, such as observations while the children were drawing, recreating a drawing while observed, semi-structured interviews around their drawing processes and document studies such as the Norwegian National Curriculum in art and crafts were research activities found useful. The data collection strategies chosen for these particular findings presented in this article incorporate the collection of drawings, redrawing with observation and interviews with the drawers (the students 9–12 years old). First, the drawings, including a redrawing and an interview with Anita, who made them, are presented.

## Results

Modelled drawings recombined – a creative sensation and procedure: The following is an interview with Anita (fifth grade, 11/03/05), who has had a horse at home for a year (see Figure 2). She says she draws together with her older sister, who specialises in art and design in a senior high school.

### Analysis: Internalised modelled drawing

Anita looks at her sister's drawing behaviour when learning to make a horse and is enthusiastic when she talks about succeeding after watching her sister (4). Even though the model (the sister's drawing) is not available, Anita's assessment of her drawing is that she succeeded in making a drawing that looks like the model. The sensation of making a look-alike can be described as a mini-c experience (Kaufman & Beghetto, 2009). She internalises the observation and repeats it over and over again, as seen in Figure 2 (a–e) in different settings, trying out a variety of possibilities. Her sister's drawing can well be from memory, but for Anita, it is a model, and a model that has been internalised. She draws the horse over and over again in new drawings containing combinations of these figures. She can reproduce her sister's drawing of a horse without having the model present, learning it by heart – at the same time using it in new drawings in a creative procedure.

The horse as a theme is often popular among girls aged 10–11, according to Lowenfeld and Brittain (1979) and Wilson and Wilson (2010). Anita says she has a horse at home. We can assume that the horse is an important part of Anita's life; as she says, it is her favourite animal (3).

The horse in different settings of mountains, geometrical flowers learned from the math teacher, fish learned from her father, suns and water (Frisch, 2010) is a modelled drawing recombined with other modelled drawings into new drawings.

This graphical approach (Simmons, 1992), close to the formal Chinese and Japanese brush painting tradition, can be detected, with drawings such as dragons, lotus flowers, and mountains drawn to perfection and used in a variety of combinations according to their meaning as graphs or signs. We see that Thompson's (2002) observations of drawing processes as a learning-from-peers process in kindergarten are also valid in the informal arena among older children.

Anita learns from her sister and perfects the drawing of a horse. Köhler's (1981) unintended findings when researching the informal drawing scene are reconfirmed; children and young people often repeat their learned drawings, and they are perfected through repetition.

Repetition as an exercise and as a trace of the pleasure of mastering the making of a drawing, as Anita expresses (8), and the construction of the drawing in a specific sequence are important features of the drawing process. The recombination of these drawings into new drawings are features often found in informal drawing learning processes (Frisch, 2010). The sensation of succeeding modelling and the

recombination process can be understood as mini-c creativity.

### Creativity

It has been documented that once a drawing is learned, it can be 'played around with' – combined and recombined in new expressions (Frisch, 2010). This recombination process can also be a "how-to" learning process to practice and internalise a figure or a drawing. Knowing how to make a drawing is having the basic skills to carry out the making of new visual expressions by altering and recombining (combining in process) this with other learned drawings and/or memory drawing. This seems to be a common practice among the children (Frisch, 2010). The process of alternating and recombining learned similes is also found in kindergarten (Frisch, 2006) and is the essence of creativity, according to Vygotsky (Vygotskij, 1995), his understanding of creativity being a process of combining, recombining and adapting the known according to the need and drive to learn to make new things.

### Discussion

Meaningful learning activity from the students' perspective can be the process of using modelling when drawing. From society's perspective, being able to communicate with 'visuals', including look-alike drawings, is part of being visually literate. Visual literacy is defined as '...the use of visuals for the purposes of communication; thinking; learning; constructing meaning; creative expression; aesthetic enjoyment' (Baca & Braden, 1990, p. 65) and should be one of the basic skills taught in compulsory public school (Frisch, 1994).

According to Nielsen (2000), being visually literate is being able to depict and read visuals for everyday needs, such as an overview of a house, descriptions as images, sketches of wanted objects to make or visualisations of theories and processes in academics, and it is part of an overarching democratic project, involving lay-people, to understand and be able to communicate accurately in processes involving visuals in society. The purpose of the democratic project then is to produce participants in society as communicators and readers of visuals. And for some, this will evolve into becoming part of an aesthetic professional practice.

Children-initiated strategies, learning from a sister in this case, are voluntary and preferred and at the same time are challenging and are, as such, 'in the flow' (Csikszentmihalyi, 2002, pp. 74–75). The voluntary aspect of these modelled drawings and creative recombination processes cannot be underestimated, but there might be a lesson to learn and adapt to school teaching. This children-initiated, model-based drawing practices is contrasted with the expressive modernist narrative in the discussion that follows.

### The modernist narrative

If we hold the term modernism up to the light, we can see that it is based upon a paradox; the ambition to catch something that is changing and to put it into a defined and determined category. What should have renewal and change as its essence, has, in the term modernism, become a definition, and in this way, discredited its core as a rebellion against definitions. At the same time, it has eliminated all opposition, since it already includes in its agenda the right to define what change is. (Iberg, 2007)

The quote above is written by the Norwegian philosopher and musician Helge Iberg. The article this quote is taken from mainly focuses on modernism as expressed in aesthetics. Modernism in the visual arts evolved once the need to depict models (objects, people, landscapes, houses and so on) disappeared after the invention of and common access to the camera.

Picture-makers were challenged to develop what the photography at the time did not have: colour, interpretations through imaginative and emotional visual expressions, as the expressionists represented, and interpretations of visual perceptions, as the impressionists represented (Glambeck, 1990). These various visual languages or 'isms' (impressionism, expressionism, fauvism, cubism, abstract expressionism and formalism, among others) within the pictorial repertoire of the Western art world have broadened the acceptance of a diversity of human visual expressions. In this sense modernism's contribution to today's art scene as part of our art history is extremely valuable. If we accept that art reflects us as humans, or is the objectification of human sensitivity (Marx, 1975), more of us as humans can be reflected in art after the contribution of modernism as an epoch.

In its early days (the late 1800s and early 1900s) there was tremendous resistance against these new expressions. This can be seen in the (quasi-)academic literature produced with titles such as 'Contagious Psychiatric Diseases Then and Now with an Emphasis on the New Trends in Art' (Salomonsen, 1919) (Danish: *Smitsomme sindslidelser før og nu med særlig henblik paa de nyeste kunstretninger*). As the title above implies, modernist expressions have been developed in stormy environs. Then, the resistance so necessary for survival can in part explain the need for the strong establishment of modernism in various institutions, such as art schools, museums and so on. But as the quote that opened this section implies (Iberg, 2007), fixed strains are also found within modernism as expressions in architecture, literature, music, art and educational theories. Iberg (2007) sees the essence of modernism as artistic expression in retrospective. He sees the straight-jacket or the mould that only allows a specific repertoire of expressions and, by restraining and defining, also contradicts itself.

These are 'un-creative' limitations, and these limitations apply to modernism in art education as well, according to Wilson (2004, 2007) and Kindler and Darras (1997). These fixed views are manifested through the art-education book grounded on Piaget's (1973) stage theories of development aimed at teacher training: 'Creativity and Mental Growth' (first edition was in 1947) (Lowenfeld, 1957; Lowenfeld & Brittain, 1979). This leads us to the Lowenfeld-initiated discourse on modelling and creativity in art education found in the above-mentioned curriculum book for students to become art teachers. This discourse is at play (Nielsen, 2008) and can prevent teachers from seeing the above-detected mini-c processes based on modelled drawings.

### Modernism: Lowenfeld on modelling and creativity

The two quotes below are retracted from the second issue of Lowenfeld's classic 'Creativity and Mental Growth'.

Never give the work of one child as an example to another! Never let a child copy anything. (Lowenfeld, 1957, p. 15)

I have heard many teachers and parents say, 'But my children love colouring books.' This is quite true. Children in general, however, do not discriminate between things good for them and things detrimental. That they love things is not always an indication that those things are good for them. Most children prefer sweets to vegetables, and without doubt would always prefer them. This, however, does not mean that we should adjust their diets to sweets. (Lowenfeld, 1957, pp. 18–19)

Lowenfeld is one of the main discourse-providers of modernism in art education (Wilson, 2007). Lowenfeld (1957, pp. 14–18) compares children's wishes to look at one another and copy and to colour in colouring books to the desire

for candy. Colouring books, painting books and drawing books are all understood as synonyms in this inquiry, and are still popular among children in the age group in focus here, as seen in the informal case. These books have two major components: they are 1) commercial products, and they 2) present modelling challenges such as looking at a model, at others' drawings/pictures or at other drawing strategies, similar to Anita's informal learning process (see interview above). Lowenfeld compares the children's voluntary interest in these books with their taste for candy. It is something they want but it is bad for them, and we as responsible adults have to control and suppress this 'urge'.

### Suppression of children's epistemology:

#### To copy (in Norwegian, *herme*) and model

Children should not be given the possibility to copy, according to Lowenfeld, as it is damaging (as is candy) and ruins their ability to express themselves visually. In the Danish version (Lowenfeld & Brittain, 1979, pp. 51–53), the candy metaphor is dropped, but the strong warning against painting books, colouring books or drawing books with copying/modelling as part of the main drawing strategy is still highly prominent. It is intriguing that one of the most used informal learning strategies and means of assistance in the world, observed by researchers among native Indians in South America as well as between mother and child in Los Angeles (Scribner & Cole, 1972), is categorised as damaging.

The results of this inquiry also reveal that modelling as a drawing strategy is a substantial part of the informal drawing arena and that children express notions of shame when admitting that they use this drawing strategy. To me, this is alarming and begs the question *Can this expressed shame be traced back to a modernist understanding of modelling?*

Another interesting aspect of the modernist understanding is the appreciation of nature or the natural, the genuine, the original and the primitive, which is expressed, for example, by copying/modelling African art as the icon and representative of modernism in painting, Pablo Picasso, did. African expressions can be seen in his famous painting 'The Ladies from Avignon' (Picasso, 1907, found in The Museum of Modern Art in New York, MoMA). In this way Picasso also used informal teaching/learning strategies applied by the so-called 'primitive' or 'natural' people and also by children today, as seen here.

I interpret Lowenfeld's text quoted above as being highly authoritative, and, as a consequence, modelling as a drawing strategy and as a means of assistance in the formal and informal teaching/learning arena is in a sense made invisible within this discourse. This prevalent feature is unique for the pedagogy of the visual arts. In the pedagogical fields of music, dance and drama the balance between the joy and the sensation of learning to master and interpret what has been made by others together with others, and the open space for creating new expressions, is a natural approach to nurturing quality in expression. Acknowledging modelled drawing processes does not mean underestimating or suppressing other drawing processes – the narrative drawing process, the imaginative drawing process or the memory-based drawing process, all important parts of the joy of developing visual aesthetic expression.

On the contrary, modelled drawing strengthens these often creative pictorial expressions, as was thoroughly documented by Pedersen (1999). The concept of creativity is essential in Lowenfeld's writings, his understanding of the concept being the space where new expressions and continuous explorations can flourish (Lowenfeld & Brittain, 1979, pp. 55–72). But it is set up against the reproductive aspect of learning to make a drawing that Lowenfeld advocates for a break with informal learning practices. This voluntary informal model-based learning practice, as seen in Figure 2 is more in line with the history

of learning by modelling within visual art and in contemporary teaching/learning practices in other aesthetic fields, such as in music and drama. *Modelling as part of a creative process* The findings presented in this article – the sensation Anita describes of succeeding in modelling a horse, what we according to Kaufman and Beghetto would call a mini-c creative sensation and then using it over and over again in new combinations (Vygotskij, 1995) – are contrasted by.

Art and crafts as a subject can give students the possibility to develop their abilities to be creative and to make new expressions or products (as other school subjects can). But Lowenfeld's polarisation of some of the main features of modelled drawing against other drawing 'drives', such as narratives and memory/scheme drawing, is expressed in the quotation below. Lowenfeld is here referring to an unpublished doctoral dissertation written by Russell and Waugaman (1952–1954):

Research has experimentally proven that such imitative methods have a detrimental effect on the child's creativeness. (Lowenfeld, 1947/1957, p. 16)

Here, Lowenfeld bases his assumptions (referring to the use of drawing after each other and the use of drawing/paint/colouring books) on an unpublished dissertation (Russell & Waugaman, 1952) that builds upon a close-to-experimental research approach executed in a formal arena in the early 1950s. Unlike this inquiry, drawings made spontaneously in natural, informal contexts were not the starting point for the inquiry, and looking for the insider's perspective and for context by interviewing the children was not one of the research strategies. When reading Russell and Waugaman's (1952) research and results from the early fifties, I see the publishing of these results in context, as a protest against using simplified stick pictures of the human figure, houses, birds (the example used by Lowenfeld), animals etc. as models to copy in reading and arithmetic exercise books (these models are underestimating the children and cannot be compared to what is found in colouring books in the informal arena today). The results can be explained by the children's response to and understanding of what is expected of them in the context of a formal (and often very strict) arena at the time and cannot be used as proof of modelling being of universal damage to children's drawing development in art teachers' training at all times. King (1991) has examined Lowenfeld's basic arguments and academic sources for seeing colouring books as detrimental (including a review of Russell & Waugaman, 1952) and, on the contrary, strongly suggests that colouring books today can be seen as one of several different useful teaching tools that can teach children art appreciation.

Lowenfeld (1957/1979) also refers to his doctoral student Heilman's (1954) dissertation. The article is of such poor academic quality, it is hard to take the text presented as research seriously. These are the two sources from the 1950s Lowenfeld has to support his view on modelling and the use of drawing found in colouring books as harmful.

But the fact that these studies from the early fifties are referred to in the Danish version of *Creativity and Mental Growth* (Lowenfeld & Brittain, 1979, a translation of the American 6th edition from 1975) is surprising. Lowenfeld polarises modelled against creative drawing processes, and unfortunately this view on drawing is still prevalent (Wilson & Wilson, 1977; Wilson, 2007) and still undermines art-education practices.

Lowenfeld's most extreme utterances on modelled drawing have been moderated somewhat over the years. This development is seen from the American/English version from 1947/1957 to the Danish version from 1979. The Danish

version was used in Norwegian teachers' training up until the mid-1990s (Nielsen, 2000). But the essence of his ideas, the derogatory depiction of modelling contrasted with the concept of creativity, are still prevalent within the Norwegian public compulsory school system today.

By looking closely at sociocultural definitions of creativity (Vygotskij, 1995; Kaufman & Beghetto, 2009) and exemplifying this term in practice as is done in this article, the common-sense use of the term creativity as 'untouched' artistic practice (with as few recognisable visual-reference features as possible) can be challenged. The common-sense concept of creativity is unfortunately often misused, worn out and watered down so that it has no real content. The concept of creativity can be explained and understood by using theoretical definitions closely linked to documented processes and practices, as done here.

The theory/practice exercise of documenting and defining creative practices has also been undertaken by Lindström (2006). Seven criteria for evaluating creative performance were developed by Lindström and his team for Sweden's National Agency of Education in 1998. One of these is the ability to use models, or when, and I quote: 'the student actively searches out models to emulate' (criterion 6: Lindström, 2006, p. 56), which would include the ability to use models and elaborate on them by, for example, making new combinations and recombinations of the models. In a drawing practice models must then be part of a repertoire.

Vygotsky (Vygotskij, 1995, pp. 11–13) sees human actions as two fundamental activities: reproducing and creative or combining/recombining activities. Reproduction is a condition for the ability to create new artefacts, the new artefacts being rooted in elements of the previously reproduced. The more previous experiences, here, for example, a wide repertoire of internalised observations, the more significant and productive the creative actions, here, drawing expressions, will be (Vygotskij, 1995, p. 20). The combinations and recombinations (combinations in process) are well documented in the data, but being in an informal drawing genre related to line drawing often associated with visual popular culture aimed at children in form and content, the creative processes can easily be overlooked, as could be the case in Figure 2.

#### The 'tweens' perspective

One of the sources of modelling used by the children in the informal arena are models from popular culture. The informal drawing strategies often involve making similes with figures from popular culture as models, such as the W.I.T.C.H. figures, Donald Duck and Diddl.

In their book *Researching Children's Popular Culture*, Mitchell and Reid-Walsh (2002, pp. 13–45) refer to how adults have a tendency to either trivialise or neglect the children's relations to and involvement in popular culture or, on the other hand, to make the children's popular culture a damaging risk zone (comparing it with junk food) without really inquiring about what this popular culture world means to the children.

When interviewing the children while redrawing, I experienced, as other researchers have before me (Sørensen, 2008), how positively surprised these 9–12-year olds, or tweens\*, were when my interest was focused on their world of informal drawing-making. And as the results show, the layers of informal drawing reveal that making a simile is not necessarily only about learning to make a simile. The data strongly suggest that these learning-drawing processes are motivated by the will to express togetherness, friendship, social alliances, family relations and common interests in various forms. (\*Tweens' is the word used for the in-between-childhood-and-teenager age-group, 8–12, by toy producers and marketers [Sørensen, 2008].)

#### Conclusion – Summary

Michl (2001, p. 12) introduces the concept of redesign and advocates the use of the term for covering what we usually would call design processes in the professional world of product development and product-making. He argues that we always build on others' inventions and contributions, that this is a feature in all trades and, that by using the term 'redesign', the contributions of others to creations or design products are acknowledged. It is important to encourage the will and motivation to learn from others without feeling that you are ruining your artistic integrity. If the contributions of others are acknowledged (or the fact that the designs of others have been modelled or partly modelled), we are more in control of the work being done and of our own combinations and recombinations in the making of new creations.

If teachers in compulsory school can see and encourage these processes of modelling and the creative use of modelled drawings in school, it might be one step closer to acknowledging a diversity of teaching practices tangible both to students and teachers. The results of this qualitative study show that modelling and creativity can be complementary.

Nina Scott Frisch

Associate professor in art education, PhD, Queen Maud University College of Early Childhood Education and Care, the art department, Trondheim Norway  
nsf@dmmh.no

#### Endnotes

- 1 Vygotsky and Vygotskij are the same person. This article will use the name Vygotsky (the English spelling) in the article when writing about him, but when books and articles referred to use 'Vygotskij', the references in the text will be loyal to the literature referred to (often, Norwegian and Swedish) in regard to spelling the author's name.

#### References

- Baca, J. C., & Braden, R. A. (1990). The Delphi study: A proposed method for resolving visual literacy uncertainties. In R. A. Braden, D. G. Beauchamp & J. C. Baca (Eds.), *Perceptions of visual literacy* (pp. 99–106). Arkansas: IVLA Inc.
- Brænne, K. (2017). *Begynneropplæring i teikning. Eit dykk i fagbøker og kurslitteratur*. Presentation at Nettverkskonferansen for formgiving, kunst og kultur i opplæringen, HiOA, januar 2017.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *The flow: The classic work of how to achieve happiness*. London: Rider.
- Frisch, N. S. (1994). *Sakstegning* [Object drawing]. Master thesis from the Art education university college in Oslo (SLFO).
- Frisch, N. S. (2006). Drawing in preschools. A didactic experience. *The International Journal of Art and Design Education*, 25(1), 85–95.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled*. PhD Trondheim: NTNU-trykk.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Glabek, I. (1990). *Om kunst de siste 150 år* [About art the last 150 years] (5th ed.). Ytre Enebakk: Skolebokforlaget.
- Heilman, H. (1954). What are workbooks doing to art? *School Arts*, 5, 27–29.
- Iberg, H. (2007, 13 July). Hva er modernisme? [What is modernism?]. *Aftenposten* [Daily Norwegian newspaper]. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/0WEPW/Hva-er-modernisme>
- Juell, E., & Norskog, T. H. (2006). *Å løpe mot stjernene – om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser* [To run towards the stars – aesthetic development and creative processes]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawings. *Cognition*, 34(1), 57–83.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung* [The development of drawing abilities]. München: Druck und Verlag von Carl Gerber.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Map of artistic development. In A. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 17–44). Reston, VA: National Art Education Association.
- King, I. (1991). In search of Lowenfeld's proof that coloring books are harmful to children. *Studies in Art Education*, 33(1), 36–42.
- Köhler, R. (1981). *Barns bilder – barns verden* [Children's pictures – children's world]. *Bild i Skolan*, 3, 9–13.

- Lindqvist, G. (1995). Förord [Foreword]. In L. S. Vygotskij, *Fantasi og kreativitet i barndomen* (pp. 7–16) [Fantasy and creativity during childhood]. Göteborg (Gothenburg, Sweden): Daidalos.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2 & 3), 245–251.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53–66.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*, 3rd edition. New York: Macmillan. (First published in 1947.)
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1979). *Kreativitet og vækst*. [The Danish version of Creative and mental growth (6th ed.), Lowenfeld & Brittain (1975)]. Copenhagen: Jul. Gjellerup Forlagsaktieselskap.
- Marx, K. (1975). *Early writings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass publications.
- Michl, J. (2001). *Å se design som redesign* [To see design as redesign]. Paper presented at the conference Nordisk konferens kring design teori og designforskning [Nordic conference on design theory and design research] 16–17 January, Lund University, Sweden.
- Mitchell, C., & Reid-Walsh, J. (2002). *Researching children's popular culture: The cultural spaces of childhood*. London: Routledge.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spacial representation*. CON-TEXT. Theses 2. PhD Thesis. AHO. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, L. M. (2008). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw – A companion to citizenship for the future. *Teche Series A*, 21(2), 34–42.
- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). *Kreativitet i begynneropplæringen*. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Begynneropplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog – en drengs billedmessige socialisation* [Bo's drawing/picture book – A boy's pictorial socialization]. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, K. (2004). Symbol systems and activities in children's pictorial culture. In L. Lindström (Ed.), *The cultural context. Comparative studies in art education and children's drawing* (pp. 46–58). The Stockholm Library of Curriculum Studies, vol. 7. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press (HLS Förlag).
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Russell, I., & Waugaman, B. (1952). A study of the effect of workbook copy experiences on the creative concepts of children. *Research Bulletin, The Eastern Arts Association*, 3(1), 5–11.
- Salomonsen, C. J. (1919). *Smittsomme sindslidelser før og nu med særlig henblik paa de nyeste kunstretninger* [Contagious psychiatric diseases then and now with an emphasis on the new art directions]. Copenhagen: Levin & Munksgaards Forlag.
- Scribner, S., & Cole, M. (1972). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553–559.
- Simmons, S. (1992). Philosophical dimensions of drawing instruction. In D. Thistlewood (Ed.), *Drawing research and development* (pp. 110–120). Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sørensen, I. K. (2008, 21 July). Markedet jakter på mellom-barna [The commercial market hunts for the tweens]. PhD candidate interviewed by A. Weisser in *Adresseavisen* [Daily Norwegian newspaper], pp. 16–17.
- Thompson, C. M. (2002). Drawing together: Peer influence in preschool-kindergarten art classes. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives, context, culture and curriculum* (pp. 129–138). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi og kreativitet i barndomen* [Imagination and creativity during childhood]. Göteborg (Gothenburg, Sweden): Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Tenkning og tale* [The Norwegian version of Thought and language, see above]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Warner, R. S. (1971). The methodology of Marx's comparative analysis of modes of production. In Vallier (Ed.), *Comparative methods in sociology: Essays on trends and applications* (pp. 49–74). Berkeley: University of California Press.
- 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). National Art Education Association VA (USA). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wilson, B. (2007). Art, visual culture, and child/adult collaborative images: recognizing the other-than. *Visual Arts Research*, 33(65), 6–20.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people. *Art Education*, 1, 5–11.
- Wilson, B. & Wilson, M. (2010). *Teaching children to draw, a guide to teachers and parents – art and design series*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

# Experimental Psychology and Visual Artwork: Notes from the Laboratory

FormAkademisk – Volume 11, No 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2827

## Abstract

This article explores ways in which modern experimental psychology can provide information about aspects of the processes involved in the creation of visual art. Many areas of research in the fields of neuroscience and cognitive neuropsychology yield information that can be used to develop techniques to benefit the production of art. Several phenomena are discussed to provide a comprehensive perspective on the psychological, behavioural and physiological processes that influence the creation of artwork.

**Keywords:** paradoxical facilitation, cognitive psychology, system 1, system 2, verbal overshadowing, perceptual constancy, categorical, coordinate, TMS.

## Introduction

Many psychologists have provided analyses of artists and their work, including choice of subject matter, states of mind, symbolic interpretation, etc. Artists have looked at the process as product, as it were. Process art is an artistic movement as well as a creative sentiment, where the end product of art is not the principal focus. The ‘process’ in process art refers to the process of the formation of art – the gathering, sorting, patterning and the initiation of actions and proceedings. There is a widespread curiosity about and a focus on the production of artwork, but very little information is available about its ‘psychological mechanisms’, as it were. The field of experimental psychology can provide a great deal of such information, however, given a certain degree of extrapolation from studies that for the most part are directed towards therapeutic intervention. As the term implies, experimental psychology refers to research applying experimental methods to psychological study and its underlying processes. It involves the study of sensation and perception, memory, cognition, learning, motivation, emotion, developmental processes, social psychology and the neural substrates of all these. There are psychological, behavioural and physiological dynamics that motivate and drive the creation of art and a great deal of research that can yield empirical information about them. This article proposes to forge some links between the fields of psychology and art so as to provide insight and hopefully facilitate strategies to benefit creativity rather than interpretations for understanding; this is about the processes within the artist and not the products of the creative process. My point of departure has been to provide empirical perspectives on some time-honoured practices in the field of visual art. The study of the human form, painting, sculpting or drawing from live models, has been done for generations in Western culture, from the metal ages, through classical antiquity and to our own age. Many art colleges teach live modelling today, although the practice has taken somewhat of a back seat to modern influences. Nevertheless, in view of its extremely long history in comparison with other forms of visual expression, I think it is of interest to study some of the psychological aspects and effects of working with human models.

## System 1 and system 2

Before going into the more specific studies pertaining to art, some general conceptualisations will be presented. System 1 and system 2 describe a wide range of functions, covering many behaviours and situations, and awareness of them can ultimately be useful factors in the creative process. In his book summarising decades of research in cognitive psychology (not to be confused with what is called ‘cognitive behaviour therapy’), the Israeli-American psychologist and Nobel laureate Daniel Kahneman outlines two modes of

thought: *system 1* and *system 2* (Kahneman, 2012). The cognitive processes we associate with thinking, for example memory, language, planning and knowledge on one side, and perception and emotion/motivation on the other, are active in radically different timelines. *System 1* is fast, instinctive, automatic and emotional, while *system 2* is slower, more deliberate and more logical. *System 1* processes are unconscious, effortless, automatic and emotionally based. They are associated with the limbic system of the central nervous system, a deeper and older part of the brain, hence usually referred to as lower-order functions. *System 1* functions without self-awareness or control; it is uncritical and intuitive and completely in the present – the here and now. Scientists disagree about what percentage of processing is done in *system 1*, but most agree that by far the greater part takes place there. *System 2* comprises deliberate, conscious, effortful and controlled mental processes; it involves self-awareness; it is logical and sceptical, and it plays a major part in seeking new or missing information and making decisions. Its processes are associated with the cerebral cortex, the outer layer of the brain, usually termed higher-order processes. We can say that we are physiologically divided into *system 1* and *system 2* and that the two systems are not entirely synchronised. One study by Winkelman, Berridge and Wilbarger (2005) nicely illustrates this division. The objective

of the study was to explore three properties of basic, unconsciously triggered affective reactions: how they may influence subsequent behaviour, how they work without eliciting conscious feelings and how they interact with motivation. Participants were given a fictional objective for the study (that the experiment would assess how biological rhythms would affect reaction times and moods), after which the genuine study commenced. Photographs of happy or angry faces were presented subliminally, that is, too quickly for consciousness to register, in this case 16/1000 of a second, or 16 milliseconds. The time found for a visual stimulus to be consciously registered is in the area of 200 milliseconds (Rutiku, Aru, & Bachmann, 2016). The genuine objective was to assess the pictures’ influence on the evaluation of a drink that was served after the presentation. After this sequence, participants were asked to assess the drink, the same drink for all. Upon questioning, the participants who had seen the happy faces subliminally reported a greater liking of the drink and were much more disposed to buy it than those who had seen the angry faces. Among other things, this is a clear demonstration of both how fast *system 1* is as well as showing that emotion, or motivation, is completely synchronised with perception. The eyes see and the emotions react – with lightning speed – leaving consciousness lumbering far behind. For a comprehensive discussion of automatic, unconscious processes and their associations in the central nervous system, see Vandervert (2016).

## Paradoxical facilitation

Another general feature of our nervous system is something we are all subject to: that the higher-order functions of the cerebral cortex strongly tend to suppress the lower-order functions by virtue of their high demands on resources. This may at times be a formidable obstacle to creative work. The phenomenon called paradoxical facilitation illustrates how creative skill can emerge with the loss of higher-order functions. It appears that resources that would otherwise be engaged in these functions are set free and can sometimes contribute to creative work.

An emergence of new skills has been observed in patients with the onset of dementia, suggesting that loss of function in one brain area can release new functions elsewhere (Miller, Boone, Cummings, Read, & Mishkin, 2000). The objective of this study was to characterise 12 patients with frontotemporal dementia (FTD), a type of dementia involving neuronal loss in the frontal and temporal lobes of the brain, and who had acquired new musical or visual abilities despite progressive dementia. Common signs and symptoms of FTD include significant changes in social and personal behaviour – and in some cases the emergence of artistic ability. It was found that loss of functions in the frontal part of the temporal lobe may lead to the facilitation of musical or visual skills. These findings can help us to understand processing in healthy individuals. With the awareness of how



**Figure 1.** Depicting the human figure has a very long history in Western society; from the metal ages to the present it has always had its place. Modern experimental psychology can yield information about the effects of this kind of work, perhaps contributing towards an understanding that may provide more strategies to benefit visual artistic work. The young man on the left is a charcoal drawing from my days in art college (Statens Håndverks- og Kunstindustriskole: SHKS). Stine Vogt, 1978. Charcoal on paper.

some functions of the central nervous system can override others, as is shown in the studies of paradoxical facilitation, it is possible to plan and execute work so as to minimise such interference and thus allow the different processes to work together instead of against each other.

### Transcranial magnetic stimulation (TMS)

We have seen how the loss of function in one part of the brain can facilitate functions elsewhere in the brain. Transcranial magnetic stimulation provides a way to study facilitation in healthy individuals (Osborne, 2003; Luber & Lisanby, 2014). TMS uses induced electromagnetic currents to modulate focal brain activity. With this method it is possible to either depress or stimulate the underlying cortical activity, depending on the desired therapeutic outcome. Professor Alan Snyder, director of the Centre for the Mind at the University of Sydney, has done extensive work on savant skills. Savant syndrome is a condition in which persons with significant mental disabilities demonstrate certain abilities far in excess of average. Such skills may include rapid calculation, map making, musical ability or artistic ability. Snyder argues that savant skills are latent in us all, hypothesising that savants have relatively unimpeded access to lower-level, less processed information due to the failure of the executive processes that package information into holistic concepts and meaningful labels (Snyder, 2009; Chi & Snyder, 2011). The following is an excerpt of a TMS session in Professor Alan Snyder's laboratory in Sydney, a transcript from a participant undergoing TMS by the suppression of higher-order processing:

A series of electromagnetic pulses were being directed into my frontal lobes, but I felt nothing. Snyder instructed me to draw something. 'What would you like to draw?' he (Snyder) said. 'A cat? You like drawing cats? Cats it is'. I've seen a million cats in my life, so when I close my eyes I have no trouble picturing them. But what does a cat really look like, and how do you put it down on paper? I gave it a try but came up with some sort of stick figure, perhaps an insect. While I drew, Snyder continued his lecture. 'You could call this a creativity-amplifying machine. It's a way of altering our states of mind without taking drugs like mescaline. You can make people see the raw data of the world as it is. As it is actually represented in the unconscious mind of all of us'. Two minutes after I started the first drawing, I was instructed to try again. After another two minutes, I tried a third cat, and then in due course a fourth. Then the experiment was over, and the electrodes were removed. I looked down at my work. The first felines were boxy and stiffly unconvincing. But after I had been subjected to about ten minutes of transcranial magnetic stimulation, their tails had grown more vibrant, more nervous; their faces were personable and convincing. They were even beginning to wear clever expressions. I could hardly recognise them as my own drawings, though I had watched myself render each one, in all its loving detail. Somehow over the course of a very few minutes, and with no additional instruction, I had gone from an incompetent draftsman to a very impressive artist of the feline form. (Osborne, 22 June 2003)

### Categorical and coordinate processing

When drawing or painting a three-dimensional scene, two processes often come into conflict. Kosslyn (1987) proposed two distinct processing modes, termed *categorical* and *coordinate spatial relations*, respectively. Categorical

representations capture general properties of the visual percept without defining exact quantifiable properties. Conversely, coordinate representations capture precise spatial locations of objects and scenes, or their parts, in terms of measurable units (Jager & Postma, 2003). Roughly speaking, the categorical mode is comparable to *system 2* processing in that it makes use of concepts that are not based on perceptual input, for example 'man' or 'vase'. A man can have any visual characteristics in any combination, skin colour, hair colour, age, stature, etc. The variations are endless, but we all know what 'man' is; it is a category dependent on cognition. Conversely, the *coordinate* mode applies to the perceptual information of *system 1* about the man, what he looks like, rather than what category he belongs to: how tall, exactly what skin/hair/eye colour he has, how he is positioned – sitting, standing, walking away or towards and so on. We need coordinates to be able to judge distances, for example in reaching for something or in determining the colour of an object. There is little use of category if you want to pick up a cup of coffee; you need the wherewithal to assess where it is and how far you need to move to grasp it. Its primary function is physical orientation in order to get about in the world. In painting or drawing from models or scenes, the coordinate processing mode is extended beyond its survival value service in order to project three-dimensional scenes on two-dimensional paper or canvas. For this, you need to be able to assess proportions as they appear; you need to assess real perspective, foreshortening, exact colour modulations, etc. A categorical apprehension can get in the way of this veridical assessment for reasons I will return to in the section about perceptual constancy.

### Verbal overshadowing

We have discussed how two relatively physiologically separate systems work. This entails, among other things, that our emotions and perceptions (*system 1*) are rendered partly or sometimes completely inaccessible to us because they are compromised by higher-order processes, what we normally refer to as thinking or cognition (*system 2*). Language, very much a *system 2* function, can interfere quite forcefully with visual perception and visual memory and by extension visual artwork. *Verbal overshadowing* refers to the detrimental effect of verbal descriptions upon visual recognition. It has been shown that when people attempt to verbalise memories that are not language related, such as a colour or the characteristics of a face, the memory of them deteriorates. The effect was originally thought to comprise the formation of verbally encoded representations that would mask and interfere with access to the original, non-verbal memory (Schooler & Engstler-Schooler, 1990). It has since been found that it is not merely a matter of verbalisation obscuring an intact, original memory, however, but rather a general shift in processing that actually weakens the ability to use non-verbal operations. In other words, non-verbal abilities are themselves subject to deterioration (Schooler, 2002). This is obviously of great relevance to visual artists. In view of this relatively recent insight, it becomes pertinent to control and limit the influence of language/verbalisation when working visually. Techniques can and should be developed with this in mind so that visual work and the appreciation of the same is not talked to death, as it were. It may be said that the worst thing one can do to a painting is routinely done in art museums; a guide leads a group of viewers from picture to picture and talks about each one. There is usually no time to look quietly at the artwork before the next verbal barrage. It virtually guarantees that the viewers' experience of the work is curtailed and reduced to a little fact-gathering at best.



**Figure 2.** In this example, when we view a van in the driveway, we know that the front of the van is the same size as the back end, even though the actual impression tells us that it gets a great deal smaller. The tiny man in the foreground is exactly the same size as the one further down the driveway, but looks much smaller, illustrating how we manipulate size according to what we know and not so much what we see.



**Figure 3.** It is not hard to see that this is the same chair in different orientations. Were it not for object constancy, we would not be able to assess this. If we were to draw the two, however, we would have to go against constancy in order to produce a visually correct image.



**Figure 4.** Colour constancy: The three pictures are obviously of different colours, but the normal visual system has no difficulty in seeing a white cat on a cluttered surface.



**Figure 5.** Colour constancy, the last to develop in humans, is the equalising of the different colours and values around a form. The picture of a lemon is an example of this: most people perceive it as a relatively uniform yellow colour with a little difference in light and dark areas. In reality, we see not only light and dark areas and one basic colour but a range of colours with different colour temperatures, from the cold, acid yellow in the lightest area to the warm fudge in the shade. The colour scale on the right side of the picture shows precise extractions of these colours to demonstrate the large variations in hue.



**Figure 6.** Using a pencil or similar object to obtain correct variation in size and shapes.



**Figure 7.** This is a painting of a model we had in art college (Statens Håndverks- og Kunstindustri-skole) years ago. Working with human models affords a rich scope of personal expression while simultaneously demanding correct dimensions and colouristic interpretation. Stine Vogt, 1978. Oil on canvas

### Perceptual constancy

In the TMS session described above, the stimulation suppressed activity in the frontal lobes of the subject, creating a temporary depression of *system 2* executive functions. As mentioned, these include basic cognitive processes such as attention control, cognitive inhibition, working memory (or short-term memory), cognitive flexibility and language. It can be viewed as the mind's administration and integration centre, without which we would not have survived as a species. When these are suppressed, visual resources are allowed greater scope, just as what appears to occur in the cases of FTD and paradoxical facilitation discussed above. We shall look at some of the mechanisms that facilitate the integration of visual input into the 'executive branch' in the frontal lobes and discuss how this highly efficient allocation of resources becomes a liability in the production of visual artwork, so much so that it becomes necessary to unlearn the normal way of seeing. Although we are unaware of it, vision is one of the most complex and layered functions of the nervous system. It comprises a host of sub-functions, beginning with the image on the retina of the eye and ending, more or less, in the frontal lobes, the executive part of the brain, via paths along the entire cortex. The image goes to the back of the brain to the occipital lobes and is assembled into a comprehensible percept in stages. During its long journey through the brain and back again, the image is simplified by a process called *perceptual constancy*. With this process, all extraneous information is stripped away to make a sort of icon that is easily combined with other cognitive functions, such as stored memory representations and language, which facilitates executive function – *system 2*. There are many constancies that enable us to make sense of the visual world. Size constancy, for example, equalises the real variation in size created by perspective (Figure 2).

Shape constancy (Figure 3) allows us to perceive an object from different locations and perspectives. With this function, we are able to see that the bicycle is the same whether viewed from the front, back or side. The utility of this is apparent; without it we would see a new object each time we moved. Similarly, colour constancy (Figure 3) allows us to compound the huge variations of colour temperature and light values around an object so as to simplify identification. The end product of perceptual constancy is stripped of variation, providing a much more easily and clearly identifiable environment than would have been the case if the constancies were not there. In terms of species survival, this is of the utmost importance. If we did not perceive by way of constancy, an object would have to be re-analysed with every new angle, at every different perspective; a wolf viewed from the front would seem a different animal if viewed from the side. Constancy unifies and simplifies, which has obvious survival value, but it also removes a great deal of visually compelling material, reducing the visual repertoire and with it the joy of experiencing the incredible richness of the visual environment.

There are some simple ways to counter the effects of perceptual constancy. In order to correct for perceptual errors of foreshortening, Leonardo da Vinci set up a glass pane with a grid vertically in front of the model, thus making it possible to trace correct proportions on the glass. A simpler way of countering the reduction of perceived size differences, or size and shape constancy (for example, the difference between the front and the back of the train in Figure 2) can be corrected by using a pencil or a similar object as a sort of ruler. Hold the pencil at an arm's length, as vertical as possible, and use the thumb to mark the perceived length or height of the model. The correct difference can then be transferred to paper or canvas (Figure 6).

Colour constancy, the tendency to eliminate colour and light variations in objects, can be countered by viewing the different parts of the object (like the lemon in Figure 3) through a small hole. Make a hole about 5mm in diameter on a piece of paper and look at the object bit by bit. This allows an analysis of colours independently of each other and gives a veridical impression of the real and often quite dramatic colour variations that are actually there to be seen. Lacking bits of paper with holes, closing a fist to make a small opening through which to peek will do just as well.

### Working from models

One area in the visual arts that has been extensively undertaken is that of drawing, sculpting and painting the human figure. This practice affords the perfect challenge to the activity of learning to see, or rather, *re-learning* to see. However, it has been taken somewhat for granted that this is so, without much empirical evidence other than the accumulated experience over time and hundreds of generations of gaining proficiency from this type of work. This lack of factual knowledge may not seem like a big problem, but the absence of concrete knowledge has in turn taken attention away from the learning process itself to the advantage of the product, leading to the conception that since nobody is interested in pictures of nudes in this day and age, there is no point in producing them. With this, a vast source of generalisable skills is lost. As mentioned, for the purpose of creating visual artwork, the constancies become something to unlearn in order to gain access to the visual richness that is actually out there, preventing access to the coordinate properties of the visual array. The study of the human form provides a unique way to this unlearning. While allowing a rich scope for individual interpretation, it nonetheless provides the stability for learning to portray the figure as it actually appears. A knee in perspective has to be correctly drawn in order to function pictorially. If it is not correctly done, it will seem wrong to the viewer. We all have bodies, and we all know how a body looks and works; therefore we have a common reference that gives the stability necessary for learning. In attempting to provide empirical evidence for the idea that work with live modelling alters visual perception, a study of eye movements in artists trained in live modelling was conducted with a control group of unskilled participants (Vogt & Magnussen, 2007). Long before, the Russian scientist Alfred Yarbus (1967) had found that eye movements of participants viewing pictures of people (the Unexpected Visitor by Ilja Repin, 1888, and others) showed a strong, uniform tendency to fixate on human features. We hypothesised that artists with training in live modelling would exhibit eye movements that would reflect increased interest in form, colour and composition as a function of experience in countering the effects of categorical cognition and perceptual constancy, and consequently that they would fixate less on human features. Figure 8 shows an example of the scanpaths we obtained. The scanpaths and their statistical analyses strongly supported our hypothesis; artists used significantly more varied scanning strategies, encompassing the entire surface of a set of pictures which included parts of or entire human forms, than did the untrained participants, indicating that the artists made extensive use of colour, form and compositional features while the untrained group focused almost exclusively on the human features. For different reasons, the eye movements of some visual artists *without* experience in live modelling were included in the study, and these invariably showed the same patterns as the untrained group (as this was coincidental, more work is needed to explore this, for example a

replication of the study described here, with three groups instead of just two – untrained controls, artists without training in live modelling and artists with such training). Results suggest that training in live modelling takes us away from the simplifying and automatic search for identifiable features, the visual norm, to a varied search strategy that includes many more visual features. In a subsequent test of memory, artists with live modelling training had significantly higher scores on all parameters: conceptual, form/colour and composition. A study of hemispheric lateralisation (Vogt & Magnussen, 2005) showed that the processing of pictures of athletes (comparable to models in live modelling) took place significantly more in the left hemisphere compared to visually untrained participants. This accords with and supports other findings that the right cerebral hemisphere is optimised for processing unfamiliar input, while the left hemisphere is optimised for processing familiar input (Goldberg, 2009). As new things become familiar to us, the left hemisphere develops *routines* for processing them. Hence, artists with training in portraying the human form have developed schemes for apprehending its visual features. One may say that when the brain must deal with vastly greater visual input (greater apprehension of visual, coordinate components), its plasticity allows it to distribute imagery so that the left hemisphere does the routine work, leaving the right hemisphere free to accommodate new, richer imagery.

### Conclusion

The studies presented here give indications of a vast reservoir of obscured resources that may be brought to the surface of the mind, as it were, and thus made more deliberately accessible in the creative processes. Knowledge about them is a solid step in this endeavour. It can prepare the ground for a more productive administration of the work process. We have seen that there are two separate physiological systems that can operate almost independently (Kahneman, 2012; Winkelman et al., 2005). *System 1* is rapid, largely unconscious, automatic, emotional and completely in the present. It is susceptible to being overridden by the more laborious, slow action of *system 2*, the activity that is generated in the outer layer of the brain and comprises our consciousness. I would argue that it is *system 1* that gives a work of art its impact. The merits of a work of art, in any medium, are of course a combination of skill and what I will call *presence*. As I see it, artwork needs something as elusive as vitality. In more scientific terms, it needs emotionality and acute perception (*system 1*) as well as skill and deliberation (*system 2*). The study by Winkelman et al. (2005) gives us a glimpse of a level of the psyche in which perception and emotion are completely in accord despite no contribution from consciousness. As shown in the studies of verbal overshadowing, language can and will obscure immediate perceptual impressions. In overthinking a visual work, the *presence* of a work of art can easily disappear. *System 1* insight is fast and tenuous. It extinguishes as quickly as it emerges. Who among artists has not had the experience of suddenly knowing in an instant exactly what is right for the work, only to lose the insight, the gut feeling, the instinct in subsequent overthinking. If one accepts that the *system 1* experience is fragile and brief, rather than desperately trying to retain the complete perceptual/emotional experience itself, it becomes possible to trust the *memory* of the insight. One can't feel it anymore, but one can remember its character. Then the work can be integrated with planned, laborious *system 2* activity. In other words, it is possible to use time deliberately. One technique for facilitating such *system 1* insight is to leave the work for a while and then go back to it to see what happens in

the split second one sees the work again. *System 2* will have disengaged in the meantime, and an opening has been created for *system 1* for a brief moment. Instead of a clash of functions in which the most fragile loses out, the systems can be made to complement each other. Finally, the perceptual skills obtained in drawing or painting from models has a profound impact on visual perception. The effect is powerful and lasting; many of the participants in the eye-movement study described above (Vogt & Magnussen, 2007) had not worked with models for many years and were doing completely abstract work at the time of the experiment, but the effects of their live modelling training were still fresh. It seems that once one has learned to see *coordinately*, or pictorially, rather than functionally, the ability does not fade. As mentioned initially, the object of the training is not necessarily the creation of the pictures themselves but what the practice does to enhance visual perception. With knowledge it becomes possible to understand that what seems to be a rather ethereal 'gut feeling' or instinct is in fact a vast reservoir of perceptual and emotional abilities that can become clear with effort. In effect, in giving them time, scope and attention, these abilities can become permanently accessible to us.

Stine Vogt  
Artist and psychologist  
PhD from University of Oslo,  
Dept. of Psychology  
Now independent  
Stine.Vogt@gmail.com

### References

- Chi, R.P., & Snyder, A. (2011). Facilitate insight by non-invasive brain stimulation. *Public Library of Science*, 6(2), e16655.
- Goldberg, E. (2009). *The new executive brain: Frontal lobes in a complex world*. Oxford University Press.
- Jager, G., & Postma, A. (2003). On the hemispheric specialization for categorical and coordinate spatial relations: A review of the current evidence. *Neuropsychologia*, 41(4), 504–515.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kosslyn, S. (1987). Seeing and imagining in the cerebral hemispheres: A computational approach. *Psychological Review*, 94, 148–175.
- Luber, B., & Lisanby, S.H. (2014). Enhancement of human cognitive performance using transcranial magnetic stimulation (TMS). *NeuroImage*, 85(3), 961–970.
- Miller, B. L., Boone, K., Cummings J. L., Read, S. L., & Mishkin, F. (2000). Functional correlates of musical and visual ability in frontotemporal dementia. *The British Journal of Psychiatry* 176(5), 458–463.
- Osborne, L. (2003). Savant for a day. *New York Times Magazine*.
- Rutiku, R., Aru, J., & Bachmann, T. (2016). General markers of conscious visual perception and their timing. *Frontiers in Human Neuroscience*. Retrieved from www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2016.00023/full
- Schooler, J. W. (2002). Verbalization produces a transfer inappropriate processing shift. *Appl. Cognit. Psychol.*, 16, 989–997.
- Schooler, J. W., & Engstler-Schooler, T. Y. (1990). Verbal overshadowing of visual memories: Some things are better left unsaid. *Cognitive Psychology*, 17, 36–71.
- Snyder, A. (2009). Explaining and inducing savant skills: Privileged access to lower level, less-processed information. *Philosophical Transactions, the Royal Society Publishing*, 364, 1399–1405.
- Vandervort, L. (2016). The prominent role of the cerebellum in the learning, origin and advancement of culture. *Cerebellum & Ataxias*, 3, 10.
- Vogt, S., & Magnussen, S. (2005). Hemispheric specialization and recognition memory for abstract and realistic pictures: A comparison of painters and laymen. *Brain and Cognition*, 58, 324–333.
- Vogt, S., & Magnussen, S. (2007). Expertise in pictorial perception: Eye-movement patterns and visual memory in artists and laymen. *Perception*, 36(1), 91–100.
- Winkelman, P., Berridge, K. C., & Wilbarger, J. L. (2005). Unconscious affective reactions to masked happy versus angry faces influence consumption behavior and judgments of value. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31(1), 121–135.
- Yarbus, Alfred L. (1967) Eye movements and vision, (Institute for Problems of Information Transmission Academy of Sciences of the USSR, Moscow), New York: Plenum Press.



**Figure 8.** The topmost picture shows the image as seen by all of the participants in the eye-movement study. The image in the centre shows a typical scanpath from a participant from the group of artists with live modelling experience. Eye movements are distributed over the entire scene, showing an interest in the entire image, not just the figure of the man; form, colour and composition have acquired salience as a function of training in pictorial, or coordinate, perception. The image at the bottom shows an example of the scanpath of an unskilled participant, typically with a few eye movements over the scene and a strong focus on the man Photoshopped into the original picture of barrels filled with potatoes. This replicates the findings of Yarbus (1967), in which participants showed exactly the same visual behaviour.

# Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning?

FormAkademisk – Årgang 11, Nr. 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2829

## Sammendrag

I tillegg til dialogen som organismen fører med den ytre verden ved hjelp sansene, finnes det under tegneprosessen en uartikulert førspråklig kobling mot de stimuli, som kommer fra den «ikke synlige» indre fornemmende kroppen. Forskningsspørsmålet jeg har valgt å arbeide med i artikkelen er: Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning? Dette undersøkes i dialog med Merleau-Ponty sin tenkning rundt kroppsfenomenologi, Derrida sitt syn på tegneren som blind, psykolog Stern sin tenkning om vitalitetsaffekt. Likeledes inspirasjon fra forskere som Petitmengin med sin mikrofenomenologiske metode, Berger sin pedagogiske tenkning og studier av kroppens rolle i vitenskapelig forskning og ulike forfattere innen kroppskognisjonsteori som fremhever betydningen av det førspråklige i tenkning. Forskningsspørsmålet vil også bli belyst ut fra min erfaring som kunstner og som tegnelærer på Institutt for landskapstegning ved NMBU.

**Nøkkelord:** tegning, førspråklig, kroppslig nærvær, kroppskognisjon, nonfokal/distribuert oppmerksomhet, distal og proksimal stimuli, dyspensibilitet, kroppskognisjon, levd og levende kropp, persepsjon, indre skjema og det kreative rommet

## Innledning

Langt vekk fra tilnærmingen presentert ovenfor, står diskursen om tegnepedagogikken i Norge, som plasserer tegnefaget i en teoretisk ramme inspirert av den sosiokulturelle teorien. Vygotsky sine studier av forholdet mellom tenkning og språk, føyer seg inn i den strukturalistiske tradisjonen, som også kan kalles logosentrisk (Derrida, 1990). Det er fordi det understreker ideen (logos) som overordnet alt annet i kommunikasjon. I vår kultur referer begrepet dialog til Platon og til gresk filosofi, som representerer en type kommunikasjon hvor språkets logikk har første prioritet. Det som ikke kan artikuleres med ord er ikke medregnet i dialogen som Vygotsky ellers anså som så viktig for læring. Det er her de estetiske fagene og tegning i første rekke kan bidra til å utvide forståelsen av begrepet kognisjon til kroppskognisjon som erkjenner de estetiske, kinestetiske og emosjonelle aspekter som bidrar til tenkningen gjennom trening av fornemmelsen/intuisjonen. Sett også på bakgrunn av at vi lever i en tid hvor den digitale teknologien reduserer vårt kroppslige forhold til tegning og til virkeligheten ved et fingertastetrykk, er dette et spørsmål som er viktig å utforske. Det er her min problemstilling om betydningen av å øke bevisstheten av den førspråklige dimensjonen og det kroppslige nærværet i tegnehandlingen blir aktualisert. Spørsmålet blir videre hvordan den ikkekonseptuelle og forbevisste dimensjonen av tegnehandlingen, som er dypt forankret i den subjektive personlige erfaringen bidrar til bevisste billedspråklige formuleringer.

Besvarelsen på dette forskningsspørsmålet presenteres i artikkelens fire deler. I den første delen vil jeg presentere de teorier som har inspirert meg til å belyse egne erfaringer og studenters erfaringer med den uartikulerte dialogen i tegning. I andre del viser jeg eksempler på en pedagogikk som legger til rette for å utvikle en varhet ovenfor den førspråklige dimensjon av tegneprosessen. I del tre prøver jeg å vise hvordan kroppskognisjon benytter førspråklig kunnskap i tegning og i siste del presenterer jeg resultatet av min undervisningsbaserte forskning. Det siste avsnittet dreier seg om en tegnet metode som jeg har utviklet over tid med studenter fra Institutt for landskapsplanlegging på NMBU. Denne metoden beskriver en tilnærming til tegnehandlingen ikke-verbale dimensjon. Disse temaene er interessante å belyse, fordi det er vanskelig tilgjengelige temaer, som sjelden eller aldri er tatt opp i litteratur om tegning. Mange tegnelærere trenger også alternative forståelser til dette faget, utenom den faglige retningen som betrakter tegning som visuell kommunikasjon i en sosial kontekst. Interessen for kroppen som kunnskapskilde er aktuell i mange kunnskapsdisipliner og de ovenfor nevnte spørsmålene har vært og er fortsatt en drivkraft i mitt virke som tegnelærer.

## 1. Teoretisk bakgrunn

Min inspirasjon stammer fra en rekke kilder. Dette dreier seg om filosofer som Merleau-Ponty,

Derrida og psykologen Stern. Den sistnevnte teori om vitalitetsaffekter som handler om ikke-verbal kommunikasjon hos spedbarn er av stor verdi for å forklare den uartikulerte dialogen også i tegning. Utover egenerfaring som kunstner og pedagog, har jeg blant annet skrevet om forholdet mellom oppmerksomt nærvær og kreativitet (2013) og blitt inspirert av forskere innen pedagogikk som Berger (Berger, 2009) og Petitmengin (Petitmengin, 2016) innen mikro-fenomenologisk forskning. Alle de ovenfor nevnte, har hver på sin måte bidratt til å underbygge en ny forståelse av forholdet mellom visuell persepsjon, tegning og tenkning ved å erkjenne den førspråklige dimensjonen av kroppens rolle i persepsjon og i tenkning.

Kroppslige kognisjonsteorier «Embodied cognition», handler om kroppens rolle i tenkning og hevder at førspråklig kunnskap er en del av de kognitive prosessene (Wilson & Foglia, 2011). Denne relativt nye forståelsen av kognisjon, er i tråd med de fenomenologiske synspunkter som hevder at kroppsskjemaer, eller vår indre kroppsfornemmelse, er forut for visuell persepsjon:

Et integrert sett av ferdigheter, som er klare til å forutse og innlemme verden før bruk av begreper/ dannelse av tanker/ vurderinger, en type av legemliggjort beredskap som består av en slags ikke kognitive, før språklig, motorisk målrettethet som kalles habitus (Merleau Ponty, 1945).

Fenomenologien opererer mer med to aspekter av kroppen: kroppen som fysisk objekt og vårt subjektive forhold til den som levd kropp begge er flettet i hverandre og er uatskillelige. Vi bor på en måte på to steder samtidig, eller, for å si det billedlig, vi er mellom barken og veden.

Moderne hjerneforskning (Lagercrantz, 2010) viser at hjernen bygger opp og utvikler kinestetiske modeller for bevegelse i fosterlivet og fra fødselen av. I mellomrommet mellom kropp og sinn registrerer menneskebarnet rytmer, tidsrom, lys, varme, gjentakelser som danner urmønstre for meningsdannelse og gjør kroppen til noe mer enn biologi og fysiologi og danner grunnlag for en meningsproduserende kognitiv kropp. Lingvisten Lakoff og filosofen Johnson (Lakoff & Johnson, 2003) hevder at de erfaringene som da bygges opp, danner utgangspunktet for senere tankevirksomhet. Disse skjemaer eller modeller av relasjonell erfaring er avhengige av sanseapparatets utvikling og kroppens evne til bevegelse i rommet. Enkelt sagt kan man si at den kognitive sanselige kroppen lagrer disse bruksanvisningsmodeller, som ikke bare knyttes til det visuelle, men til forestillinger om alle sansers erfaring og danner en minnebank innskrevet i kroppen som tanke-/adferdsmønstre. Disse er alltid klare til å brukes i alle situasjoner og ikke minst som ressurs i tegneprosessen.

Tidligere ble kognisjon utelukkende ansett som behandling av symboler på et «høyere mentalt nivå». Slike symboler, med innebygde og forhåndsdefinerte betydninger, relaterer til en ekstern og symbolsk «representert» referent. Ifølge den chilenske forskeren Varela står forholdet til denne eksterne referenten kun for 20 % av de opplevde stimuli, mens kroppens historie og minne, dvs. erfaringskunnskap, står for 80% av de interne forholdene som styrer dannelsen av mening i den kognitive prosessen (Varela, 1996). Disse erkjennelser setter spørsmålsteget ved etablerte sannheter, som for eksempel at vi oppfatter verden som en selvstendig og separat enhet utenfor oss selv. Det bekrefter i stedet den fenomenologiske ideen som overstyrt gapet mellom subjekt og objekt ved at vi kan oppleve oss selv som en integrert del av vårt miljø i en spesiell kreativ tilstand. For eksempel som når tegneren et sted i arbeidsprosessen blir i ett med sitt motiv.

Den tradisjonelle forestillingen om tegning definert som evnen til å se og registrere den ytre verden, for å kommunisere om den ved hjelp av tilgjengelige tekniske ferdigheter, har blitt kritisert av den franske filosofen Derrida. Han foreslo et synspunkt på tegning som skiller seg radikalt fra det tradisjonelle synet som er relatert til den visuelle oppfatningen av den ytre verden. Ut fra denne forfatterens perspektiv er kunstneren blind (Derrida, 1990). Den underliggende motivasjon for grafisk representasjon er ikke knyttet til visuell persepsjon, men til minnet i form av spor. Altså gesten av å tegne en linje består med andre ord av noe mer enn å registrere en ytre virkelighet. Når tegneren trykker frem en særpreget konturlinje oppstår ikke dens tilsynekomst ved kontrast, men ved at den utvisker seg selv for å karakterisere sitt motiv ut av bakgrunnen. Kunstnerens blindhet er resultatet av en «blind flekk» i menneskets bevissthet. En grunnleggende og smertefull allmenn menneskelig erfaring er gapet mellom natur og kultur, det sanselige og det intellektuelle, som for alltid vil forbindes med det utsigelige og være utilgjengelig for bevisstheten. Ifølge Derrida er kunstneren blind på tre nivåer. På grunn av den tidsmessige forskyvningen mellom det å se og det å tegne, kan ikke kunstneren se modellen mens han eller hun faktisk tegner. Med andre ord, den som tegner er avhengig av både korttidsminne for å skildre det han eller hun nettopp har sett og lagt merke til, men også til langtidsminne med hensyn til tidligere erfaringer. Dette er det første nivået av blindhet hvor synet motiverer handlingen å tegne linjer. Det andre nivået av blindhet er når linjen etterlater spor som blir usynlige (utvisker seg selv) for å bli en integrert del av tegningens inndelinger av formatet og bestemmelser av mellomrommets flater og lar tegningen utvikle seg videre. Det tredje nivået er når tegningen, utviklet i det andre nivået av blindhet, ikke lenger er synlig, fordi dens linjer og former smelter sammen med den symbolske betydningen av tegningen.



Figur 1. Hvordan gjenkjenne en gjenstand når visuelle skjemaene ikke kan brukes.

Ved å fremheve tegnerens blindhet i forhold til virkelighet en understreker Derrida kroppens betydning i persepsjon. Denne kan ikke lengre reduseres til registrering av ytre visuelle stimuli for å se og tenke logisk klart. Kroppens rolle i tegnehandlingen er derfor knyttet til gestenes innlærte bevegelser; det haptiske og berøringens emosjonelle innhold. (Figur 1)

Som konklusjon på dette avsnittet kan man si at utover betydningen av den verbale-lingvistiske formulerte kommunikasjon, finnes det innskrevet i kroppen et potensial for kommunikasjon i «det usagte». Kobling mellom den bevisste intensjonen om å tegne, den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegnehandlingen og den ytre verden, krever en spesiell tilnærming. Dette fordi den uartikulerte dialogen som da utspiller seg, kan betegnes som stum da konsentrasjonstilstanden tegneren bør være i, for i det hele tatt få til en slik kobling, ikke tåler anvendelse av logisk tenkning og bli artikulert til setninger, kan også sies å være blind, når persepsjon av den ytre verden via synssansen fungerer til dels som et springbrett for å få oppmerksomheten til og rettes mot kroppens indre ved hjelp av dyspensibilitet. Sett fra mitt synspunkt kan tegnehandlingen også betraktes som døv, da dyp konsentrasjon ikke lar seg distrahere av forstyrrende elementer fra omgivelsene.

## 2. Hva er kroppskognisjon i tegning

Som sagt ovenfor innebærer tegnehandlingen en aktiv mobilisering av både av den fysiske og den fenomenologiske kroppen. Den siste også kalt den imaginære kroppen, en kropp som må lyttes til og formemes som fylde og som er stedet for vår tilstedeværelse i livet, et indre rom som vi både er nedsenket i og som samtidig er separert fra omgivelsene (Sami-Ali, 1974). Denne kontaineren av livserfaring er en potensiell ressurs for kreativ problemløsning. Det vil si at ved «kreativ tegnemodus» foregår det en spesiell type kognisjon som kobler handlingen å tegne sammen med den levde kroppen, slik at grensen mellom det å være betraktende og handlende utviskes. Denne sinnstilstanden kjennetegnes blant annet av vår fornemmelse av tiden som forandres, da registrering av kronologisk tid svekkes for å bli erstattet med opplevelsen av tid som varighet. Evnen til å uttrykke seg med ord kan bli vanskelig, en føler seg opplagt og avslappet, meget våken og i stand til å utføre oppgaven med topp konsentrasjon. Som følge av dette kan tegneren bli både i osmose med sitt motiv og samtidig bli en del av en større helhet som fanger opp situasjonen tegnehandlingen foregår i. Den stadige vekselingen mellom det å være i ett med motivet og å se motivet på avstand, vekker etter en stund

den kreative energien under selve prosessen. På veien til kreativ tegnemodus skiller både Berger og Petitmengin (Petitmengin, 2007) forskjellige tilnæringer hvor kroppen spiller forskjellige roller (Berger, 2009). Disse sinnstilstander er alltid til stede i den kreative prosessen, men opptrer ikke nødvendigvis i rekkefølge. De kan ikke innordnes i en logisk struktur underlagt utviklingstanken uten å miste sin egenart. De ulike roller kan heller bli sett på som forskjellige lag av bevisstheten som er tilstede samtidig med forskjellig intensitet. Den fysiske kroppen er inngangsport til det førspråklige og trenger oppvarming og forberedelse for å nå dette stadium, slik at den skapende energien underveis kan flyte fritt. Dette kan oppnås med avslapningsøvelser, se figur 2, og trening av oppmerksomhet på formal-estetiske elementer for gradvis å oppleve mestring av disse øvelser, se figur. 11,12.



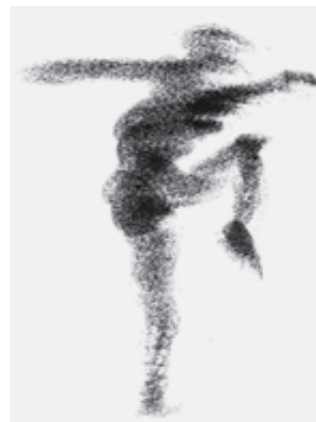
Figur 2. Hvordan gjenkjenne en gjenstand når visuelle skjemaene ikke kan brukes.

Den perseptuelle introspeksjon retter oppmerksomheten mot kroppens indre fornemmelser og personens pust. I undervisningen praktiseres derfor kropps-bevissthetsøvelser med en spesialist i psykomotorisk fysioterapi, slik at studentene registrerer selv og lærer å redusere vanespenninger i kjeve, nakke, skulder, armer, bryst med mer. De utforsker sittestillinger, og måter å stå på som gir forutsetninger for avslapping, kroppslig nærvær og årvåkenhet. Kroppens svar på øvelsene blir en større bevissthet om å slippe pusten mer naturlig til, som skaper dypere inn pust som også kalles «inspirasjon» i dobbel forstand.



Figur 3. Komme i en tilstand av flyt ved å tegne bevegelsen av et sløyfegymnastikkband.

Ved å arbeide med en type lekorienterte og dynamiske øvelser, reduserer mange studenter sin prestasjonsangst og frigjør seg fra stereotype tegnemåter. De utfordres til å utforske streken som forlengelse av kroppen. Studentene inspirerer hverandres kreativitet ved arbeide med bevegelse som uttrykk i ulike kroppsstillinger, se figur 4. Deres muntlige og skriftlige evalueringer gir uttrykk for at denne type tegneundervisning gir økt kroppslig nærvær og konsentrasjon, samtidig som det gir økt selvtilitt for eget tegnuttrykk.



Figur 4. Mime kroppsstillinger, aktiverer førspråklige kroppsskjema, kjenne kroppsstillinger både innenfra og sett utenfra.

3. Hvilken pedagogikk kan hjelpe oss til å aktivisere vårt forhold til den førspråklige dimensjonen av tegneprosessen?

Det finnes i Norge, så vidt jeg vet, ingen tegnepedagogikk som har som bevisst mål om å skape aktsomhet for det førspråklige i tegneprosessen. Det er forståelig for de førspråklige erfaringene som er «her og nå»-erfaringer, som vanskelig lar seg artikulere, men det betyr ikke at den uartikulert kroppskognisjon ikke finnes. Claire Petitmengin sin forskning på den ubevisste dynamikken av den uartikulerte levde erfaringen, og den mikro-fenomenologiske metoden hun har utviklet for å registrere dens intime emosjonelle og kroppslige uttrykk, kaster et lys på den intuitive førspråklige erfaringen som har stor gyldighet for å forstå tegneprosessen (Petitmengin, 2007, s. 54-82).

Dialogen som den språkbaserte tegnekunnskapen fører er vanligvis frakoblet kroppen som minnebank for dypt internalisert og personlig erfaringskunnskap. Derfor bringes ikke førspråklig kompetanse med i samspill og dialog for å improvisere originale svar på et forskningsspørsmål. De fleste kjente pedagogiske metoder har som mål å formidle kunnskap via begreper, så her trenger vi en hel ny pedagogikk som legger til rette for å belyse den kreative prosessen som fører til ny kunnskap. Et eksempel som har vært til inspirasjon for meg og som stammer fra nyere forskningskilder, er «den perseptuelle pedagogikken», som har som hensikt å verdsette og å utvikle kroppens rolle i persepsjon og i læringsprosesser både i praksis og i teorien (CERPA, 2013), på norsk «Studiesenter for anvendt forskning i perseptiv pedagogikk», og Eve Bergers analyser om kroppens plass innen vitenskapelig forskning (Berger, 2009). Hvilke metoder kan tas i bruk for å koble seg til den levde og følsomme kroppen? Perseptuell pedagogikk anvender tre metoder for å arbeide mot dette målet:

1) Den perseptuelle gymnastikken som har som mål å utvikle den grafisk-motoriske ferdigheten ved å trene elevene til å tegne i stående stilling både svært fort og svært langsomt, med albuen eller med utstrakt arm som vist i figur 5, med involvering av hele kroppens bevegelser og med fokus på linjen.

2) Den perseptuelle introspeksjon defineres som avslapning. Det er gjennom avslapning at den kreative energien kan flyte fritt og være en uunnværlig ressurs i tegneprosessen. Hensikten med denne avslapningstilstanden er å etablere en holdning av såkalt «aktiv nøytralitet», det vil si en ikke-kritisk, men aksepterende og empatisk måte å forholde seg til det som måtte komme. (se figur 3)

3) Verbalisering av erfaringene: Sette ord på tegneprosessen er viktig for å få best mulig utbytte av denne typen «Meta»-tegneundervisning, som inkluderer mentale og psykologiske aspekter av prosessen. Den reflekterende tegneren må kunne vitne om sin tegneprosess, litt underveis og mest i etterkant. Dette punktet konkretiseres ved at studentene blir bedt om å skrive kommentarer til oppgavebesvarelsene og generelt om deres utviklingsprosess over tid. Samspillet mellom visuelle produkter, samt skriftlig og muntlig fremføring, avdekker på en meningsfull måte mer av studentens arbeids- og tankeprosesser. Likeledes inviteres studenten til å reflektere over ulike og viktige sider av undervisningen. De får komme til uttrykk med egne formuleringer på virkningen og nytten av undervisningen. Se eksempler figur 8.

Den perseptuelle kompetansen som trenges for å bli oppmerksom på de meste intime og fantomlignende deler av oss selv, bør være tilpasset en type kunnskap som ikke er definert på forhånd, men som oppstår underveis og oppleves som ny når den blir til. Begrepet kunnskap innen estetikken er sammensatt og anvender en kombinasjon av begreper som analytisk kunnskap, taus kunnskap, perseptuell og praktisk kunnskap. Jeg savner samspillet mellom disse forskjellige aspekter av kunnskapservvelsen slik som tegneprosessen inviterer til. En integrering av den enkeltes før-språklige og intuitive førstehåndskompetanse med den mer abstrakte objektive andrehåndskompetanstilnærming. Det nødvendiggjør anvendelse av pedagogiske metoder som legger til rette for at studentene kommer i egnet tankemodus for å få tilgang til dypere lag av den kreative erfaringen slik som den perseptuelle pedagogiske legger opp til.



Figur 5. Utvikle den grafisk-motoriske ferdigheten med hele kroppens bevegelse som uttrykk.

Her åpnes det for en helt ny mulighet til å utforske innholdet i begrepet intuisjon og hva som skjer når en idé dukker opp. Ved en nøye beskrivelse av en serie intuitive erfaringer fra forskjellige domener, har forskeren Claire Petitmengin funnet en rekkefølge av sinnstilstander og indre holdninger eller gester, som viser en slående strukturlikhet. Det fascinerende er at disse resultatene tilsvarer egne erfaringer og observasjoner av den skapende prosess hos studentene. Disse funnene er også kongruente med resultatene til Eve Bergers forskning. Det er disse impulsene jeg har smeltet sammen med tegneprosessen som motstykke til den skapende prosessen. Det er en bestemt tilnærming til tegneprosessen som jeg kaller «KAN-KEN metoden» som referanse til taoismen, der KEN står for kroppen som må aksepters slik det er (fokalt syn) og KAN står



for sjelen mellom himmel og jord, ånd og kropp (non-fokalt syn). Disse to sidene av virkeligheten er sammenflettet som den levde og den fysiske kroppen fenomenologien opererer med.

Det materialet som tas i bruk, er ikke bare blyant, kull, tusj og fettstifter, men det er hele personens ressurser som involverer kroppens livserfaring. Dialogen som oppstår representerer en form for avansert kognisjon, som styrer tegneprosessen både bevisst og ubevisst. Det som foregår i klasserommet hvor undervisningen pågår påvirker slike prosesser på alle nivåer i et spekter av multimodal stimulering og hemning (Figur 6). Elementer som kan nevnes er organisering av rommet og studentenes posisjon i det. Bruk av musikk eller andre ritualer knyttet til aktiviteten er også viktige, likeledes instruksjoner og oversikter gitt forut og/eller underveis i prosessen. Det må også nevnes gjentakelser av handlinger i tid, samt overlæring av prosesser, veiledninger som inkluderer både formelle og uformelle dialoger studentene seg imellom og med lærer.



Figur 6. Tegnestudioet stedet for utvikling av det tredje rommet.

Som avslutning kan man si at strukturering av tegneundervisningen over tid, tar mål av seg til å stimulere en type kognisjon som kombinerer «topp down og bottom up»-prosesser også kalt for middle-out. Tegneprosessen er en så mangefasettert kognitiv prosess som diagrammet i figur 7, prøver å anskueliggjøre ved å få frem dens forskjellige komponenter. I det indre rommet pågår på den ene siden en indre dialog via det vanlige kognitive apparatet og minnet, samtidig som stimuli av en helt annen karakter kommer fra kroppen både innenfra (dypsensibilitet) og utenfra (de fem sansene). Alle disse stimuliene skal behandles samtidig i forhold til den pågående tegnehandlingen. Avhengig av kontekstens kvalitet og det intersubjektive klimaet kan prosessen føre til det tredje rommet, det potensielle kreative tegnerommet som tillater helt nye erfaringer.

Dette «kreative tegnerommet» gir assosiasjoner til det Winnicott kaller «det potensielle kreative rommet» (Winnicott, 1975) også identifisert som «det tredje rommet eller overgangsområdet». Det dreier seg ikke om et fysisk rom, men et uavgrenset imaginært rom i mellom det virtuelle og det virkelige, ikke separert fra omgivelsene. Under opplevelsen av flyt hvor tegneren blir i ett med sitt motiv oppheves midlertidig grensene mellom den fysiske kroppens objektive ytre og den levde kroppens subjektive indre. Tilgangen til den førspråklige sinnstilstanden utvisker da referansen til et avgrenset ego og forårsaker følelsen av et tredje rom. Alt i dette rommet gir en følelse av grunnleggende trygghet og dermed en potensialitet som igjen åpner opp for improvisering, undring og mot til å gjøre nye erfaringer i en spesifikk kontekst.

#### 4. KAN-KEN metoden

Denne selvskapte metoden følger tegnerens forhold til «den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet» under de forskjellige fasene av egen tegneprosess. Det skjer inntil det kreative bruddet, hvor mestring av tegnehandlingen lar tidligere førspråklig kunnskap få et uttrykk som minner om noe kjent som man «ikke» har sett før. Diagrammet som vises i figur 9, utviklet jeg i først omgang i 2002,

inspirert av Benjamin Bloms taksonomiskjema og den kinesiske filosof Zhuangzis (ca. 300 f.Kr.) beskrivelser av faser og overganger mellom ulike sinnstilstander under «den levde erfaringen» som grunnleggende erkjennelseskategori (Billeter, 2010, s. 41-80). Fra 2012 ble inspirasjon fra Eve Berger integrert for å utvikle diagrammet videre med hensyn til kroppens rolle i de forskjellige lag av prosessen. Claire Petitmengins påvirkning er kommet sist som en ytterligere bekreftelse av modellens gyldighet som metode for tegneundervisning. Som skjemaet antyder kan man oppnå en tilstand av flyt, før man oppnår en tilstand av oppmerksomt nærvær – den sistnevnte er beskrevet av Komagata og Komagata (2010, s. 2) som en mental tilstand som tillater en å være oppmerksom på utsiden og innsiden av seg selv, uten bedømming, dvs. med full aksept. Begrepet «stillas» antyder forskjellige former for oppfølging og støtte av læringsprosessen for eksempel å gi modeller for fremgangsmåter som kan etterlignes, tilbakemeldinger, beskrivelse av handlingsstrategier etc. (Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976).

#### Kroppen som medium

Første skritt: Å lede oppmerksomheten mot den levde kroppen er å øve opp kontrollen av den visuelle oppmerksomheten ved å oppleve i praksis hvordan uartikulert førspråklig kunnskap bidrar med intuisjon til persepsjon av forholdet mellom del og helhet i en tegning. Dette gjøres ved å styre øynenes bevegelser ved å la dem vandre langsommere over det visuelle feltet og veksle mellom fokusert og ufokusert blick (se figur 10). Å oppleve hvordan det ufokuserte blikket setter motivet i en passende psykisk avstand til tegneren uten at han eller hun mister dens nærhet fordi den verbale identifikasjonen etter hvert har blitt erstattet med en visuell sensorisk identifikasjon. En av de første oppdagelsene er å forstå hvordan avslapning av kroppen kan hjelpe til å fokusere og få kontroll over den visuelle oppmerksomheten.

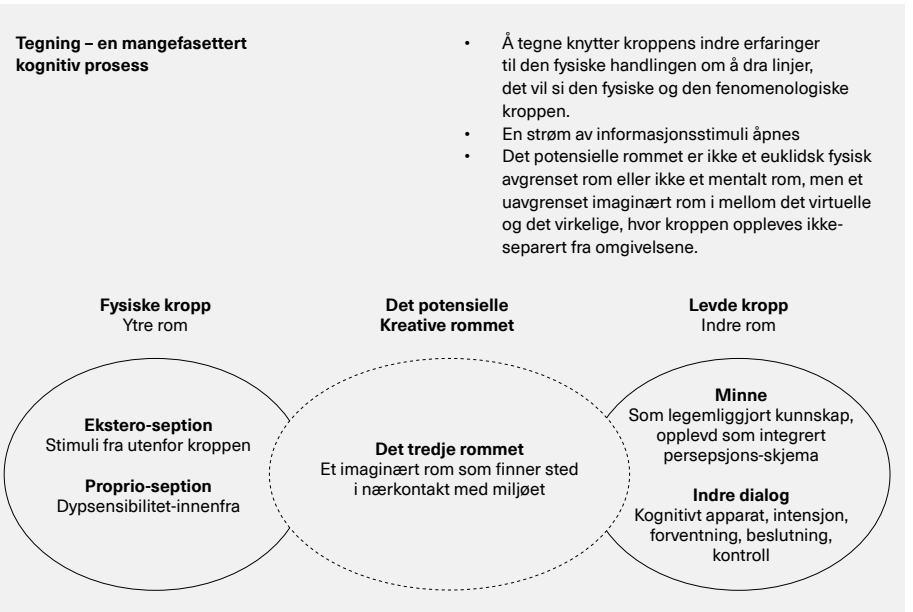
Som en student selv formulerte det finnes det flere ting å oppdage underveis som: «Ved å kunne kontrollere overgangen fra venstre til høyre hjernehalvdel og komme i tegnemodus – ved å oppleve skifte av blick. Hvordan hånden og øyet henger sammen med horisonten, hvordan former og proporsjoner kan spille øyet et puss, hvordan bare en liten endring i synsvinkel/ståsted bokstavelig talt endrer hele bildet man ser» (Unn, 2017).

Det neste skritt: Å gi rom for den høyre hjernehalvdel i persepsjon og frigjøre seg fra den venstre hjernehalvdel. Samt språkkategoriserende makt og rutinetekning for å åpne seg for en sanselig registrering av omgivelsene.

På denne måten å kunne erobre tegnerens blick, det vil si et blick som er betinget av det sensorisk-motoriske repertoaret og intensjonen om å uttrykke seg visuelt på tegnediets premisser, krever vilje og konsentrasjon til å rense blikket mest mulig for språklige mening og midlertidig betrakte motivet som et fragmentert puslespill av form.

Det tredje skritt: «se motivet som», det vil si bli oppmerksom på oversettelsen av motivets tredimensjonale virkelighet til et todimensjonalt imaginært rom ved hjelp av de tre grunnleggende avbildningsskjemaer som gjelder i tegning. 1) linje som avgrensner synsinntrykkene som kontur mellom form og flate. Det å tegne en slik linje forutsetter en bestemt kroppsmotorikk med armen enten fra skulderen, albuen og håndleddet som krever tilsvarende øyebvegelser. 2) Loddrett & vannrett retninger er to grunnleggende referanser som hører til kroppens orienteringspunkter i rommet. 3) Lys og skyggevariasjoner i fargespekteret hjelper oss å oppfatte kroppen i det tredimensjonale rommet.

På dette stadium er hensikten å bli bevisst kroppens nærvær gjennom de fem sansene.



Figur 7. Skjemaet om tegnemodus inspirert av Winnicots potensielle rom og fenomenologisk teori.

*Kroki-tegning var veldig frigjort og gøy, og det var fascinerende å oppdage hvilke uttrykk jeg egentlig hadde i meg når jeg bare slapp meg løs. Tidligere har jeg vært veldig opptatt av detaljer og å få bildene mine til å se mest mulig ut som virkeligheten, mens med krokitegning oppdaget jeg at man kan lage en helt egen tolkning av motivet, og gjøre det til sitt eget. Det føltes som improvisasjon i teater – litt skummelt først, men veldig morsomt og givende når man har blitt varm i trøya og klarer å legge bort alle hemninger.*

*Man merker det når man er i riktig modus for tegning. Det hjelper ikke å være kjempefokusert på at du vil lage en fin tegning. Hvis man slapper av og stoler på intuisjonen sin går det mye bedre. Jeg fikk mest ut av krokitegningen vi har gjort. Istedenfor å tegne en tegning på 60 minutter tegner man 60 forskjellige motiv på en time og det gjør store utslag. Plutselig begynner man å se helheten i det man tegner. Det var kjempegøy å tegne modellene og merke at blikket gikk mer og mer fra enkelt detaljer til å etterhvert begynne å søke etter «hovedlinjene» i bevegelsene som modellen forsøker å vise oss. Når man ser denne hovedstreken kan man fange kjempemye av det som skjer på et par sekunder. Så kan man legge inn mindre vesentlige detaljer resten av tiden.*

Figur 8. Eksempler på verbalisering av erfaringene. Studentrefleksjoner.

Enkelt ↑ Avansert	5	<b>Kroppen som kilde til tilblivelse av ny mening</b>	Overføre læringsutbytte til et nytt område.	<b>Den førspråklige dimensjon bidrar til det kreative bruddet</b> Tilstanden av oppmerksomt nærvær er kognisjon på høyt nivå: «a mental state of being aware of the outside and inside of oneself at present without judgment, i.e., with full acceptance» (Komagata & Komagata, 2010, s. 2) Her tar studenten en uinteressert holdning ved å observere fenomener på avstand. Resultatet er en paradoksal sinnstilstand som det å være fullt ut tilstede i situasjonen (oppmerksom) og samtidig helt fraværende (uten ego kontroll, tankeløs). Å handle i denne sinnstilstanden betyr at du tar de nødvendige skritt for å tilpasse deg en gitt situasjon.
	4	<b>Kroppen som underlag til meningsproduksjon</b>	Kombinere tidligere læringsferdigheter til et nytt og sammensatt handlingsmønster.	<b>Utvide oppmerksomheten fra hode til kroppen – Flyt av energi fri fra egoets rolle</b> På dette stadiet overtar intuisjon som en kreativ kraft. Oppmerksomheten er nå mer fokusert på selve tegningshandlingen enn på gjengivelsen av motivet og kontakt med kroppens kognitive ubevisste er etablert. Kroppens sensor-motoriske arkiv av kunnskaps-erfaring er noe tilgjengelig som ressurs til å gi mening til strømmen av stimuli. Tidligere og nye erfaringer kan kombineres til mer komplekse handlinger. Tegningen ser ut til å komme til seg selv og uten anstrengelse; selv om dette stadiet krever disiplin og utholdenhet.
	3	<b>Kroppen som partner</b>	Ledet læring: lav stillas. Tegning blir en rutinemessig, intuitiv og ryggmarg refleks handling.	<b>Snu konsentrasjon fra hva til hvordan – Bli i ett med motivet</b> Bevisstheten frigjøres da til andre formål – når den opprinnelige kontrollen over prosessen ikke lenger er nødvendig i samme grad som før, fordi handlingen er delvis integrert som kroppsskjema. Som følge av denne friheten kan andre deler av bevisstheten overta mer kompliserte oppgaver som å fange og kombinere fragmenter av informasjon fra både fortid og nåtid på nye måter.
	2	<b>Kroppen som medium</b>	Ledet læring: «medium stillas». Kontrollert fokus på oppmerksomhet.	<b>Ego-sentrert bevisst kontroll – Kontroll av den visuelle konsentrasjon</b> Dette stadiet krever disiplin og vilje til å kontrollere oppmerksomheten. Det innebærer evnen til å gjenkjenne og tolke et tredimensjonalt motiv på en todimensjonal overflate ved å bruke det estetiske repertoaret av visuelle elementer som linjer, avstand, vinkler, proporsjoner og symboler. Det innebærer også å lære å ekskludere distraherende elementer mens man arbeider på tegningen.
	1	<b>Kroppen som medium</b>	Ledet læring: høyt «stillas». Fysisk, mental og følelsesmessig beredskap til å handle.  Ledet læring: høyt «stillas» Gjenkjenne, observere og registrere linjer, områder, andel.	<b>Dekonstruksjon/ konstruksjons prosess</b> Studenten lærer å tegne motivet ved å frigjøre seg fra språklige symboler. Omformingen av motivet fra et fysisk objekt til en estetisk enhet, har elementer av delvis dissosiasjon, men inkluderer også prosessen med å integrere de elementene i en større helhet. For det første må motivet fragmenteres til et puslespill av former, frakoblet så mye som mulig fra en hvilken som helst symbolsk betydning, før den kan settes sammen i ny analog betydning i form av en figurativ tegning ved slutten av prosessen.

Figur 9. Mestre handlingen om å tegne gjennom en rekke sinnstilstander som analytisk tenkning, flyt og oppmerksomt nærvær. Christian Montarou 2018.

### Utvikle kontrollen av den visuelle oppmerksomheten

Ved å ta i bruk fokal og ikke-fokal blikk



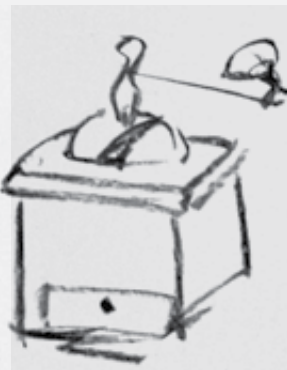
### Kroppen brukes som medium

- Når man bruker fokus synet (analytisk) i hverdagen, blir formen på et objekt identifisert i språklige termer som en form skilt fra bakgrunn.
- Ved å ta i bruk ikke-fokal syn (syntetisk), som inkluderer både forsiden og baksiden av en form, etablerer tegneren et forhold mellom forgrunn, bakgrunn og formatets kanter som viser motivet som helhet.



Figur 10. Christian Montarou 2013.

### Bevisst ego-sentrert kontroll av oppmerksomheten «Å se motivet som», en dobbel tilbaketrekning



### Kroppen brukes som medium

- Dette stadiet krevet disiplin og vilje. Det innebærer evnen til å gjenkjenne og tolke et tredimensjonalt motiv på en todimensjonal overflate ved å bruke det estetiske repertoaret av visuelle elementer som linjer, avstand vinkler, proporsjoner og symboler. Likeledes på hvordan blyanten holdes, hvordan en sitter eller står, farten i bevegelsene som utføres, spenninger i kroppen, ting som vanligvis ikke legges merke til.
- Det observerte objektet glemmes for å gi plass til kroppens minne og selvet, via gesten.
- Motivet underordnes et imaginært billedrom innenfor rammen av tegningen.

Figur 11. Christian Montarou 2015.

### Snu oppmerksomheten fra hva til hvordan

Fra det ytre til det indre blikket



### Kroppen brukes som partner

Lære å ekskludere distraherende elementer mens du arbeider gjennom en tegning

1. Koble fra symbol/språklige tenkninger som kontrollerer den analytiske delen av hjernen.
2. Konsentrere oppmerksomhet på samspillet mellom visuelle elementer som linjer, avstand, vinkler, proporsjoner på hvert trinn i prosessen uten å bekymre deg for hvordan det vil ende til slutt.
3. Lære å bli i ett med tegnehandlingen – «fullstendig tilstede» i situasjonen – og oppleve et øyeblikk av tidløshet.

Figur 12. Christian Montarou 2015.

Rommet er vår forankring i virkeligheten og utgangspunktet for våre persepsjonsskjemaer rundt kroppens origo, som nært og fjernt, opp og ned, høyre og venstre, foran og bak, uten å glemme lys og skygge. Kombinert med det indre blikket oversettes visuell-motorisk informasjon fra inntrykk til uttrykk som en spontan kroppslig handlingsprosedyre med en visuell intensjon som mål.

Å tegne en strek åpner opp et virtuelt rom av relasjoner mellom det å se og det å gjøre, mellom det å være aktør og tilskuer samtidig som tegnehandlingen pågår. Det vil si at det åpner opp for en strøm av informasjon som kommer både fra den ytre verden, fra kunstnerens indre erfaring og selve tegnehandlingen. Det knytter med andre ord kroppens indre erfaring til den fysiske handlingen om å dra linjer. Linjen som materielt spor etter kroppens fravær kan bli sett som et bindeledd mellom det fysiske og det imaginære fenomenologiske rommet og kan, utført i heldige øyeblikk, gi følelsen av å overvinne dualiteten mellom kropp og sinn. Man bør gi seg tid og være klar over at det behøves en viss modning før en klarer å dykke ned i prosessen. Det krever mot til å gi slipp på trykkningsbehovet om å gripe til en begrepskjent helhet før en starter tegningen. Det dreier seg her om å gi seg hen til prosessen, være i øyeblikket og tåle usikkerheten som ligger i det å arbeide bit for bit og dermed ikke å vite hvordan resultatet blir før prosessen er avsluttet.

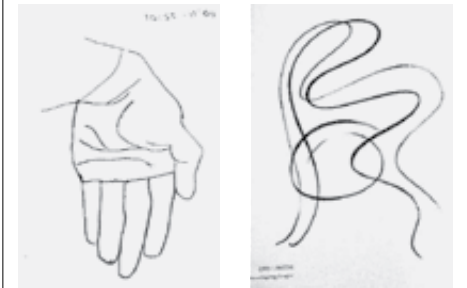
### Kroppen som partner

Fra bevisst nærvær til flyttilstand og ytterligere fokus på oppmerksomhet, vil si «å miste seg selv» og bli ett med motivet. Når den opprinnelige kontrollen over prosessen er delvis integrert som kroppsskjema, kan oppmerksomheten frigjøres til andre formål og overta mer kompliserte oppgaver som å fange og kombinere fragmenter av informasjon fra både fortid og nåtid på nye måter. Ut over de fem sansene, aktiviseres de proprioceptive handlingsskjemaer som persepsjonsredskaper. Kroppens fysiske erfaringer i rommet er til enhver tid registrert både bevisst og ubevisst gjennom spesielle reseptorer plassert i kroppens muskler og ledd. Disse formidler nonverbal kunnskap til hjernen om kroppsdelenes plassering i forhold til hverandre, hjelper til å koordinere handlinger i rommet og påvirker den levde kroppens samspill med omgivelsene. Denne «tverrmodale» persepsjonskilden kalles «Proprioepsjon» fra latin «proprio» (ren/egen) og «sepsjon» (dyp følsomhet), ofte oversatt til norsk med «Dypsensibilitet». Her snakker vi om kroppens persepsjon av dens bevegelser i rommet, og dens forlengelser innover til kroppsdelene/organer. Utholdenhet er nødvendig for videreutvikling av tegneferdigheten. Det gjelder å utvide og befeste de erfaringene med kroppslig fokus fra det forrige stadiet. Videre trening i fokusering av oppmerksomheten på samspillet mellom visuelle elementer (linjer og flater, mellomrom, vinkler, proporsjoner) delvis uavhengig av språklig mening, likeledes oppfatning av motivet som formfragmenter i et puslespill er en bra øvelse i så måte.

Ved å bruke et ikke-fokusert blikk, tømmer hodet for tanker og den homogene organisering av rommet med dets tradisjonelle skille mellom forgrunn og bakgrunn blir etter hvert overskredet, for å bli erstattet med et ustabil diffust visuelt felt frigjort fra perspektivreglene. Gjennom en gjentagelse av denne prosessen med en gradvis utvidelse av dens varighet, frigjøres ytterligere blikket fra rutinepersepsjon over lengre tidsrom. Dette fører til en tilstand av «flyt» som åpner opp og utvider persepsjonsfeltet ved å forankre dets bevissthet i det interaktive samspillet mellom kroppens før-språklige uartikulert kunnskapskilde, tegningens uttrykksmidler og den ytre verden. Csikszentmihalyis definisjon av flyt (Csikszentmihalyi, 1990) er: «Sinnstilstanden der folk er så involvert i en

aktivitet som ingenting annet ser ut til å ha betydning» og «Erfaringen i seg selv er så hyggelig at folk vil gjøre det selv til stor pris, for den rene skylden til å gjøre det. Persepsjon utvides da utover «jegets» styringskontroll og de fem sansenes registreringer slik at skillet mellom kategorier som fortid, nåtid og fremtid delvis viskes ut. Dermed blir adgang til før-bevisst eller halvbevisst aktivitet i hjernen tilgjengelig for å påvirke tolkningen av dataene som strømmer inn fra øyeblikkets handling. Dette stimulerer kreativiteten som åpner for nye rom hvor bevisstheten om kroppen som tilstedeværelse får større plass enn ellers, når utgangspunktet for registrering av omgivelsene kun var sentrert på de fem sansene. Kroppen får også større fylde da den suppleres av en nærhet til den «følsomme kroppen» forstått som materie og minne. Det er med andre ord å være i kroppen på en spesiell måte og lytte til dens signaler, oppmerksomt tilstede på det som foregår på forskjellige bevissthetsnivåer samtidig. I det en hengir seg til tegnehandlingen, overtas styringen av prosessen av en annen del av selvet. Det er en indre styrt handlekraft i direkte kontakt med livsenergiens autonome styring av hånden, helt ut til blyantspissen, som gir streken på tegninger utført i denne tilstanden, en vakker og uventet selvfølgelighet. Se under figur 13,14, 15.

Som nevnt over er jegets kontrollrolle ikke lenger så styrende for videreutvikling av tegneprosessen som i tidligere faser av arbeidet, og bevisstheten frigjøres til å registrere et større spekter av situasjonen tegneren befinner seg i, inkludert synlige og usynlige aspekter. I denne tilstanden av flyt er kunstneren, han eller hun, fullstendig oppslukt av den pågående prosess og er ikke i stand til samtidig å være observatør av det som foregår i øyeblikket.



Figur 13, 14, 15. Eksperimentering med raske tegninger i midten analogi tegningen med tema glede (studentarbeider 2015-2018).

Denne formen for «ikke begrepslig tenkning» er ifølge Camille Buttingsrud (2016) definert som førspråklige av den klassiske fenomenologiteorien. Årsaken til dette er at man tidligere har antatt at selvbevissthet og kognisjon først starter med språkutviklingen, det vil si anvendelse av begreper og behandling av abstrakte språklige symboler. Den indre dialogen i tegneprosessen vitner heller om en vekselvis anvendelse av både førspråklig (ikke begrepslig) og språklig kommunikasjon.

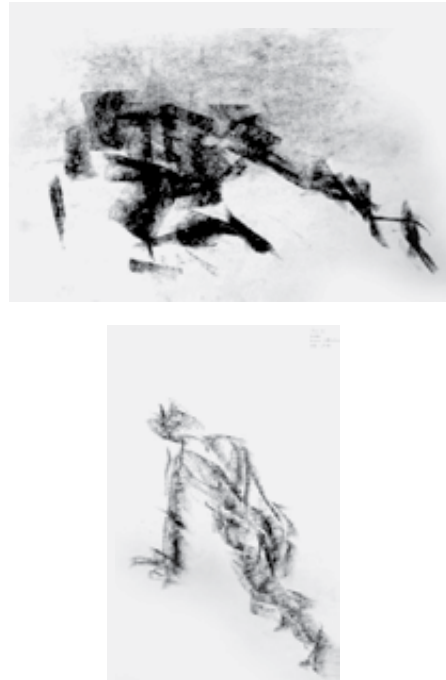
## Kroppen som underlag til meningsproduksjon

Ved videreutvikling av det «fokuserte blikket» til et «distribuert blikk» utvides persepsjonens oppmerksomhetsfelt ytterligere fra hodet til hele kroppen og omgivelsene (se figur 16). Det får adgang til tverrmodal persepsjon også kalt «a-modal persepsjon». Det vil si, ifølge Stern, en måte å oppfatte verden på som barnet utvikler i det stadium av dets personlighetsutvikling kalt det «gryende selvet» mellom 0 og 3 måneder. Tegneren regrederer på en måte til en tidligere og dypere sinnstilstand hvor en ikke lenger opplever verden bare rasjonelt gjennom de fem sansene, men som en samlet enhet gjennom hele kroppens affekter. Disse tanker er også i tråd med Derridas forståelse av tegnehandlingen som a-perseptuell og tegnerens blindhet. Som kroppen til en døv/blind person fanger opp informasjon uten hjelp av sansene, men i en nedsenket bevissthetstilstand, foregår det en form for førspråklig kognisjon. Det forutsetter en flyttilstand av mental energi uten egoets forstyrrende kontroll, noe som tillater full kontakt med stimuliene fra kroppsminne og dyspensibilitet. På dette stadiet overtar intuisjon som en kreativ kraft. Oppmerksomheten er nå mer fokusert på selve tegningshandlingen enn på gjengivelsen av motivet, og kontakt med kroppens kognitive ubevisste er etablert. Kroppens sensorisk-motoriske arkiv av kunnskaperfaring er noe tilgjengelig, som ressurs til å gi mening til strømmen av stimuli som kommer fra både den ytre og den indre verden. Tidligere og nye erfaringer kan kombineres til mer komplekse handlinger. Selv om dette stadiet krever disiplin og utholdenhet er det slik at tegningen ser ut til å komme av seg selv og uten anstrengelse.

Arbeidsgangen er ytterligere mangefasettert og komplisert når tegnerens oppmerksomhet ikke lenger bare er fokusert på et fokus, men er spredt eller distribuert og fordelt på forskjellige felter samtidig. Den før-språklige del av vår erfaring kan utforskes i en tilstand av «oppmerksomt nærvær» mens han eller hun aktiv forsetter å tegne.

Oppmerksomt nærvær er en form for oppmerksomhet som er i stand til å fange opp helheter av data med motstridende og paradoksal karakter. Det er i denne tilstanden av sammensmeltet fysisk og åndelig tilstedeværelse kombinert med overblikk, at tilkobling til kroppens minne av sensomotoriske erfaring bidrar desto mer aktivt til identifisering av et motiv. Dette kroppslagrede repertoaret av handlingsmønstre blir samtidig også brukt som ressurs til å forfølge intensjonen om å fortolke motivets 3D-rom over til en 2D-flate ved analogisk tenkning. I denne avanserte sinnstilstanden kan kunstneren, han eller hun, observere sin egen kognitive aktivitet både som deltaker og som tilskuer samtidig, og være et aktivt deltagende vitne til fremveksten av tegningen. Transformasjonsprosessen fra informasjonsstrømmen som kommer både fra omgivelsene og fra kunstnerens indre erfaring foregår i blinde gjennom en kroppslig bearbeidelse som konkretiseres i en forestilt handlingsplan, i form av en serie sammenhengene gester. Dette skjer mens hodet er tomt for tanker og at egoet sin vanlige vurderende og kritiske sans er midlertidig satt ut av spill. Ved å overta styringen av hånda og av splittpensens bevegelser over tegnearket, forvandles den kreative livsenergien når prosessen sine spor omdannes til estetisk form. Det er erfaringen av den paradoksale opplevelsen om å være oppmerksom både på utsiden og innsiden av seg selv, samtidig. Denne tilstanden representerer et høyere bevissthetsnivå der kunstnerinnen eller kunstneren har beveget seg utover konvensjonelle estetiske definisjoner av «godt» eller «dårlig», og kan være friere i forhold til nedarvede handlingsregler, noe som resulterer i personlig, originalt og kreativt arbeid. Tegnerens oppmerksomhetsområde er nå langt bredere enn

i en tilstand av flyt. Sinnstilstanden knyttet til denne fasen av prosessen har blitt betegnet av Nobo og Sachiko Komagata som: «A mental state of being aware of the outside and inside of oneself at present without judgment, i.e., with full acceptance» (Komagata & Komagata, 2010, s. 2). Oppmerksomhetsfokuset er nå fordelt både på den indre erfaringen, tegningen og motivet i omgivelsene. Kroppens materialitet som minnebank blir tilgjengelig og meningsbærende slik at persepsjon betyr noe mer enn innsamling av informasjon, da det er påvirket av tegnerens totale livserfaring.



Figur 17. Studentarbeider 2014.

Når intensjonen å lage en tegning finnes, er det større behov enn i vanlig persepsjon for midlertidig å løsrive persepsjon fra skjematenkning. Dette for lettere å se og å tolke den informasjon som formidles gjennom både det sensomotoriske og bevegelse, forstått her både som indre og ytre fenomener. Da kan den kroppsrelaterte informasjonen bli registrert, nemlig den som tegneren trenger å identifisere seg med for å handle med sitt tegneredskap. Det vil si for å vite hvordan, i dette tilfellet, kritt skal håndteres for å fortolke motivets bevegelse og hvilken rekkefølge av gester som er den mest nærliggende tolkning til å begynne tegnehandlingen med. Det er her kroppens sensomotoriske skjemaer aktiviseres både for å gjenkjenne motivet og å tolke det. Se for eksempel hvordan stakkato bevegelser og kantede spor etter svart kritt forteller om håndens repeterende trykk og glidende forflytninger på papiret. Dette kommer til uttrykk i tegningene i figur 17. Blikket søker å gjengi bevegelsens retninger via håndens riktige uttrykk av den sensomotoriske persepsjon ved hjelp av visuelle virkemidler.

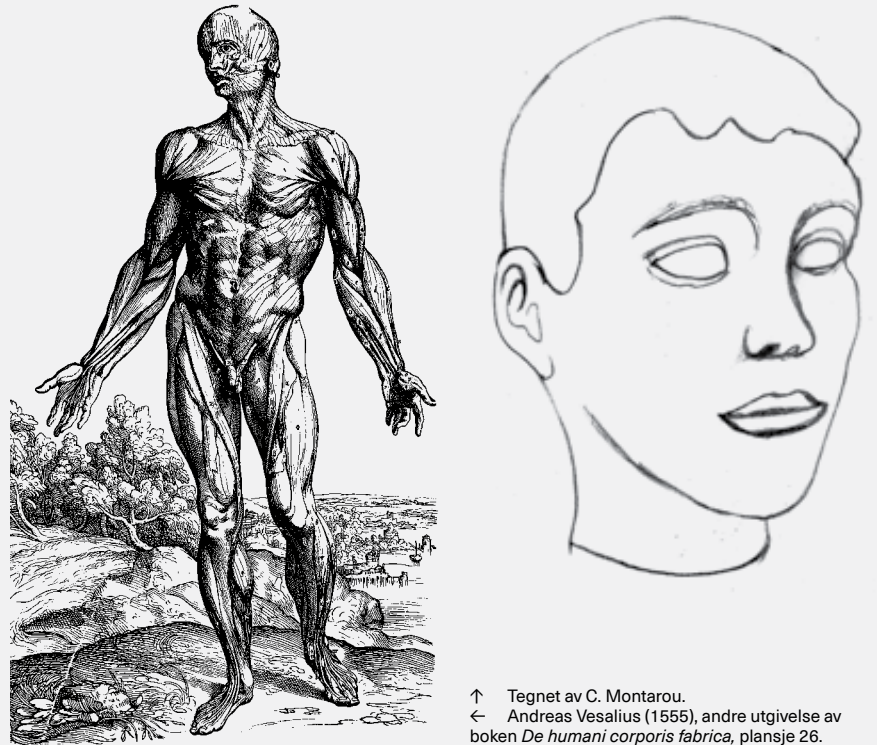
## Kroppen som kilde til tilblivelse av ny mening

Sinnstilstanden knyttet til denne fasen av prosessen er en videre utdykning av oppmerksomt nærvær fra forrige fase. Studenten bør her utvise en uinteressert holdning til motivet ved å observere det på avstand, samtidig som at han eller hun er fullstendig koblet til det på et dypere plan og i ett med omgivelsene. Resultatet er en paradoksal sinnstilstand som det å være fullt ut tilstede i situasjonen (oppmerksomt nærvær) og samtidig helt fraværende (uten ego-kontroll, tankeløst). Det betyr like mye «å være tegnet» som å tegne selv, på grunn av de emosjonelle gjenklanger som motivet skaper i selve tegneren når han eller hun tar bolig i sitt motiv. En tilstand betegnet av Merleau-Ponty med begrepet «Kiasme» som betyr *sammenfletting* – *intertwining* av subjektet og verden, av den som ser og det som er sett. Filosofen fikk her inspirasjon fra landskapsmaleren Paul Cézannes

## Utvide oppmerksomhetsfeltet fra hodet til hele kroppen

Ikke med fokus på de fem sansenes stimuli men på transmodale stimuli. Det vil si kroppsminne og dyspensibilitet.

Ikke fokal blikk tømmer hodet for tanker. Den resulterende tilstanden av «oppmerksomt nærvær» lar kunstneren ubevisst skanne synsfeltet ved hjelp av distribuert oppmerksomhet. (Ehrenzweig 1974).



Figur 16. Christian Montarou 2018.

- Kroppen som underlag til meningsproduksjon
- Utforske den før-språklige delen av vår erfaring ved å ta i bruk «det distribuerte blikket».
- Miste ego-kontroll av prosessen og bli ett med motivet.
- Med frihet fra ego-kontroll av prosessen kan deler av bevisstheten overta mer kompliserte oppgaver som å fange og kombinere fragmenter av informasjon fra både fortid og nåtid på nye måter.
- Mobilisere den imaginære kroppen i selve tegnehandlingen betyr å få «den påtrengende kritiske stemmen» for å holde seg stille.
- Frihåndstegning engasjerer kroppen, og dens puls registreres gjennom handlingen som overfører energi til form.

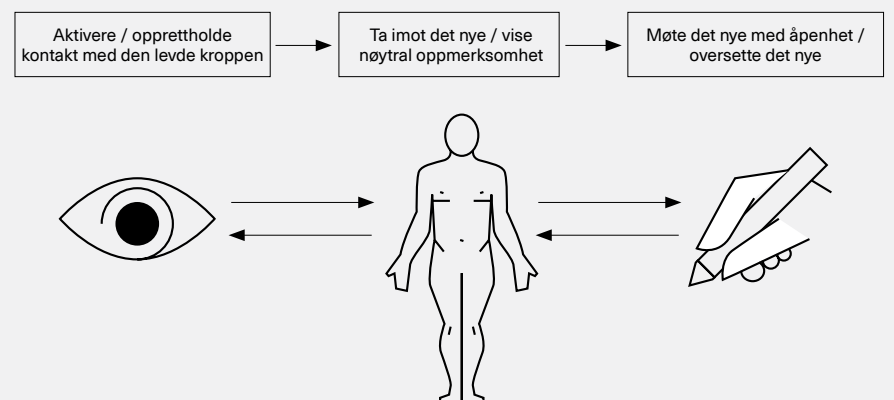
↑ Tegnet av C. Montarou.  
← Andreas Vesalius (1555), andre utgivelse av boken *De humani corporis fabrica*, plansje 26.

## Kroppskunnskap og erfart minne gir næring til det kreative bruddet

Det plutselige åpenbare – eureka!

## Kroppen som kilde til tilblivelse av ny mening

- Å tegne åpner opp et imaginært rom av relasjoner mellom nåtids-øyeblikket, kort- og landtidshukommelse. Den levde kroppen blir kilde til tilblivelse av mening.



Figur 18. Christian Montarou 2018.

erklæring om hans forhold til motivet: «landskapet tenker i meg og jeg er dets samvittighet» (Cézanne 1839–1906).

Møte med «det levende» inntreffer hinsides sanselige modaliteter, på det «tverrmodale planet», til en erkjennelse på et dypere, ikke konseptuelt plan av bevisstheten. Vi blir beveget både emosjonelt og kroppslig når vi tegner. Ifølge Daniel Sterns utviklingspsykologi er vitalitetsaffekter nøkkelen til å forstå spebarns førspråklige kommunikasjon. Hans teori har overføringsverdi for å forklare den uartikulerte dialogen i tegnehandlingen, som beskrevet over, på det tverrmodale planet. Kontakten med hele kroppen og livsenergien under tegnehandlingen er relatert til vår kroppseksistens i tid og rom og kommer til uttrykk gjennom parametrene bevegelsens tempo/rytme og bruk av rom. Det levende kan utfolde seg både i det todimensjonale rommet som i tegning eller i det tredimensjonale som i dans. For eksempel innenfor et annet område med analog tilnærming til kroppen som energi kilde, kalt «de fem rytmer» (Gabrielle Roth, 2003). I den meditative dansepraksis har bølgen av livsenergi blitt kategorisert som flyt (en avslapningsøvelse hvor erfaringen av kroppens vekt og tyngde samt følelsen av mottagelighet står i fokus). Stakkato (å møte sin egen styrke og motivasjon uttrykkes via avgrensede og bestemte bevegelsesretninger i rommet). Kaos (lære å gi slipp på kontroll og stole på det uforutsigbare som kreativ ressurs). Det lyriske (frie lette bevegelser oppover som er styrt av spontanitet. Trangen til å danse er da styrt innenfra, man blir danset) og Roen (er beslektet med tilstanden av oppmerksomt nærvær). Inderliggjøringen av nærværfølelse, hvor en «tar bolig» i kroppens stille rom for å la det vibrere i gjenklagen med omgivelsene. Det er gjennom bevegelsenes intensitet og størrelse, retninger i rommet og romomfang, at kommunikasjon foregår på det førspråklige planet. Tegnerens hånd og fysisk kropp er styrt av den levde kroppens ånd. Når han eller hun drar en strek er ikke blyanten skilt fra hånden, og med blikket som forlengelse av kroppen, er kunstneren i ett både med tegneverktøyet, dets spor på tegnearket og omgivelsene. Kombinert med det indre blikket oversettes den visuelle-motoriske informasjonen fra inntrykk til uttrykk som en spontan kroppslig forestilt handlingsprosedyre med intensjonen om et visuelt resultat. Et proseduralt minne knyttet til kroppens tidligere tegnererfaringer er innbygget i rekkefølgen av gester som trenges for å gjenskape det aktuelle motivet. Gjennom et bredere oppmerksomhetsfelt som kommer frem i bevisstheten innlemmes ulike nivåer av informasjon uten hierarkisk struktur. I dette udifferensierte kaoset av stimuli blir alt potensielt likestilt og like meningsfullt i alle retninger på en gang. Det vil si at den dualistiske tenkningen er midlertidig opphevet når grensene mellom form og bakgrunn, fortid og nåtid, subjekt og objekt, det rasjonelle og irrasjonelle, det synlige og usynlige, tid og rom, kropp og sinn, utviskes i et skapende øyeblikk. Kunstnerens dynamiske forhold til egne kroppslige persepsjoner fører til et brudd hinsides egoets vilje, en intuitiv omdanning fra kroppslig følelse til en ny kategori refleksjon, uten logisk deduksjon. Ifølge den chilenske forskeren Varelas teori om 'enaction and emergence' (Varela, 1993) oppstår det skapende øyeblikket som resultat av et oppdukkende selvprodusert nettverk av strukturell analogi som syntetiserer strømmen av lagrede informasjonsskjemaer. Selv om tegningen tilsynelatende dukker opp av seg selv, spontant og viljeløst, kreves det kompetanse for at det skal skje (se figur 18). Det er blant annet evnen til å slippe kontrollen og stole på egen kreativitet. Videre å være i stand til å undre seg over det uforutsigbare og å være mottakelig for å ta imot det nye som kan komme i det gjensidige og samtidige forholdet som etableres mellom de ytre omgivelsene og det indre

fokuset i tegneren selv. Eve Berger bruker vel og merke begrepet «aktiv nøytralitet» (Berger 2009, s. 347-354) for å sette ord på denne spesielle måten å være på hvor man er i empati med selv og med verden omkring, aksepterende klar til å gi rom for det nye som kan finne sted i øyeblikket. Tegningene vist i figur 17, anskueliggjør resultatet av en teknikk hvor effektivt tidspres blokkerer diskursiv tenkning for å frigjøre fri improvisasjon. Den førspråklige erfaringen kombinert med en bevisst eksperimentering med tegning utgjør tegneprosessen forskningsrom.

### Konklusjon

I denne artikkelen har jeg, i lys av egne erfaringer og av den metodikken jeg har utviklet, drøftet forskjellige teorier som har til felles å understreke kroppens sentrale rolle i persepsjon og i tegneprosessen. Hensikten har vært å reflektere over hvordan disse ulike faglige områder kan være med å belyse kunsten å tegne og et ønske om at denne kunnskapen i større grad kan få konsekvenser for tegneundervisning. Dette er vanskelig tilgjengelige temaer, som sjelden eller aldri er tatt opp i litteratur om emnet tegning, og som, etter min mening, burde få mer oppmerksomhet i undervisningen. Det er behov for å se nærmere på persepsjon utover det visuelle og i større grad utforske også andre kroppslige persepsjoner ved hjelp av intuisjon. Jeg har besvart forskningsspørsmålet mitt ved å forslå en tegnemethode som kobler nyere forskningsresultater med egen erfaring i tegning og med den skapende prosess både som kunstner og pedagog. I tillegg har jeg vist til den perseptuelle pedagogikken som inspirasjon til å utforske den førspråklige dimensjon av det å tegne. Illustrasjonene er hentet fra forskjellige forelesninger og fra innovative undervisningsøkter med studenter fra studieprogrammet i landskapsarkitektur på NMBU i Ås. Selv om metoden jeg har kommet frem til viser en vei som kan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning, bør ikke oppmerksomheten på dens logiske oppbygning, som verktøy til å nå et mål, tømme innholdet av den erfaringen den springer ut av. Vi er her tilbake til forholdet mellom det språklige og det førspråklige, som to forskjellige virkeligheter og hvordan begge deler bør få like mye oppmerksomhet.

Med et slikt perspektiv på tegning, og i anledning 200 års jubileum for etablering av den første tegneskolen i Norge, kunne man ønske seg en ny pedagogikk som mer er tilpasset en type kunnskap som ikke er definert på forhånd, men som utvikles underveis i tegneprosessen og som oppleves som ny når den blir til. Utfordringen er å legge til rette for utvikling av en type tegneundervisning som erkjenner vårt forhold til kroppen som persepsjonsredskap og dens grunnleggende betydning for tegnehandlingen. Det vil si å trakte etter en undervisning som er mindre fokusert på teknikk, og som går mer i dybden på prosessen for å vinne innsikt i skjulte sider av tegnerens kognitive prosesser. Jeg håper at denne artikkelen kan bidra til å skape en større interesse rundt disse aspekter av tegnehandlingen og stimulere til videre faglig utviklingsarbeid innen tegneundervisning.

Christian Montarou

1. Førsteamanuensis, Kunstner  
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet  
christian.montarou@nmbu.no

### References

- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* p. 349, Hentet fra <http://www.theses.fr/2009PA083183>
- Billeter, J.F. (2010). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris: Editions Allia.
- Buttingsrud, C. (2015). *Thinking Toes...? Proposing a Reflective Order of Embodied Self-Consciousness in the Aesthetic Subject*. Side 115-123. *Proceedings of the European Society for Aesthetics* Volume 7, 2015. Edited by Fabian Dorsch and Dan-Eugen Ratiu. Hentet fra <http://www.eurosa.org/volume-7/> 2017/9
- Cerap.Org. (2015-2016). *Centre d'étude et de recherche appliquée en pédagogie perceptive*. Hentet fra <http://www.cerap.org/2017/3>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow – den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur
- Derrida, J. (1990). *L'autoportrait et autres ruines. Mémoires d'aveugle*. Paris: Réunion des Musées Nationaux.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the Body. Aesthetics of Humans Understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- Komagata, S., and Komagata, N. (2010). *Mindfulness and Flow Experience*. Hentet fra <http://nobo.komagata.net/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf>./2013/2
- Lagercrantz, H & Changeux J.P. (2009) *The Emergence of Human Consciousness : From Fetal to Neonatal life*. *Pediatric Research*, Hentet fra : <http://www.nature.com/articles/pr200950/2018/6>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets Metaforer*, Fornuft, Følelser og Menneskehjernen. Pax Forlag A/S, Oslo 2003.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. Translated by Landes, D.A. (2012). New York: Routledge.
- Montarou, C. (2013). *Mindfulness: The holy grail of design education? On DRS // CUMULUS 2013, 2nd International Conference for Design Education Researchers Oslo, 14–17 May 2013* Copyright DRS // CUMULUS 2013 2nd International Conference for Design Education Researchers Oslo, 14–17 May 2013 Copyright. Hentet fra [http://www.umb.no/statisk/ilp/KONFERANSER/2013/christian\\_montaroumindfulness.pdf](http://www.umb.no/statisk/ilp/KONFERANSER/2013/christian_montaroumindfulness.pdf)
- Petitmengin, C. (2007). *Towards the source of thoughts The gestural and transmodal dimension of lived experience*. Published in the *Journal of Consciousness Studies*, vol. 14, n° 3 (2007), pp. 54-82. Hentet fra [https://www.academia.edu/35290878/Towards\\_the\\_source\\_of\\_thoughts\\_The\\_gestural\\_and\\_transmodal\\_dimension\\_of\\_lived\\_experience/25/6/2018](https://www.academia.edu/35290878/Towards_the_source_of_thoughts_The_gestural_and_transmodal_dimension_of_lived_experience/25/6/2018)
- Petitmengin, C. (2017). *Exploring the Hidden Side of Lived Experience through Microphenomenology*. Talks Office of Digital Learning. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=iCWLdVwanC4&feature=youtu.be>
- Roth, G. (2003). *Sjælens 5 rytmer. Bevæg dig og blivet bevæget*. Aschehoug forlag
- Hannibal, N. (2005). Daniel Sterns, hans teorier og deres betydning for musikterapi. *Dansk Musikterapi*, 2(2). Hentet fra: <http://www.danskmusikterapi.dk/wp-content/uploads/2015/10/2005E-Daniel-Stern-hans-teorier.pdf>
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Seuil. Original édition: Varela, F. (1988).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Edition la Dispute. Paris 1997
- Wilsom, A. R., Foglia L. (2011). *Embodied cognition. Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/2017/3>
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*, Gallimard.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

# Striper – sett i lys av Schillers ideer om menneskets grunn-drifter i form

FormAkademisk – Årgang 11, Nr. 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2682

## Sammendrag

Striper blir i denne studien undersøkt gjennom Friedrich Schillers konsepter om menneskets tre grunn-drifter i form; formdrift, stoffdrift og lekedrift. Schillers teoretiske begreper brukes til å fokusere på forskning om form i forhold til menneskets trang til, og ønske om, å forme. Gjennom å vise konkrete eksempler av striper som er materialisert på ulike måter i kunst og design blir striper utvidet som typologi med å vise eksempler på sammenbindende striper, monomane striper, striper som tidsakser, striper og materialitet, trafikale striper, markerende striper, merkevare-striper, flettede striper, romskapende striper, striper som optiske illusjoner, organiske striper, hybride striper og likeverdige striper. Studien viser sammenheng fra estetisk praksis til mønsterdannelser i kvalitative forskningsmetoder. Studien viser hvordan Schillers begreper kan være relevante for å skape økt forståelse for verdien av estetiske undersøkelser.

**Nøkkelord:** Schiller, kunstnerisk forskning, kreativitet, kvalitativ forskning, mønsterdanning.

## Stripenes betydning

Denne studien handler om formteori i forhold til striper. Stripen er et ofte oversett fenomen i mange forskningssammenhenger, selv om det fins mange steder i våre omgivelser (Figur 1). Et eksempel på en som imidlertid har undersøkt striper innen sitt spesialfelt, heraldikk, læren om våpenskjold, er historikeren Michel Pastoureau (Pastoureau, 2001a). Han har forsket på hvordan klær med striper i middelalderen ble sett på som djevelens klær og i en periode ble forbudt i Frankrike (Pastoureau, 2001b). Han viser også til at stripete klær under den franske revolusjonen ble et symbol på at man var en god patriot og drar sammenligninger til fengselsgitter og frigjøring. En annen forsker innen symbolbruk i middelalderen er Veronica Sekules. Hun har både verdsatt og kritisert Pastoureaus ideer om striper (Sekules, 2003). Hun setter pris på Pastoureaus refleksjoner om stripers semiotikk; deres ulike betydning gjennom århundrene – både striper som markerte tjenestefolk, fengselsdrakter, bade-drakter og betydningen av striper på flagg. Hun liker spesielt hans tanker om striper på fotgjengeroverganger og trekker fram dette sitatet fra hans tekst:

Stripes on the ground indicate both passage and the difficulty of passage. Alternating empty zones and full zones, they require obedience and precaution, as if there were some danger of falling into the spaces separating the white bands. Here again it is a matter of a filter, letting the pedestrian's legs pass, but retaining all his attention (Sekules, 2003, p. 111).

Sekules stiller seg imidlertid kritisk til hans tanker om stripens betydning i middelalderen, hvor han antyder at striper ble sett på som djevelens symbol generelt. Hun viser blant annet til at striper også ble brukt positivt i middelalderen. Hun underbygger dette positive aspektet med noen eksempler på royale klær i Spania, hverdagsklær i London og en sveitisk tapet som viser engler kledd i striper. Poenget med å vise til denne interessante diskusjonen om striper, er at den kunne ha funnet sted også innen flere fagfelt enn middelalderheraldikk. Spesielt kunne det være interessant å diskutere striper innen visuelle kunsthøgskoler fordi form og formteori er sentralt innen kunstutdanning. En mulighet for å gjøre dette med et nytt perspektiv er gjennom kunstnerisk forskning.

Mange forskningsfelt har fått nye perspektiver gjennom et nytt og utvidet forskningsobjekt som tar i bruk metodiske tilnærminger som deltakende forsker og ulike typer kvalitative studier (Maxwell, 2005). Kunstnerisk forskning, hvor kunstnere er deltakende forskere, er også i utvikling. Kunstfilosofen Juha Varto, som er forankret i hermeneutisk filosofi, hevder at denne typen kunstnerisk forankret forskning kan gi vesentlige bidrag til forskningsfeltet generelt (Varto, 2009). Grunnen til dette er at ulike typer kunstnerisk praksis omfatter ulike typer kunnskap, og kunstfeltet er et utforsket felt sett fra kunstpraktikerens perspektiv. Varto hevder at gjennom

forskning kan kunstnere i større grad selv bidra til å sette dagsorden for diskusjoner i samfunnet og slik sette kunstneriske strategier inn i en større sammenheng. Det er forskerne selv som i stor grad påvirker hva som skal forskes på, og gjennom studier av kunstneriske fenomener som oppleves som relevante kan en dypere forståelse oppstå, både internt i kunsthøgskolen så vel som eksternt hvor kunsthøgskolen fins i en rekke tverrfaglige sammenhenger.

Muligheten til å sette dagsorden for kunsthøgskolen gjennom forskning er synliggjort ved bruk av feministisk teori (Mäkelä, 2003), men også i maktforhold knyttet til syn på kunnskap innen etablering av nye forskningsfelt. Et eksempel er sykepleieforskning (Varto, 2009), som ofte ble nedvurdert i sin tidlige fase, fordi det ble sett på som mindre vitenskapelig enn for eksempel medisinsk forskning. Tiden har vist at slik er det ikke, men at det er en annen type forskning som bryter fram fra ulike fagområder. I denne studien vil samtidskunst bli satt i søkelyset gjennom nye valg av teoretiske perspektiver. Studier av teoretiske begreper innen kunstnerisk og designfaglig praksis vil bidra til den gryende kunstneriske forskningen som vokser fram, det mange ser som et nytt kunnskapsparadigme. Kunstnere kan i en slik sammenheng i større grad sette agenda for forskning selv, og slik få større innflytelse på hva som er relevant å forske på og hvilken rolle dette har i samfunnet (Mäkelä & Routarinne, 2006).

## Kunstneriske undersøkelser om hverdagslige omgivelser

Både arkitekter, designere og kunstnere utforsker og bruker striper. Det brukes i klær, i skilting, og i bygg. Gjennom å ta i bruk teori om form kan man se på tosidigheten ved striper; på den ene siden som en geometrisk form, og på den annen side som en opplevd estetisk dimensjon. En stripe er på den ene siden teoretisk og formal. Den er på den annen side opplevelse og materialitet. I kunst- og designfag er det behov for å forske mer på forholdet mellom form, formgivning og kreativitet generelt, og i denne studien vil det være fokus på striper spesielt, hvor stripen er en estetisk komposisjon.

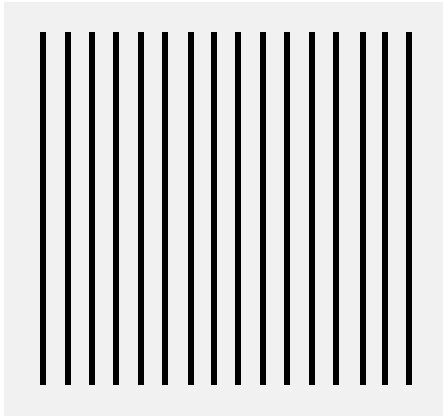
Det er noen komposisjonsfenomener som trumfer andre på grunn av sin visuelle styrke. Stripene er en av dem, lett gjenkjennelige, tidløse og aktuelle; til stede i alle kulturer. For at en komposisjon skal kunne kalles striper innebærer det at linjeoppdelingen har en parallellitet, – at linjene ikke møtes. For at striper skal være striper er det nødvendig at de er flere og de innehar parallellitet. Når striper løper side ved side kan det parallele forholdet provoseres noe. Om de er buklete, men ikke støter i hverandre vil de fortsatt være striper og kan være temmelig ujevne bare de ikke støter sammen. Overgangsfasen mellom streker, enkel skravur og striper har med sammenhenger og kontekst å gjøre. Når linjer krysser hverandre oppstår det forbindelser som skaper strukturer.

Hvordan forholder stripen seg til streken og linjen? Stripen er streker som har en bredde. Dette kommer noen ganger av seg selv ved bruk av tegneredskap som har en bredde og kan

derfor betegnes som at de dannes for eksempel når en maler med en bred pensel. Da får man en stripe på et strøk. Det spennende med stripene er at i sin enkelhet likevel synliggjør det visuelle språkets store frihet. Den universelle karakteren stripene har gjør det bare enda mer interessant å følge noen eksempler av dem. Stein Mehren skriver i notene til diktet «Imperiet lukker seg» i boken av samme navn 'at det universelle i menneskebildet er det eneste som kan åpne oss' (Mehren, 2004). Det å holde de universelle hovedrytmene i komposisjoner i bevegelse, kan ses som en aktivitet som gjør at enkeltindividet kan holde kontakt med noe av universell karakter. Stripene kan slik ses som en universell og tidløs komposisjonsform.

Det er noe annet som skiller strek og striper. Streken er knyttet til tegning og lineære fremstillinger. Linjen er den geometriske betegnelsen av streken der et strukket punkt danner en linje. En strek kan være fysisk i seg selv eller en grense mellom to flater, men den kan også være tenkt og imaginær. Når den er fysisk kan den være tilført en flate. Da er det sporet etter et tegneredskap. Eller den kan ha en fysisk eksistens i et materiale, en tråd, en streng. Det særegne med streken er at den kan være retningsskapende. Den danner ulike bevegelser når den krummes og mer stringente forandringer om den bøyes i vinkler. Streker tegner man når en vil beskrive at her finnes det en grense, noe avsluttes, en ser det ikke og noe annet kommer frem. Linjer knyttes til definisjoner og ideen om fenomenet det kan være et prinsipp som ikke nødvendigvis har en materialitet. Et godt eksempel er Jan Groth sitt kunstnerskap, som han har viet til streken. Jan Groth viser hvordan streken alene kan være en sterk nok komposisjon alene. Det demonstrerer hva materialitet og utførelse, proporsjoner og dimensjonering samt plassering i rom kan gjøre for en enkel, men storslått komposisjon (Figur 2).

På samme måte som linjen, tilhører striper kunst, folkekunst, design og kunstscenen for øvrig. Ting fra hverdagen kan være spesielt verdifulle å studere i forhold til vår opplevelse av estetikk fordi – ifølge den japanske filosofen Yanagi Soetsu (1889–1961) – i folkekunst blir estetikk synliggjort som et kraftfullt fenomen (Yanagi & Leach, 2013). Han mente at det finnes ulike skjønnhet: skjønnhet i seg selv, slik vi møter den i blomster, eller skjønnhetsopplevelsen i ens egen aktivitet. Det kan være noe som man lager i seg selv, at man plutselig åpner seg og ser og opplever skjønnheten i en ting. Sys-Thomsen har oversatt Yanagi til dansk og skriver om Den non-dualistiske skjønnhet 'som ikke står i modsætning til grimhed, kan man kalle skjønnhed af selve skjønnheden' (Soetsu, 1986, p. 157). Yanagi skrev «Ubevist utvikles mine tanker af den bebudelse, som fornægter en modsetning mellem smukt og grimt» (Soetsu, 1986, p. 144). I Sys-Thomsens fortolkning skriver hun at 'mennesket berøver sig sin frihed i trangen til at skelne mellem smukt og grimt. Friheden ligger i en forløsning fra denne dualisme.' Stripen kan være et eksempel på dette fordi striper kan ses som en grunnleggende komposisjon og den kan lede folk til en dypere forståelse av hva skjønnhet er.



Figur 1. Til venstre: Form som parallelle striper. Til høyre: Stofflighet i regnbuestriper i olje på asfalt (Foto: Karen Disen).



Figur 2. Jan Groth, Tegn, 2004–2006. Gobelintevd i samarbeid med Benedikte Groth. Foto: Vegard Kleven. Courtesy Galleri Riis Oslo / Stockholm



Figur 3. Gerhard Munthes «Eventyrstol» fra 1998.



Figur 4. Stolen «Rectangle» fra 1991 for Møremøbler av Svein Gusrud.



Figur 5. Trine Maritz, Små skygger til Yoshiko.

## Menneskets estetiske oppdragelse

For å utdype fenomenet striper vil vi i denne studien undersøke hvordan Schillers begreper om 'formdrift, stoffdrift og lekedrift' kan brukes (Schiller & Dahl, 1991). Denne teorien er valgt fordi begrepene handler om stoffdriftens forankring i menneskets fysiske eksistens; om menneskenes trang til å forme og evne til å skape et fellesskap mellom form og materialitet. Formdrift er ifølge Schiller menneskenes iboende trang til å forme og å tenke form. Stoffdrift kan ses som et dypt behov hos mennesker til å berøre stoff og materialer, vår fysiske opplevelse av våre materielle omgivelser. Lekedrift er knyttet til kreativitet og menneskets trang til å veksle mellom tanke og handling på en lekende måte; mellom ideer om form til materialisering av form i virkeligheten. Ifølge Schiller er dette en grunnleggende drift hos mennesker:

Av transcendentale grunner stiller fornuften følgende krav: mellom formdrift og stoffdrift skal det være et fellesskap, dvs. en lekedrift, fordi bare en enhet mellom realitet og form mellom tilfeldighet og nødvendighet, mellom fri aktivitet og passiv mottaglighet kan fullende det menneskelige begrep (Schiller & Dahl, 1991, p. 66).

Schiller mente altså ikke bare at dette var underholdende, han mente at dette var vesenstypisk i det å være menneske, fordi det er først når man opplever en slik estetisk glede i kreativ utforskning at selvrealisering er på det høyeste nivå. Han mente derfor at bevissthet om formdrift, stoffdrift og lekedrift burde være knyttet til utdanning og menneskets estetiske oppdragelse. Han mente at dette ikke bare ville bidra til det enkelte menneskets glede, men at det kunne bidra til en politisk transformasjon av samfunnet. Slik satte han kunst og estetikk inn i en større samfunnsmessig kontekst.

## Tematisk avgrensning og metode: striper og teori om grunnrifter i form

I denne artikkelen vil vi altså utforske hva slags mening striper kan ha sett gjennom kunstnerisk teori og vi vil belyse dette ytterligere med eksempler fra kunstnerisk praksis fordi bilder og praksis gir en dypere forståelse av hva teorien kan bety. Striper er valgt som estetisk eksempel fordi de er tilstede overalt og er grunnleggende i våre omgivelser fra vi er født. Et biologisk og språklig eksempel på en stripe er i det lineære merket som over halvparten av gravide får på magen når fødselen nærmer seg – det som er en strek, men som kalles fødselsstripen. Den tegnes ikke – den dannes. Eksemplet viser at striper og linjer brukes litt om hverandre knyttes til forskjellig tenking og i forskjellig materialitet. Dette kan føre til egne betraktninger over hvor og når en møter det ene eller andre siden av linje, strek og striper.

En enkel form som en stripe synliggjør at i hverdagslivets enkelhet kan kunstnerisk kompetanse vise en stor kraft, og gjennom estetisk og kunstnerisk teori ønsker vi å forklare mer om hva som ligger i stripens kraft. Dette er ikke for å bevise noen sannhet om striper, men for å utdype en forståelse for fenomenet striper. Den tyske filosofen Gadamer beskriver i sitt filosofiske verk *Truth and method*, at alle mennesker har ulike måter å forstå verden på basert på sin forforståelse (Gadamer, 2004, p. 281). Denne studien bidrar også til å eksemplifisere kunstnerisk forforståelse om striper. De kunstneriske eksemplene viser samtidig i praksis Schillers ideer om menneskets formtrang og lek mellom prinsipper om form og materialisering av form, i utforskningen mellom ideen og materialet. Studien kan på den ene siden bidra til en endret forforståelse om striper hos leseren, og på den annen side at disse ulike praksisene vil gjenspeile ulike varianter på begrepet striper knyttet

til kunstfeltet. Studien vil slik gjennom kvalitative metoder bidra til å kartlegge feltet gjennom å kategorisere meningsbærende sammenhenger om striper (Maxwell, 2005, p. 46). Dette bidrar til å synliggjøre ideer, konsepter og begreper om striper forankret i kunstnerisk praksis. Dette kan ses som en indre organisk begrepsutvikling som bidrar til å utvide typologier rundt begrepet striper. Dette er i tråd med Juha Vartos intensjoner om å utvikle kunsthistorisk ut fra kunstnerisk praksis (Varto, 2009, p. 143).

Tematisk avgrensning i denne studien dreier seg om hvordan formale problemer og materialitet kan bli belyst av Schillers kreativetsbegreper, og hvordan dette til en viss grad kan belyse dagens kunstpraksis med Schillers ideer. Forskningsstemaet handler om hvordan man kan formgi noe for å få til en verdi. Denne faglige vinklingen er valgt for å undersøke hvordan man kan formgi striper slik at de bidrar til kreativitet. Det fins allerede forskning som undersøker Schillers begreper i andre kontekster som for eksempel i estetiske studier (Chen, 2013), pedagogikk (Dornberg, 2006) og i helse (Senn, 1998), men det er ennå ikke gjort studier som spesielt undersøker striper i forhold til kunstneriske arbeider belyst med Schillers begreper om formdrift, stoffdrift og lekedrift.

*Forskningsspørsmålet er derfor å undersøke hvordan man kan utdype forståelsen av Schillers begrep om formdrift gjennom eksempler på striper i kunst og hverdagsobjekter?*

Metoder som er brukt er litteraturstudier og case studier (Yin, 2009) med vekt på kunstneriske og hverdagslige eksempler (Soetsu, 1986). Schillers perspektiver om menneskets estetiske oppdragelse ble valgt fordi de framhever et samspill mellom form og materialitet som er relevant i vår tid. Vi lever i en tid med mye stress og en økende bevegelse av mennesker som søker mot ro og stabilitet. Det kobler dette til design og hverdagsritualer: 'mindfulness', stress i hverdagen, noe å tenke på i forhold til design og kunstneriske prosesser for å lage noe. Den japanske formgiver Yanagi Soetsu fremhevet at hverdagsting er en kilde til både kontemplasjon og opplevelse. Det kan være zen-inspirerte kvaliteter i de enkleste ting, som i hvordan en tepose er formgitt til hvordan en stol er preget med overflater. En slik tilstedeværende holdning kan gjenfinnes i Schillers betraktninger: Og ikke bare må kunstneren overvinne de begrensninger som hans kunstarts spesifikke karakter medfører, men også de begrensninger som henger sammen med det spesielle stoff han bearbejder. I et virkelig skjønt kunstverk skal innholdet gjøre noe, men formen gjøre alt. For gjennom formen påvirkes menneske som helhet, gjennom innholdet derimot bare enkelte av dets krefter (Schiller & Dahl, 1991, p. 94).

## En dypere forståelse av striper

I Schillers estetiske brev lar han mange tanker kretse rundt form og prinsipper som ligger til grunn for den form ting kan ha, og hvordan ting manifesterer seg i virkeligheten gjennom materialet. Stoffet har slik en betydning for tings beskaffenhet. Schiller mener at det er noe sentralt hos mennesket som utspiller seg mellom det han kaller formdriften og stoffdriften; det er hvordan mennesket kan bruke formdriften og stoffdriften i den skapende søken som han kaller lekedriften. Det er i lekedriften det *personlige* kommer fram.

Striper kan gjennom Schillers forståelse ses gjennom på den ene siden som et komposisjonsgrep, en sorteringsgjenkjennelse, det vil si at vi vet for eksempel når noe kan betraktes som stripete. Da vender fortolkningen av form seg mot opplevelsen av det universelle, det vi vet intuitivt. Men like viktig er hvilke materialer stripene fremkommer og synliggjøres i, da opplevs stripene i tillegg gjennom sanselig

forankring. Stoffet stripene er laget i eller på, kan slik i større grad betraktes som noe *generelt*.

Stoffdrift blir på engelsk noen ganger oversatt med 'sense driven' eller 'sensuous driven'. Det er en forskjell i disse begrepene, fordi stoffdrift forholder seg til materialitet, mens 'sense driven' i større grad forholder seg til sansningen som materialiteten gir i mennesker.

Formdriften kan i dette perspektivet knyttes til Euro-amerikansk betraktende kultur, det vil si noe som ses med et analytisk utenfra-blikk, som en idé framfor materialitet. Slik kan det knyttes til Schillers begrep om formdrift, hvor stripen og parallellitet kan ses som idé, slik den gjenfinnes i matematikk og i ideenes verden. I denne sammenhengen kan man utforske komposisjonelle grep og muligheter i 2 og 3 dimensjoner. Dette kan ses som mer statiske, ikke-pulserende prinsipper, som svarer til Schillers begrep 'formdrift'.

Det andre perspektivet på stripen er når de tilkjenner seg gjennom 'stoffdrift', i søken etter stoffligheter, for eksempel med stripen som konsekvens av materialiserte utgaver, som i stripete skyer, striper i havets bølger og lysstråler eller i olje som skaper regnbuestriper på våt asfalt (Figur 1). Dette handler mer om å sanse, se og oppleve. Dette er stripen forstått i større grad som kognitive og opplevde fenomener. Denne stoffdriften knytter an til virkelighetens verden gjennom konkrete materialer og teknikker; materialenes egenskaper og teknikkenes muligheter.

Det er en dynamisk og utfordrende prosess som har stadig nye begrensninger og muligheter. Da virkelig gjøres stripene i en vekslende, forgjengelig prosess. Stripene løper fritt sin egen vei ved at vi kan følge dem, legge alle våre følelser i dem. Samtidig er vi ikke alene om å oppleve striper, for alle kulturer har striper på mange ting i mange sammenhenger.

Et eksempel på striper på stoler fra ulike tidsepoker i Norge er fra Gerhard Munthe og Svein Gusrud. På stolsetet til Gerhard Munthes eventyrstol laget i 1898 er stripene del av setet (Figur 3). Videre ser man at det i dragefuglens manke finnes vekslende bånd av svart og hvitt. Et annet sted er nede på ene fronten av stolbeinet der sargen har fått en halvsirkelform som er delt i svarte og hvite striper. Både manken og sargen har strålekarakter, og stripene vil da om de forlenges ende i et punkt. Den sterke kontrasten vekslende mellom svart og hvitt binder uttrykket sammen og skaper likhet mellom strålene og stripene, hvor ornamentet striper samler en mengde inntrykk. På Svein Gusruds stol er stripene monomane og både deler og samler stolen (Figur 4). Dette er eksempler hvor ornamentet striper er sentralt i objektet på det som kan kalles *sammenbindende striper* og *monomane striper*. Soetsu beskriver ornamentet slik: «Man kan også sammenligne ornamentet med en kilde, hvorfra der kan drages til evig tid, som var den udtømmelig. Det, som lader ens fantasi udtømmelig, kalder jeg smukt» (Soetsu, 1986, p. 82).

#### Tidsakser som striper

Vi har sett på striper i tekstilkunst, ornament og i møbler. Men striper kan også representere tid. Tid settes for eksempel av som striper gjennom lag med jord. I sedimentene kan vi lese av historien til stedet. Videre kan stripene i treets årringer forteller om vekstsoner og klimatiske endringer. Å kunne lese striper i naturen kan gi mye informasjon. Striper kan slik assosieres mot intervaller og ulik tidsoppfatning av varighet, gjennom mønstre og ritualer knyttet til tid. Yanagi Soetsu beskriver for eksempel tid i tesseremonien i sitt essay. Det han gjør, som er befriende, er å ta vekk all mystikk og helt enkelt vise til den konsentrerte tilstedeværelsen som med god bruk av tid skjerper en handling. Vite at den skal skje, men ikke enda, skape forventning ved å la det hele drøye før det trinn for trinn iverksettes små handlinger som alle peker mot det at teen skal komme etter hvert. Det gjør at

man får tid til å glede seg, det skapes en positiv forventning, og et 'dette skal jeg få oppleve'! I denne skjerpede oppmerksomheten blir vi som mennesker vare og får kontakt med oss selv. I sterke livssituasjoner skjer det automatisk, men tesseremonien er ikke noe ekstra, det handler bare om det å ta en tekopp. Yanagi sier at det finnes utallige hverdagslige handlinger som vi kan opphøye til seremonier. Vi kan slik øve på å bruke hele vårt sanseapparat og finne kontakt med naturen og hverandre gjennom tilsvarende ritualer. Der er nærliggende å spørre om hva det er i vår tid som innehar en slik fortettet konsentrasjon blant folk. Terialet og handlinger generelt kan ses som bevegelser langs en linje, ritualer som gjentas i en parallellitet og striper. Striper kan her ses knyttet til tidsakser.

#### Striper og materialitet

Bearbeiding av striper kan også gjøres til kunstneriske uttrykk knyttet til materialets beskaffenhet. Et eksempel på dette er i arbeidet til Trine Mauritz (Figur 5). Der er snøens lys flakkende tilstede og mørket er ikke langt unna. Arbeidet er laget i ull og i bånd som er vridd slik at disse stripene er vanskelig å se fordi motivet eier uttrykket. Dette kan kalles *vridd striper*.

Striper i klær og tekstiler kan videre knyttes både til dekor og funksjon (Figur 6). For å se dommeren som i ishockey har et forrykende tempo, har de svart- og hvitstripete overdel. Disse kan ses som *markerende striper*. Denne bruken sier i seg selv hvor sterk stripekomposisjonen er fordi de er lette å oppfatte. Det finnes flere merkevarer som benytter striper, der Adidas kanskje er det mest kjente. Disse stripene kan kalles *merkevare-striper*. I andre tekstiler framkommer striper som en del av teknikken. Fletteteknikker gir for eksempel mulighet til mange former og kan fremheves med to farger som danner striper som forsterker de flettede planene (Figur 7). Gaveboksen er fra Gianyar nord på Bali. Dette kan kalles *flettede striper*. Andre eksempler som viser stripenes kraft for å få oppmerksomhet er knyttet til hverdagslige sammenhenger som stripene på fotgjengerfeltet eller markeringer på en flyplass (Figur 8).

På en flyplass har stripene trafikal betydning og kan ses som *trafikkale striper*. Når en tar vekk alle andre kjennetegn kan den visuelle informasjonen bli sett på som en estetisk komposisjon, for eksempel sammen med refleks av lysarmatur som speiler seg i vinduet (Figur 8). Slike visuelle opplevelser kan la tankene vandre og åpne et øyeblikk som fotoet kan fortelle om.

Med en gang en legger vinkler inn i stripene oppstår effekten som kan gi følelsen av noe foran og noe bak, en romlig illusjon i flaten (Figur 9). Dette kan ses som *romskapende striper*. Et annet eksempel på et tapet hvor stripen skaper optiske illusjoner av folder viser at det er bare fantasien som setter grenser for hvilke uttrykk striper kan få (Figur 10). Disse stripene kan kalles *striper som optiske illusjoner*.

Å ordne noe i striper skaper ryddighet. Stripene er troverdige selv om de har et organisk og ujevnt preg (Figur 11). Disse kan kalles *organiske striper*. Dermed forsikrer stripene oss om at fenomenet striper lett kan overta hovedinntrykket og at striper kan bære en komposisjon. Som komposisjonsprinsipp kan en slik erfare at en stripe kan fylles med det en ønsker seg. Slik kan stripene lede inn i bordenes og frisenes verden.

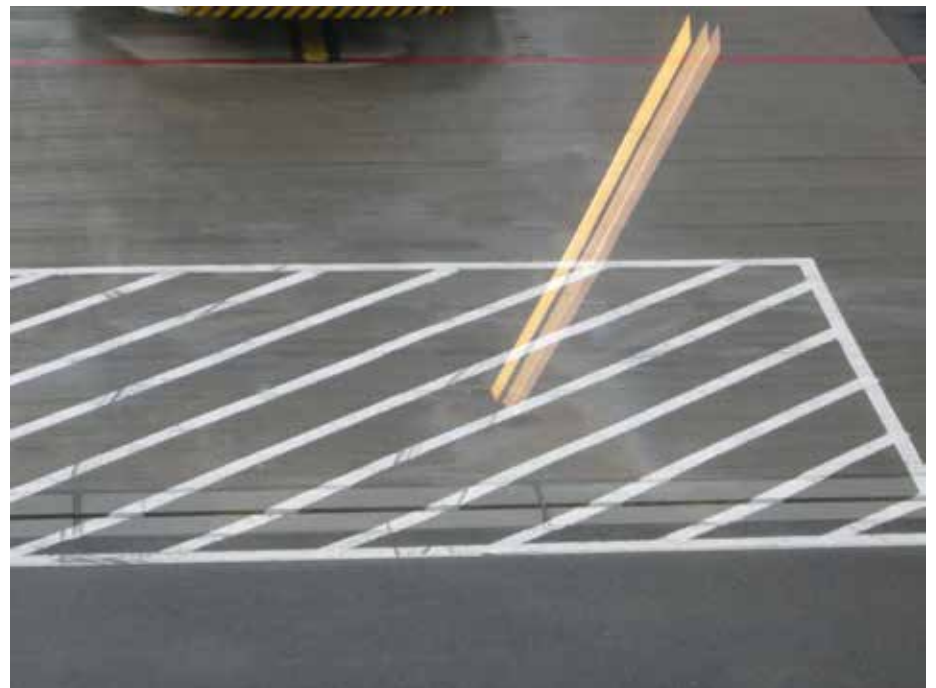
Illusjoner av striper kan også lages og de kan settes sammen slik at intensjonen er at vi skal oppleve dem som striper. En interessant formutforskning er da om striper lagt på hverandre på kryss og tvers fortsatt oppleves som striper og ikke strukturer? Det visuelle språket kan alltid fremstille hybrider som kan se ut som det ene og det andre og det tredje fordi det visuelle kan kobles sammen med begreper, og persepsjonen åpner for ulike vektlegginger som gir mange svar (Figur 12). Dette kan kalles *hybride striper*.



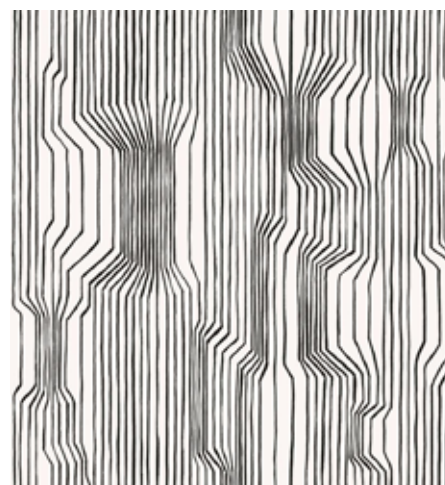
Figur 6. Dokumenta 14. Hans Eijkelboom, *Photo Notes 1992–2017* (2017). 270 inkjet prints 50 x 60 cm each.



Figur 7. Fra boka *Basketry a world guide to traditional techniques*. Bryab Santance. Thames & Hudson.



Figur 8. Striper og refleksjoner på flyplass. Foto: Karen Disen



Figur 9. Frekvenssi Marimekko di Jannelli & Volpi-Sirpi.



Figur 10. Nena Designer Marburg retro white

En kunstner som har jobbet mye med farger i glasurer, og blant annet som striper, er Elisa Helland Hansen. Hun beskriver disse stripene slik (Figur 13): 'Keramiske begre i steingodsleire med håndmalte striper. Mønsteret dannes ved påpensling av smeltet parafinvoks og dobbeltglasering. Ved bruk av fargende oksyder i begitteglasuren samt ulike glasuretykkelser oppnås rike nyanser i et variert fargespekter under brenningen.' Denne tilnærmingen til striper er både teknisk, estetisk og håndverksmessig forankret. Disse stripene kan kalles *prosessbaserte striper i lag på lag*.

Disse tretten flaskene er 'Installasjon' (2012) (Figur 14) av kunstneren Kjersti Teigen. De har fargede striper som glir oppover og nedover på flaskeformen. Det er støpt og glassert porselen med trykkdekor. Det er mellomrommet mellom de fargede stripene som øker der formen utvider seg. Stripene skifter farge vekselvis i ulike lengder, stopper og begynner fargene. De to komposisjonsgrepene fremkaller den glidende bevegelsen. Disse kan kalles *formgivende striper*.

Beth Wyller er en kunstner som har arbeidet i både to- og tredimensjonale uttrykk. De tre formene (Figur 15) danner striper mellom seg og fremstår som tittelen sier om et objekt. Fordi formene er like og ligger sentrert og regelmessig etter hverandre, opplever vi den som en serie som henger sammen. Den lille senkningen i sirkelformen på toppen danner en bølge som er et gjennomgående spor, en stripe. Denne kan kalles *formdannende striper*.

Klær med striper finnes i klesmote for eksempel fra Marimekko (Figur 16). Hvordan stripene blir plassert og samspillet med den bevegelige kroppen, varieres. Eksempelvis: Hvor tettstående, stående eller liggende eller diagonaler pluss kombinasjoner, og ikke minst kvaliteten i teksten. Dette kan kalles *tekstile striper i samspill med kroppen*.

Daniel Buren er en som konsekvent bruker striper i sitt konseptuelle kunstnerskap (Figur 17). Det visuelle språkets evne til å uttrykke flere ting samtidig demonstreres tydelig i de like brede, jevne likeverdige stripene. Stripene kan, slik vi har sett i noen eksempler, skape en likeverdig helhet. Når en flate er dekket av striper veksler oppmerksomheten mellom de ulike stripene. De kan ses som *likeverdige striper*.

### Diskusjon: striper i hverdagsritualene

Kunstfilosofen Juha Varto fremhever at det er ulike aspekter som bør tas med i forskning om kunstpraksis (Varto, 2009, p. 143) som inkluderer både ontologiske og epistemologiske refleksjoner, samt tanker om hvordan en kunstnerisk praksis også representerer et syn på menneskets eller kunstnerens rolle i verden. Han mener at bevissthet om ideologiske perspektiver bør synliggjøres i forhold til kunstpraksiser: hvilke verdier, hvilke fokus på menneskelig virke og hva er det som er verdt å undersøke. Det skjer en type standardisering i alle praksiser, ifølge Juha Varto (Varto, 2009, p. 146), og gjennom identifikasjon av konflikter kan ny innsikt oppstå for eksempel gjennom å identifisere forbudte spørsmål. I begrepet striper kan dette eksemplifiseres ved at i vår tid står form og formlek ofte i kontrast til det rasjonelle: det fornuftige. Det lekne og utforskende har også vært fraværende i mange forskningskontekster, men i den senere tid kan man vise til at det har skjedd en tilnærming mot estetikk i flere forskningsmiljøer. Dette har for eksempel skjedd innen sykepleie hvor estetikk og kunst har fått en større plass som et pedagogisk virkemiddel med og mellom pasienter (Wikstrom, 2003), innen terapi, innen kunstig intelligens (Hatchuel, Le Masson, & Weil, 2011) og i parametriske designtenkning, hvor avansert datateknologi blir brukt for å skape designobjekter (Oxman, 2017).

Noe kan formgis for å få til en verdi. Man kan utforske hvordan man formgir striper slik

at de bidrar til kreativitet. Gadamer's begrep om forforståelse (Gadamer, 2004, p. 281) har i denne studien blitt utdypet og eksemplifisert gjennom praktiske eksempler, utdypende forklart med Schillers begrep om formdrift, stoffdrift og lekedrift. Eksempler på hverdagsritualer slik Yanagi beskriver dem tar opp temaer som å lage striper som spiller opp mot hverandre: linjalstriper og tegnede håndstriper: hva skjer i overgangen og det har vært vist eksempler på hvordan det universelle forholder seg til det unike. Stripene har i denne studien blitt forklart gjennom det formale og det universelle. Stripene har videre blitt vist gjennom kunstneres og designeres forforståelse synliggjort som en fysisk stemme gjennom utførelse og striper i kontekst eksemplifisert gjennom produkter, objekter og kunst som er knyttet til hverdagsritualene.

Disse stripene i produkter, objekter og i kunst kan også forstås gjennom Schillers begreper om menneskets behov for kreativitet og lek. Det er formdriften, som er knyttet til intellekt og idealer, frakoblet det menneskelige. Det er stripene i ren form, i det universelle. Dette står som en komplementær motsats til Schillers andre begrep stoffdrift, hvor man er i sansens vold, det engasjerende, som er stripene med nyanser og materialitet. I både formdriften og motsatsen stoffdriften finnes det positive og negative aspekt. Og fra et kreativitetsperspektiv er det ikke bra å være fanget i den ene for det begrenser og reduserer. Det er derfor vitalt nødvendig å se på det som kan foregå mellom disse to komplementære begrepene. Her har mennesket en sentral rolle, for det utspiller seg kreative koblinger mellom de to; form og stoff, og det som Schiller kaller lekedriften. I lekedriften ligger muligheten til en pulserende veksling. Da er man i ferd med å fokusere sin konsentrasjon og sine krefter, og la det intellektuelle og det emosjonelle, det fysiske kreative og den intellektuelle kognitive virksomheten, veksle i arbeidet.

Å være i et slikt universelt rom kan skape en åpenhet: stripene kan ha en slik karakter. Denne åpenheten i det visuelle språket gjør at det alltid vil være like aktuelt og interessant å se hvordan den neste generasjonen forvalter stripene. Det er denne åpne forståelsen for et estetisk virkemiddel som er menneskers felles-eie. Økt kunnskap om striper kan gi modeller til andre områder og arenaer der mennesker møtes og med visshet om fellesskap, men rikt av individuelle fortolkningsmuligheter.

Stripene kan slik vi har sett i noen eksempler skape en likeverdig helhet. Når en flate er dekket av striper, veksler oppmerksomheten mellom de ulike stripene. Det er ikke et forhold der den ene delen preger uttrykket slik at den andre delen blir passiv. Stripene henvender seg til sansene med dynamikk og helhet. Stripene er både og, og enten eller! Det visuelle uttrykket er alltid samtidig og dermed like aktuelt. Slik skapes det bånd til mennesker på tvers av tid og geografi. Det er omfattende og komplekst, og derfor er komposisjonen striper vesentlig fordi den gjør at en har noe å forholde seg til. Til sine studenter kan man si: «Lær dere å hvile i likheter, det som kan gjenkjennes, for så kan dere sanse forskjellene, de visuelle kvalitetene» (Karen Disen, sitat fra undervisning, 14.4. 2016).

### Relevans for utdanning, praksis og forskning

Gjennom disse eksemplene har vi vist ulike metoder og måter å tenke på for læring om form, med fokus på striper, som også er metoder for utforskning og bearbeiding. Det kan være til anvendelse i praksis så vel som at det er nyttig i utdanning i forbindelse med kunst og design. Stripper kan brukes i barnehagen når både voksne og barn kan ha samme glede i å lage striper med fingrene, dra de gjennom sanden eller bruke fingermaling. Stripper og trang til formundersøkelser er nødvendig i flere nivåer



Figur 11. Fabric Pattern: Jurmo. Designer: Aino-Maija Metsola. Marimekko Finland.



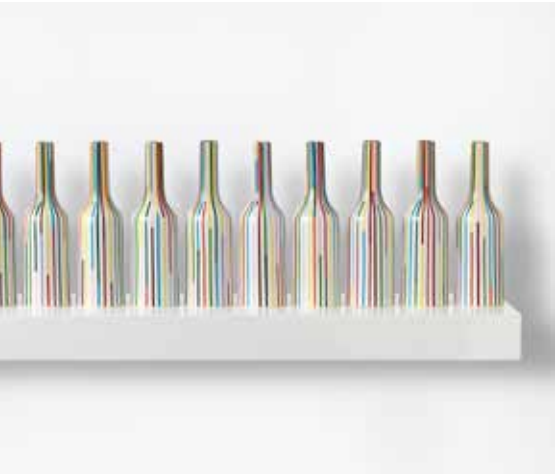
Figur 12. Keramisk arbeide av Elisabeth Von Krogh: Ruter som likevel er striper.



Figur 13. Håndmalte striper i lag på lag, av Elisa Helland Hansen (2017).







Figur 14. *Installasjon*, Kjersti Teigen, 2012, Nasjonalmuseet. Foto: Nasjonalmuseet / Frode Larsen.



Figur 15. *Objekt Nr. 42*, 2008, Beth Wyller, Nasjonalmuseet.



Figur 16. Stripete klær fra Marimekko.

av utdanning, så vel som i kunstnerisk, designfaglig og tverrfaglig praksis. Disse temaene kan innskriveres som læringsutbytte i programplaner for ulike sykluser i utdanning også på høyere nivå (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Vi har i eksemplene sett striper som er brukt i ulike komplekse sammenhenger som krever avansert kompetanse for å få til.

#### Avansert forståelse av mønsterdannelse i kvalitativ forskning

I et forskningsfaglig perspektiv er det spesielt interessant å se på formforståelse og striper i forhold til mønsterdannelse. I analyser av empiriske data er mønsterdannelse sentralt, fordi forskere skal lage grupperinger og kategoriseringer av over- og undergrupper gjennom kartlegging av praksis (Maxwell, 2005, p. 46), som en framgangsmåte for fortolkning av empiriske data (Yin, 2009, p. 136) hvor blant annet likheter og forskjeller skal søkes etter, samt at man skal søke etter komplementære mønstre og paradokser. I en slik tenkning kan det være nyttig å ha med seg en avansert forståelse av hva mønsterdannelse er, å kjenne de visuelle mønsterdannelser som striper representerer, og å ha en fordypet forståelse av hvilken kompleksitet og irregularitet som kan finnes i ulike typer mønstre. Når man ser et mønster kan det bidra til å se sammenhenger i det komplekse, og når det er gjentakelser kan et fenomen opptre som et ornament. Ornamentet har tre hoveddytmer; det ene er striper, og de andre to er strukturer og strømninger. De er alle lett gjenkjennelig og krever få forkunnskaper. Det er dermed ikke sagt at innholdet blir snevert. Stripene leder inn i de utømmelige estetiske uttrykkene. Planen som startet prosessen må inneholde en framdrift, men ikke låse utøveren til å ha egne ferdig uttenkte løsninger. Under arbeidet kan den enkelte få mange impulser og det blir da en personlig øvelse å finne de kvalitetene som egne hender – og eget temperament – der og da kan få til. Skillet mellom det emosjonelle og det intellektuelle skaper en kreativ dynamikk, en puls. Denne pulsen lager en rytme i arbeidsprosessen og kunnskaper og erfaringer stemmes sammen. Når et komposisjonsgrep er enkelt og opplagt, løsner det på noe. Det gir mulighet til å være i de estetiske valgene. Gjennom komposisjonsmatrisene og hoveddytmene til ornamentet kan man forholde seg til det universelle i formen. Det kan være lærerikt å forholde seg til motstand og utfordringer i fortolkning av form og formutforskning i praktisk forskning. Dette er særlig relevant i forhold til mønsterdannelser og fortolkninger basert på perseptuelle analyser, fordi dette er sentral kompetanse i kvalitativ forskning (Maxwell, 2005, p. 46; Yin, 2009).

#### Konklusjon: Formkreativitet

Studien har vist hvordan kunstnerisk praksis og kunstneriske arbeid kan utdype forståelsen for form gjennom Schillers begrep om formdrift, stoffdrift og lekedrift (Schiller & Dahl, 1991) i kontekster som gir eksempler på hverdagsritualer slik Yanagi beskriver dem (Yanagi og Leach, 2013). Studien har vist til framgangsmåter og undersøkelser som eksemplifiserer Gadamer's begrep om forforståelse (Gadamer, 2004, p. 281), hvordan kunstneriske metoder og tilnærminger kan holde tankene og intellektet beskjefte med prinsipper, rekkefølger og nye valg i fysiske og estetiske prosesser. Det har vist hvordan sanser og ferdigheter kan stemmes sammen i utprøvinger hvor tilstedeværelsen er omsluttende i arbeidsprosesser. I denne sammenheng er det vesentlig å ha en åpen holdning for å se hva som kommer, som i en hermeneutisk forståelsesprosess hvor man gradvis forstår deler som bidrar til en større helhet (Gadamer, 1979). I et hermeneutisk syn på verden har hver enkelt person sin opplevelse av et fenomen, og fordi alle mennesker er forskjellige vil alle oppleve

det ulikt. Gjennom ulike former for beskrivelser kan en person prøve å dele en opplevelse, og selv om det er innen en begrenset forståelse, hvor man bare er i stand til å forstå en liten del av fenomenets helhet (Gadamer, 2004, p. 480), vil mange beskrivelser gi en økt forståelse. Studien har bidratt til å gi en økt forståelse om striper.

Schillers formbegreper som er knyttet til stripene kan også ses som ulike former for kreativitet. Kunstneres kreativitet i forhold til striper belyser deres forforståelse. De viser hvordan profesjonsutøvende kunstnere og designere på ulike måter gjennom sin praksis aktivt fortolker både kreativitet og striper. Det har gjennom denne konseptuelle kartleggingen (Maxwell, 2005) av ulike typer stripepraksiser blitt identifisert ulike typer striper som til sammen bidrar til en utvidet typologi av striper. Typologien er i denne studien utvidet med at det har blitt vist sammenbindende striper, monomane striper, striper som tidsakser, striper og materialitet, trafikale striper, markerende striper, merkevarestriper, flettede striper, romskapende striper, striper som optiske illusjoner, organiske striper, hybride striper og likeverdige striper. Studien har slik utvidet typologier om striper. Typologien er i studien også knyttet til teori fordi de visuelle eksemplene er knyttet til Schillers begreper om formdrift, stoffdrift og hvordan lekedriften kan spille mellom dem.

Denne studien baserer seg på kunstnerisk forskning som inkluderer et ideologisk perspektiv (Varto, 2009, p. 145). Det er et ideologisk syn i Schillers ideer om at alle mennesker har en grunnleggende trang til å leke og formgi. Dette kan knyttes til Yanagis utsagn om at det som lar ens sinn være utømmelig er vakkert, og kan videre utdypes med Schiller som beskriver dette som en kilde til frihet. (Schiller 1795, s.18):

Jeg håper å kunne overbevise dem om at mitt tema svarer langt mer til tidens behov enn tidens smak gir inntrykk av. Ja jeg vil prøve å overbevise dem om at for i praksis løse det politiske problem, må man legge veien om det estetiske – fordi det er gjennom skjønnheten man vandrer til friheten.

Form og lek med form, formkreativitet, bidrar slik til at opplevelsen av verden gjøres mer helhetlig gjennom å fortolke og bearbeide form og omgivelser. Dette kan skape en sammenheng – og mer åpenhet – mellom form, formgivning, omgivelser og mennesker – et holistisk syn på form og kunst. Mennesker skaper gjennom sin kreativitet et bindeledd mellom en idé-verden og en materiell utførelse. Kreativitet og estetiske undersøkelser bidrar slik til at mennesker får et bredere repertoar til å undersøke og forandre sine omgivelser.

Karen Disen  
Høgskolelektor  
Kunsthøgskolen i Oslo  
karen.disen@khio.no

Arild Berg  
Førsteamanuensis, PhD, Prodekan for FoU,  
OsloMet – Storbyuniversitetet, Fakultet for  
teknologi, kunst og design  
arild.berg@oslomet.no

#### References

- Chen, Y. J. (2013). The Resurrection of the Public Authorship in the Creative Process of the Common Places. *Arte Individuo Y Sociedad*, 25(3), 508-522. doi:10.5209/rev\_ARIS.2013.v25.n3.40706
- Dornberg, G. (2006). "Man is only human when at play" Friedrich Schiller's ideas concerning the "Aesthetical education of man" and Maria Montessori's thoughts on pedagogics. *Synthesis Philosophica*, 21(1), 51-58.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, ed.). London: Continuum.
- Hatchuel, A., Le Masson, P., & Weil, B. (2011). Teaching innovative design reasoning: How concept-knowledge theory can help overcome fixation effects. *Ai Edam-Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing*, 25(1), 77-92. doi:10.1017/s089006041000048x
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. [Cork]: [University College Cork].
- Makela, M. (2003). Constructing female genealogy: Autobiographical female representations as means for identity work. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 535-553. doi:10.1177/1077800403254221
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Mehren, S. (2004). *Imperiet lukker seg: dikt 2004*. Oslo: Aschehoug.
- Mäkelä, M., & Routarinne, S. (2006). *The Art of research: research practices in art and design* (Vol. A 73). Helsinki: University of Industrial Arts.
- Oxman, R. (2017). Thinking difference: Theories and models of parametric design thinking. *Design Studies*, 52, 4-39. doi:10.1016/j.destud.2017.06.001
- Pastoureau, M. (2001a). *The Devil's cloth: a history of stripes and striped fabric*. New York: Columbia University Press.
- Pastoureau, M. (2001b). Flag waving. (Endpaper). (significance of stripes)(Brief Article). *Natural History*, 110(10), 84.
- Schiller, F., & Dahl, S. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (Vol. 14). Oslo: Solum.
- Sekules, V. (2003). The Devil's Cloth: A History of Stripes and Striped Fabric by Michel Pastoureau. *TEXTILE: Cloth and Culture*, 1(1), 110-112. doi:10.1080/17518350.2003.11428637
- Senn, E. (1998). The play of voluntary movements and Joie de Vivre – reflections on the importance of movements for human health. *Physikalische Medizin Rehabilitationsmedizin Kurortmedizin*, 8(2), 65-69. doi:10.1055/s-2008-1061824
- Soetsu, Y. (1986). *Forunderlige skønhed – vandring i japansk hverdagskunst. Genfortalt og oversat af Sys Thomsen*. Bergen.
- Varto, J. (2009). *Basics of Artistic Research. Ontological, epistemological and historical justifications* (E. Lehtinen & L. Mänti, Trans.). Helsinki: University of Art and Design Helsinki.
- Wikstrom, B. M. (2003). Health professionals' experience of paintings as a conversation instrument: A communication strategy at a nursing home in Sweden. *Applied Nursing Research*, 16(3), 184-188. doi:10.1016/s0897-1897(03)00049-1
- Yanagi, M., & Leach, B. (2013). *The unknown craftsman: a Japanese insight into beauty*. New York: Kodansha USA.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

# Participation in Hybrid Sketching

FormAkademisk – Volume 11, No 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2676

## Abstract

In the age of digitalisation, the role of the sketch has taken new forms, but it still works as a mediator between people who work to create something together. There is, however, a lack of knowledge about how the sketch can be used as a strategy to increase participation and collaboration in creative processes. Participation in various types of sketching was explored through a case study with a participatory design approach in a public art project for a health centre. The study demonstrated how hybrid materialisations of a sketch have value as a communicative medium. Essential concepts emerged from collaborative learning in fieldwork that created shared understanding based on drawing experiments. The concepts contribute to a typology of hybrid sketches used as creativity skills in the expanded field of art.

**Keywords:** Collaborative learning, participatory design, artistic research, drawing in the expanded field, management of creative processes.

## Sketching in the digital age

In the digital age sketches are still an important tool for showing ideas for coordination, cooperation and collaboration (Lahti, Seitamaa-Hakkarainen, & Hakkarainen, 2004). As a part of skills in drawing, the sketch has been an important tool for those who create visual environments. A sketch can be done quickly and can show an idea easily as a visual representation of thoughts. Architects, artists and designers use the sketch to clarify their ideas. Digitisation has opened new possibilities for the sketch, and research has demonstrated how, for example, the tablet PC to a strong degree supports students' sketching capability by increasing their confidence and that this can have a good impact on the conceptualisation phase in creative processes (Evans & Aldoy, 2016). However, there are also some disadvantages of sketches. They can lead to misunderstandings and mislead people to believe that they have a common understanding when in actuality they do not, and this might lead to conflicts (Donovan, Heinemann, Matthews, & Buur, 2011). In this study I will investigate both the potentials and the pitfalls in the materialisation of sketches, from idea to realisation, and the challenges that may arise in the encounter between the digital and the material in a collaboration context.

## Creativity skills

In the age of digitisation and with new evolving technologies, there is a need to study the dynamics between new technology and physical surroundings. For artists and designers in an artistic research context (Varto, 2009) there is a particular need to highlight this because artist- and design researchers should position themselves as central contributors to creative processes in society. The reason for this is that creativity in teamwork is claimed to be some of the most essential 21<sup>st</sup>-century skills (Kerr & Lloyd, 2008) and relevant in the management of collaborative, creative processes (Adler, 2011; Ibbotson & Darsø, 2008). Artists today in general work in an expanded field of artistic practice (Krauss, 1979), including relational art (Bourriaud, 2002). In this study, the relationship between the sketch and materialisation was explored from an insider perspective as a participant researcher and artist, with particular emphasis on the issues that arise between the digital and the material in a collaboration context. This is essential in several disciplines where drawing is central, such as in architecture (Ortland & Buur, 2003), engineering (Lawson, 2006), art and design (Garner, 2008). Although this has been investigated to some extent, there is still a lack of knowledge about collaborative participation with an artistic practice-based research approach. Juha Varto is an art philosopher who claims that perspectives from all professions are important in research and science and that artistic perspectives can be included in this through artistic research, an approach that includes reflections on the view of man, the view of the world, ideology, standardisation, imprinting and self-identification in research (Varto, 2009, p. 143). Through artistic research, as a practitioner and researcher, artists

can put current issues on the research agenda and contribute to new theory in the field in new and unique ways.

The research question in this study is thus *How can different types of sketching contribute to collaboration in creative processes in a public art process?* The reason why this research question was chosen was because it has transfer value to other contexts and to several disciplines, such as architecture, design, engineering, pedagogy and creativity management – knowledge that can contribute to a more interdisciplinary understanding in collaborative processes – and this can help to deepen the understanding of what a sketch can be by expanding the typology of what it can be to draw a sketch in a collaborative process where the methodical approach is to identify new concepts (Maxwell, 2005, p. 46) that emerge from practice (Robinson, 1993, p. 24). Robinson promoted an approach where categories of meaning were identified with a focus on what the problem was and how the social relations of the inquiry were. She promotes a critical reflection that includes disclosure, public testing and facilitation. These criteria influenced the choice of empirical data.

The method used was case study because it provided the opportunity to study the research question in a real-world, complex setting marked by overlapping phenomena and indistinct borders (Yin, 2009, p. 18). This is an advantage in qualitative research because it allows thick descriptions and detailed and specific examples of a phenomenon emerging from fieldwork in practice. Participatory design was used as a method for making it possible to document challenging or conflicting views in the development of concepts in a collaborative and creative process (Buur & Larsen, 2010, p. 122) that included qualitative approaches inspired from improvisational theatre (Buur & Larsen, 2010, p. 136). By documenting the understanding of participants in the process, the goal was to indicate which conflicting issues that emerged in relation to collaboration where the hybrid sketch was central to the development of the project. This methodical approach was, in addition to the previously mentioned background, based on the importance of understanding and fore-understanding, as described in Gadamer's philosophical reflections on shared understanding, where the aim is to reach a 'fusion of horizons; where the old and new are always combining into something of living value, without either being explicitly foregrounded from the other' (Gadamer, 2004, p. 317). The practical context chosen was the realisation of a health building where public art should be developed. The focus in the selection of empirical data material was further based on situations where design thinking, such as in participatory design (Buur & Larsen, 2010, p. 122), emerging from hybrid sketches could help to solve the problem through dialogues. These were situations of conflicts that could be seen as ill-structured problems (Robinson, 1993), where creativity and unique solutions were needed. This is also relevant from a perspective of creativity management because to respond to the challenges and yearnings of the 21<sup>st</sup> century demands anticipatory creativity (Adler, 2011,

p. 208). Concept mapping was used to analyse the most prevalent phenomena in relation to the research question and the related theory and thus to map the concepts that occurred in categories of meaning (Maxwell, 2005, p. 46). Such a visualised model was made because it could be relevant for pedagogical matters or in the management of creative processes.

## Expanding art practice with new theory

The case study method is based on the approach that a theoretical framework can be constructed initially and elaborated and explored through empirical investigations in relation to theory as a chain of evidence (Yin, 2009, p. 42). Certain concepts were chosen in this context related to relevant theories that can help to expand the concept of artistic research through a singular artistic event (Varto, 2009, p. 16). Ways of thinking about art can change art practice. A good example of this is the theory about sculpture in the expanded field (Figure 2), where the sculpture concept was expanded towards landscape and architecture (Krauss, 1979, p. 38). Krauss referred to sculpture as being in an expanded field, and she constructed a visualisation of the concepts (Figure 2) where she explained the relationships of the figure the following way (Krauss, 1979, p. 38):

The dimensions of this structure may be analyzed as follows: 1) there are two relationships of pure contradiction which are termed *axes* (and further differentiated into the *complex axis* and the *neuter axis*) and are designated by the solid arrows (see diagram); 2) there are two relationships of contradiction, expressed as involution, which are called *schemas* and are designated by the double arrows; and 3) there are two relationships of implication which are called *deixes* and are designated by the broken arrows.

This theory has had a strong impact of the understanding of what sculpture is and what sculptural practice can be, moving from objects to landscape interventions. This thinking has also had an impact on artistic practice and artistic thinking in general.

Krauss exemplified the expanded field of sculpture with both traditional and contemporary examples. Some traditional examples were described as follows: 'Labyrinths and mazes are both landscape and architecture; Japanese gardens are both landscape and architecture; the ritual playing fields and processions of ancient civilizations were all in this sense the unquestioned occupants of the complex' (Krauss, 1979, p. 38). Contemporary examples were landscape interventions from artists such as Robert Smithson, Alice Aycock and Mary Miss. The concept of sculpture in the expanded field has transfer value to other fields. Among other things, studies have been made about fashion in the expanded field (Torres, 2017). In the same way, there was transfer value in this project, where the aim was to see drawing and specifically the sketch in an expanded field by exploring how the sketch can be included in many different contexts, with a particular focus on

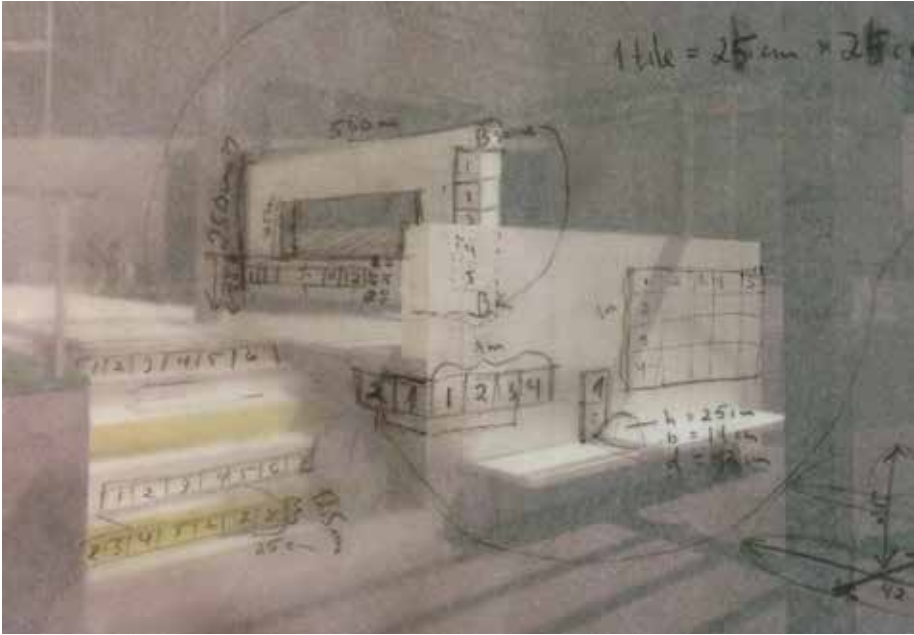


Figure 1. Sketch from a participatory design process for public art in a health centre garden, including people from health, politics, engineering, art and landscape architecture.

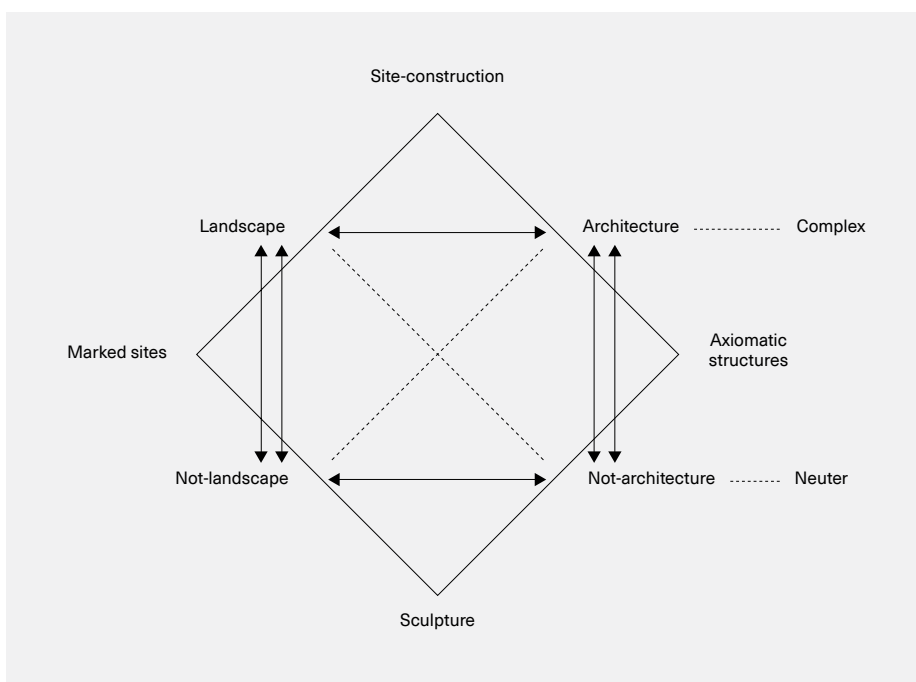


Figure 2. Sculpture in the expanded field, where the sculpture concept was expanded towards landscape and architecture (Krauss, 1979, p. 38).

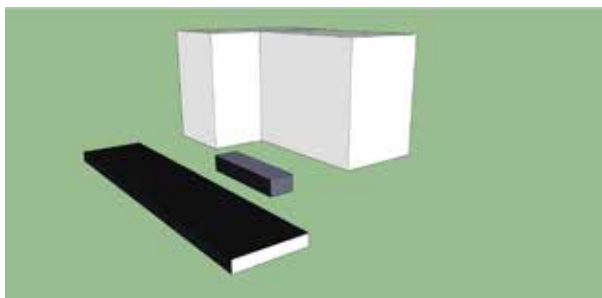
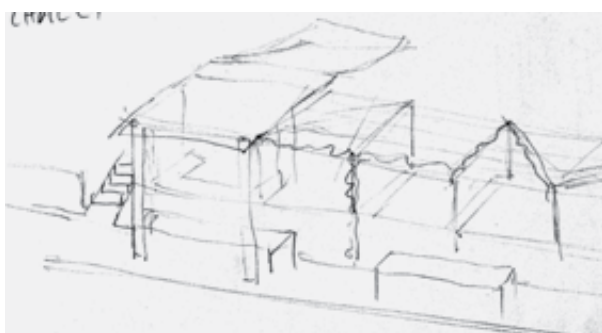


Figure 3. Sketches, top: concept sketches, sketches of ideas on paper. Middle: Garden plan, digital drawings with SketchUp and with pencil. Bottom: Cardboard mock-ups (Photos: Wendelborg and Berg).

the interface between the digital and the material in a collaborative process. There has been a focus on identifying dilemmas and conflicts that may arise in this field because it has transfer value to practice for practitioners; this way they can learn from experience and can pay special attention to possible pitfalls (Robinson, 1993). There will also be focus on new opportunities or potentials arising in this field to help others who work in the field to be especially alert to learn from unique situations and thus to become a reflective practitioner (Schön, 1983). Furthermore, the study touches upon learning theory on the activation of 'scaffolding', which enables people's ability to learn on their own to understand more, touching on what the psychologist Lev Vygotsky calls 'the zone of proximal development' (Vygotskij, John-Steiner, & Cole, 1980). It is exemplified here by showing how the sketch can be a scaffolding for learning and understanding, where the sketch is a medium that helps to create a deeper understanding for different participants in a creative process and how this can contribute to – or prevent – a good interaction between several actors. The participants in this study were one user representative, one architect, two landscape architects, several building engineers from the entrepreneurial side, two artists, two leaders from the city council administration, two engineers from the city planning administration and one art consultant. In the end the users of the art would be both patients, the staff and the visitors to the health centre. The project can be seen from an artistic theoretical perspective through relational aesthetics, unfolding interpersonal relations in an artistic ecosophic practice (Bourriaud, 2002, p. 101). The artistic process started before anything was built and lasted two years – until the new hospital opened. Sketches were therefore essential in this process.

The lead topic in this study will be to see an artwork evolve from sketch to exhibit. This single example and the process that is documented may have transfer value to other settings because the problem is based on general theories within the field (Bourriaud, 2002; Buur & Larsen, 2010; Krauss, 1979; Schön, 1983; Torres, 2017; Varto, 2009; Vygotskij et al., 1980). The following chronological presentation is chosen because in case study method it is recommended to present the empirical data in a manner that is communicative, and preferably as a coherent narrative and as a meaningful, evidence-based story in relation to the research question (Yin, 2009, p. 131).

### Case study of sketches in a public art project

The presentation of the following empirical data is categorised in relation to the chronological process where essential, relevant topics were identified along the way. The political leaders of the town had an aim to transform an older hospital into a new health centre. The management of the building process wanted to have public art in the surroundings of the hospital. Two artists and two landscape architects were first invited to a meeting where the issue was presented. The task was to create public art in a park for the health centre. It was to have an urban feel and be designed as a square or outdoor meeting place where the patients would like to go or relatives would bring their family members. It was also to be a place where passers-by would like to enter. Although this was not a conflict, the situation was an ill-structured problem (Robinson, 1993) in the sense that the solution was still quite open ended, and we who were participants were challenged both to find a solution and to find the relevant partner among each other. The solution of pairing was mostly related to geography, where those who lived near each other could easily meet face to face, which all saw as a good thing.

### Open-ended sketches

In this project, the first ideas were conceived through ambiguous conversations (Buur & Larsen, 2010, p. 122) about landscape architecture and art, with a flow of diverging ideas which were eventually drawn on paper (Figure 3). We had talked about various ideas for some time concerning how the art should be an exciting and distinctive feature in the hospital area, which could contribute to giving the health centre its new identity. The goal was to create a fusion of art, garden and social life. The art could have motifs related to the four seasons as a remembrance of time passing and the stages of life.

These ideas were after some days developed during a lunch where we had also brought paper to record concepts that could occur during our brainstorming of ideas. Pencil and paper enabled us to materialise some ideas, where we could respond and point to different grades or say 'draw a little more on this or that' as a way of reflection in action (Schön, 1983). Then we could also switch in regard to who should do the drawing or make changes on each other's proposals. Some of these first ideas I later developed in the basic drawing program SketchUp, with simple, basic cubic forms, as we thought there should be vertical and horizontal lines in dialogue with the building's lines (Figure 3). In the SketchUp program it was also possible to implement surfaces so that it became more realistic, but this could also be misleading as we still did not know the chosen surfaces. However, both the sketches made with pencil and with SketchUp were made in a very simple way, characterised by play and simple solutions, where the concept was the essential part, not detailed solutions. I had the feeling that such sketches, which were made so quickly, also seemed preliminary. This way of sketching appealed to both a playful and intuitive approach because when we disagreed or could not understand each other on, for example, estimated movement patterns of people, it was also suitable to show solutions quickly at a conceptual level, both how people could move in space, between physical shapes, and how shapes could be structured to create movement of a particular type: for example, walking places, separating rooms, windows, benches, ceilings and stairs that could be in different ways with other elements and other buildings in different ways.

A problem was how to create a connection between the very large new building and the older building on the other side of the street. Conveniently, SketchUp could be used to explore how the sculpture park could have a volume large enough that it created a formal transition and a connection between the two very different buildings that would relate to each other in a pleasingly, aesthetically formal way. We could thus show transitions and contexts, dimensions and interaction between surrounding volumes. Without this shift between different media, the digital and the material, these ideas would not have come up the same way. One dilemma in this situation was that one may feel that the sketches are too simple or that the digital tool limits the flow and intuitive action. Another issue here can be seen in that it was necessary to spend a long time in the 'playful and the creative mood', where plans were rather unfinished, in contrast to the need to go on and get things finished and ready for presentation. The digital sketches were useful to solve this problem because they visualised preliminary ideas, and the sketches on paper took these ideas a bit further into the world of shapes. The digital sketches took some of the ideas even further into an apparently realised stage. However, the more realistic the sketches were, the more they could also be misunderstood to represent a definitive solution and not merely an idea. Therefore, the variation in level of realism in the sketches was important as a communication strategy.

### Formal abstractions

In contrast to the preliminary playful sketches, the schematic plan of the garden was in a parallel process developed by the landscape architect, where elements were put down in the style of a formal landscape architect map, which formed the well-known starting point for the architects' and engineers' understanding of exactly where things should be (Figure 3). This was important in relation to the development of the building so that the plans could be realised in line with the development. The location had to take into account that there was a parking lot below the garden, and heavy items such as the concrete wall, the concrete table and the boxes with soil had to be placed so that they rested on the support beams below. The challenge here was that the landscape architect was basically the only one who could fully understand the entailments of the different symbols due to extensive experience of interpreting these two-dimensional maps. Others in the collaborative group, such as the user representative, the politician, the art consultant and the artist, to some extent saw this map more like an abstract version of a bird's eye view, but one in which the three-dimensional realisations remained more or less unclear. Not all had the essential skills of being able to understand the symbols, numbers, letters and the position of exactly where things were located in relation to different heights in the terrain. Yet, at the same time, this was an important document to show where everything was.

### Physical and digital interaction with the sketch

A tension between the digital sketch and the material one was when the landscape architect wanted to make a model of the buildings in cardboard (Figure 3). This was done in a thorough manner and employed the use of cardboard, needles, straws, glue, scissors and knives. For many this seemed an 'old-school' way of working with forms in landscape architecture. The interaction with the digital sketch entailed using the digital camera to take a photo at eye level, giving an idea of how these shapes would look if you walked towards them. We could also see the shapes and play with forms in a very free way without losing contact with the major lines of the building complex. It was particularly advantageous for understanding the rooms that originated as a real three-dimensional experience. Being able to see the volumes and spaces created increasingly greater physical and material understanding that we could not experience in the same way in two-dimensional sketches or three-dimensional on-screen visualisations. This physical understanding was further elaborated by the photos we took from different perspectives, including eye level. The issue here was that it was not perfect and it seemed old-fashioned to use cardboard and scissors, but this created a kind of sensorial inspiration because the body could experience how the rooms and shapes worked in the physical context. It inspired a type of physical musicality where dimensions, rooms and spaces became clear as composition elements with which we could change the forms through direct interaction and in a physical context and where the digital documentation occasionally deepened our understanding. These were images that we planned to use later in dialogues with other collaborators and the management.

### Site identity sketches

One sketch showed some simple concepts of the garden, which were not about physical placement but more about the underlying concept: the changing seasons and climate relative to the passage of time and physical movement around the site (Figure 3). The sketch made by



Figure 4. 3D drawings manipulated with Photoshop (Photo: Wendelborg & Berg).



Figure 5. Tactile sketches on a bench and final installations (Photos: Berg).



Figure 6. Materialised drawings in porcelain (Photos: Berg).

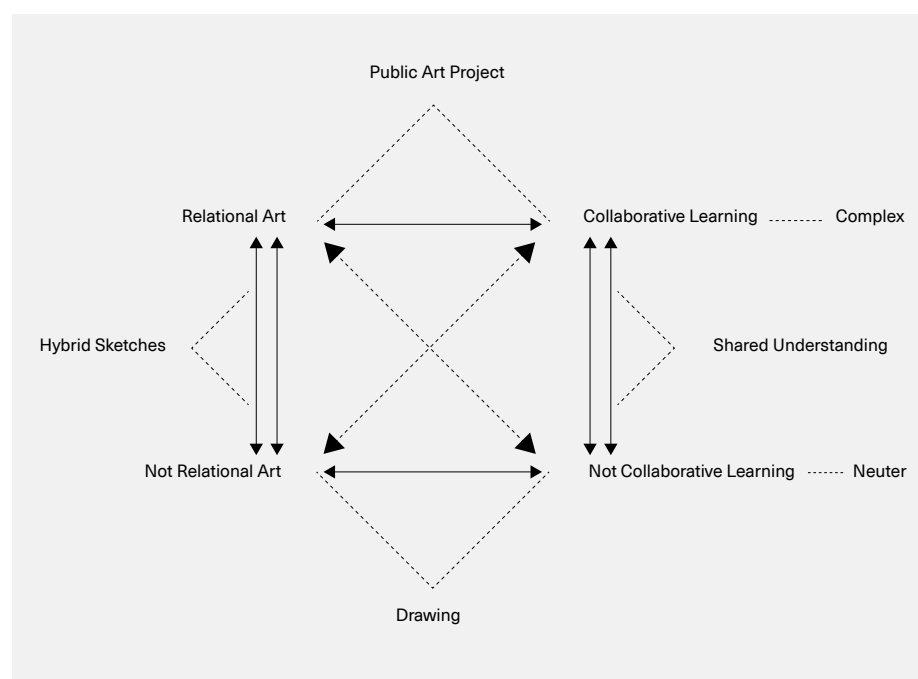


Figure 7. A theory-practice-oriented artistic research model for drawing in the expanded field, developed from the Krauss model, by Berg.

the landscape architect was based on the identity of the place and the design of the garden areas in relation to the sun's passage. Some zones would be in the direct sun and could be hot. Other areas would have more shade and maybe be windier. We then created zones for different types of movements and experiences, a zone for silence and contemplation and a zone for more social activity. In addition, we created a place that was more like a square where you could have other types of social gatherings. The problem here was that in this type of sketch the ideas were more detached from the physical designs. The advantage was that the concepts of motion, movement patterns, experiences and zones for different types of plants became clearer. These conceptual sketches heavily influenced the physical materialisation later. The ceramic art forms were eventually distributed in various locations and integrated in the concrete structures, such as in seating areas and by the stairs, in a way that supported the concept. There were three main art objects – 'the stone', which was a sort of seating table under the pergola, 'the window', which was a sort of dividing wall with an opening at the café area and 'the reflection', which was a seating object as an extension of a concrete wall.

### Manipulated digital sketches

Using 3D drawing programs to design and display the spaces created a realistic rendering of the imagined solution (Figure 4). The advantage was that it showed the rooms from several angles and that we could compose the shapes while at the same time viewing them from various sides. The disadvantage was that it was time-consuming. Therefore, there was less flow than when we worked with the cardboard, which was a more direct physical interaction with the form elements. In the 3D drawings, selections were further elaborated with Photoshop, such as with flowers, leaves and people walking around. Here it was important to place the people in the correct dimensions to give a better picture of sizes and volumes. The manipulation of the green growth gave a distorted picture of reality; initially it seemed obvious where to place boxes with green plants and flowers. However, this proved problematic as they could become either too dry or too wet and thus grow badly. Climbing plants were also placed in the pergolas so that shade from the roofs would be formed, but it may take many years before these would grow enough for this to be the case. The issue with using 3D drawing programs and Photoshop, was that there was a challenge to balance between the desire to show the realistic finished result and the temptation to produce the result in an overly positive way.

### Finished drawings that become sketches

During the construction it suddenly became clear that a long facade to the road had been cast without having taken into account that a staircase was to be built in that specific place. This meant that it was not possible to have stairs there because it would have intervened with the roof in the garage underneath. An emergency solution had to be developed, and so we used 3D drawings to see new alternative solutions. The main purpose of the staircase was to invite people coming from the opposite building into the park. Instead we chose to design a seat-staircase. This became an intermediate solution that was not optimal. A challenge that comes with this example is that even if you have a plan there must be very good communication between building management and those who make drawings in every minute detail. It is extremely important that everyone is informed about the construction schedule because it often changes, and drawings need to be updated along the way. This is why many architectural drawings for a

certain period can be seen as finished drawings, but during the construction process they prove to have only sketch value because new conditions arise that require new solutions and new, updated drawings. Here the issue is that finished drawings turn out to be merely sketches because the process is constantly changing. The lesson learnt from this event was that the sketches and drawings could not serve on their own; there was also a need for more systematic dialogue with the leaders of the project.

#### Materialising sketches in several modes

A dilemma in the dialogue with the architect that was making the 3D drawings of the concrete structures was that it was very time-consuming to test out formal compositions of how to position the tiles and forms. The ceramic tiles and forms were to be placed on the three-dimensional concrete structures. At that time, lime paper was used on 3D drawings (Figure 1). This was to reduce the hard physical materiality of the 3D drawings for a softer background, which enabled a faster way of drawing tiles and shapes on top of the drawing. A more diffuse background invited a more creative and sensitive way to place tiles so that it promoted a type of softness in the composition. Furthermore, sketches were made to test for issues of placement. Photoshop was used to place some of the shapes on benches and plateaus. This was compared against reality tests. During the development of ideas one form was placed on some benches both at a train station and in a backyard (Figure 5). This gave the opportunity for a completely different way of experiencing the sketch in time and space: one could sit next to the shape, walk around it and touch it. This clarified a movement pattern that could be detected by testing it in reality, seeing the object as you walked towards it, and you could then get used to it, comparing the surface of the shape in relation to the surface of the wood in the bench, a variable tactile experience of materials. This put the forms in a materialised context. When this was explored it was also clear that the forms would be characterised by nature's phases, different seasons and plants, bushes and trees in the immediate area. This was another form of participation, using an embodied approach to the phenomena to be experienced by others.

Another mode of materialising sketching was the sketches in the porcelain tiles (Figure 6). The technique here was to cast into plaster moulds and cut drawings into leather-hard porcelain with a thin knife or needle. Next the cut lines were painted over and filled with different types of line colours, such as copper oxide and iron oxide. Then the tiles were washed off so that only the lines were left, dried and fired. Copper gave black lines and iron turned brown. The details in the porcelain materialised into lines. Being able to touch and follow the lines in the material enabled a physical connection to the material and to the drawing. The environment should enable a fusion of just walking, sitting and perhaps experiencing art as a total experience with no specific start or end.

This way the intention of the environment was also to form a situation that was not too defined, creating more of a physical structure for a social sketch, enabled by the art. One example was the dividing wall called 'the window' (Figure 4), which was described in the competition material as follows: 'The window' is a metaphor for looking beyond something, or looking introspectively, looking forward or backward in time. It invites physical interaction through the fact that children and adults can be inside the frame. The water mirroring the wall creates a shape and space to explore, with a possibility to balance on the stones in the water. The water was later replaced by a flower bed because it became

too expensive, but the balancing stones were kept there. The wall should create a new space, which could hide and cover and create room for new movements. The motifs on this part were related to migratory birds and their long journeys. Winter was represented by snow crystals. These motifs were in dialogue with other motifs in the garden, such as circular seed capsules and planets.

The drawings were in this way physically and materially more present in the building and integrated into the surroundings, architecture and landscape, thus creating another form of sketch in the expanded field (Figure 6).

#### Discussion: Hybrid sketches for collaboration

The entrance to the phenomenon of a sketch can be done in many ways, both through a digital and material approach and in transitional combinations and collaboration in various ways. Dynamic combinations can contribute to new creative processes. The art philosopher Juha Varto suggests reflecting on several levels of art practice in artistic research (Varto, 2009) – among other things, the view of man in art education and the view of the world in art practice. Furthermore, he thinks that one should identify whether there is any ideology for the site in the examples used or if there is any kind of standardisation in the project. In the end, he promotes reflection on whether there are any impressions from the relevant research fields that are applicable to the project and which may be useful to visualise the project. These topics are touched upon in the following description of artistic practice that has been documented and has led to the model shown in Figure 7.

In the construction of her model Krauss refers to the general applicability of the model that is derived from logical thinking. She described it as follows (Krauss, 1979, p. 38):

The expansion to which I am referring is called a Klein group when employed mathematically and has various other designations, among them the Piaget group, when used by structuralists involved in mapping operations within the human sciences. By means of this logical expansion a set of binaries is transformed into a quaternary field which both mirrors the original opposition and at the same time opens it. It becomes a logically expanded field...

To follow up and try out the applicability of the model in a field that is opened up between drawing practice, relational art (Bourriaud, 2002) and collaborative learning, where the sketch can be seen as a form of 'scaffolding' (Vygotskij et al., 1980), the case study can be described, in accordance with Krauss's logic, as follows: 1) there are two relationships of contradiction which are termed 'axes' between 'relational art' and 'collaborative learning' because these can be seen as different established research areas. They can be in the perspective of a «neuter» axis and a complex axis. These are designated by the solid arrows (see Figure 7); 2) there are two relationships of contradiction, expressed as involution, which are called schemas and are designated by the double arrows and 3) there are two relationships of implication, which are called deixes and are designated by the broken arrows.

The model is a visualisation of an artistic field where there can be hybrid transitions between different forms of sketches, both digital and material, which can contribute to mutual understanding and learning. This can in a pedagogical view be something that enables collaborative learning, where the various sketching modes work as scaffolding for better mutual

understanding, as described by Vygotskij with his concept of 'zones of proximal development' (Vygotskij et al., 1980). Such scaffolding has been exemplified in artistic practice in several ways in this study. The chosen examples were based on criteria emerging from relevant concepts and theory in the field, as recommended in case study research (Yin, 2009). These concepts contribute to an expanded understanding of what a sketch is and to an expanded typology of the sketch through the concept mapping of categories of meaning (Maxwell, 2005, p. 46) in artistic practice. Essential concepts of the typology that was highlighted in the study were relevant in managing creative processes, such as the ability to understand open-ended sketches, formal abstractions, physical and digital interaction with the sketch, site identity sketches, manipulated digital sketches, finished drawings that become sketches, materialising sketches in several modes and in general how to use hybrid sketches for collaboration. Other approaches to drawing in the expanded field would expand the typology of the hybrid sketch by documenting and identifying new domains of artistic practice.

To expand the educational relevance of the study the concepts have been developed into learning outcomes in knowledge, skills and general competence for higher education (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007) because the sketch is relevant for mutual understanding in collaborative processes in several creative educations and in creative practices and creativity management. A person who participates in creative processes can strengthen the collaboration with knowledge, skills and competence about the sketch in the expanded field of art. Such a person knows that creativity and the unfinished are in a dynamic area and can use this in a constructive way. Furthermore, the person knows how abstractions in relation to materiality are central to understanding the exchange between different appropriate levels. The person has a deeper digital and physical understanding of space by being able to switch between multiple media. Some pitfalls associated with digitisation are that it may look too perfect, and thus it may be too easy to make many solutions that look ready even if they are just sketches. On the other hand, it is effective to make numerous variants with a digital approach, where surfacing quickly gives a more realistic expression, and this can be highly motivating for a creative process (Evans & Aldoy, 2016). A person in this field further knows the pitfall that inspirational photography and digital manipulations can be misleading in relation to the reality orientation of the actual result. A knowledgeable person in the field can visualise the place's identity with simple concept sketches. A general competence is to be able to understand when to scale down completed architectural drawings to sketches because they can be rejected under new prerequisites in a process. Such a competent person knows how to put down a specific expression in the digital format in order to be emancipated into a freer way to sketch. The person can also use forms that lead to a type of tactile sketches. The person further knows how materialised drawings have a specific tactile quality and that this can in a unique way be the basis for visual documentation.

Inspired by the theory of sculpture in the expanded field (Krauss, 1979, p. 38), this study has shown what drawing in the expanded field may be. A particular focus has been on the hybrid sketch in the reflective space between the digital and the material in a creative collaboration. A traditional sculpture was through Krauss's theory expanded to be seen as 'not landscape' and 'not architecture', and an expanded view of sculpture can be extended to include landscapes and architecture in new hybrid forms. In a similar way drawing, and in this study specifically the sketch, can also approach relational art and

collaborative learning in a public art project, manifested as hybrid sketches that contribute to shared understanding. The study contributes to theory with an expanded typology of the hybrid sketch, identified through qualitative fieldwork approaches through participatory design that include improvisational interaction (Buur & Larsen, 2010, p. 136) and in general to an expanded view on art-based knowledge that is relevant in a cross-disciplinary field, explored and identified through artistic research in a unique artistic event (Varto, 2009, p. 133).

Arild Berg  
Associate Professor, PhD,  
Vice Dean of R&D, OsloMet – Oslo  
Metropolitan University, Faculty  
of Technology, Art and Design  
arild.berg@oslomet.no

#### References

- Adler, N. J. (2011). Leading beautifully: The creative economy and beyond. *Journal of Management Inquiry*, 20(3), 208–221. doi:10.1177/1056492611409292
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Buur, J., & Larsen, H. (2010). The quality of conversations in participatory innovation. *Codesign-International Journal of Cocreation in Design and the Arts*, 6(3), 121–138. doi:10.1080/15710882.2010.533185
- Donovan, J., Heinemann, T., Matthews, B., & Buur, J. (2011). Getting the point: The role of gesture in managing intersubjectivity in a design activity. *Ai Edam-Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing*, 25(3), 221–235. doi:10.1017/s0890060411000059
- Evans, M., & Aldoy, N. (2016). Digital design sketching using the tablet PC. *The Design Journal*, 19(5), 763–787. doi:10.1080/14606925.2016.1196091
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, Ed.). London: Continuum.
- Garner, S. (2008). Writing on drawing: Essays on drawing practice and research. In *Readings in Art and Design Education*. University of Chicago Press.
- Ibbotson, P., & Darsø, L. (2008). Directing creativity: The art and craft of creative leadership. *Journal of Management and Organization*, 14(5), 548–559. doi:10.5465
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: University College Cork.
- Kerr, C., & Lloyd, C. (2008). Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation. *Journal of Management & Organization*, 14(5), 486–503.
- Krauss, R. (1979). Sculpture in the expanded field. *October, The MIT Press*, 8(Spring), 30–44.
- Lahti, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2004). Collaboration patterns in computer supported collaborative designing. *Design Studies*, 25(4), 351–371. doi:10.1016/j.destud.2003.12.001
- Lawson, B. (2006). *How designers think: The design process demystified*. Oxford: Architectural Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oritsland, T. A., & Buur, J. (2003). Interaction styles: An aesthetic sense of direction in interface design. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 15(1), 67–85.
- Robinson, V. (1993). *Problem-based methodology: Research for the improvement of practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Torres, L. (2017). Fashion in the expanded field: Strategies for critical fashion practices. *Journal of Asia-Pacific Pop Culture*, 2(2), 167–183.
- Varto, J. (2009). *Basics of artistic research. Ontological, epistemological and historical justifications* (E. Lehtinen & L. Mäntki, Trans.). Helsinki: University of Art and Design Helsinki.
- Vygotskij, L. S., John-Steiner, V., & Cole, M. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

#### Acknowledgement

I would like to express my sincere thanks to the participants in the art project, especially Landscape Architect and Artistic Collaborator Mona Kramer Wendelborg, Art Consultant Gro Skåltveit and the Frogn Municipality. I would also thank Editor Theodor Barth for the discussions on drawing in the expanded field in relation to the theory of Rosalind Krauss.

# Når tilskueren tegner – Minnehandlinger og formidling av sensitive emner i det 21. århundre

FormAkademisk – Årgang 11, Nr. 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2741

## Sammendrag

Etter 2. verdenskrig har vitnebeskrivelser og fotografier dominert spredningen av kunnskap om holocaust. Bakgrunnen for artikkelen er utfordringer rundt formidling av disse hendelsene i vår tid. Innledningsvis poengteres viktigheten av å opprettholde formidling av holocaust. Teksten henter eksempler fra resepsjonsteori, og etterspør nye måter å fremme tilskuerens aktive engasjement. Den historiske bakgrunnen forklares. Gjennom en serie workshoper utprøves en fenomenologisk tilnærming gjennom tegning for å minnes ofre av holocaust. Tre eksempler fra workshopene viser ulike deltakeres tilnærming, samt mulige utfordringer. Resultater av workshopene, observasjoner og tilbakemeldinger diskuteres underveis. Artikkelen vil ta opp utfordringer ved prosjektet og mulige feilkilder man kan støte på. Observasjoner av og tilbakemeldinger fra deltakerne i workshopene ser ut til å bekrefte at en innpakket stein med et nummer fungerte forløsende for flertallet fra posisjonen som passiv betrakter til aktiv, etterforskende tegner.

**Nøkkelord:** kunstnerisk utviklingsarbeid, tegning, holocaust, deltakerbasert minnekultur, formidlingsmetoder, resepsjonsteori

## Introduksjon

Bildestrømmen som omgir oss i det 21. århundre presenterer sjokkerende og brutalt innhold side om side med det hverdagslige. Her er det mange ansikter, mange øyne som søker ens egne. Konsekvensen er at tilskuerens blikk og vilje til å se den andres lidelse kan sløves (Slovic et al, 2017). Finnes det andre måter å skape bilder som har evne til å vekke tilskuerens medfølelse og engasjement?

Resepsjonsteori inneholder teorier om, analyser av og forskning på hvordan tekster leses og oppfattes på grunnlag av aldersmessige, kjønnsmessige, geografiske, livssynsmessige, kulturelle og sosiale skillelinjer eller spesielle behov for tilrettelegging (Ridderstrøm, 2018). Det finnes et stort spekter litteratur og andre kunstformer som formidler holocaust. Mye av dette retter seg mot barn og unge. Nesten åtti år etter 2. verdenskrig er Anne Franks dagbok fortsatt en av de mest lånte fagbøkene for unge, ifølge utlånsstatistikk (Bergen bibliotek, 22. juni 2018). Moderne lesere etterspør bøker som peker mot et liv, en person, en identitet. I bøker for unge som skrives om krigen og holocaust i dag er beskrivelsene av hendelsene mer eksplisitte enn i utgivelser fra de første tiårene etter krigen. (Bjørvdal, 2017).

For å kunne danne seg et bilde av viktige hendelser fra historien må man trekke opp store perspektiver som viser samfunnsstrukturelle endringer og idémessige påvirkninger over tid. I *Litteraturens etikk* skriver filosof og professor i rettsvitenskap Martha Nussbaum at kunnskap i seg selv gjør ikke mennesker til ansvarlige verdensborgere. Hun anser at man kan utvikle seg til verdensborgere gjennom tilegnelse av forskjellig kunnskap, men at man må kultivere evnen til å forestille seg hvordan det ville være å opptre i skoene til en person annerledes enn en selv (Nussbaum, 2016, s. 10-11). Hun mener at bevisstgjøring må skje gjennom *formidling* som muliggjør utviklingen av en narrativ forestillingsevne. Hun argumenterer for at leserens medfølelse og refleksjon oppstår og utvikles i møte med litteraturen. Det engelske begrepet 'literacy', et kjernebegrep hos Nussbaum, har ingen god norsk oversettelse. Det handler om noe langt mer enn å utvikle leseferdigheter; man kunne kalle det 'lesning av tilværelsen, av verden som omgir oss'. Det mest dekkende norske ordet er kanskje 'allkunne'. Leseren går gjennom en indre prosess, og er seg bevisst egen identitet og eksistens. Likevel er leseren i stand til å leve seg inn i andre menneskers utfordringer og utvider sin verdensforståelse. Med denne utvidede verdensforståelsen, skapt gjennom formidlingens transformasjon av perspektiv, vil andres liv og verdier også bli noe som oppleves som viktig å beskytte (Nussbaum, 2016, s. 10-11).

Forfatteren Jacques Rancière beskriver det han kaller tilskuerens paradoks; intet teater uten tilskuere (Rancière, 2012, s. 12). Han etterlyser et teater som ikke behandler sitt publikum som ignoranter, og heller bidrar til tilskuerens

intellektuelle emansipasjon. Han vil gi de tilstedeværende muligheten til å *lære*, i stedet for å la seg forføre av bilder.

Tilskueren må følgelig stilles overfor en underlig, uvanlig, gåtefull forestilling han må søke å forstå meningen i. Slik tvinges han til bytte ut rollen som passiv tilskuer med etterforskerens eller den eksperimenterende vitenskapsmannens rolle som observerer fenomener og prøver å finne frem til årsaken bak dem (Rancière, 2012, s. 12).

Resepsjonsetetikken er ikke alene om å fatte interesse for mottakeren. I senere år har *deltakerbasert minnekultur* vokst fram (Haskins, 2015). Designfeltet har også de senere årene beveget seg fra brukerorientering til deltakerbasert designutvikling (Sanders & Stappers, 2008), og det finnes prosjekter som involverer sårbare grupper (Duarte et al, 2018).

Hypotesen bak prosjektet som beskrives i artikkelen er at det er mulig å utvide forståelsen for andres utfordringer gjennom aktiv deltakelse. Det er et håp om at empatien kan oppstå ved å tre ut fra bildestrømmens raske univers til en sakte avlesning og refleksjon rundt et annet menneskes utfordringer. Det beskrevne prosjektet anses av Nussbaums og Rancières utfordringer. Det gis biter av informasjon i et handlingsforløp som fører til innblikk i en større helhet, og bygger på fenomenologisk tenkning. Den synsdominerte vestlige kulturen er kritisert av mange tenkere i det tjuende århundre, som Bergson, Bataille, Lacan, Barthes, Derrida, Levinás og Lyotard, for å sitere noen av de eksemplene Juhani Pallaasmaa nevner i boken *The Eyes of the Skin* (Pallaasmaa, 2012). Synet vil alltid ta inn informasjonen fra *en synsvinkel* slik Merleau-Ponty beskriver det. Vi kan aldri se et objekt fra alle kanter på en gang via vår egen synssans:

Vor perception fører til genstande, og når genstanden først er konstitueret, fremtræder den som grunden til alle opplevelser av den, vi har haft og vil kunne få. For eksempel ser jeg nabohuset under en bestemt synsvinkel, det ville se anderledes ud fra Seinens højre bred, anderledes indefra og igen anderledes fra en flyvemaskine; huset *selv* er ikke nogen av disse fremtrædelser, det er, som Leibniz sagde, disse perspektivers og alle mulige perspektivers geometral. dvs. det perspektivløse led, hvorfra alle kan afledes, det er huset set ingensteds fra (Merleau-Ponty, 1994, s. 1).

En hånd som griper rundt en stein vil kunne omslutte den (gitt at den er av passende størrelse) og kjenne alle sider samtidig. James J. Gibson framhever affordanser hos objekter vi kan gripe. Det er også noe universelt ved steinen, at den er kjent i alle kulturer og verdensstrøk, men kan ha forskjellig anvendelse (Gibson, 1979, s. 286).

Dette prosjektet bygger på at sanseintrykket oppstår i et subjekt, *et jeg* som via sitt sanseapparat retter oppmerksomheten mot steinen;

ikke som symbol på en identitet, men som *en minnehandling for en avdød person*. Gjennom håndens grep rundt steinen vil den tre fram for oss gjennom vår persepsjon til en indre representasjon som har en omsluttet, helhetlig form; den blir *håndgripelig*. Etter en taktill inspeksjon av steinen, tolker og formidler deltakeren sine inntrykk av steinen i en tegning. Slik prøver prosjektet ut deltakerens eget sanseapparat og refleksjonsevne som alternativer til teknologi, og gjør forsøk på å tilrettelegge for en lavmælt tilstedeværelse for dem som ville besøke det geografiske stedet der de historiske hendelsene fant sted.

## Bakgrunn

Populistisk retorikk og hatefulle ytringer mot sårbare grupper er på frammarsj. I fjor rapporterte FBI at hatkriminalitet økte etter presidentvalget i USA i 2016 (Williams, 2018). Lignende tendenser oppstod også i etterkant av Brexit i 2016 (Freitas-Tamura, 2017). Verdenssamfunnet står overfor nåværende og kommende utfordringer knyttet til sameksistens i en global sammenheng. Det massive folkemordet under 2. verdenskrig viser hva som kan skje hvis vi ikke ivaretar en balansert dialog om de som vi opplever annerledes. For å sikre demokratiske prosesser er det viktig at debatten ikke forbeholdes eliten og ekstreme aktører som er aktive i alle typer kommunikasjonskanaler og -plattformer. Diskusjonen må nå fram til og involvere unge mennesker i vår tid. Det krever en balanse mellom det som har formidlende kraft og det som er etisk riktig å vise av holocaust-relatert materiale. Formidling av holocaust er problematisk, mener Jean Baudrillard i boken *Simulacra and Simulations*:

Jødene tvinges ikke lenger inn i krematoriet eller gasskammeret, men gjennom lydsporet og bilde-sporet, gjennom multimedia-skjermen og mikroprosessen. Glemsel og tilintetgjørelse oppnår endelig sin estetiske dimensjon slik – det oppnås retrospektivt, endelig forhøyet til et masse-nivå (Baudrillard, 1994 s.49).

Her tolkes Baudrillards sitat (artikkelforfatterens oversettelse) som at ukritisk bruk av dokumentasjon kan bli en forlengelse av den fornedrelsen overgriperne ønsket. På bakgrunn av det fotografiske materialet fra konsentrasjonsleirene kan en utmagret person i stripete fangedrakt og David-stjernen etableres som tilskuerens internaliserte representasjon av holocaust, og farge våre forestillinger om hva en jøde er, langt ut over konteksten bildene er tatt i. Men nyansene mellom ofrene som var internert i ghettoer, konsentrasjonsleirfanger og deporterte til utryddelsesleirer bør tydeliggjøres, fordi spekket synliggjør ondskapens systematikk og detaljnivå.

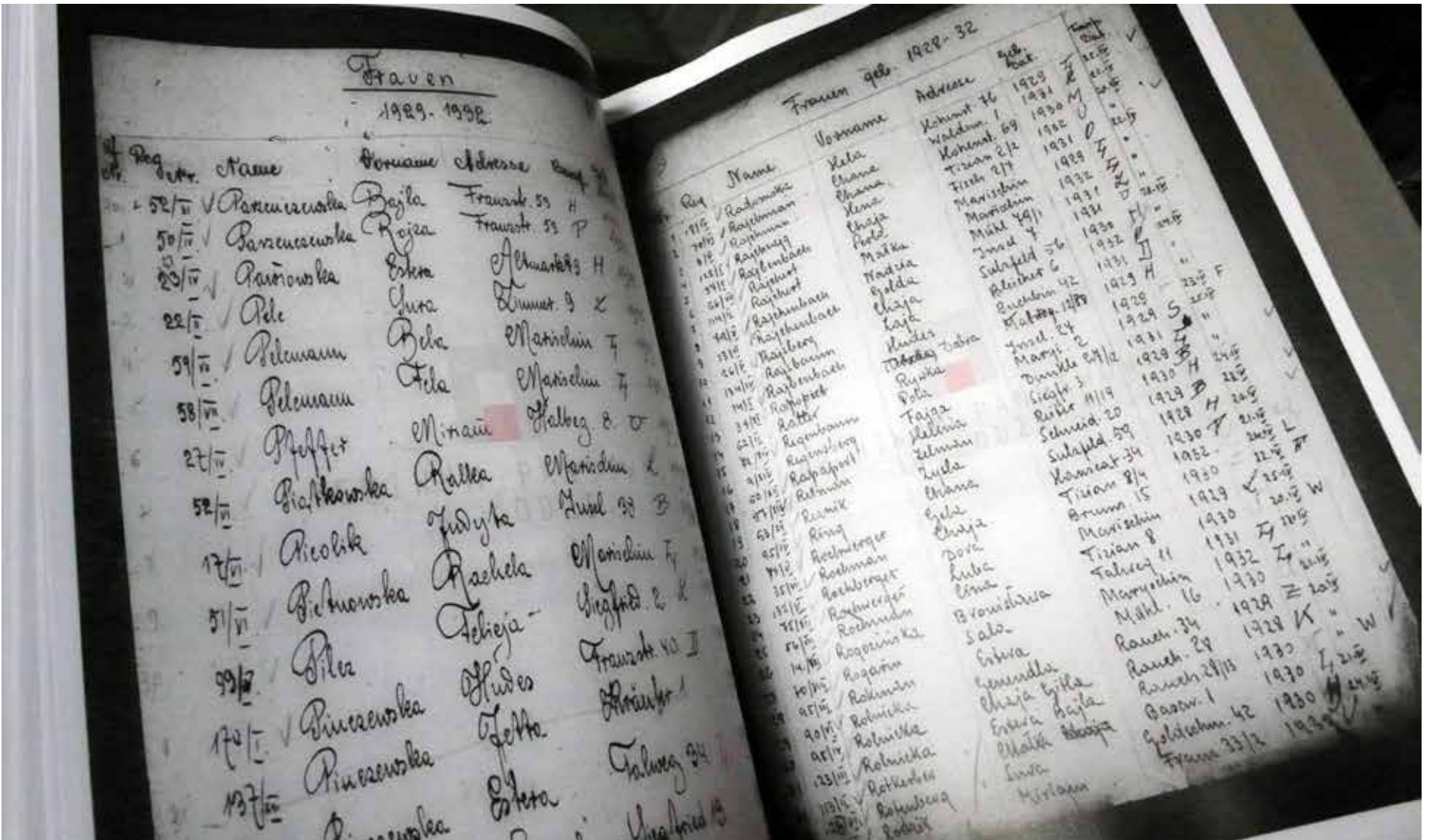
Det kunstneriske utviklingsprosjektet *This Is a Human Being* ved Institutt for design ved



Bilde 2. Innpakkede steiner som representerer hver sin identitet.



Bilde 1. Gjennomføring av workshop i Łódź september 2017. Bildet er gjengitt med deltakernes godkjenning. Foto: Centrum Dialogu im. Marka Edelmana. Gjengitt med tillatelse.



Bilde 3. Kopi av deportasjonsprotokoll fra Litzmannstadt ghetto vår 1942. Originalen befinner seg i Archiwum Państwowe w Łodzi.



Bilde 4. Utsnitt av kart av Litzmannstadt ghetto med plasserte steiner som markerer hvor personer i prosjektet har bodd.



Bilde 5. Et utvalg tegninger fra workshop 1 i februar 2017 i Bergen.



Bilde 6. Internasjonal gruppe besøker minnesmerke i utryddelsesleiren Chelmo nad Nerem høsten 2017. Deltakerne har godkjent publisering av bildet. Fotografi av Steinar Høydal, gjengitt med fotografens tillatelse.

Universitetet i Bergen setter seg fore å formidle de historiske hendelsene som i hovedsak rammet jøder i ghettoen i Litzmannstadt (som den polske byen Łódź ble kalt av de nazistiske okkupantene under 2. verdenskrig). Mer enn 250 000 mennesker ble innesperret i nedslitte, kummerlige og overbefolkede bygninger på et område på fire kvadratkilometer. Befolkningen ble utsatt for tvangsarbeid og systematisk utslutting. Etterhvert som folk ble utmattet av slavarbeid, sult og sykdom, fulgte runder med deportasjoner til dødsleiren Chelmo. Under transporten ble kullos ledet fra eksosanlegg direkte inn i lasterommet der passasjerene var stuert sammen. De var døde ved ankomst til forbrenningsanlegget. Det ble anslått etter krigen at mellom desember 1941 og høsten 1942 ble minimum 152 000 fanger myrdet i Chelmo, men nyere forskning antyder at tallet er nærmere 225 000 personer (Montague, 2012, s. 188).

Ofrene fra Litzmannstadt etterlater seg få spor. Først plyndret Gestapo og SS systematisk de jødiske innbyggerne som ble tvangsflyttet til ghettoen i 1940. Etterhvert som de tyske okkupantene innskrenket boligområdet jødene hadde til disposisjon i takt med synkende innbyggertall, ble de gjenlevende beordret til hyppig flytting. Intensjonen med deportasjonene ble holdt skjult for beboerne i ghettoen; de ble forespeilet et nytt liv i en annen ghetto, og fikk bare medbringe en liten bylt eiendeler – som ble tatt fra dem ved ankomst til dødsleiren. Derfor finnes det svært få fotografier med navngitte personer, eller andre spor som forteller om individuelle liv. Prosjektet har som intensjon å unngå at formidlingen hviler på fotografier av overgrepene, og søker andre metoder for å vekke tilskuerens medfølelse og vilje til handling.

Det er bare et fåtall av ofrene fra Litzmannstadt som har noen grav. Det var de som døde av sult, sykdom, selvmord eller henrettelse inne i ghettoen. De deporterte finner vi ikke på noen gravlund. Asken fra forbrenningsovnen ble tømt i elven Ner eller brukt som gjødsel i frukthagene til de nazistiske vokterne (Montague, 2012, s. 165).

### Prosjektets utforming

Nazistene rakk ikke å ødelegge ghetto-arkivene før kapitulasjonen. I dag finnes disse dokumentene hovedsakelig i byarkivet i Łódź. Disse inneholder navn, fødselsdato, (i noen tilfeller) arbeidstillatelse, boligadresse, og dato for deportasjon eller dødsfall i ghettoen. Dette materialet er utgangspunktet for prosjektet *This Is a Human Being*. Prosjekttittelen henspiller på assosiasjonen til Primo Levis erindringer fra Auschwitz i boken *If This Is a Man*. Her beskriver han hvordan tilværelsen i utryddelsesleirer reduserer mennesket til utmagret *muselman*. Øynene skinner fra mørke hulrom, tankene kretser bare om å overleve fra en dags matrasjon til den neste (Levi, 2013 s. 130). Når spørreordet 'If' er utelatt i tittelen på dette prosjektet og subjektet 'Man' er byttet ut til fordel for 'Human being', som klinger bedre i dagens kjønnsdiskusjon, handler det om å minne om alle individers rett til eksistens, og vår forpliktelse til å se mennesket på tross av uverdige omgivelser.

Prosjektet springer ut fra et internasjonalt samarbeid som ble etablert i Łódź i 2016, og er planlagt å fortsette ut 2020. Fem universiteter fra Polen, Tyskland og Norge deltar. Her møtes veiledere og studenter med bakgrunn fra medieproduksjon, visuell kommunikasjon, kunst og historie årlig for å arbeide tverrfaglig med problemstillingen 'Hvordan formidle holocaust til dagens unge?' Da samarbeidet begynte hadde prosjektdeltakere i de forskjellige institusjonene en opplevelse av at dette kunne være en aktuell problemstilling basert på endringer i retorikken i media. Men en innledende spørreundersøkelse blant studentene under første workshop i 2016 viste at mange generelt hadde liten forkunnskap

om 2. verdenskrig og holocaust. Et flertall av studentenes forslag fordret bruk av avansert kommunikasjonsteknologi. Få av prosjektene forholdt seg til utfordringen om at den nåværende befolkningen i bydelen Baluty er etnisk polske katolikker, og at mange beboere opplever den økte oppmerksomheten rundt ghettoen som ikke udelte positiv. Særlig er fotografering uten samtykke lite populært.

Hovedintensjonen i prosjektet har vært å utforske om det er mulig å tilegne seg en begynnende kunnskap om holocaust – synliggjort gjennom å lære om ofrene på individnivå – som det første skrittet mot å forholde seg til historiske forløp. Sekundært har prosjektet handlet om at en tegneprosess kunne ha flere funksjoner i et slikt forsøk: som minnehending, der den taktile utforskningen og tegneprosessen kan bidra til å hedre minnet til et holocaustoffer. Det tredje anliggendet var å skape den forståelsen på et dypere plan hos mottakeren som Nussbaum etterlyser.

Intensjonen om å utforske disse tre spørsmålene var utgangspunkt for den første workshopen 27. februar 2017. Det åpne arrangementet i Bergen ble offentliggjort gjennom plakater, publisering på sosiale media og fakultetets informasjonssider.

Slik foregikk workshopene: Hver enkelt fikk en innpakket sten. På papirets utside var det skrevet med rødt *THIS IS A HUMAN BEING* (bilde 2). På innsiden av papiret var en kortfattet veiledning og et maskinskrevet nummer som representerte identiteten til et enkelt individ. De samme numrene som var maskinskrevet på papirets innside kunne man gjenfinne i en liste på veggen. Utgangspunktet for utvalg av identiteter er barnas egne signaturer i en gratulasjonsprotokoll i forbindelse med fødselsdagen til Chaim Rumkowski, formann av De eldste råd i ghettoen. Her er 14 587 navn på skolebarn og 715 lærere. Denne informasjonen er sammenholdt med forskjellige lister i ghettoens arkiv; folkeregister, arbeidsplasser og en deportasjonsliste fra våren 1942. Når et individs identitet finnes i mer enn to lister, får de plass i prosjektet. Utskrifter med data om individene hang på veggen. Enkelt tegneutstyr lå sammen med utskrift fra deportasjonsprotokoll 1942, et dokument på 160 sider med deporterte ungdommer i alderen ti til 17 år (bilde 3).

På gulvet befant det seg et stort kart over ghettoen (bilde 4). Deltakerne fikk instruks om å holde steinen i lommen og kjenne på den og utforske den med fingrene. I den første workshopen i Bergen vendte deltakerne i prosjektet tilbake til utstillingen etter 24 timer og tegnet steinene på deres eget innpakkingspapir i lokallet for utstillingen.

Så ble steinene returnert til utstillingen, der de fikk plass på kartet med navnelapp, plassert ved adressen individene var registrert på. Tegningene ble stilt ut slik at det som i utgangspunktet var et nakent rom, gradvis ble fylt med bilder av stein (Bilde 5). Til slutt fikk deltakerne opplysning om hvordan de kunne få et større bilde av historien: Centrum Dialogu im. Marka Edelmana, Archiwum Państwowe w Łodzi, USHMM og Yad Vashem. De to sistnevnte rommer mange vitnebeskrivelser som navngir ofrenes skjebne, samt fotografier og andre dokumenter. Slik kan man – i noen tilfeller – gjenfinne de samme personene som i prosjektet *This Is a Human Being*. Det finnes også flere websider der man kan få et overblikk over utviklingen av ghettoen fra nazistenes okkupasjon i september 1939 til de siste deportasjonene i august 1944 og frigjøringen av ghettoen i januar 1945. To fotografer, Henryk Ross og Mendel Grossmann, har bidratt med bildemateriale fra ghettoens innside, fordi de befant seg innenfor ghetto-gjerdene og dokumenterte ofrenes hverdag. I tillegg viser Walter Genewein, den tyske foto-amatøren og ghettoens revisor, overgripernes sensurerte synsvinkel, der lidelsen foregår utenfor fotografiets søkefelt. Om man vil vite



mer om dagliglivet i ghettoen finnes det flere dagbøker, blant andre av Dawid Sierakowiak som beskriver livet fra innsiden av ghettoen fram til sin død i 1943 (USHMM).

Den andre gjennomføringen fant sted i august 2017 i Łódź i et arrangement åpent for allmennheten (*Bilde 1*). Informasjon ble i forkant sendt ut av kultursenteret Centrum Dialogu imienia Marka Edelmana. Senteret var vert for minnemarkeringsen for ofrene av *Wielka Szpera*-deportasjonene. Under denne gjennomføringen hadde deltakerne kortere responstid, med oppstart kl. 11 om formiddagen. Tegne-seansen var avsluttet en time senere. I etterkant kunne de bli med på en vandring til stedene der ofrene bodde og arbeidet. Deltakernes respons etter workshop blir drøftet senere i artikkelen.

Den tredje workshopen fant sted under det tverrfaglige internasjonale samarbeidet medio oktober 2017. Gruppen bestod av studenter fra Norge, Polen og Tyskland, innen media og kommunikasjon. De besøkte Chełmno nad Nerem, utryddelsesleiren som var endepunkt for deportasjonene fra Łódź (*Bilde 6*). Der mottok de steinene som de også hadde med under vandring i bydelen Bałuty (det tidligere ghetto-området) et par dager senere. I løpet av uken i Łódź hadde studentene tilgang til navnelister og kart i et eget rom i lokalene der den internasjonale workshopen fant sted. Av totalt 20 utdelte steiner ble bare elleve returnert. En runde med muntlige tilbakemeldinger fra de seks som deltok fra UiB blir også kommentert på senere i artikkelen.

To nye workshoper har vært avholdt i Norge, men på bakgrunn av andre data og identiteter. Den første workshopen holdt til på Falstadsenteret den 27. januar 2018 i samarbeid med Jødisk museum i Trondheim. Her deltok elever fra ulike folkehøgskoler i anledning Den internasjonale holocaustdagen. De tjue identitetene i prosjektet var denne gangen knyttet til personer i alle aldre som ble deportert fra Trondheimsområdet med frakteskipet Donau i november 1942. Informasjonen om disse personene kommer fra de nevnte partene i prosjektet og nettsiden [www.snublestein.no](http://www.snublestein.no).

8. mars 2018 ble den hittil siste workshopen gjennomført i Bergen som del av et undervisningsprosjekt. Elementer som er beholdt fra tidligere arrangementer er den innpakkede steinen, den taktile erfaringen og tegneprosessen, og benyttet data fra [snublestein.no](http://snublestein.no). Denne workshopen ble gjennomført med ni studenter som del av studietilbudet for andre år bachelor i visuell historiefortelling. Til denne gjennomføringen ble det laget et digitalt spørreskjema.

### Eksempler på workshop-deltakernes tegninger

Blant tegningene som deltakere i alle workshopen har laget finnes forskjellige strategier og innfallsvinkler. I den ene enden av spekteret finnes den nøytrale observasjonen utført med filtpenn. Der har pennen aldri stoppet opp, og danner en heltrukket kontur. Andre utfører sparsomme forsøk på å gjengi steinens overflate eller volum. I motsatt ende av spekteret finnes gest-drevne, brutte linjer utført med blyant, der konturen er forlatt framfor en emosjonell utlading som skaper steinens struktur. Her vises det et lite utvalg av tegningene for å synliggjøre dette spekteret. Eksempelene under viser også hvordan informasjonsmengden rundt et individ kan variere. Alle er hentet fra første workshop i februar 2017.

Tegningen (*Bilde 7*) er laget til minne om Regina Tochterman. Hun ble født 16. desember 1928. Vi vet at hun bodde i Bierstrasse 22 (i dag ulica Piwna) nær ghettoens vestlige grensegjerde. Huset er revet, men flere hus fra samme periode står enda i strøket og indikerer at det må ha vært en lav arbeiderbolig på to til tre etasjer. Hun var 13 år i 1941, og gikk på gymnas nr. 8 i ul. Limanowskiego. Bygningen

står i dag, med dagligvarehandel i første etasje og grønn-kalkede vegger. Hun var heldig som hadde skolen i samme område som hun bodde. Dermed slapp hun å krysse en av de tre broene som mange andre måtte gjennom daglig. Ghettoene (*Bilde 8*) var et punkt der personer var svært synlige og ubeskyttet. Trengselen og glatte trinn om vinteren gjorde kryssingen over broen farefull.

Skyting av forbipasserende forekom ved ghettoens grensegjerder og andre utsatte steder (New York Times, 1984). De statistiske rapportene i filene fra det jødiske rådet i Łódź-ghettoen, og i de periodiske rapportene fra kriminalpolitiet, indikeres det at det i 1940 ble skutt 41 personer i slike hendelser. I 1941 er det registrert 52 lignende dødsfall. I 1942 er antallet 43 personer, 27 drepte personer er registrert i 1943 og 17 ofre for uprovosert vold fra tyskernes side i 1944 (Holocaust Education & Archive Research Team, 2007). Fra skolen hadde hun utsikt mot kirken som var omgjort til fabrikk for rensing av fjær fra dyner og puter. Tyskerne resirkulerte alt, også blodige klær returnert fra fronten – og fra utryddelsesleiren i Chełmno nad Nerem. Gjennom ghetto-registeret får vi vite at hun har arbeidskort nummer 71462. Hun arbeidet i en hattefabrikk. Faren Szama Tochterman døde i august 1943. Morens navn var Ita Symcha Tochterman, men vi vet ikke hva som skjedde videre med henne. Regina er registrert som omkommet 12. juli 1944 i ghettoen (USHMM).

Reginas stein er omtrent 2 cm lang og 1 cm bred, den er nesten rektangulær, men den er smalere og bredere i den ene enden, nesten som et økehode. Den er kremfarget, uten tydelig mønster, overflaten er ruglete, men oppleves glatt mot fingertuppen. Den som har tegnet steinen har valgt å gjøre det med en lys, mursteinsrød fargeblyant. Konturen er bestemt. Steinens skygge er tydelig markert i flate felt med variert trykk. Det oppleves som om steinens attributter har blitt tydeliggjort i bildet. Den tegnede steinen er fylt av et gyllent, ferskenfarget lys.

Golda Pachciarek ble født 15. februar 1932. Hun og broren Ber Elezler bodde i Sperlinggasse 7/2 (nå ul. Wróbla). Bygningen står i dag: to og en halv etasje med to balkonger på fasaden. Hun gikk på skole i ul. Rybna 15, bak torgplassen i ghettoen. I skolebygningens første etasje er det i dag frisørsalong. I samme gate lå den økonomiske administrasjonen av ghettoen, samt kontor for innkvartering av nyankomne; i 1942 ankom 20 000 jøder fra vesteuropeiske land. Hun og broren ble begge deportert samme dag under aksjonen i september 1942.

Goldas minnestein (*Bilde 9*) er rundt 3,5 cm lang og 3 cm bred. Den har en triangulær, avrundet fasong. Steinen har sedimentære striper, slik man ofte finner i steinsorten gneis. Halve steinen har tette striper i et spekter av grånyanser, mens den øvre delen har lag av rosa og hvitt med innslag av grått. Den er glatt å ta på. Personen som har tegnet steinen har valgt korthugne streker som følger steinens mønstre, avsatt med stor kraft, så papiret flere steder har små skader. Bak blyantstrekene ligger en svak toning av gyllent og rødlig. Et skravert felt til venstre for steinen viser at den har vært tegnet med lyset fallende fra høyre.

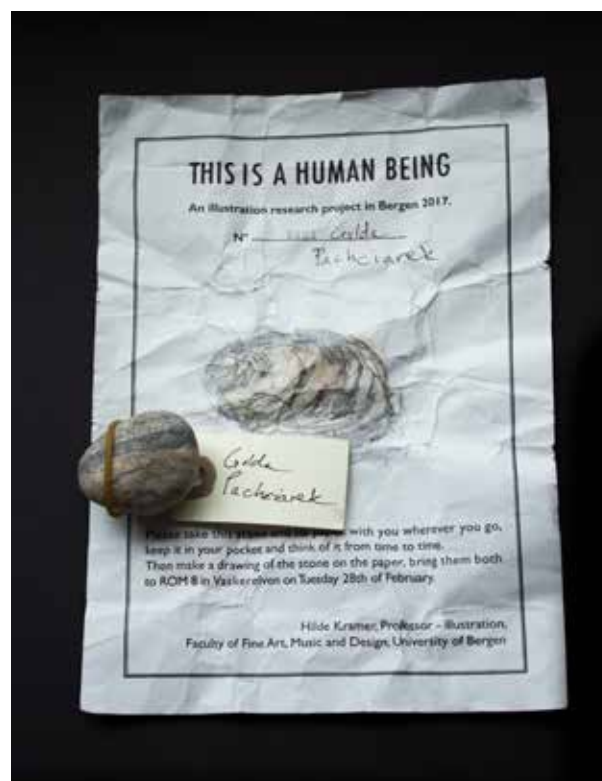
Chaja Beers stein er den siste som blir valgt ut fra den første workshopen i Bergen. Arkivenes lister forteller at hun er født i 1927, men ingen eksakt dato. Boligadressen var ul. Wawelska 30, på nordsiden av ghettoen, like ved den åpne plassen Bałucki Rynek, der den nazistiske administrasjonen holdt til i okkupasjonstiden. Hun måtte gå sørøst for å komme til skolen i ul. Franciszkańska 13, ghettoens lengste gate som strekker seg mellom nord og syd. Det er usikkert hva som skjedde med henne senere. En annen mulig stavemåte for fornavnet er Chawa. Det finnes en Chawa Beer i en liste over personer med opprinnelse fra Łódź fra Auschwitz til Ravensbruck i 1944, men fødselsåret er 1926. Det behøver ikke utelukke at



Bilde 7. Tegning tilegnet Regina Tochterman, tegnet av anonym deltaker i prosjektverksted i 2017. Artikkelforfatterens fotografi.



Bilde 8. Broen over ulica Zgierska. Kilde: Wikipedia



Bilde 9. Tegning tilegnet Golda Paciarek, tegnet i 2017 av anonym deltaker i prosjektverksted.



Bilde 10. Tegning tilegnet Chaja Beer, tegnet av anonym deltaker i prosjektverksted 2017.



Bilde 11. Fra workshop 2 i Lodz. Foto: Centrum Dialogu im. Marka Edelmana. Gjengitt med tillatelse.

det er samme person, av forskjellige grunner kunne det å endre fødselsår bety overlevelse eller deportasjon. Uansett; der stopper sporene.

Steinen som er tilegnet Chaja (Bilde 10) er grå-spettet med noen flekker av hvitt, ca. 2 cm lang og 1 cm bred, den har en oval fasong som er på vei til å bli en måne. Denne steinen har en overflate som minner om finkornet smergelpapir, matt og med en motstand mot fingertuppen. Den inneholder trolig gneis med mye innslag av glimmer som gnistrer når man vender på steinen. Personen som har tegnet steinen har gått detaljert til verks. Først er det lagt en grunnung i blålig spettet grønt. Over dette er det tegnet med blyant for å forme volum, og deretter er det laget en markering av mørke prikker i steinen utført med filtpenn. Til slutt er det lagt på små gygne prikker med en tynn tusj. En sløret skygge fra steinen mot nedsiden av motivet er laget med hard blyant som er gnidd ut til en jevn flate.

#### Oppsummering av tilbakemeldinger og observasjoner

Artikkelforfatterens rolle i alle workshopene var å utføre research i forkant og skaffe til veie materiale til workshop, samt utføre innsamling

og oppsummering av resultatene. Alder og kjønn gjøres rede for under, da det er mulig at dette påvirker resultatene til undersøkelsene.

I den første workshopen var det hovedsakelig studenter fra første år bachelor innen visuell kommunikasjon som deltok. Studentene, som er i alderen 20-25 år, hadde mottatt en særskilt oppfordring til å delta, og utgjorde 18 av de totalt 22 personene som deltok. Samtlige av studentene var kvinner. To var eksterne; av disse en mann og et barn, og to tilhørte stab fra Institutt for design, begge menn.

I den andre workshopen var de påmeldte deltakerne i hovedtrekk kvinner: av ti påmeldte var kun tre menn. Yngste deltaker var 16 år, eldste i femtiårene. Det ble ikke foretatt noen undersøkelse om utdannelse eller arbeidssituasjon. En var amerikaner, resten polske. Tekst og kommunikasjon foregikk på en vekslende mellom polsk og engelsk. Workshop 3, med internasjonale studenter innen media, visuell kommunikasjon og journalistikk, hadde en jevn kjønnsbalanse. I tillegg til de norske, tyske og polske deltakerne var det representanter fra Pakistan, Kina, Iran og USA. Aldersspennet var omtrent 23-30 år. I workshop 4 var kjønns- og aldersfordelingen ganske jevn, siden dette var

elever tidlig i tjuetårene ved omkringliggende folkehøgskoler. På den siste workshopen avholdt ved Institutt for design, var det åtte kvinner og én mann.

Deltakerne i prosjektet ble stilt en del likelydende spørsmål i alle de ulike workshopene. Til den første workshopen var det ikke utarbeidet et spørreskjema, men i etterkant av arrangementet, dag to, ble det avholdt en åpen diskusjon om forbedringspotensial og hvordan deltakerne kunne tenke seg videre gang i prosjektet. I workshop 2 skrev deltakerne tilbakemeldinger på håndskrevne skjema. Dette lot seg ikke gjennomføre i workshop 3 og 4. I workshop 5 fikk deltakerne et elektronisk spørreskjema der de kunne svare anonymt.

Det første spørsmålet handlet om den skrevne instruksjonen deltakerne mottok var tilstrekkelig for dem til å forstå hvordan de skulle gå fram i workshopen. I den skriftlige anonyme tilbakemeldingen fra workshop 5 svarte seks av ni at de forstod mye, men det var ting de var usikre på underveis i prosessen. Misforståelsene gjaldt først og fremst uklarheter i den skriftlige instruksjonen steinen var pakket inn i. På spørsmålet om deltakerne kjente til den jødiske skikken med å legge en stein på graver, svarte sju av ni at de ikke kjente til skikken på forhånd.

Når deltakerne ble spurt om det hadde noe for seg å holde steinen i hånden, svarte sju av ni positivt. Blant de som la inn en ekstra kommentar velges to svar som representerer bredde i svarene:

«Det å ta på noe kan tilføre en ny måte å komme litt nærmere det man vil forstå. Flere sanseinntrykk gjør noe mer virkelig.»

«Ja, å få holde et menneskes liv i min hånd. Det er jo ikke et menneske, men en stein-klump, likevel går det inn på meg å få ta og føle på dette objektet.»

Det overveiende flertallet av tilbakemeldingene var positive og mente denne framgangsmåten hadde gitt dem noe. Det samme gjaldt om det å tegne steinen var vesentlig i prosjektet. To svar på spørsmålet viser en viss uenighet:

«Man må jo studere steinen mer nøye om man skal tegne den. Det kan være noe i det. Men hadde det vært mer interessant å tegne det man tenker at den symboliserer?»

«Det gir deg på en måte en stund til å reflektere mer over prosjektet og steinen, men siden jeg var usikker på hva steinen symboliserte fikk jeg ikke den opplevelsen.»

Det bør gjøres rede for deltakernes holdninger rundt eierskap til prosess og resultater: alle deltakerne i workshop 1 svarte bekræftende på at det var greit å gi fra seg tegningen og rettigheter knyttet til denne. Når det gjaldt steinen var det flere i workshop 2 i Łódź som uttrykte at de gjerne ville beholde steinen, fordi de følte seg knyttet til den. I denne workshopen var det én stein og en tegning som ikke ble returnert. I workshop 3, med oppstart i Chełmno nad Nerem, var det bare elleve av totalt 20 steiner og tegninger som ble returnert. Dette kan ha en sammensatt årsak, i tillegg til de sterke emosjonelle påkjenningene det var å gå rundt i området som hadde vært en utryddelsesleir, samt et tett program gjennom ti dager. Deltakerne skulle samarbeide tverrfaglig om egne formidlingskonsepter. Fokuset på dette prosjektet var altså ikke like samlet som i de andre workshopene. I workshop 4 og 5 var det ingen innvendinger mot å gi fra seg eierskap til tegning og stein.

Til slutt ble deltakerne spurt om hvilken aldersgruppe de mente et slikt formidlingsprosjekt ville fungere best for. Mange svar

mente prosjektet var uavhengig av alder, men det var også de som mente dette burde rettes spesielt mot unge:

«Dette kan være en god måte å få yngre mennesker til å bli interesserte i noe som kan virke ganske fjernt for dem. Det kan for så vidt også passe til høyere aldersgrupper.»

«Jeg tror det er vanskelig for barn og ungdom å sette seg inn i dette, fordi det ikke er noe digitalt. Samtidig er det ønskelig at man har mer fokus på dette i ungdomsalder, så det er jo fint likevel.»

#### Diskusjon og utfordringer

Jeg vender tilbake til Rancières premiss om at tilskueren må stilles overfor en underlig, uvanlig, gåtefull forestilling det må søkes mening i. Prosjektet spør om det er mulig å anvende taktilitet og tegning som metode for å skape empatiske innlevelse med et menneske annerledes enn en selv, og om en slik innfallsvinkel kan benyttes i minnehandlinger.

Disse tegningene ble laget gjennom en innledende taktil undersøkelse av en utdelt stein pakket inn i papir. Innpakningens funksjon var å vektlegge dem som unike objekter. Assosiasjonene som gis ved et innpakket objekt går i retning av noe dyrebart, noe som har egenkapene til en gave.

Hver og én av steinene er unik og har forskjellig fasong. Prosessen starter blindt, med steinen i lommen, der hånden er eneste redskap for innhenting av sanseinformasjon. Slik må deltakeren bruke evnen til å fortolke taktil informasjon for å forstå form, volum og struktur. Det er en invitasjon til å bli bevisst egen identitet og tilværelse. Likevel er den kontemplative oppmerksomheten rettet mot et annet individ. Slik kan handlingen å tegne være bevissthets-skjerpene, uten nødvendigvis å avhenge av tegnerens forkunnskaper.

Å tegne krever koordinering av tegnerens øyne, kropp, hånd og sinn sammen i samarbeidende enhet. På hvert trinn må utøveren bestemme hvordan hver kurve, overflatestruktur og volum på et gitt objekt skal framstilles i forhold til bakgrunnen. Hånden og redskapet avsetter et spor på en overflate, et papir, eller, for den saks skyld, i et digitalt dokument. Man kan studere kraften som er lagt i den avgitte streken. Men prosessen etterlater også som spor i tegnerens indre; minner og nye erfaringer som vil danne grunnlag for senere tegninger.

Den som tegner kan sette seg som mål å skape en naturtro gjengivelse av den ytre verden. En annen retning å gå i er å vektlegge *gest* eller det Dürer kaller *Gwalt*, et ord som både rommer betydningen 'vold' og 'kraft'. Ifølge Dürer er *Gwalt* en guddommelig kraft som fyller kunstneren og gjør denne utøveren unik og gjenkjennelig, som ikke kan læres eller kopieres (van Alphen, 2012 s. 112-113).

Artikkelforfatteren foreslår at vi i Rancières ånd, som mener forstandens likhet tilhører oss alle, også anerkjenner *Gwalt* (i tillegg til forstand). Altså som *et allment fenomen*, at uavhengig av forkunnskaper om tegning vil det være spor etter den individuelle utøveren avsatt i dennes tegninger? Lærte fagkunnskaper vil lette prosessen hos den som tegner. Teknikk, komposisjon og gjennomføring flyter sammen med *Gwalt* hos den trente tegneren. Men en tegning fra en nybegynner kan like fullt bevege betrakteren i kraft av personlig uttrykk.

Når det gjelder prosjektets tilhørighet i det semiotiske landskapet, er det Umberto Eco's teoretiske tilnærming som er valgt:

Uttrykk kan brukes til å referere til verdens ting eller tilstander, men de er avledet av kultur og innholdet etablert av en kultur. Et tegn (eller tegn-funksjon)

er ikke lenger uttalt som svarende til en bestemt, frossen referanse (som pleide å være tilfelle for språknavnet); det kan ta på flere betydninger, eller utpeke ulike virkeligheter innenfor den sosio-kulturelle konteksten (Guillemette & Cossette, 2006, sammendrag).

Sitatet over er fra utdraget til en artikkel relatert til Ecos teori om semiotikk. Eco ville definere tegn som alt som kan bli forstått som noe som står for noe annet, med basis i en på forhånd etablert sosial konvensjon (Guillemette & Cossette, 2006, seksjon 2.2). Det ble i workshopene understreket for deltakerne at steinen ikke er et direkte symbol for individet. Steinens funksjon er å følge den jødiske tradisjonen, en stein til minne om en person. Som vi ser av noen av deltakersvarene har ikke alle en klar distinksjon mellom steinen som direkte symbol og steinen som minnehandling. Man kan se på dette som opphav til feilkilder, eller som potensial for den gåtefulle forestillingen tilskueren må søke mening i, jfr. Ranciére.

Når tegneren har tegnet på innpakningspapiret, oppstår likevel en ny lesning av den knappe verbalteksten på papiret. Å forestille seg livet til en person som levde i Litzmannstadt-ghettoen krever en stor vilje til denne anskueliggjøringen, fordi så lite dokumentasjon på individnivå finnes. Den visuelle representasjonen sammen med det maskinskrevne nummeret og et håndskrevet navn gir gåtefulle konnotasjoner; fornemmelser av noe byråkratisk ubehagelig. Tegningene opptrer sammen med listen der nummer, navn og adresser er gitt for de forskjellige identitetene. Listens overskrift er *Deportasjonsliste*, med dato for deportasjon i egen kolonne. Når steinene med navnelapp er plassert på kartet nær boligadressene vil hele rekken av gjenstander framstå som kodet for tilskueren, en semiotisk rekke som lar seg avkode.

I hvor stor grad skiller tegningene laget av studenter (altså personer vi kan anta har et faglig grunnlag innen tegning) i første workshop seg fra resten? Gruppert i forhold til workshopene de er laget i, kan man i tegningene se noen generelle trekk som viser mer inngående kunnskap om tegning hos studentene fra visuell kommunikasjon. Men mange av de andre deltakerne demonstrerer svært gode observasjonsevner. Det er også en evne til å forenkle slik at det karakteristiske beholdes, men unødvendig informasjon er utelatt. Gest-drevne tegninger finnes også hos deltakere i alle workshopene, der vekten er lagt på en patosfylt gjengivelse heller enn en saksbeskrivende illustrasjon.

Deborah Harty står bak et prosjekt der hun introduserer taktilitet og tegning i et prosjekt for svaksynte og blinde (Harty, 2012). Også i hennes prosjekt er fenomenologisk tenkning utgangspunkt. Hennes prosjekt åpner opp for brukere med funksjonshemming å ta del i prosjekter der de selv kan bidra kreativt og oppnå estetiske og kognitive nyoppdagelser. *This Is a Human Being* kan trolig gjennomføres som verksted for blinde og svaksynte dersom workshopene videreføres.

Det kan diskuteres om prosjektet i stor nok grad utnytter deltakernes kreative potensial. Deltakerbaserte designprosjekter karakteriseres av at de gir rikelig rom for deltakerens eget spillerom. Gjennomføringens stramme rammer ga liten grad av mulighet for improvisasjon. Likevel har forslag som kom opp i muntlige og skriftlige tilbakemeldinger blitt notert. Observasjoner av deltakernes metoder og framgangsmåter underveis er blitt registrert. Det har også ført til forbedringer som er satt i verk. For eksempel hadde prosjektet en periode tittel *#HumanBeingDeported*. Tanken var at det var lettere å spre informasjon via sosiale nettverk. Men deltakerne ga uttrykk for at de likte bedre den opprinnelige tittelen. Det kom også forslag til hvordan prosjektet kunne sluttføres, som for eksempel bokutgivelse og

nettside. Denne delen gjenstår og er planlagt å igangsettes høsten 2018.

Observasjon av deltakerne i de forskjellige situasjonene viser at mange tar aspektet med minnehandling svært alvorlig. Flere ga uttrykk for at de ble dypt berørt. Det kan derfor være en utfordring å samle inn data i etterkant. Rett etter workshop er deltakerne emosjonelle og vil være i fred, men om det går for lang tid glemmer deltakerne sine reaksjoner og kjenner ikke samme forpliktelse til å besvare spørsmålene. Hvis workshopene videreføres vil tilbakemeldingsprosedyrene være noe som i større grad formaliseres, og gjøres som avsluttende del av workshop.

Årsakene til den lave frekvensen av returnerte steiner og tegninger i workshop 3 er nok flere. At den var innlemmet i en større workshop gjorde at programmet var tett. Studentene hadde lite forkunnskaper om holocaust generelt, og det var nødvendig å bruke mye tid på å gi en grundig innføring i ghettoens vilkår, og hvordan de nazistiske styresmaktene lokalt og sentralt betraktet Litzmannstadt i forskjellige faser av krigen. Etterkrigshistorie og nåværende sosio-logiske forhold måtte også etableres. Dette lå til grunn for utvikling av de tverrfaglige gruppeprosjektene. Arbeidsmengde for veilederne i det tverrfaglige samarbeidet under oppholdet i Polen var stor, og det muliggjorde ikke samme kontakt med alle de 20 studentene i gruppen. En digital spørreundersøkelse var utformet, men ble lagt til side av hensyn til studentenes altfor tette program. Tre måneder etter workshop ble de seks studentene som hadde deltatt fra UiB samlet til en samtale. Ingen av disse hadde europeisk bakgrunn, men representerte Kina, Pakistan, Iran og USA. Alle disse hadde returnert tegning og stein, og svarene deres sammenfalt med undersøkelser i andre workshoper. Opplevelsen hadde påvirket deres forståelse av europeisk historie, og studentene svarte at prosjektet ga resonans til nåtidige utfordringer i egen region. Studentene ga uttrykk for overraskelse over hvordan lokal og regional historieformidling tradisjonelt blir utført, og at de med ny innsikt kunne vurdere forskjellige perspektiver på konflikt og krig. To av studentene hadde direkte erfaring med krig, andre hadde nær kjennskap til religiøs eller politisk forfølgelse. Å sette seg inn i krigshistorien ble delvis gjenkjennbart i deres eget liv.

Det kan ligge feilkilder knyttet til identitetene i research-materialet fordi et flertall av de valgte personene er i alderen ti til 17 og ble deportert under våraksjonen 1942. Noen av barna har overlevd begge rundene med seleksjon, men har dødd av andre årsaker i ghettoen. En utfordring har vært stavemåter av for- og etternavn som kan by på utfordringer sett i eksemplet med Chaja Beer. Deportasjonsprotokoller ble skrevet i forbindelse med seleksjon. Dette foregikk i en veksling av jødiske og tyske kontorfunksjonærer som skrev ned navnene med skrivemaskiner med enten polsk eller tysk tastatur, og under forhold der personene var utsatt for stort psykisk press. (Trunk 2008, s. 244-248). I blant ble listene skrevet for hånd, og er derfor kilde til mulige feiltolkninger basert på håndskriftens varierende tydelighet eller funksjonærens nasjonalitet. Fordi mange av barna var svært unge er det lite trolig at de hadde mot til å korrigerende feilstaving av navn mens de befant seg i en utvelgelsesprosess med uniformert jødisk politi omkring seg. En del av barna kom opprinnelig fra Vest-Europa, og stavemåter kan også ha bakgrunn i lokal assimilering fra opprinnelsessted. Łódź var også før andre verdenskrig et multikulturelt samfunn, der polsk, jødisk, tysk og russisk var blant de dominerende kulturene. Derfor er det valgt å bruke stavemåte fra signaturer i Rumkowskis gratulasjonsprotokoll i prosjektet.

Alder og kjønnsbalanse hos deltakerne bør også nevnes som mulige kilder til skjevheter i prosjektet. Deltakerne i workshopene har vært i alder mellom 16 og 50, men flesteparten har vært mellom 20 og 30 år. Det er derfor vanskelig å kunne konkludere om prosjektet har reell

verdi for yngre brukere. Flere av workshopene har hatt en stor kvinneandel. Om en større andel av menn ville ha endret responsen er ikke mulig å besvare.

Utdanningsnivå og sosial tilhørighet må også tas i betraktning. Workshop 1 og 5 ble gjennomført med studenter på bachelornivå, workshop 3 med masterstudenter i media og visuelle fag, workshop 4 med folkehøgskoleelever. Til workshop 2 i Łódź var det mulig å melde seg på gjennom Centrum Dialogu im. Marka Edelmana. To voksne deltakere trakk seg da det ble klart for dem at det var nødvendig å tegne for å delta, selv om det ble forklart at det ikke fordret noen forkunnskaper. Dette viser at terskelen for å utføre en relativ enkel handling kan være høy dersom deltakerne opplever at de mangler kompetanse til å utføre den. Disse reservasjonene fantes ikke blant elevene fra folkehøgskolene, selv om ikke alle hadde bakgrunn fra estetiske fag. Derfor spiller trolig alder en rolle for deltakerens mot til å gå inn i prosesser der de ikke kjenner seg sikre på sin egen gjennomføringsevne.

Betydningen av stedets affordanser og det å oppsøke stedet der historiske hendelser har tatt plass har ikke blitt drøftet i denne artikkelen, selv om stedets historie har vært viktig i prosjektets kjerne. Årsaken er at kun én workshop kunne gjennomføres på stedet. Tilbakemeldingene fra denne var utelukkende positive på dette punktet. Med tanke på beboernes ønske om privatliv, bør en slik innfallsvinkel gjennomføres med respekt også for disse.

## Konklusjon

Artikkelens utgangspunkt er spørsmålet om det kan skapes bilder som har evne til å vekke tilskuerens medfølelse og engasjement, og om taktilitet og tegning kunne benyttes til minnehandling. Det som kan slås fast er at prosessen med å lage bildene som er kommet til gjennom workshopene har en helt annen tilblivelse enn det meste av det som strømmer gjennom mediaplattformene daglig. I stedet for å bli servert en strøm av bilder som er laget utenfor ens egen rekkevidde, må deltakeren tre inn i en rekke av avlesninger av situasjoner, objekter og sanseintrykk. Deltakeren må på hvert trinn spørre seg selv hva dette handler om, ta stilling til utformingen av en visuell representasjon av et objekt og til slutt reflektere over det avkodede resultatet.

Observasjoner av og tilbakemeldinger fra deltakerne i workshopene ser ut til å bekrefte at en innpakket stein med et nummer fungerte forløsende for flertallet fra posisjonen som passiv betrakter til aktiv, etterforskende tegner. Å kjenne steinen gradvis endre temperatur til ens egen kroppsvarme er et insitamet; det er en påminnelse om at steinen er viet til *minnet om* et menneske som har levdt. Tegningene som er laget av studenter og besøkende i workshopene viser hvordan de kontemplativt uttrykker sin medfølelse gjennom strek og gest, uavhengig av deres forkunnskaper om å tegne. Deltakerne gir i sin refleksjon uttrykk for er en innsikt i ofrenes skjebne på et dypere plan, og at de ønsket å sette seg inn i krigshistorien på et større plan.

Det er ikke mye vi kan gjøre for Litzmannstadts ofre, eller de norske jødene som aldri kom tilbake. Vi kan ikke redde dem fra deres lidelse i retrospektiv. Men vi skylder dem at deres skjebne ikke går i glemmeboken eller bare forblir statistikk. Ikke bare for å minne om grusomheter i fortiden, men som påminnelse om hva som kan skje dersom antidemokratiske ideologier og bevegelser ignoreres. Det store bildet er at slike er på frammarsj i verdenssamfunnet i dag. Vår egen likegyldighet kan få fatale konsekvenser.

Hilde Kramer, illustratør  
Professor i illustrasjon,  
Universitetet i Bergen, Institutt for design  
h.kramer@uib.no

## Bibliografi

- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulations: Holocaust*. (s. 49) Michigan: Ann Arbor The Michigan University Press.
- Bergen bibliotek utlansstatistikk. Hentet 22 06, 2018 fra bergen.bibliotek.no: <https://mitt.bergenbibliotek.no/kikkhullet/kikkres-b-0.html>
- Bjørvdal, S. (2017 03 17). Nå skal ondskapen vises. *Vårt Land*. Hentet 22 06, 2018 fra vl.no: <https://www.vl.no/kultur/na-skal-ondskapen-vises-1.944638?paywall=true>
- de Freytas-Tamura, K. (2017 10 17) U.K. Reports Big Rise in Hate Crime, Citing Brexit and Terrorist Attacks *New York Times* Hentet 21 06, 2018 fra nytimes.com: <https://www.nytimes.com/2017/10/17/world/europe/uk-hate-crime-brexit-attacks.html>
- Duarte, A.M.B et al (2018 01 13) Hentet 22 06 2018 fra geo-c.uji.es – <http://geo-c.uji.es/blog/2018/02/13/paper-published-in-tochi-special-issue-re-imagining-participatory-design/>
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. (s. 286) 2.ed. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guillemette, L. and Cossette, J. (2006). Modes of Sign Production. Hentet 23 06, 2018 fra signesemio.com: <http://www.signosemio.com/eco/modes-of-sign-production.asp>
- Haskins, E. (2015). Popular memories: Commemoration, participatory culture, and democratic citizenship. Hentet 22 06, 2018 fra researchgate.net: [https://www.researchgate.net/publication/290459066\\_Popular\\_memories\\_Commemoration\\_participatory\\_culture\\_and\\_democratic\\_citizenship](https://www.researchgate.net/publication/290459066_Popular_memories_Commemoration_participatory_culture_and_democratic_citizenship)
- Holocaust Reseach Project (2007). Opplysningene på nettsiden er basert på The Chronicle of the Lodz Ghetto 1941-1944 edited by Lucjan Dobroszycki published by Yale University Press New Haven and London. 1984 Hentet 20 06 2018 fra holocaustresearch.org: <http://www.holocaustresearchproject.org/ghettos/Lodz/lodzghetto.htm>
- Harty, D. (2012.) Drawing Through Touch: A phenomenological approach. Hentet 23 06, 2018 fra dspace.lboro.ac.uk: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/18260/3/Harty.Drawing%20Out.pdf>
- Levi, P. (2013). *If This Is a Man*. (s.130) London: Abacus.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (s. 1) Oslo: Pax.
- Montague, P. (2012). *Chełmno and the Holocaust: The History of Hitler's First Death Camp*. (s.165-188) Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- New York Times (1984, 07 29). *The Untold Story of the Lodz Ghetto*. Hentet 19 06, 2018 fra nytimes.com: <https://www.nytimes.com/1984/07/29/magazine/the-untold-story-of-the-lodz-ghetto.htm>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteratursens etik*. (s. 10-11) Oslo: Pax.
- Pallasmaa, J. (2012). *The Eyes of the Skin*. (s.19-24) Chichester: John Wiley and Sons.
- Ranciére, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer*. (s.12) Oslo: Pax.
- Ridderstrøm, H. (2018). Hentet 22 06, 2018 fra edu.hioa.no: <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/resepsjonsteori.pdf>
- Sanders, E. & Stappers, P. J. (2008). Hentet 22 06, 2018 fra tandfonline.com: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1571080701875068>
- Slovic, P., Västfjell, D., Eerlandson, A., Gregory, R. (2017, 01 24) *Iconic photographs and the ebb and flow of empathic response to humanitarian disasters*. Hentet 22 06, 2018 fra pnas.org: <http://www.pnas.org/content/114/4/640>
- Trunk, I. (2008). *Łódź Ghetto. A history* (s. 244-248). Bloomington: Indiana University Press.
- USHMM (1944). Regina Tochtermans navn i protokoll over døde i ghettoen 1944. Hentet 18 06, 2018 fra ushmm.org: <https://www.ushmm.org/online/hsv/wexner/cache/1529150911-2385574-RG-15.083M.0190.00000135.jpg>
- USHMM (udatert). Genewein, Walter. Hentet 19 06, 2018 fra ushmm.org: [https://collections.ushmm.org/search/?q=Genewein%2C%20Walter&search\\_field=subject](https://collections.ushmm.org/search/?q=Genewein%2C%20Walter&search_field=subject)
- USHMM (udatert). Sierakowiak, Dawid. Hentet 19 06, 2018 fra ushmm.org: <https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10007294>
- van Alphen, E. (2012). Looking at drawing: Theoretical Distinctions and their Usefulness. I S. Garner, *Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research* (s. 59-70). Bristol: Intellect Books.
- Williams, A. (2018, 03 23) *Washington Post*. Hate crimes rose the day after Trump was elected, FBI data show. Hentet 20 06 2018 fra: [https://www.washingtonpost.com/news/post-nation/wp/2018/03/23/hate-crimes-rose-the-day-after-trump-was-elected-fbi-data-show/?hpid=hp\\_hp-top-table-main-crimes-rose-the-day-after-trump-was-elected\\_fbi-data-show/?noredirect=on&utm\\_term=.c9e008d53a42](https://www.washingtonpost.com/news/post-nation/wp/2018/03/23/hate-crimes-rose-the-day-after-trump-was-elected-fbi-data-show/?hpid=hp_hp-top-table-main-crimes-rose-the-day-after-trump-was-elected_fbi-data-show/?noredirect=on&utm_term=.c9e008d53a42)

## Erklæring om copyright

Bildematerialet som er benyttet til teksten tilhører forfatteren når annet ikke er oppgitt.

# Drawing as Performance – The Greenroom: A New Perspective on Empowerment through Education

FormAkademisk – Volume 11, No 3  
DOI: 10.7577/formakademisk.2681

## Abstract

The objective of the present article is to re-work and radically reframe a case study on drawing presented at the E&PDE conference, hosted by OsloMet in the early autumn of 2017. The case study was experimental – involving a drawer,<sup>1</sup> a furniture designer, an MA student (at the time) and an anthropologist. The present article ventures to draw certain learning outcomes from the experiment. These are presently relevant in the context of the heritage of a drawing school founded in 1818 and in the wake of the current activities in artistic research (AR) at the Oslo National Academy of the Arts (KHiO). The focus is on the educational aspects of ‘doing research’. The article queries the relation between drawing, writing and field research in the history of the school and currently in AR.

**Keywords:** drawing, writing, field research, process, reframing, case study, comparison, first science, third-party readability, non-philosophy.

## Introduction – Greenroom

[...] and I always dream of a pen that would be a syringe, a suction point rather than that very hard weapon with which one must inscribe, incise, choose, calculate, take ink before filtering the inscribable, playing the keyboard on the screen, whereas here, once the right vein has been found, no more toil, no responsibility, no risk of bad taste nor of violence, the blood delivers itself alone, the inside gives itself up and you can do as you like with it [...] Jacques Derrida (1993, pp. 10–12)

The present essay outlines a vision of drawing in the *self-education* entailed by the current agenda for artistic research (AR). For this reason the perspectives adopted and developed are not primarily the pedagogic ones but ones deriving from the question: what happens to drawing, as a vehicle of learning, when we set our primary focus on drawing as ‘drawing from’ (a subject matter)–leaving ‘drawing of’ (a motif) a secondary role (Klee, 1925/1968, p. 10)?<sup>2</sup> Will it then be possible to determine a shift, by the intermedium of drawing, in how we are *present* to the subject matter by training ourselves to abandon the assumption that drawing at first – or, originally/fundamentally – is a drawing of *something*?

This research question should not be confused with the modernist query on abstraction in art: the idea is here to not move away from figurative art as a strategy to inquire into its underlying premises – its origins and originarity (cf. Derrida 1967) – as it is a way of parsing and prompting ideas that are salient in the practices of the Art School: a) *parsing* – that it is possible to humanly evolve through artistic practices; b) *prompting* – that it is possible for others to learn directly from someone who has evolved in this way. In the sense of this essay, drawing therefore is considered as a way of *feeding on* a subject matter in an exchange involving the presence of and interaction with others (and third parties).

Hence our question derives from the decision of moving from what a drawing *is* – in the material qualities of drawing and what it represents – to what drawing *does*. Which means that the difference between a figurative and abstract drawing is inessential to our objective here. Rather, our intervention is organised against the backdrop of two contemporary constellations<sup>3</sup>: 1) a tier of ‘prehistory’ (*Urgeschichte*) of SHKS,<sup>4</sup> which in common parlance was called the Arts & Crafts School, while among people who had been educated at the institution it was called the ‘Drawing School’; 2) a second tier – the potential importance of François Laruelle’s agenda of *non-philosophy* to AR (Laruelle, 2017).

Since an oral history roundup – based on an interview series – is currently being conducted at KHiO in view of a book publication at the occasion of the bicentennial on 10 October 2018

of the foundation of the Provisional Drawing School (sic) in 1818, this subject will not be analysed in depth here. The author is pledged to the method of *participant observation*. He has worked for 10 years at KHiO, from the period it was still located within the confines of the old SHKS till it moved to its present location in a former canvas factory, by one of the spectacular waterfalls found at the epicentre of Oslo’s downtown. The facilities are shared with a different strand of education: the *performing arts*.

There are a number of reasons to emphasise this turn in the history of the school. The design department, the arts & crafts department and the academy of fine arts share the legacy of the Provisional Drawing School (PDS) (1818) along with the industrial designers and architects across the river<sup>5</sup>: AHO and the Fine Arts Academy both bifurcated from the PDS while the design and arts & crafts departments evolved in continuation of it in the simple sense that the date 1818 was integrated into the school seal at SHKS – in all versions (Magnussen, 2004) – while the academy dates its foundation to 1909, architecture to 1961 and industrial design as recent as 1996 (merged with architecture).<sup>6</sup>

The addition of the performing arts – theatre, ballet & opera – to the KHiO conglomerate constitutes the second backdrop of the essay. The institutional merger that prompted the co-location at the canvas factory (2010) had a cultural counterpart in the processes that were generated by developing common arenas for AR. In effect, past a critical threshold, the AR arenas set in motion a process of agglomeration. That is, a process of real exchanges with a generative impact across the boundaries of departments (with each their history as separate educational institutions). Such exchanges were typically centred on the standard of theoretical reflection in AR and its norms and forms (Marcus, 2013).

These queries typically revolved around issues of research method, references and the status of mandatory reflection delivered by AR fellows in their concluding *viva voce*. The growing case-base of vivas brought up a similar range of issues in reframing the research time of the professional staff at KHiO. The impact of the performing arts was not immediate but followed in the wake of the narratives from *doing research* – edited from the wealth of documented artistic processes – as they bridged the gap between practice and theory. The production aspects related by these narratives, compounded with the additional role of the ‘house critic’, had some resemblances to *dramaturgy*.<sup>7</sup>

In some aspects, these resemblances have deep European roots. The combined productive and critical method indeed features in Goethe’s *Theory of Colours* (1811/2006),<sup>8</sup> in which the alternation between the *sensorial* approach to spontaneous observation, and the *operational* approach to the postproduction of these in studio experiments, provides the backbone of an educational path with the *Bildungs-journey*<sup>9</sup> (Goethe, 1816–1817/1982) as a model

– a model of self-education, to be sure, to both artists and philosophers – as well as groundwork for what we know, in posterity, as natural history: astronomy, geology, oceanography, botany, zoology, palaeontology, archaeology and anthropology (and arguably *design*<sup>10</sup>).

Moreover, this tradition is interesting in that it refuses to make the distinction between the arts, humanities, natural science and the formal symbolism of logic and mathematics. In the Goethean tradition, in colours – the ‘acts of light’ – extends from diffraction, pigmentation and transmission to the education of the eye, hence stringing through very different domains of empirical inquiry. But the material aspects will never be completely stripped of their sensorial counterparts in neither. Just as studio experimentation can never be completely stripped of its counterpart in diary notes and sketches that reap the harvests of experience, here, art and science cannot be stripped bare of one another (Goethe 1810/2008, p. 16):

Surely the mere inspection of a subject can profit us but little. Every act of seeing leads to consideration, consideration to reflection, reflection to combination, and thus it may be said that in every attentive look on nature we already theorise. But in order to guard against the possible abuse of this abstract view, in order that the practical deductions we look to should be really useful, we should theorise without forgetting that we are so doing, we should theorise with mental self-possession, and, to use a bold word, with irony.

And at the core of this proposition lies the irreducible part that *self-education* plays in both the experimental track and the *Bildungs-journey* and is somehow linked to the education of the self. This underlying assumption – which is common to the specialisations at the design department<sup>11</sup> – links the design discipline at KHiO, in a way that has become enriched by the contact with the performing arts. A few years back, Christina Lindgren – Professor of Costume-design – even suggested that what ties the design disciplines together is their common focus on ‘embodied spatial narratives’, where the emphasis has moved from *backstage* manufacture to the frontstage of *making*.

This development is indicated by the change in the salience of process materials and the relevance of documentation to the AR *res publica*. These developments may appear as slow and minute on a day-to-day basis, but past a critical threshold it is the field itself, and its interactive affordances, that change (and, sometimes, shift). These discontinuous and makeshift developments – where sudden leaps follow longer periods of ‘fits & starts’ – are typical of the art school and likely to be less interesting than the occurrence of the larger leaps. Whether or not the present essay features this sort of leap in the eyes of the readers is what we are interested in

Artistic Research 'First Science'	Introduction & conclusion: <b>Greenroom</b> head and tail	Case study: Para-site body – Carsten Loly, Bjørn Blikstad, Isak Wisløff & Theodor Barth
operational	Drawing as performance – empowerment	Writing from drawing experience
sensorial	Laruelle's non-philosophy & Goethe's Bildung	Comparing drawing practices
semiotic	Drawing and writing as 'sign-making'	Signatures as 'mark-making'
historical	Culture as educational process	Drawing as Urgeschichte (Agamben)

Figure 1. Conceptual map for the reader (cf. disclaimer and structure at the end of the introduction).



Figure 2. SHKS: banner, vitrine and seals (Magnussen, 2004, p.31).

	experience	experiment
operational	drawing- & note-book	rigging & performing
sensorial	spontaneous observation	comparative observation

Figure 3. Compound research practice of the 'natural historian'.

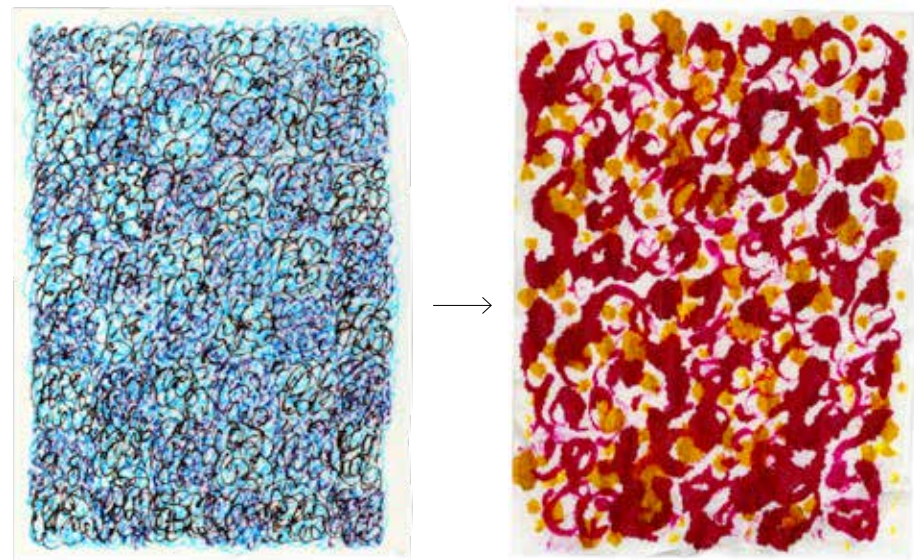


Figure 4. Napkin-drawings 34 & 10 (Pati Passero, 2018), montage: 'At first they interfere and then they clarify as they entangle' (sic).



Figure 5. Asger Jorn's book (1949/2013) 'Troels Jorns bog om den sultne løve, den glade elefant, den lille mus of Jens Pismyre', Borgen. (sic) Pitch: 'Writing while Leaning on Drawing'.

finding out by publishing it – starting out with our case-base.

Closing this introductory section, a short disclaimer in the wake of how AR is delimited is presented here: 1) it does not aim to cover the curatorial take on the field (i.e. art research); 2) neither does it aim to be directly integrated into identified art practices (artist research) but 3) aims to query the 'vectorial sum' of (1) and (2), probing research outlets in territories where artistic practices have had little/no purchase (cf. this issue's editorial; artistic research/AR, in this sense, aims to move fields beyond the art field rather than change the currency ([1+2]). We develop a theoretical groundwork for the comparative case study, then the four cases are developed using a comparative method, concluding as we return to the main argument.

### Theoretical groundwork

Thus, in the first instance, we considered colours, as far as they may be said to belong to the eye itself, and to depend on an action and re-action of the organ; next, they attracted our attention as perceived in, or by means of, colourless mediums; and lastly, where we could consider them as belonging to particular substances. We have denominated the first, physiological, the second, physical, the third, chemical colours. The first are fleeting and not to be arrested; the next are passing, but still for a while enduring; the last may be made permanent for any length of time. Having separated these classes and kept them as distinct as possible, with a view to a clear, didactic exposition, we have been enabled at the same time to exhibit them in an unbroken series, to connect the fleeting with the somewhat more enduring, and these again with the permanent hues; and thus, after having carefully attended to a distinct classification in the first instance, to do away with it again when a larger view was desirable.

– Johann von Goethe (1810/2008, p. 26)  
Theory of Colours, BLTC Press

When as a group of four – a drawer, a furniture designer, an MA student in design and an anthropologist – we convened to do a workshop devoted specifically to writing-from-drawing, we used our diverse vantage points on and experiences with drawing. The initiative that merged the two previously defined tiers, a) the legacy of the SHKS that prompted the workshop (we wanted to test the viability of drawing as *res publica* before the bicentennial) and b) foraging our experiences from artistic research AR by conducting an experiment of the new contracts with writing that will – in one way or the other – emerge with the inclusion of drawing into the repertoire of AR,<sup>12</sup> using Goethe as inspiration to categorise drawing-processes.

Some will object that drawing was always a part of AR, in the sense that if artistic research draws on a precedent – in the ways of knowing developed by artists – then drawing is a part of that legacy.<sup>13</sup> And they will certainly be right in that the drawing classes provided did not merely provide teaching in drawing specifically but also a more broadly defined model of learning based on a come-and-go between a) engaging (learning-by-doing) and b) stepping back (contemplating). The process of adding and removing, as a staple method in form-finding, is a search guided by two standards: a) a *sequence* of engagements and b) a *consequence* of viewing.<sup>14</sup> At first they interfere and then they clarify as they entangle.

These are the a) *operational* and b) *sensorial* tiers that we recognise from the Goethean legacy – a) *the operational tier*: experiment and diary; b) *the sensorial tier*: imagination/image and experience. It is a procedure resembling that of

*triangulation* in science, referring to the procedure of gathering information from more than one source – and vantage point – to correct or confirm a course of *action*. However, by adding writing to the repertoire of skills that can be learned with the art school approach – modelled on the drawing class<sup>15</sup> – the question of 'what we can do *together*' is transformed, as it was for the people in the case study, who initially would *not* define themselves as writers (but rather would *resist* writing).

The result was a paper. It was accepted and presented at the E&PDE conference hosted by the Design Faculty at OsloMet<sup>16</sup> in September 2017. The experiment was simple: instead of initiating writing from the abstract that was sent in beforehand – as a brief or a given topic – we started from *drawing*: a) bringing drawn samples and comparing our approaches and b) selecting one sample from each and then writing a text on the *thinking* in the drawing (that was extremely restrictive on length), asking what the drawing *does* rather than what it *is*. This approach – calling for brevity and conciseness – turned out to be productive for the drawers and yielded some surprising results (Barth, Loly, Blikstad, Wisløff, 2017).

The texts they delivered would not readily be categorised as pragmatic, phenomenological nor semiotic but read as though these *directions* of philosophical analysis had suddenly joined forces, with an outcome simultaneously building upon and obliterating these frameworks. In the aftermath, we discovered a similar turn in Laruelle's non-philosophy (2017) – in which philosophy *and* science are similarly conjoined and obliterated. Science and philosophy become like legs with a 'lopsided gait', based on premises that are at once within and beyond each of them, which may well – *pace* Dieter Mersch – *could be art* (Mersch, 2002).<sup>17</sup> Laruelle, on his part, resists all claims *against* philosophy (cf. Annex).

This is simply because counter-claims are what philosophy feeds on. By defining science, art and philosophy (SAP) as *autonomous practices*, Laruelle denies philosophy the possibility of 'feasting' on them – hence the concept of 'non-philosophy' (rather than anti-philosophy, which always provides the philosophically trained mind to reinvent the transcendental in ever new realms). Instead, Laruelle includes art among the last instance 'simple phenomena'. What lies within such phenomena is the radical immanence of the *real*. He avoids 'transcendentalising' the real by naming a 'unilateral duality': the real is immanent; the SAP practices are transcendental by a differential factor X (cf. Annex).

This means that they are unequally transcendental. What Laruelle calls the *first science* lies in the practice of (somehow) becoming erudite on this variation – by engaging with and contemplating it (moving and learning with it). Could *artistic research* be a 'first science'? Prompted by a turn in artistic practice, when writing is added to the equation (if the sequel to 'the last instance simple phenomena' are 'the last instance simple techniques')? What happens to drawing and writing when we ask what they can do together rather than setting them up against each other (the procedure Laruelle follows with philosophy and science)? Can the *first science* be a practice without this query?

We consider Laruelle's intervention as interesting – and hence compelling – because it can be seen to extend the Goethean legacy on account of the emphasis on *immanence*, while Laruelle, at the same time, seeks to avoid both the experiential and experimental domains (as pertaining e.g. to philosophy and science, [cf. Annex]).<sup>18</sup> We are therefore caught in the paradox that Laruelle's intervention is surprisingly limp when *applied* and also that the new set of skills evolving from its application radically impacts the *readability* of an otherwise *difficult* corpus of text. The importance to us here, moreover,

lies in the model of relations between drawing and writing that we derive from it.

Namely, that drawing is *immanent* to writing. And writing is transcendental by a factor X. Which means that the relationship between drawing and writing is dual only in relation to writing, while drawing proposes a vision-in-one (Laruelle, 2017) of drawing and writing. This lesson is particularly evident from the process and output of our specialisation in graphic design and illustration. To keep the sum of drawing and writing within this perspective a decision (the factor X) is taken to make writing *lean towards* drawing (otherwise it follows 'its own leaning', which is transcendental). We are interested in the criticality (Rogoff, 2003) in the practice of a *first science*: hatching the *repertoires* giving our SAP practices substance.

Arguably, a practice does not exist unless it corresponds to a *repertoire* (though growing and changing by *shifts*, *upheavals* and *reversals*). The new repertoire – in our comparative case study – corresponds neither to drawing nor writing nor their synthesis but to their non-mediated intermediary, which is a position often held by theory in art schools, though only as a *placeholder*, we argue. What we propose to hold this place is the 'field of research', that is, the context from which artists acquire knowledge – beyond their work and self-reflection – with a notion of field close to that of art, anthropology, architecture and particularly experimental archaeology (cf. Ingold, 2013), adding design and AR whenever the context is enfolded<sup>19</sup> into a process of articulating performance.

It is in this sense that the comparative case study shows how drawing and writing are combined. Shifting to that which we (in the introduction) called drawing *from* something (rather than drawing *of* something in terms of its execution and what it represents). What we thereby want to expand in this way are the 'acts of drawing', as they extend through writing, to the field and the modes of co-existence – of presence and interaction – in the 'cultural noosphere', questioning our notions of authorship, spectatorship and relationship, which are bound to be a major delivery of art education in a contemporary setting where the educational prerogative of human empowerment is presently at stake: that is, the empowerment of the thinking hand (Pallasmaa, 2009).

In his book *The Radicant* Bourriaud (2009) parses various artistic strategies, subsumed under what he calls 'art by journey', converging on the hatching of new repertoires: as the Argonauts of the contemporary semiosphere these artists become 'streetwise' in a style of Bildungs-journey cropping up *alongside* the current digital globalisation: that is, in the *field* (rather than a desktop display explored from an armchair position). Bourriaud calls them 'semionauts' – the journeymen in the realm of *signs* – where artists typically develop a leaning that diverts<sup>20</sup> digital practices and extends these into field journeys in life-worlds and life-forms resembling those of the 'natural historian' (cf. Schneider, 2017). The point is that the *trail* that we leave as makers in the world becomes a *journey* when posted on the internet.

This makes 'leaning on drawing' – as we did in the experiment related below – more tangible: it leans our theoretical perspective on 'the work of our hands' rather than the works of our machinery. The QWERTY board on our computers features a digital bias as it is developed in order to be as remote as possible to letter combinations in language to avoid jamming old typewriter keys. It promotes a maximum of finger individuation in relation to language, promoting letter- and word-counts replacing the integrating gestures of handwriting, and alongside, of course, the pattern-recognising gestures inherent in reading. QWERTY refers to the first five letters on your keyboard from the top left. Our hands control a large area of the

cortex – spreading/gathering our digits directs our brain activity to different parts of the brain.

The digital bias in how the work of our hands is appropriated by the QWERTY keyboard (Mullaney, 2017) may in practice be as significant as the digital bias that is inherent in automated digital equipment (Lanier, 2010) – capable of 'learning' (AI) – if judged by recent research that has been done at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) (van de Meer & van der Weel, 2017),<sup>21</sup> indicating that three-fingers joined and supported by the lower palm, as when drawing and handwriting, engages different parts of the brain than our individualised hand-digits at play on the QWERTY board. Moreover, it seems that what best supports learning are small pen-drawings and -notes (suggesting that graphic pads are better for learning purposes). In the wake of the internet these also reveal a previously uncharted narrative potential.

This is concretely what is meant here by leaning on/towards drawing: the role of *hand-thinking* in learning extends well into the digital age, as discussed by Petherbridge (2008, p. 33): '...sociologist Kathryn Henderson claims the importance of sketches for sharing information, in an age of CAD. "Sketches are at the heart of design work. They serve as thinking tools to capture ideas on paper where they can be better understood, further analysed and refined and negotiated... Once on paper, sketches serve as talking sketches, collaborative tools for working out ideas with other designers as well as with those in production"'. In other words, they interface with a *field*.

The consequence of incorporating machines into the life-world of making – which in this sense becomes increasingly computerised – is that the importance of drawing-writing (Sheridan, 1997) is increasing, rather than decreasing, in the aspect that has to do with interfacing with the life-world of human *activities*. While such drawings lack neither in detail nor specialised knowledge, the problem of drawing – what it means to make a 'good drawing' – has changed. Here the approach to drawing is subtractive: what do we need to remove from our line-work (Ingold, 2007, 2015) if the aim is to transform our hand-thinking into contact metaphors that will inform the field and transform it into a *site* of intervention, or action?

We do not ask what drawing is but what drawing *does*. We do *not* ask this question abstractly but instead develop a comparative case study based on professional practices in which drawing is differently involved and therefore becomes differently engaged in a field – a life-world of learning, thinking and making. Our question is therefore how the 'sequence' of *involvement* (with drawing) connects to the 'consequence' of *engagement* (with a field)<sup>22</sup> and what the role of *writing* is in this *transduction*: that is, as a communicative device that draws on drawing and thereby teases out what it *does* – action as partaking of the (immanent) real. Here, the outcomes do not fit into the tidy sectors of art, science and philosophy (SAP).

For example, SHKS – as an entity – was defined by successive acts of removal as previous educational objectives became separated into scholarly institutions to specialise in these areas: SKA (the National Academy of Art) in 1909, NTH (Norwegian Technical University College) in 1910, the Oslo School of Architecture in 1968 and the Institute of Industrial Design that left SHKS in 1996 (and merged with the school of architecture as the present-day AHO). The remainder of SHKS was a combined art, crafts and industrial directed education. It was a cluster defined through successive acts of the mentioned removals, nevertheless clustering around drawing as the common medium of reflection and discussions.

So, the propagation of drawing into an 'expanded field'<sup>23</sup> through the communicative

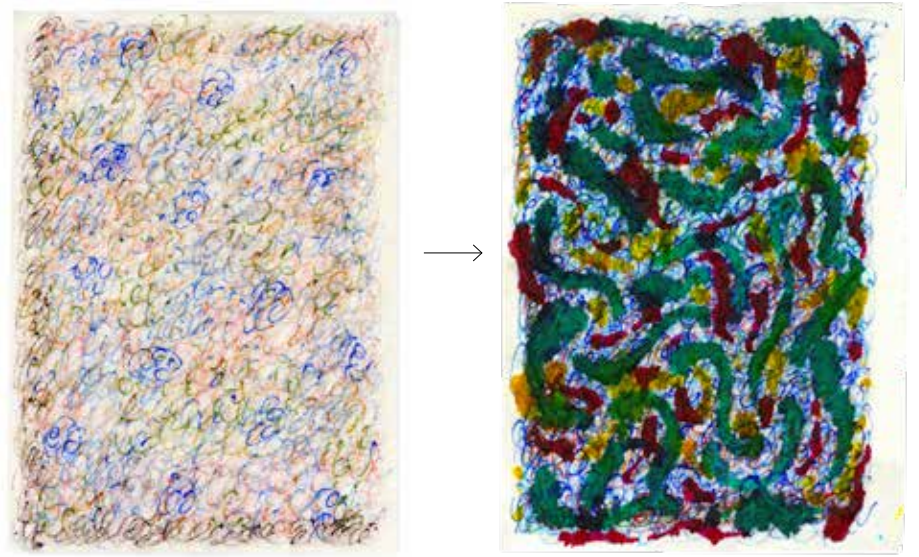


Figure 6. Napkin drawings 47 and 12 (Pati Passero, 2018); montage: 'Neither fully in pragmatic, semiotic nor phenomenological' (sic).

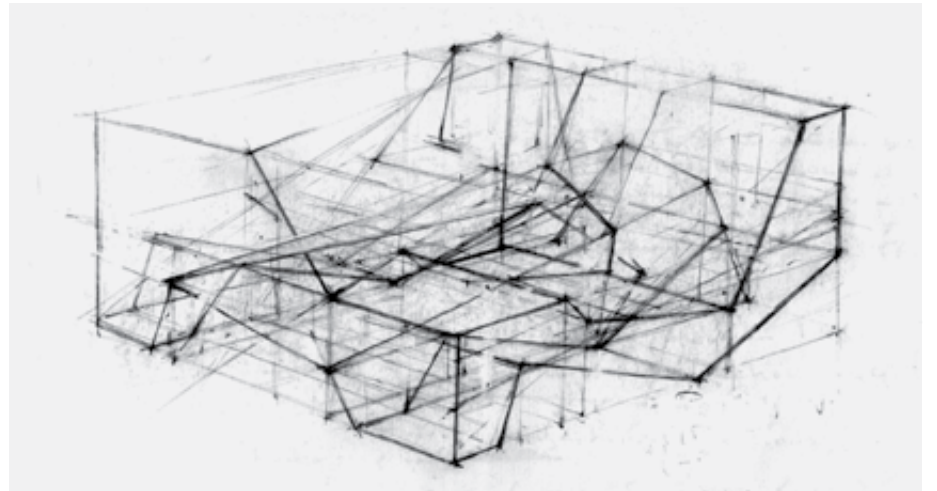


Figure 7. Carsten Loly's drawing-sample (AHO).



Figure 8. Bjørn Blikstad's drawing sample (KHIO).

affordances of writing is not by any means narrowly functional; rather, the experimental materials from the workshop cultivate extensions that are in part 1) pragmatic, in part 2) semiotic and in part 3) phenomenological (Plowright, 2016): 1) in that the understanding of a drawing hatches from its *use*, 2) in that its effect extends from its power of *signification* and 3) in that there are aspects of what transpires in drawing which are essentially *passive* (Merleau-Ponty, 1985). The comparison of four cases therefore brings us to a form of knowledge located *between* the particular and the universal. Our proposed *location* of Laruelle's *first science*; not fully pragmatic, semiotic nor phenomenological; reflection before our SAP practices hit in.

#### Para-site: Comparative case-study Four cases – Experiments and outcomes

Non-philosophy whose major lines and stakes we are going to trace can receive various effective realizations in terms of its regional material or its data. We call First Science or Unified Theory of Science and Philosophy its realization, the first possible one, through the data of these two disciplines. This program of research intends to determine the identity of science and of thought such that this identity is in-One-in-the-last-instance. François Laruelle (2017, p. 37) *Principles of Non-Philosophy*, Bloomsbury Publishing

This study samples from a case-base of four queries into drawing. The case-base came out of a conversation between the four authors on *drawing processes* – from their professional engagement in teaching, design and artistic research (AR) – on the role of drawing in categorising *situational cues*. While professional conversation is standard in the context drawing, the aim of co-authoring a case study – manifesting the outcomes of this conversation in writing – soon left the ‘beaten track’ as it took place in the context of organisational change, featuring the ubiquity of advanced equipment and digitisation.<sup>24</sup> Yet, when everyone keeps drawing, a ‘repurposing of drawing’ is what is needed.

The four-way conversation between a designer specialised in drawing (Loly), a furniture designer (Blikstad), an (at the time) MA candidate in design (Wisløff) and an anthropologist (Barth) was *ongoing* – and open-ended – in a context of organisational change. A few clarifying statements are needed. These are: 1) in the institutional history of our art school *drawing* is at the core of a ‘subaltern’ academic culture resisting text (with a prehistory); 2) drawing is a changing device that has moved from composition to screening, scanning and categorising; 3) AR today innovates the *ratio* between drawing/writing in the context of making. Research moves between the disciplines (Wallerstein, 1996).

Generally, any vocation – scientific or artistic – where the use of diary- and log-entries is a common practice will include *drawers* among their ranks, hence the question of how such a broad phenomenon, in contemporary knowing-cultures, can come out with such a *weak* public impact/signal. The reason why we have opted for a hard-nosed *reductive* strategy in this case study is a) that drawing is a reductive strategy and b) that the vernacular of more laborious self-reflection in the drawing process readily burdens us with a backdrop summoning theory in the range from psychoanalytic theory to phenomenology.<sup>25</sup> Instead, we are interested in how they *combine* (Plowright, 2016).

We are by no means foreign to more specialised queries, but we also realise as individualised pursuits they are inadequate to achieve two main objectives: 1) to establish drawing as part of the vocational training of researchers and 2) to suggest the inclusion of drawing at an institutional level, where a PhD programme is

in the making. Hence our starting out with a *semiotic* framework here – as a pragmatic of inquiry – is to elaborate on aspects of drawing that we think might have broad trans-disciplinary relevance: that is, C.S. Peirce's categories of *firstness*, *secondness*, *thirdness* (Peirce, 1868) as the minimum variety in the pragmatics of drawing: experience, resistance and mediation.

We inquire into drawing as a basic style of search and adaptation, which today paradoxically underpins a number of digital practices while becoming increasingly marginal in the practical awareness of the users – hence the specifically educational relevance of the hypothesis that we develop in this case study. The study is highly selective and does not aim at the representation of the entire field of drawing but rather to present a *variety* (Ashby, 1956/2015) of entries sufficient for the reader to generate and output in his/her or other fields. The minimum variety being the equivalent of *Occam's razor*. The power of explanation lies in the keys it provides to SAP (Science, Art, Philosophy) practices: often already existing and substantial ones.

What we did discover when bringing together our materials – all deriving from hand-drawing – is the different takes on perspective that emerged from the way we were working with drawing. This does not appear immediately from the images but hits the eye in combination with what the authors had to say about their drawings and subsequently conveyed to writing. Consequently, the below cases are organised in terms of their different takes on perspective. This was clearly connected to what drawing did for them. At the same time, the perspectival insights that came from *writing* extended from those that were inherent in the drawings themselves: leaning on the line-work.

The reader will experience a change in the language of the article in the below case study. We have chosen not to edit it too much because it reflects the shift in language that often occurs when drawers articulate their drawing practice in language. This language is not only different than a text-literate language; it is also highly specialised. In consequence, it cannot be received as an *oral* language since it exists only as it is entangled with drawing (in the same way as spoken language becomes literary when entangled with text). The spoken language of drawers – when they venture speaking – also sounds quite theoretical, both in detail and abstraction. But it is not. Rather, it is a special kind of staged language.

In working with the case, we had to break the sense of privacy that tends to shroud drawing practices. And our aim was to breach this sense of privacy without curtailing the personal value of our four drawing practices: that is, we wanted to develop a peer-group situation in which sharing was relevant and in this way to include the base-line of what makes something be defined as *research*. We thereby abandoned some basic assumptions on our drawing practices in favour of the potentially opening outcomes that would benefit us as a working group. During our work sessions we gathered at both KHiO and AHO, under the ‘radar’ of institutional collaboration, largely in a *stealth mode* owing to the subject matter.

Essentially, we liberated ourselves from any structural framework that could intervene with our subject matter. By doing so, however, an alternative sense of space and movement developed as we pursued our query within the environments of each our schools, as though a different landscape came into view in the wake of our query into drawing. In sum, our activities were not quite located within the structural assumptions that otherwise permeate a school environment and at the same time proliferated in a way that could emerge anywhere within our two school environments. In addition, the four of us produced each a single page in which we would condense the main tenets of our tasks with drawing (with four intensities).

The reader is therefore kindly invited to bear with the linguistic shift deeply related with the subject matter: our comparative query into drawing practices. It takes some time to get used to the idea that our linguistic modes are not locked in their entanglement with writing but are profoundly shaped with the matters at hand and how we handle them – that *language* is not only related with the liberation of the hand (Leroi-Gourhan, 1956) but equally with its *specialised* uses. This means that verbal language will be a specialised vehicle in which our practice leaves its mark as a spectral blueprint; and the act of reading is not reduced to the splitting/deciphering of words but excavating/revealing a practice (and thereby infusing it with a performative value, as is generally the power of an audience).

As drawing is implicated by its subject matter – a practical concern in which it carries the imprint – writing can be similarly implicated with drawing as a contiguous practice defining alongside it. Their ways of working are different: sometimes contradictory, sometimes consistent and occasionally generative. The case is devoted to an exploration of the latter: how drawing and writing – defined as *cross-pressures* – can define possibilities that are within each of them, but not separately. That is, we move towards the twilight of action, which is alternately defined as a *story-line* in language and a *time-line* in space, opening a place for the *newcomer* who performs as though s/he is acting on previous acquaintance.

#### First perspective

The comparative discussion of Carsten Loly's input to our four-way conversation took place against the backdrop of a few sessions of sharing our drawings and discussing them in the context of organisational change outlined above. Loly's input will yield a basic understanding of C.S. Peirce's categories. In his written input he reflects on both *additive* and *subtractive* drawing techniques. The additive technique works from the core-out – as one draws *objects* – while the subtractive technique moves from the border-space inwards, such as when a drawing features an approach that *might end up* in an object. Drawing, here, works like a projective cast (Evans, 2000) – a kind of drawing reaching for possibilities beyond its own boundaries.

The point with the subtractive approach is that it might also *not* end up in an object but contribute, for example, to a model of *process*. However, the turning point from where the drawer *ceases* to have the pre-existing object in mind and turns to take interest in the *form* of a process s/he is working through is important. In Loly's intervention this takes on a particular significance as he focusses on the role of *perspective* in both the additive and subtractive drawing. There are clearly differences between the two. In additive drawings the guides are removed, while in subtractive drawing they are the memory and allow a subsequent tracery of earlier processing stages. It does not seek to produce space but somehow to seduce it.

The subtractive drawing goes digging for the shape, and the guides that are visible in the drawing *above* constitute the memory of earlier processing stages. Loly distinguishes between drawing used in studying objects and spaces that already exist and the development of ideas fuelled by imagination. He states that ‘What does *not readily* appear is how unwanted irregularities in the space's organising grid, often are manipulated, removed or hidden to re-establish order and maintain the status of drawing as a transparent *medium*, and a *container* supporting a free circulation and convertibility of *meaning*’. Drawing here serves the purpose of teaching *space*. It owes its readability to what is essentially *not there*.

Loly also understands ‘transparency’ as the output of a reductive intention operating

at the semiotic level. The range and scope of transparency is the crux of the matter in his intervention. It connects with a short passage on transparency in a book by Žižek (2006)<sup>26</sup> on the role of parallax in viewing, that is, the importance of interposed objects – such as guides in line-drawing – to what is intercepted from the depth of our fields of perception: here, transparency (Metzinger in Žižek, 2006) is understood as a special kind of ‘darkness’ (because we see *through* it) connected with the *amnesia* of earlier processing stages. Drawing provides an alternative: well-calibrated *resistance* – a push owing to the materiality of working with that.

We will temporarily conclude that two statements on form emerge from Loly's discussion: a) form as an entity that can be unrelated to substance (such as utility) and separate from materiality (aside from its own) and b) form as a meta-stable relationship between substance and matter (with a broader reach to users and readers). If the latter view is adopted – in which usership and readability are included into what is solved in form – then three questions emerge: 1) *When* does the need to draw emerge in a design process? 2) *Where* does drawing ‘take the drawer’? and 3) *What* can drawing do when research needs testing? These are questions we took with us to the discussion of the next case. Loly set the case study in motion.

The questions are connected with C.S. Peirce's three categories: 1) with firstness the need to draw is prompted by certain *qualia* (e.g. feelings); 2) with secondness the act of drawing is related to the reaction of the media and resistance experienced by the drawer; 3) thirdness relates to the habits/laws of *mediation*. Carsten is the person in the group that can be called a drawer in the traditional sense. However, his focus is not on drawing per se but emphasises the function of drawing in teaching *space*. The subtractive approach to drawing, where the shape comes out of gradually removing elements from what conceptually starts out as a solid, supports architectural reflection. Neither the drawing nor its possible extensions are *things*.

The approach is in part sculptural and in part archaeological in that it digs – or excavates – the form, a subject matter of discovery as much as of design, and can be read with the memory of the *guides*. Through non-erasure the guides – functionally devoted to support drawing in various phases – subsequently become the memory of the drawing process and make it readable. In sum, his approach *prompts* architectural reflection on space in space, while the guides in his drawings *parse* the spatial reflection as a journey. Perspective is reflected *inside* the drawing. Though it points to something beyond the confines of composition, it somehow stays within the paper sheet. It documents an attitude at a *time t*.

In the two next cases, perspective is reflected *beyond* drawing in the sense that it is not contained within the drawing sheet, which means that what is prompted and parsed within the confines of the sheet must also be *folded* into a practice – which summons an explanation and further description – to yield readability to a *third party*. ‘Third-party readability’ is an affordance that thereby comes out of the *compound* of drawing and writing (and neither of them separately). More precisely, third-party readability is arguably an occurrence that will shift drawing from its provisional virtuality in the hands of a maker to be realised as an actual provision for SAP practices – when the time is ripe and the work is mature.

Thus, through the characterisation of SAP (science, art & philosophy) as *practices*, the tenets of a ‘first science’ are here moved onto a specific domain of query in which we ask about the diacritics of ‘third-party readability’: given that practices are defined as they somehow enter into play at some point, before which readability is still *premature*. Concomitantly, third party

readability features an act of cloning that constitutes a critical threshold (i.e., for when SAP-practices can hit in, in a combination that will be co-extant with the hatching of new repertoires or novelty). Hatching a *clone* (Laruelle)<sup>27</sup> – as implied by *readability* – comes along with the recognition of the new as *novel*: as it is *received* as new.

What is at stake here is the existence of production narratives conjoined with the criticality – which we previously linked to dramaturgy – in phases where documentary materials in the making are not (yet) available to the SAP practices. Yet, they are made up of the stuff from which *expertise* eventually hatches. The point of monitoring work in such phases is to determine, through comparison, whether a similar expertise on the hatching of ‘third-party readability’ can emerge from *between* the cases. This is the *telos* of comparative case studies of the kind we are venturing into here. To compare is to bring method to the *liminal*: the recognition of the potential before it is recognised as original, that is, before it ‘happens’.

### Second perspective

In Italian, design (It. *disegno*) means at once ‘drawing’ and ‘intention’. Vasari (1511–1574) evokes design as *the animating principle of all creative processes*. Blikstad’s ideas are of this range in scope. The *perspective* provided by drawing here relates to *practice* – a perspective from *the edge*. His written input on drawing places it in the context of a wider design process in which the task of drawing is to work on moving an idea from the *virtual* (imagination) into the *actual* (the senses). The process is one of filtering the idea through an ever-tighter mesh. In the above image an optical illusion moves the drawing into the viewing space. Grand ideas often prove worthless, he writes. His extrusions in drawing are *pitiless*.

Bjørn Blikstad compares the work of drawing with the operation of the ventilator in his workshop: once the sawdust has been removed by the filtering device the clean air is returned and recirculated through the hose and its shaft. Blikstad’s concept of drawing is clearly *systemic* and *cybernetic* (Bateson, 1972/2000; Lanier, 2015). But in the explication of his way of drawing he goes further in elaborating on the *place of drawing* (comparable to the workshop): an unbearably tight spot but on which promises euphoria whenever it is successful. His drawing process is somehow involved in *making place* for prototyping within the confines of the workshop (in the purview of transposing it to situations beyond the workshop).

His drawings are therefore never exhaustive: the search and adaptation in drawing come to a halt, at some point, when prototyping takes over – relating the problems at a level of practical detail that can only be further worked on in prototyping. Drawing makes space for that which takes place in prototyping. Accordingly, his drawings are temporary constructs – *placeholders* – in the life-cycle of his design process. Therefore his virtual ‘drawing cabinet’ is a place in which he, as a furniture designer, works to develop the actual place for the try-outs, tests and experiments that lean on *prototyping*. Here the connection with the *production narrative* and *criticality* is quite clear. The production will be *told* before its outcomes exist.

Where Loly emphasises the material aspects of the line-drawing – as a communicative affordance – Blikstad emphasises the importance of drawing in prompting and parsing the *topology* of the design-process, moving from old realms of *possibility* to new ones, and his model of drawing is generative. Of course, this is a matter of relative emphasis – drawing works both ways for both – but the role of materiality is more salient in the input from Loly than in Blikstad’s intervention, featuring a *generative*

*model* of the design process in which the questions on *form* appear to be completely marginal. On the other hand, Blikstad takes interest in the form of the *process*. Whichever the object, it will reflect ‘the form of process’.

Blikstad writes: ‘A “good drawing” is externally meaningful, but the kind *immersive* drawing that absorbs me completely is probably not within the range of someone else’s experience. It might not even be interesting. But from my perspective it is the meaning of life at that moment’. He observes that the *gap* separating one person from another may turn into an *abyss* in the life-cycle of creative work. The drawing process appears as a conversation between drawing and language: a dialogue in soliloquy leading to realms that are normally hidden and where secrets lay buried. This part of his work therefore manifests materials pre-available to SAP practices. What was shared in the workshop was not show-room material.

To draw – in Blikstad’s work process – therefore is a major decision rather than a need: he enters drawing whenever a critical mass of unfiltered ideas reach a point where they promise to hatch a new repertoire. And the outcomes of drawing are transitive in the affordances created for prototyping. In this sense, Blikstad’s intervention relates to criticality: avalanche-like dynamics (Bak, 1999; Wallerstein, 1991; Juarrero, 2002)<sup>28</sup>. His prompt to draw (*firstness*) results from a critical mass; the *place* of drawing (*secondness*) is the cusp of unstable equilibrium and *thirdness* relates to the occasional avalanche from drawing to prototyping. Beyond prompting and parsing a problem, it is folded into his design process.

In sum, what you see here is a drawing that knocks out a space between the idea-space of the model – here, the photo – and our actual space (e.g. from here, as you read). Rather than an optical trick – or, a *trompe l’oeil* – he uses the drawing to tease out the contents of what drawing does in his usage as a furniture designer and a teacher at KHiO. Literally, he uses drawing to bridge the gap between the world of his ideas, as a furniture designer, and the sensorial and material world – a tortuous process which is about testing ideas.

As we have seen, he compares his drawing process with the ventilation hose in his workshop. It cleans the air of sawdust and returns it to the workshop: as with Loly, his approach to drawing is also subtractive. But his notion of perspective goes beyond the drawing medium – and points to the making process in the workshop – and therefore comes out as an unstable, boundary-cracking device. The sense of hit-and-impact is quite tangible in his work: not only in his drawings but also in how it reverberates into his written language and the repercussions of this compound in how he works in his studio – that is, down to the level of how he arranges it – even paints the tools – as a work of composition.

### Third perspective

Isak Wisløff’s take on drawing emphasises the body. Together with Loly’s and Blikstad’s contribution he defines a triangle between materiality, topology and embodiment in drawing as part of a *compound* design practice. His drawing is a ‘steering device’ in the push-and-pull between ideas and experience. Wisløff is emphatically interested in *form*, form as the idea behind all the designed items that we have in our world. His point of departure is that we have *designed* objects that make up our life-worlds. He shares this interest with Loly. But like Blikstad he is interested in the process. And the challenge of drawing, in his work, is the problem of *empowerment* – in this case, of seeking autonomy from designed form.

Not in the making *per se* but in the living pulse of the form that becomes available through analysis and synthesised through the drawing

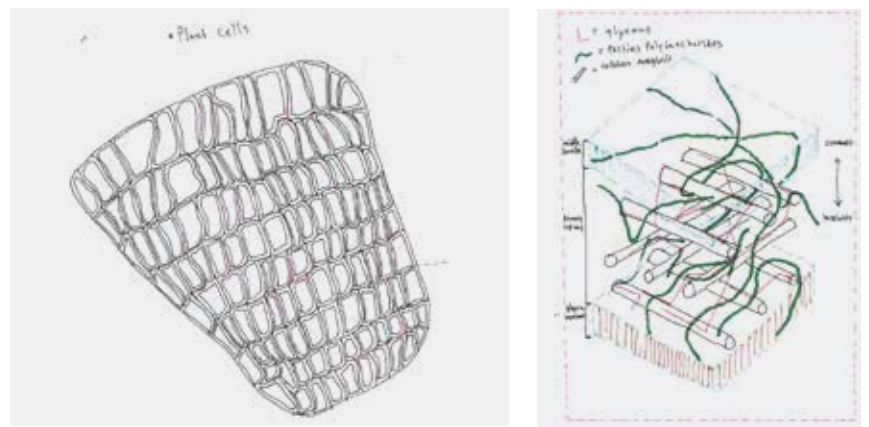


Figure 9. Isak Wisløff’s drawing-sample (2017 an MA-student at KHiO).



Figure 10. Calegari, Giulio (2017, Fig. 19) Experimental attempt of application of stamp on skin.

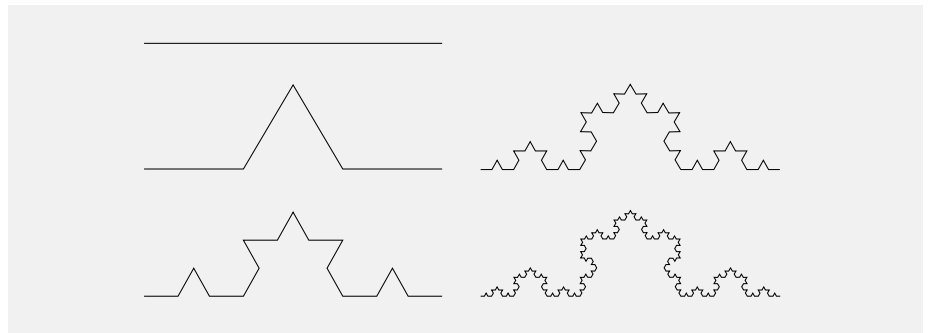


Figure 11. Some iterations of the Koch-curve, defined by the procedure: a) define a line-segment of length 1; b) divide it in 3; c) tilt the mid-segment 60°; d) insert a segment of the same length and angle with the baseline. The length increases by a factor of 4/3 at each iteration. Here the Koch-curve is used as a model of how a timescape develops in the processes of building up an action.

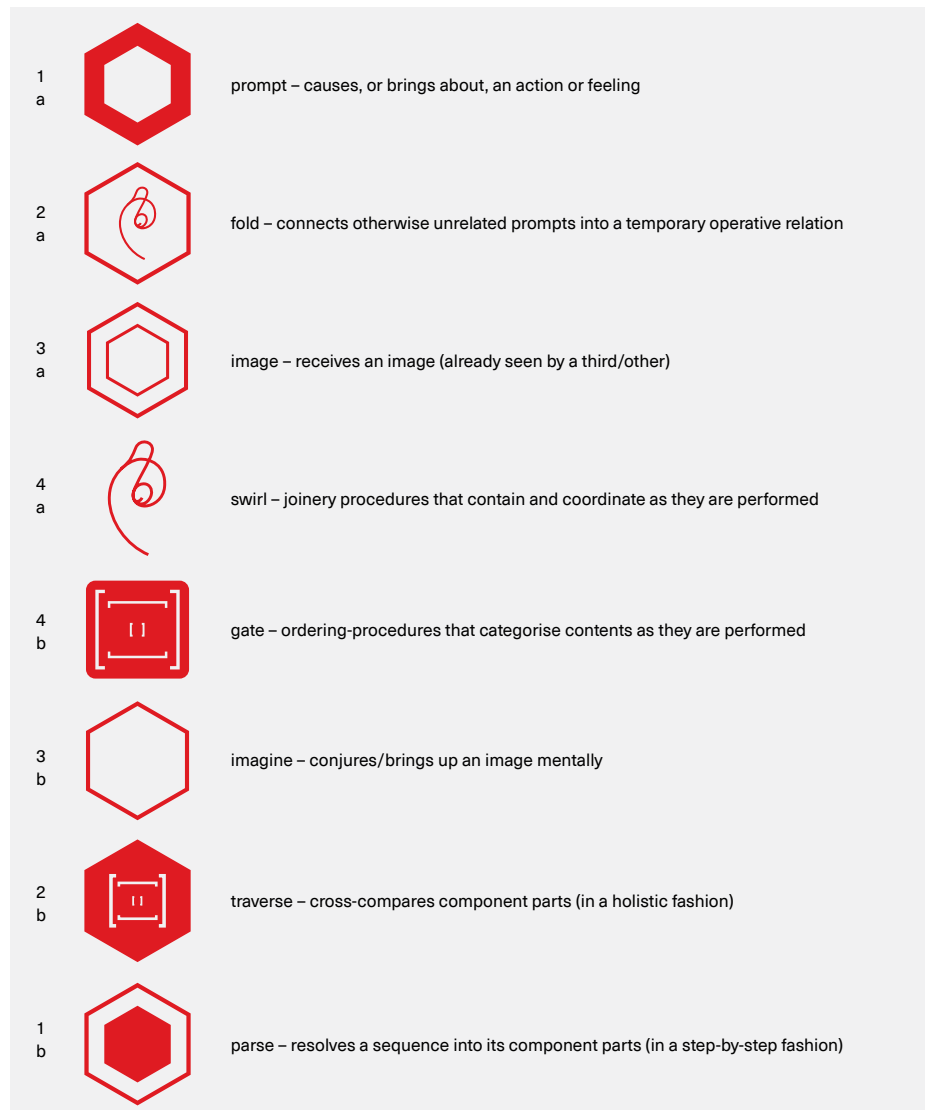


Figure 12. Semantic definitions of HEX-signatures – signage for way-finding in timescapes.



process. In sum, the input from Wisløff directs our attention to *analysis* and *synthesis* more than description (as in Loly's input) and generation (as in Blikstad's). And the three approaches, considered up to now, constitute interventions that differ by what they put into *perspective*: while Loly, as a specialised drawer, focusses on the materiality of *perspective*, Blikstad puts his *practice* into perspective, while Wisløff puts the development of *ideas* into perspective. The status of drawing here is porto-scientific, -artistic and -philosophical. The SAP practices follow in the wake of drawing.

In short, drawing, as discussed here, offers a variety of perspectives, or *perspectivism*, as a mode of *reflection* in design, relating differently – in their different *modi* – to another triangle, introduced previously: the triangle of drawing, wording and making. Wisløff champions a non-directional type of drawing. He writes: 'The non-directional nature of drawing makes it at once the most primitive and complex tool in the development of form'. He defines the non-directional as the *neutrality* of drawing with regard to *where it points*: to the *inner* world of its maker or to the *outer* world of making. The prerogative of drawing is to maintain a stand-by position and thereby to parse the affordances of the materials he worked on.

By moving back and forth *between* these makeshift orientations, he writes, the drawer develops a *third space* (cf. Barth & Marcus, 2011). Like Blikstad he dreads this domain; but different from Blikstad his dread is that he might reject ideas that are fundamental, or end up altering them. Wisløff also emphasises space instead of place (Blikstad). A common denominator between the three is that *none* of them consider drawing as a technical process that could be taken over by machines (CAD or simply automation). In drawing, personal education – as a journey – is part of what drawing is about – a heritage that goes back to *Goethe*. The power of the drawing is constitutive, in the act, not constituted as an object, which is why it needs a *diary*.

This heritage is fundamental to art schools, not at an abstract theoretical level but at the level of practice involving drawing, form and colour. Locating this issue at the appropriate level, however, is of major importance since very few members of staff and students would *elaborate* on Goethe. So, we are talking about a different set of practices in *learning* and transmission. In the natural history tradition the contract between the eye and what can be seen in the world is subject to training and based on experience: no one will say that the education of the eye partakes in acts of light (Goethe). Yet, everyone has learned from someone who has evolved through their practice in which this heritage is evident.

What Wisløff states is that the *third space* – introduced above – reacts to a response from the external world, or space, and one can then opt to turn inwards. The relationship with external reality, he continues, is a *sparring* relationship, and in this process the idea will stand to test: as a fundamental idea or as illusion. Wisløff's *third space* is neither transparent *nor* opaque but semi-transparent, semi-opaque, that is, *translucent*. Where Loly discusses the transparency of the drawing Wisløff discusses a third space in such terms. *Firstness* relates to the idea, *secondness* to the world-response and *thirdness* to the third space (and the hatching of 'third-party readability') – at the brink of the occult and on the verge of the public realm.

As we were working on the paper, Wisløff was still an MA student, working on an exploratory project on *materials* and their defining impact on form, emphasising wood in particular. Isak was a man to insist on his original/first ideas and their intrinsic value. In consequence, he used his drawings as a reactive protractive device when reality came to change, or

corrupt, the idea. He uses drawing negatively – to bounce off from detractions – and acquire depth, developing the idea through an internal journey from what rebounds in the drawing process. He wanted to avoid form to work directly with his ideas from materials.

Through this distillation process he acquired a sense of intimacy between materials and ideas, conceiving of forms as deriving from that: more accidental and distracting than properly ideational. Essentially, he wanted to make wood and thereby put his ideas on wood into perspective or, more generally, materials: you can project a form, but materials will rather take you to your ideas. In other words, we was working with the assumption of immanence, based on his own peculiar method. He wasn't locked to the world but tried to lock it to him.

### Beyond perspective – Signatures

My input also champions the *non-directive* approach in that the working hypothesis of a 'third space' first translates into the idea of the *para-site* (Marcus, 2000): the para-site being the location within KHiO and AHO in which our conversation took place *alongside* an exploration of drawing transduced by the participants into a *text* – as here. The text adds materials to the para-site as a forum for living knowledge, featuring conversation pieces alongside other materials that the participants chose to add – such as ideas and prototypes – gathered around the *core* of drawing. Hence the para-site differs from a workshop/seminar. The materials compiled in a para-site are constitutive (not pre-/constituted).

The para-site does *not* focus on 'single perspectives' – which unfold in solitary or in dialogue – but on how the multiplication of perspectives originates from people's activities in different commons, conveys the impact of *third-party* interest and projects it into the space of conversation of the *para-site*. The inputs from Loly, Blikstad, Wisløff and myself projected the *working- and learning environments* at KHiO and AHO: the school environments in which we do our daily chores in researching, teaching and publicising (in various outlets), to which we extended the para-site with a walkabout in our daily work facilities, but as *visitors*. The para-site is positioned as a 'ground-zero', making time pockets in the field *appear*, and may/not spur action; it builds a readiness potential before the fact, or an availability before the real.

I am interested in these pockets as compound *timescapes*: that is, environments that do not manifest spatial properties such as perspective but can manifest other – *time-related* – properties such as speed, movement, momentum, proportion and weight. Paul Klee (1925/1968) invented a style of drawing for this. However, I wanted to bring the reflection on post-perspectival drawing one step further by emphasising the momentary impact of *stamping* drawn shapes – for a third party to intercept – that prompt attention and in a *single moment* can parse multiple time pockets. By doing so I takes a step into a production narrative that connects drawing to printing. Stamps are the stone-age ancestors of prints (Calegari, 2017).<sup>29</sup>

Loly's interest in industrial products, Wisløff's in the designs that make up our life-world and Blikstad's crossroads of multiple potential outcomes are facets of those *factitious materials* that are the resources of the para-site. The para-site here works to process drawing through conversation in the context of making. To have the stamps do this job, I developed drawings that would unfold time differently so that a third party could see them as different *landmarks* of a timescape. Stamp (4a) features the *present moment* as composite in terms of past and future, compounded into a single shape (*swirl*): the shape of the sensorial and operational approach combined – a sign-function to which we will turn in the conclusion.

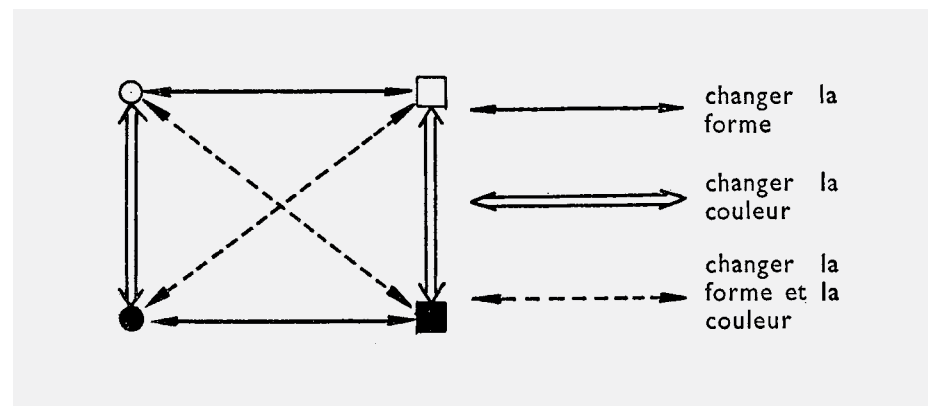


Figure 13. From Marc Barbut's essay on the mathematical meaning of structure (1966, p. 804). If form-finding conducted by line-drawing is conceived as a coordinating device, while colour is similarly conceived as a categorising device, then the compound features a comparative approach to empirical realities (which differs from reality as immanent while remaining tangential to it).

The present is here conceived as a 'third space', which is non-directional in terms of *past* and *future*. Stamp (4b) is another take on the present moment in which the past, future and present – the 'third space' – are permutable (*gate*): categorising new paths that are possible in time (but not in space). The second through sixth drawings are clustering shapes – hexagons. These are used to indicate the *virtual*, featuring virtual clones of the *swirl* (4a) and the *gate* (4b). There are three instances in which a second shift is operated on the virtual (1a-3a & 1b-3b) to indicate *constellations* – the historically uncharted surge of the dialectical image (Buck-Morss, 1991) – as somatic modes of attention (Csordas, 1993) and signatures (Agamben, 2008).

The drawings on the stamps are therefore conceived as *signage for way-finding in timescapes*. The proposition is that we should draw up an agenda both for new ways of categorising –  *parsing* third-party interest in the para-site – but also for *prompting* what we have learned when back in our jobs. As a third space, the para-site conceals a dual function: the *para-site* proper parses third-party interests (off-stage), while the greenroom prompts the *lessons learned* from the 'para-site' when we are into our daily work (verging into public space). *Firstness*: conversation; *secondness*: third party; *thirdness*: signage. The signage works as unmediated, intermedial materials up to/prior to hatching a 'third-party readability'.

The stamps query the possibility of developing a kind of readability before the fact, a human availability to the reality that readability to a third party will eventually occur and allows the practitioner to work on this anticipation – that is, not postponing readability – while at the same time avoiding to close her options (but instead multiplying them). This realm of drawing is tangential to math – extending the notion of 'effective procedure' (Minsky, 1967) to *time* – aiming at the effectiveness of operating on time itself rather than being in a narrow sense 'efficient'. Time, then, is conceived as a vector of the gravitational pull in building an act: in other words, a readiness before the act: less than one and more than many, like the Koch-surface.

In sum, as I am interested in perspectival collapse – moving beyond perspective – I have been working with *flat drawings* converted into stamps, to avoid any perspectival references to my practice: substituting the pen (as an index) for the force of contact (hand). The background of this choice is that he is interested in time entering space. If his three colleagues were drawing to prompt and parse their work, he wanted to fold and traverse the timescape of *acts in the making*. This is essentially due to my interest in portfolio-like contraptions used to store, distil, query and retrieve work-in-progress: learning-theatres.

Like his colleagues, he was using drawing in an attempt at eliminating, or limiting, the impact of carefully selected aspects of the job – or, a job concern – to work exclusively with the design. In his teaching, he trains the students

to develop portfolios – in various stages – that are motioned for programming for solutions rather than set tools for solving problems. This method is homologous to the 'drawing class' as a learning model, in that the classes are occasions for the students to take one step back and work away from the practical project in aspects that have to do with the research aspect of their work: staging their performance.

### Conclusion – Greenroom

The notion of the 'greenroom' belongs to the theatrical language. It brings our attention to that last bit of rehearsal (Marcus, 2011) as materials of the type that we have been discussing in the case study are brought into the limelight of the professional frontstages of our work. The para-site is not backstage (but rather off-stage). And in this sense our drawing-writing workshop was an *off-event* in the sense of non-programmed manifestations in our school settings at KHiO and AHO (which may/not have a wider potential). This sense of 'negative location' might be due to prominent roles of the exhibition and the exhibit as models of achievement in the art school. The theatre model is an *alternative* worthwhile exploring.

The design is to relieve theory from its burden as a placeholder for the third position – between drawing and writing (cf. Schwab & Borgdorff, 2013) – and outline other candidate arrangements that emphasise the research process *before* (and up to) SAP practices (Science, Art, Philosophy). Our inquiry is *non-perspectival* in the sense that Laruelle's theoretical venture is 'non-philosophical' in that *several* approaches are included that draw differently on perspective (and with clearly unequal and differentiated bearing on the subject matter grown out of the case study). The non-perspectival approach champions time as the critical factor that may/not include space: in the time of comparison, the cases of the study are *in-one* (Laruelle, 2017).

The importance of this intermedium exists as long as it is unmediated: if not, it will join the SAP practices that are transcendental by a factor X. The intermedium needs to be *endopractical* – internal to practice (stealth mode). As long as it is fully on board a production it is of constitutive importance *up to the point* where a new repertoire hatches the production narrative that will be constituted as an SAP-practice (i.e. according to Laruelle's tenets of non-philosophy and the way it engages with science, art and philosophy as practices with the *real* as its radically immanent unity). Our approach is at odds with Laruelle in that it bridges the real with *realities* on account of the coordinate role of line-drawing and colour-categorisation.

We emphasise this point because our approach breaks with Laruelle's universalism by proposing *comparison*, as a practice articulating the unity of the real, but with a performance – as it is ongoing – *between* the particular and the universal. As long as it is unmediated it will still do its work as an intermedium. This is not a battle to be won by argument. Moreover, it is

not a battle at all since we are not arguing *against* non-philosophy. How could one be? But how is it possible to assume the immanence of the reality *in-one* without the introduction of it (C.S. Peirce, 1868)? This objection would appear to be worthwhile when this introduction is by the force of *demonstration* (not mediated by argument).

It is the sequel to what Laruelle calls the *force of thought*, in research (or those phases of research that exist only in production narratives). A prime example of this are off-stage production narratives that – with the work of time – make it to the frontstage as they are recognised as *public matter*. An example of this is provided in this article in the napkin drawings by Pati Passero: he underscores that the *drawings* are done with a certain lightness and ease because they are vehicles of a professional practice devoted to the research on *printing* techniques: more precisely, tweaking automated printers to yield desired expressive qualities. He uses printers like musical instruments, or like Brian Eno used a tape-recorder (1973). While the drawings are coordinative, the colours categorising of the print-output.

He uses drawing as a vehicle to bring *printing* into the research commons of his specialisation, which is graphic design. When they work as print-makers, graphic designers often find their way to the needed set of skills by paths other than as apprentices in the arts and crafts of print-making. Still, they can work their way to a good name and reputation as skilled in printed matter and even enjoy a certain ‘street-cred’ among specialised artists for certain kinds of jobs. Bringing research like this to the fore, in public fora where specialised projects are discussed, requires a decision. Pati Passero’s decision to make print-making lean on drawing is what opened the door for him (Passero, 2018 [cf. also Pettersson, 2017]).

In doing so, his artistic statement was that the subaltern baggage of drawing, which the school lugs from the past (cf. the bicentennial), opens for an engagement with printing on *comparable* terms: by ‘comparable’ we mean the bringing together of elements defined by *unequal* terms, like the *hit* and *impact* of a bullet. Here, if the drawing makes a hit the print makes the impact. We are neither interested in the single act of the shot nor in reducing the drawing to the quality of the print. Rather, we are interested in the compound of the hit-and-impact as a *sign* that is readable to a third<sup>30</sup> – that is (cf. U. Eco),<sup>31</sup> a compound that can be used to tell a lie, or a truth – in this context, a compound that will create something (or, fail to).

The quest for and query of consistency between drawing and print – using Pati Passero’s work as an example – would at least make a case for truthfulness. In our experience, this is the brink for bringing matters to the table: to matter professionally, from a vantage point of research. In this equation, movements in the professional field are something one would want to keep track of, standing by for such correspondences to occur. The relationship between drawing and writing – whenever they are conjoint in research – can fruitfully be conceived as a *sign* on comparable terms – that is, if it is the compound of drawing and writing hatching readability to a third party. How to intercept the reception of the drawn/printed compound?

Clearly, the underlying question cannot be answered with a yes or a no, nor can it be discussed before the fact. But it can be examined, along the way, by engaging with comparison as actively as possible in the analysis of each separate case, which is what we have attempted in our case study. What we can affirm, however, is that the signification of the drawing-writing compound has field extensions that can include, for example, production narratives, according to the parameters of the Passero example (as well as to the cases in the study). In comparison it will have found an ‘in-house’ critic, which will prompt discoveries and parse inconsistencies till

it hatches SAP practices. This has some rather tangible consequences.

The present re-functioning of drawing in production-narratives has a corollary – the historical narrative of SHKS (the ‘heir’ of the Drawing School) will not surface nor continue unless drawing is taken into account; but drawing eschews historical accountability. It is prehistorical – in Agamben’s/Overbeck’s sense of the *Urgeschichte* (Agamben, 2008) – in the way that it *found*s the existing narratives of the school. It helps to make sense of these historical attempts but relates differently to time than historical time – because the horizon of drawing also projects *action*, in the dual sense of *representing* and *initiating* action: particularly in the expanded field of making. And it is the readability of this expanded field which is staged here.

In *Ornament & Crime* Adolf Loos (1908) names Goethe as an early modernist. The author of *Theory of Colours* was also – as previously mentioned – the author of the *Italian Journey*. Aside from this he was the author of theatre pieces, such as *Ifigenia in Tauride* and *Faust* alongside novels such as *The Sorrows of the Young Werther* and a wealth of poems. His educational ideals favoured a pedagogical approach based on the necessity for each of us to find our own way: a path towards the specific, rather than mysticism. In the education offered at an art school – with the precedent of SHKS – this is difficult to overlook. Focussing on drawing, at the occasion of the bicentennial at KHiO, underscores this point.

However, Goethe is perhaps better understood – in the transhistorical relevance of his work – in the tradition of *natural history*. In *Theory of Colours*, the didactic part in particular, he sets the standard for a whole tradition of fieldwork and a studio-based experimental practice. The dialogue between these two strands of his investigation are expressed in his concept of ‘journey’ (Thompson, 2011): rather than synthesis he embraced the hardships of the journey both on the external and internal planes. The seeds of his concept of education probably lie here. Together they feature the human life-form unfolding. Today, it is certainly inspiring to see him as an early proponent of ‘non-philosophy’.

In the perspective adopted here, *theatre* is considered a tradition of knowledge alongside *theory* (here, featuring as the SAP practices), that is, a tradition of *bringing-into-view* – or, obviating – as an initial gesture of knowing. A theatrical approach therefore would set drawing before writing and extend drawing with writing. It would further extend to a variety of field-studies (cf. Tore Vagn Lid, *supplement*), the point being that *none* of these extensions are transcendentalising but rather ways of moving with the real: unto the hatching point of a new repertoire (criticality), where the work is readable to a third and – at this occasion – becomes a subject matter of science, art and philosophy (the SAP practices). It is a learning theatre, on the verge of public space, a *greenroom* (Barth & Marcus, 2011).

In sum, the third element (Jorn, 1964) that conveys readability to the para-site (off-stage) and greenroom (pre-stage) is an idea of space which is intrinsically mobile, one which defines autonomously from fixed spaces – but emerging within them as a *defining* asset. If this indeed can be seen as a distinctive affordance (Gibson, 1977) of drawing, it can be communicated to writing inasmuch as it ‘leans on drawing’, and the compound *performance* of drawing/writing will in turn convey what we have discussed as third-party readability. It is the round-up of an anthropological communication of Laruelle’s idea (Laruelle, 2015a, 2015b) that lopsided pairs – such as drawing and writing – are *readable* when they are conceived and worked out as a ‘vectorial sum’.<sup>32</sup>

In the end, our query into third-party readability allows us to expand our notion of the

field – and field-research – to include emergent learning dynamics where entire groups, though their undertakings, are bent on individual projects yet make collective leaps (as in a class, office or studio-landscape). These leaps happen at certain junctures and do not come from a single identifiable source – or retraceable interactions – but from changes in the readability of the field. The conjunction between drawing, writing and field then behaves like a temporary meta-stable matrix (Laruelle, 2015a, 2015b). The present exploration proposes what we understand as a ‘dramaturgical approach’ to *creative learning* in groups. This approach is neither curatorial nor managerial but features the role of the in-house critic in production narratives – a first science – triangulating the para-site, greenroom and *res publica*.

## Annex

A methodological problem when working to include citations from Goethe and Laruelle in quotes resides in a style of writing – in both authors – which is all-pervasive, in the sense of non-local: holistic in Goethe, and pledged to the radical immanent unity of the real in Laruelle. However, controversial by the editorial standards of journalism, the premises of this style are certainly not dismissed here. If knowledge can be identified at the level of data, we must also be attentive to its intermedium – *modus operandi* – which is there to train us at the level where theory is defined as a practice. It is interesting that theoretical literature sometimes rises to its supreme levels of difficulty precisely as it seeks to define its own practice.

A similar problem can be identified with drawing – that is, as a vehicle of a highly specialised query, and a common with a highly democratic spirit. This chasm will not be overcome as long as we think of drawing and writing separately; variously indexed on a historical timeline. If brought to work conjointly we are given a ‘vectorial sum’ to work with, and then also may similarly programme for solutions in drawing and writing separately. An example of the latter is given extensively below in order to suggest that the leanings of Goethe and Laruelle – Goethe to natural history and Laruelle to philosophy – can be either as layered/parallel, or *orthogonal*, as is suggested by the vectorial alternative:

*Goethe (1810/2008, pp. 42–47) – modus operandi* of observation-experiment-synthesis:

V. Coloured Objects. [...] 54 A phenomenon which has before excited attention among the observers of nature is to be attributed, I am persuaded, to the same cause. It has been stated that certain flowers, towards evening in summer, coruscate, become phosphorescent, or emit a momentary light. Some persons have described their observation of this minutely. I had often endeavoured to witness, it myself, and had even resorted to artificial contrivances to produce it. On the 19th of June, 1799, late in the evening, when the twilight was deepening into a clear night, as I was walking up and down the garden with a friend, we very distinctly observed a flame-like appearance near the oriental poppy, the flowers of which are remarkable for their powerful red colour. We approached the place and looked attentively at the flowers, but could perceive nothing further, till at last, by passing and repassing repeatedly, while we looked sideways on them, we succeeded in renewing the appearance as often as we pleased. It proved to be a physiological phenomenon, such as others we have described, and the apparent coruscation was nothing but the spectrum of the flower in the compensatory blue-green colour. In looking directly at a flower the image is not produced, but it appears immediately as the direction of the eye is altered. Again, by looking sideways on the object, a double image is seen for a

moment, for the spectrum then appears near and on the real object. The twilight accounts for the eye being in a perfect state of repose, and thus very susceptible, and the colour of the poppy is sufficiently powerful in the summer twilight of the longest days to act with full effect and produce a compensatory image. I have no doubt these appearances might be reduced to experiment, and the same effect produced by pieces of coloured paper. Those who wish to take the most effectual means for observing the appearance in nature -- suppose in a garden -- should fix the eyes on the bright flowers selected for the purpose, and, immediately after, look on the gravel path. This will be seen studded with spots of the opposite colour. The experiment is practicable on a cloudy day, and even in the brightest sunshine, for the sun-light, by enhancing the brilliancy of the flower, renders it fit to produce the compensatory colour sufficiently distinct to be perceptible even in a bright light. Thus, peonies produce beautiful green, marigolds vivid blue spectra. 55 As the opposite colour is produced by a constant law in experiments with coloured objects on portions of the retina, so the same effect takes place when the whole retina is impressed with a single colour. We may convince ourselves of this by means of coloured glasses. If we look long through a blue pane of glass, everything will afterwards appear in sunshine to the naked eye, even if the sky is grey and the scene colourless. In like manner, in taking off green spectacles, we see all objects in a red light. Every decided colour does a certain violence to the eye, and forces the organ to opposition. 56 We have hitherto seen the opposite colours producing each other successively on the retina: it now remains to show by experiment that the same effects can exist simultaneously. If a coloured object impinges on one part of the retina, the remaining portion at the same moment has a tendency to produce the compensatory colour. To pursue a former experiment, if we look on a yellow piece of paper placed on a white surface, the remaining part of the organ has already a tendency to produce a purple hue on the colourless surface: in this case the small portion of yellow is not powerful enough to produce this appearance distinctly, but, if a white paper is placed on a yellow wall, we shall see the white tinged with a purple hue. 57 Although this experiment may be made with any colours, yet red and green are particularly recommended for it, because these colours seem powerfully to evoke each other. Numerous instances occur in daily experience. If a green paper is seen through striped or flowered muslin, the stripes or flowers will appear reddish. A grey building seen through green palisades appears in like manner reddish. A modification of this tint in the agitated sea is also a compensatory colour: the light side of the waves appears green in its own colour, and the shadowed side is tinged with the opposite hue. The different direction of the waves with reference to the eye produces the same effect. Objects seen through an opening in a red or green curtain appear to wear the opposite hue. These appearances will present themselves to the attentive observer on all occasions, even to an unpleasant degree. 58 Having made ourselves acquainted with the simultaneous exhibition of these effects in direct cases, we shall find that we can also observe them by indirect means. If we place a piece of paper of a bright orange colour on the white surface, we shall, after looking intently at it, scarcely perceive the compensatory colour on the rest of the surface: but when we take the orange paper away, and when the blue spectrum appears in its place, immediately as this spectrum becomes fully apparent, the rest of the surface will be overspread, as if by a flash, with a reddish-yellow light, thus exhibiting to the spectator in a lively manner the productive energy of the organ, in constant conformity

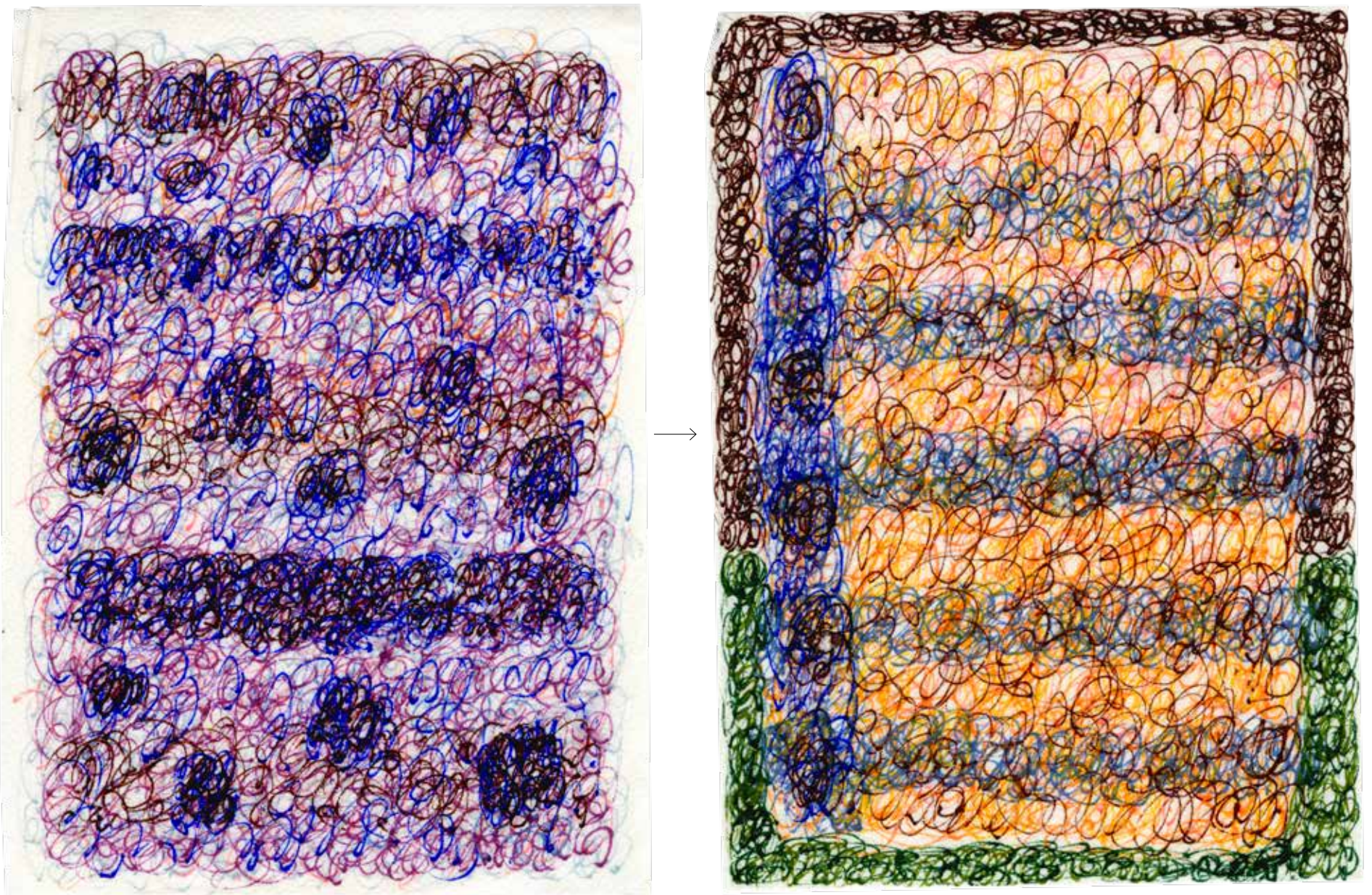


Figure 14. Napkin-drawings 3 and 8 (Pati Passero, 2018); montage: 'How to intercept the reception of the drawn/printed compound?' (sic).

with the same law. 59 As the compensatory colours easily appear, where they do not exist in nature, near and after the original opposite ones, so they are rendered more intense where they happen to mix with a similar real hue. In a court which was paved with grey limestone flags, between which grass had grown, the grass appeared of an extremely beautiful green when the evening clouds threw a scarcely perceptible reddish light on the pavement. In an opposite case we find, in walking through meadows, where we see scarcely anything but green, the stems of trees and the roads often gleam with a reddish hue. This tone is not uncommon in the works of landscape painters, especially those who practice in water-colours: they probably see it in nature, and thus, unconsciously imitating it, their colouring is criticised as unnatural. 60 These phenomena are of the greatest importance, since they direct our attention to the laws of vision, and are a necessary preparation for future observations on colours. They show that the eye especially demands completeness, and seeks to eke out the colorific circle in itself. The purple or violet colour suggested by yellow contains red and blue; orange, which responds to blue, is composed of yellow and red; green, uniting blue and yellow, demands red; and so through all gradations of the most complicated combinations. That we are compelled in this

case to assume three leading colours has been already remarked by other observers.

Laruelle (2017, pp. 161–162) – *modus operandi* of transcendence by the factor X (our italics): A distinction must be made, but it is not philosophical. Strictly speaking we will no longer say that the One unidentifies and unilateralizes X – this X is absolutely indifferent to it. We will say that it neither affects nor acts on it other than through a new structure that it frees up under its form of non-positional a priori of X. The relatively autonomous structure of the force-(of)-thought, it is, along with material, the first correlate, presupposing itself without autopoising itself, of the unitax which is its essence. We will call it Unilaterality itself, as thought of X which takes X into consideration or registers its existence as 'occasion'. This structure is thus only necessary for the One(s)-representation (not the One itself) and as function of the causality of the occasion. Moreover here there is a structure that is at once noetic (non-phenomenological Distance) and 'noematic' (that which is manifested from X). We can see that we surpass the noetic description of the force-(of)-thought toward the noematic moments of it (the materials) when we introduce the occasional cause, the philosophical representation of the One which, on this basis,

operates the genesis of more specific noematic moments. The force-(of)-thought, in virtue of its transcendental essence, resolves the paradox of a cause which is the sole real cause – at least from its viewpoint which is the unique guiding thread of thought – but which cannot act directly on its object: precisely because being the sole (undivided) cause, it cannot itself sustain any relation to an object. It is thus it and it alone who acts, but using a transcendental organon wherein it consequently does not alienate itself. This is the only non-technological causality or, more exactly, non-(techno-) philosophical, *since it does not alienate itself in its instrument*. There are thus two absolutely heterogeneous orders of causality, identical in-the-last-instance, which break unitary philosophical continuity. Unilaterality is this structure of the most general duality 'between' the One and philosophy. It is the figure or form within thought insofar as it opposes itself to reciprocal Determination or to bilaterality, to philosophy's mixture. Unilaterality is the form of non-philosophy as the Mix is that of philosophy. Non-philosophy is an enterprise of determination of the given, not its objectification, but a uni-lateral determination of the given. The One does not play a role except, absolutely and in every case necessary, as the mode of the lived or the manifestation of the image of X, but it does not contain this

image. The 'last-instance' that is the One is only a last-instance because it does not contain any part of the World and of knowledge: it is simple, without fold or inclusion.

Some terminological points now on determination-in-the-last-instance and the occasion: the first, in the strict sense, designates the double aspect of the causality of the One, and in the wider sense designates all the relations in play: the occasion is thus a phenomenon included in the fully developed concept of determination-in-the-last-instance. We can make the same type of distinction for Uni-laterality... We equally distinguish, according to the same distribution, determination and overdetermination. The former only conceives itself in the mode of 'in-the-last-instance'. The latter designates the whole efficacy of the occasional cause, of philosophy as transcendent condition of the existence of non-philosophy.

For a more extensive elaboration of the 'vectorial alternative' see Laruelle (2015, a, b).

Theodor Barth  
Professor of Theory and Writing, Dr. Philos.  
Oslo National Academy of the Arts (KHIO),  
Design Dept.  
theodor.barth@khio.no

## References

- Agamben, Giorgio. (2008). *Signatura rerum. Sur la méthode* (Eng. Signature of all things). Paris: Vrin.
- Ashby, W.R. (1956/2015). *An introduction to cybernetics*. Martino Fine Books.
- Bak, Per. (1999). *How nature works – The sciences of self-organized criticality*. Copernicus Press.
- Barbut, Marc. (1966). Le sens du mot 'structure' en mathématiques [Eng. (1970) On the meaning of the word 'structure' in mathematics. In Michael Lane (Ed.), *Introduction to structuralism*. New York: Basic Books]. In Chantenay (red.), *Les temps modernes*, 22ème année, novembre, No. 246, pp. 791–814.
- Barth, Fredrik. (1989/1992). Towards greater naturalism in conceptualizing societies. In Adam Kuper (Ed.), *Conceptualizing society*. London: Routledge. See f.n xxx
- Barth, Theodor. (2018). *Benjamin in Kyoto | Kyotobook*. Research portfolio (artist book). Oslo: KHiO. See f.n xxix
- Barth, Theodor, Loly, Carsten, Blikstad, Bjørn, & Wisløff, Isak. (2017). The estate of drawing – A provisional domain or a domain of the provisional. In Arild Berg, Erik Bohemia, Lyndon Buck, Tore Gulden, Ahmed Kovacevic, & Nenad Pavel (Eds.), *Building community: Design education for a sustainable future* (DS 88: Proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE17), Oslo, Norway, 7–8 September 2017).
- Barth, Theodor, & Marcus, George. (2011). The third space. In Theodor Barth, *Interceptions [at] centre\_pompidou*, KHiO-Oslo National Academy of the Arts.
- Bateson, Gregory. (1972/2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Benjamin, Walter. (1998). *The origin of the German tragic drama*. Verso.
- Bourriaud, Nicolas. (2009). *The radican*. London & New York: Sternberg Press.
- Buck-Morss, Susan. (1991). *The dialectics of seeing: Walter Benjamin and the arcades project*. MIT-press.
- Calegari, Giulio. (2017). *Aperture all'immaginario. Tra archeologia africana e incertezze*, Quodlibet.
- Csordas, Thomas. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8, 135–156.
- Derrida, Jacques. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Minuit.
- Derrida, Jacques. (1993). Circumfession. In Geoffrey Bennington, *Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques. (1994). *Spectres of Marx – The state of debt, the work of mourning and the new international*. Routledge.
- Eco, Umberto (1975). *Tratato di semiotica generale* [Eng. (1976) A theory of semiotics], Milano: Bompiani.
- Eno, Brian. (1973). Studio album with Robert Fripp, *Fripp & Eno*. Island E.G.
- Ettinger, Bracha. (2015). Carriance, copoiesis and the subreal. In *Saltwater*, Catalogue (reader), 14th Istanbul Biennale.
- Evans, Robin. (2000). *The projective cast: Architecture and its three geometries*. MIT-press.
- Gerstner, Karl. (1964/2007). *Designing programmes*. Lars Müller Publications.
- Gheorghiu, Dragos, & Barth, Theodor. (forthcoming). *Conversation pieces: Artistic practice and archaeological research*. Oxford: Archaeopress.
- Gibson, James. (1977). The theory of affordances. In Robert Shaw & John Bransford, *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1811/2006). *Theory of colours*. Dover Publications.
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1816–1817/1982). *Italian journey, 1786–88*. Penguin Classics.
- Ingold, Tim. (2007). *Lines: A brief history*. Routledge.
- Ingold, Tim. (2013). *Making – Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, Tim. (2015). *The life of lines*. Kindle.
- Jorn, Asger. (1964). *De la méthode triolectique – Dans ses applications en situation générale*, Silkeborg: Institut scandinave de vandalisme comparé (Édition en langues étrangères).
- Juarrero, Alicia (1999) *Dynamics in action: Intentional behaviour as a complex system*, the MIT Press.
- Klee, Paul. (1925/1968). *Pedagogical sketchbook*. London: Faber and Faber Ltd.
- Lanier, Jaron. (2010). *You are not a gadget: A manifesto*. Penguin.
- Lanier, Jaron. (2015). *The dawn of the new everything: A journey through virtual reality*. Bodley Head.
- Laruelle, François. (2015a). *En dernière humanité – La nouvelle science écologique*. Paris: Cert.
- Laruelle, François. (2015b). *Christo-fiction – The ruins of Athens and Jerusalem*. Columbia University Press.
- Laruelle, François. (2017). *Principles of non-philosophy*. Bloomsbury Academic.
- Leach, Edmund. (1964). *Political systems in highland Burma: A study of Kachin social structure* (foreword by Raymond Firth). London: LSE.
- Leroi-Gourhan, André. (1956). Libération de la main. *revue de l'association des étudiants en médecine de l'université de Paris*, 32, 6–9.
- Loos, Adolf. (1908/1998). *Ornament and crime: Selected essays*. Ariadne Press.
- Magnussen, Ragnhild. (2004). *Historien om et hus: SHKS, hundre år i Ullevålsveien* 5 [Eng. The history of a house: SHKS, hundred years at Ullevålsveien 6]. Oslo: SHKS.
- Marcus, George. (2000). *Para-sites: A casebook against cynical reason*. University of Chicago Press.
- Marcus, George. (2011). The green room, off stage. In Site-specific performance art and ethnographic encounters. Actes et colloques en ligne du Musée du quai Branly. Paris: Musée du quai Branly.
- Marcus, George. (2013). Experimental forms for the expression of norms in the ethnography of the contemporary. *HAU, Journal of Ethnographic Theory*, 3(2), 197–217.
- Meer, Audrey van der, & Weel, Ruud van der. (2017). Only three fingers write, but the whole brain works: A high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*, 09 May. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00706/full>.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *L'œil et l'esprit, Folio essais*. Folio.
- Mersch, Dieter. (2002). *Ereignis und Aura – Untersuchungen zu einer Ästhetik der Performativen*. Suhrkamp Verlag.
- Minsky, Marvin. (1967). *Computation: Finite and infinite machines*. Prentice Hall.
- Mullaney, Thomas S. (2017). *The Chinese typewriter: A history*. MIT-Press.
- Möystad, Ole. (2017). *Cognition and the built environment*. London: Routledge.
- Pallasmaa, Johani. (2009). *The thinking hand*. John Wiley.
- Passero, Pati. (2018). Personal communication, Bremen 20.01.
- Peirce, C.S. (1868) *On a new list of categories* Retrieved from <http://www.iupui.edu/~arisbe/menu/library/bycsp/newlist/nl-frame.htm>
- Petherbridge, Diana. (2008). Nailing the liminal: The difficulties in defining drawing. In Steve Garner (Ed.), *Writing on drawing – essays on drawing practice and research*. Intellect Books.
- Pettersson, Jan. (Ed.) (2017). *Printmaking in the expanded field – A pocketbook for the future* (Collected texts and thoughts). Oslo National Academy of the Arts (KHiO).
- Plowright, David. (2016). *Charles Sanders Peirce: Pragmatism and education*. Springer.
- Rabinow, Paul, Marcus, George, Faubion, James, & Rees, Tobias. (2008). *Designs for an anthropology of the contemporary*. Duke University Press.
- Rogoff, Irit. (2003). From criticism to critique to criticality. Retrieved from <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>
- Røssaak, Eivind. (2018). Kuratorjennombruddet i Norge: Samtid, medier og diskurs. In Hovden, Jan Fredrik & Prytz, Øyvind (Eds.), *Kvalitetsforhandlinger – Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*, Kulturrådet, Oslo: Fagbokforlaget.
- Schneider, Arnd. (Ed.) (2017). *Alternative art and anthropology: Global encounters*. London: Bloomsbury Academic.
- Schwab, Michael, & Borgdorff, Henk. (2013). Introduction. In *The exposition of artistic research: Publishing art in academia*. Leiden University Press.
- Sheridan, Susan Rich. (1997). *Drawing/writing and the new literacy: Where verbal meets visual*. Drawing/Writing Publications.
- Thompson, Chris. (2011). *Felt: Fluxus, Joseph Beuys, and the Dalai Lama*. University of Minnesota Press.
- Wallerstein, Immanuel. (1991). *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. Temple University Press.
- Wallerstein, Immanuel. (Ed.) (1996). *Open the social sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Stanford University Press.
- Žižek, Slavoj. (2006). *The parallax view*. MIT Press.
- Zwicky, Fritz. (1957). *Morphological astronomy*. Berlin, Göttingen and Heidelberg: Springer-Verlag.
- Byes Vel. / Solhjell, Dag. (2013). Tegneskolen og Stortinget, Oslo: KHiO (Kunsthøgskolen i Oslo).
- Høye, Nina. (2017). Tegneskolen i Christiania: En utdanningsinstitusjons betydning for kongelige byggeprosjekter i Norges hovedstad, Det kongelige slott og lystslottet Oscarshall, Kunst og Kultur 03, vol. 100, ss. 128-145. / Magnussen, Ragnhild. (2004). Historien om et hus: SHKS, hundre år i Ullevålsveien 5 [Eng. The History of a House: SHKS, hundred years at Ullevålsveien 6], Oslo: SHKS. / Sprovin, Mathilde. (2017). Tegneskolen i Christiania: en nasjonal arkitekturutdannelse tar form, AHO (Arkitektur og designhøgskolen i Oslo).
- AHO – The Oslo School of Architecture and Design.
- cf. <https://snl.no/industridesign>
- Prof. in Theatre Directing Tore Vagn Lid hosted a conference week at KHiO on dramaturgy (25 Nov. 2017, 'What Might Dramaturgy Be?'), teasing out various aspects of the professional practice in the context of parallel live performances – an instance of conversations in a public performance to which the author contributed. Cf. also Eivind Røssaak's essay (2018) on the impact on the curatorial role in quality assessments of art.
- A Norwegian edition was published at SHKS by the Colour Institute in 1994 (edited by Torger Holtmark, a physicist who taught at SHKS and also provided a kit with Goethe's volume to allow the students of colour to produce the experiments).
- As one of the referees felicitously pointed out with regard to Bildung: 'This notion of drawing as performance puts the argument in line with what in European tradition is sometimes called, particularly in the Wilhelmian period of Enlightenment inspired Bildung – culture understood as educational process. A process of Bildung is a process of becoming oneself, without – as according to the article's concept of "drawing" – fixing the self as an immobile object'.
- Karl Gerstner (2007) explicitly refers to morphological analysis in Fritz Zwicky's astronomy; cf. the Zwicky boxes elaborated in Zwicky (1957). Zwicky is credited as the first to have applied the viral theorem to infer the existence of 'dark matter'.
- The specialisations at the Design department (KHiO) are Fashion- & Costume-design, Interior Architecture & Furniture-design, Graphic Design & Illustration as well as (recently) Scenography.
- Pati Passero's napkin drawings are here used to prompt an idea of how process may acquire an aesthetic sense, in the act of drawing, which may then extend to taking an interest in the form of process.
- The reader may here wish to distinguish between artist research (of the kind discussed in the paragraph), artistic research (where artistic practice alternates between being methodological and vocational) and art research (which extends from art history and aesthetic theory).
- Terminology: the relation between 'sequence' and 'consequence' is here used as homologous to the relation between 'text' and 'context'.
- Cf. the studio-crit approach to the development of contemporary ethnography in Rabinow, Marcus, Faubion, & Rees (2008).
- OsloMet, formerly HiOA (Høyskolen i Oslo & Akershus/Eng. Oslo and Akershus University College of Applied Sciences), hosted an E&PDE engineering 7–8 September 2017 (E&PDE – Engineering & Product Design Education). Cf. Dieter Mersch's keynote at the NARP (Norwegian Artistic Research Programme) conference in Fredrikstad, October 18–20th 2017. Cf. also Mersch (2002).
- Laruelle, François (2017, pp. 1–29): "Non-philosophy", then, designates the pre-speculative state or the absence of philosophy, the ignorance where natural, popular consciousness inheres; a momentary ignorance, destined to be overtaken or substituted, "superseded" in philosophy itself which nonetheless does not suppress it without taking into account its own virtue; but also a healthy innocence, not speculative and not merely pre-speculative. From there a dialectical reconciliation of these two states sometimes follows; the equality of collective and philosophical consciousnesses'. *Goethe, Johann von* (1810/2008, p. 15): 'Indeed, strictly speaking, it is useless to attempt to express the nature of a thing abstractedly. Effects we can perceive, and a complete history of those effects would, in fact, sufficiently we should think of both as belonging to nature as a whole, for it is nature as a whole which manifests itself by their means in an especial manner to the sense of sight'.
- Cf. Schneider, Arnd (ed., 2017); Möystad, Ole (2017); Gheorghiu, Dragos, & Barth (forthcoming).
- Détournement* (Fr.) developed by Asger Jorn, which constitutes one of his most circulated contributions to the Situationist International. It occurs in multiple places in the magazine *L'internationale situationniste* (1958–1969). The gist of *détournement* is to invest in the current what is learned from the distant. Especially as it is learned by doing.
- van der Meer & van der Weel (2017, Internet publication; cf. references [above]): 'We found that when drawing, brain areas in the parietal and occipital regions showed event related desynchronization activity in the theta/alpha

range. Existing literature suggests that such oscillatory neuronal activity provides the brain with optimal conditions for learning. When describing the words using the keyboard, upper alpha/beta/gamma range activity in the central and frontal brain regions were observed, especially during the ideation phase. However, since this activity was highly synchronized, its relation to learning remains unclear. We concluded that because of the benefits for sensory-motor integration and learning, traditional handwritten notes are preferably combined with visualizations (e.g., small drawings, shapes, arrows, symbols) to facilitate and optimize learning'.

Terminology: the relation between /sequence/ and /consequence/ is homologous with the relation between /text/ and /context/. Pati Passero's napkin drawings & print suggest how this kind of disseminated relationship may evolve over time.

Cf. Krauss, Rosalind. (1979). Sculpture in the expanded field. October, 8(Spring), 30–44.

The assistance of Trond Mikkelsen in our dForm Lab – 3D printing and laser-cutting, scanning and mounting – has allowed us to communicate some aspects of drawing (such as hand-thinking) into some other areas of enskilm (cf. section Beyond perspective).

Cf. Bracha Ettinger (2015) (14th Istanbul Biennial) and Johani Pallasmaa (2009).

Slavoj Žižek. *The Parallax View* (2006, p. 214): "Metzinger defines 'transparency' very precisely: 'For any phenomenal state, the degree of phenomenal transparency is inversely proportional to the introspective degree of attentional availability of earlier processing stages' (165). Transparency is thus, paradoxically, 'a special form of darknessness' (16q): we are not able to see something because it is transparent, because we see through it. Metzinger's basic thesis is that such transparency is formative of our consciousness sciousness at two levels-first, generally, we 'do not experience the reality surrounding ing us as the content of a representational process nor do we represent its components as internal placeholders ... of another, external level of reality. We simply experience it as the world in which we live our lives' (169) . Then, the same holds for our conscious Self itself, for the immediacy of our self-awareness, which is a representation in our mind, and thus also relies on such an illusion, on an epistemically illegitimate short circuit of perceiving what is in effect a mere representation, a model our organism formed of itself, as 'the thing itself'".

Laruelle on clone.

With regard to criticality, see particularly Irit Rogoff (2003) and Per Back (1999).

The stamps presented and discussed in the case have been used as a categorising tool in a research portfolio published in 2018 (Barth, 2018) and in an exhibit of a conversation log called Svalbard Correspondence. The stamps are 'signatures' in a sense, building both on the notions of signature found in type-setting and printing, and (combined) according to Agamben (2008), as signs that perform inside a realm of signs that are set and printed.

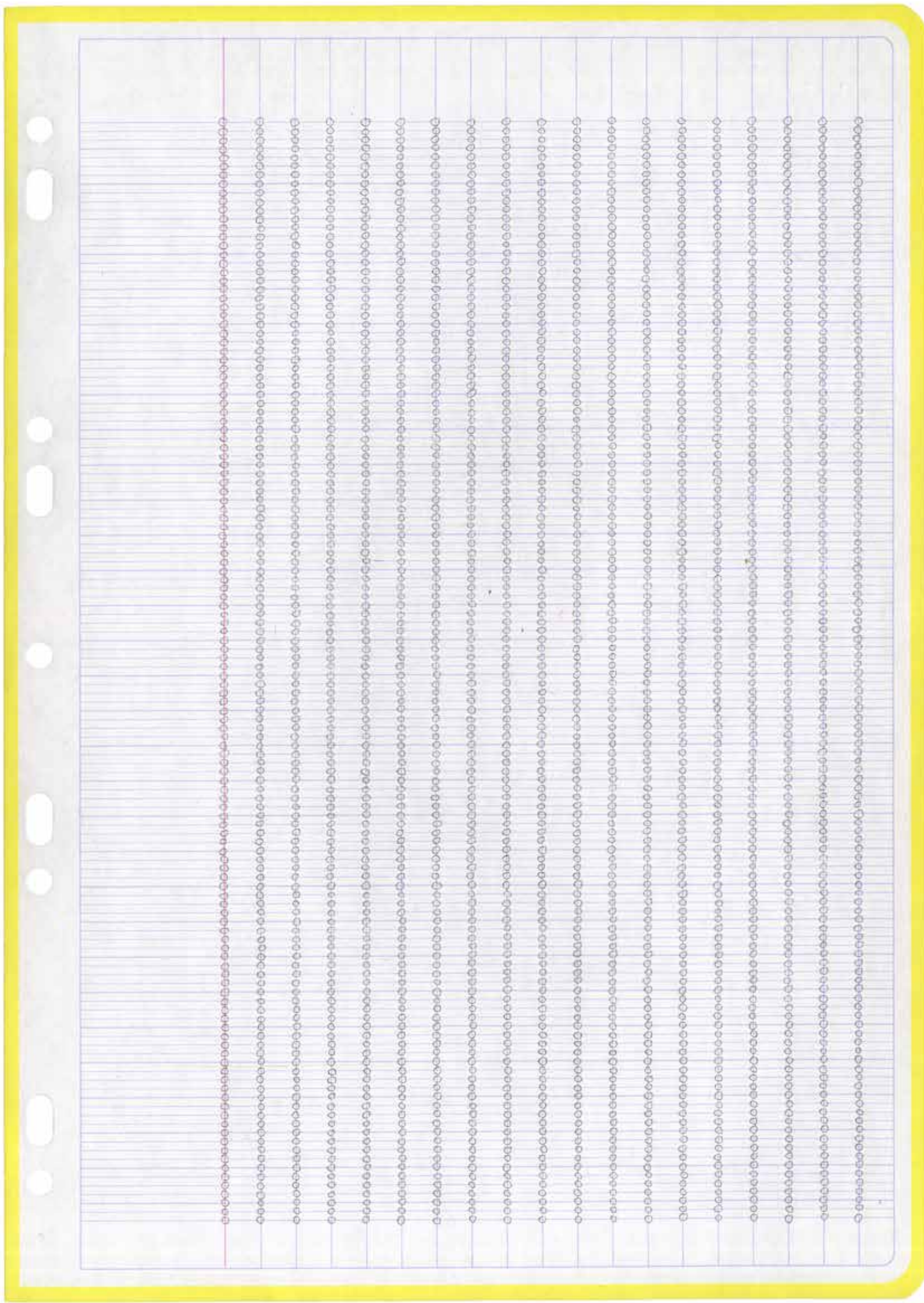
This category of sign is neither indexical nor iconic, while retaining elements of both. It is similar in form to the operational and sensorial complements in experience and experiment. It is diagnostic and prognostic in the ancient Greek etymology of the sign (semeion, hence semiotics, semiology, semantics, etc.). The interference pattern of a sequence (pull the trigger, shot, bullet trajectory, hit) and consequence (air turbulence, shock-wave in materials and explosion after the bullet has passed). It relates to cause, disjoins our image-reels (Bergson) and combines into a (forensic) sign. It comes about from the push-and-pull of internal and external pressure while manifesting itself as hetero-structurally (that is, it is atypical of the two phenomena seen separately and thus can be seen as the extension of an interferent pattern). Whenever interferent pattern affects the pattern of behaviour it will induce the empirical compound with system-like features: that is, it behaves as though it were a system and is called a 'disordered system' (a concept from structural geology and glaseology that Fredrik Barth adapted to anthropology (1992). It is the compound of causation and signification that we are interested in here.

Eco on signs and lies: 'Semiotics is in principle the discipline studying everything which can be used in order to lie. If something cannot be used to tell a lie, conversely it cannot be used to tell the truth: it cannot in fact be used "to tell" at all' (from A theory of semiotics [orig. Trattato di semiotica generale from 1975]).

Concomitantly, the concept of performance stands on the shoulders of Edmund Leach's understanding of ritual action as an aspect of all human behaviour – that is, the communicative aspect. Leach, Edmund (1964, p. xiv): "Ritual" is a term which anthropology uses in diverse senses. My own view is that while we only run into paradox if we try to apply this term to some distinct class of behaviours, we can very usefully think of 'ritual' as an aspect of all behaviour, namely the communicative aspect'.

## Endnotes

- 1 *Drawer* – in this article the term is used in the sense of a person who produces a drawing or a design (subsidiarily someone who writes a credited cheque).
- 2 Paul Klee's approach to drawing was inductive in the sense that the pen would be the receptacle of seismic stirrings, the pull of gravitational space, the inner form hinted at through precise indications (Sybil Moholy-Nagy in Klee 1925/1968, p. 10): "But", Klee concludes, "there are regions with different laws and new symbols, signifying freer movement and more dynamical position". With this mere hint (111.26) at the existence of purely spiritual dynamism, which supersedes the phenomenal world and its earthbound fate, Klee defines his Naturalism as a symbolism of great depth. The core of this third section, which is a transition from observation to intuition, is defined in the axiom that is perhaps Klee's deepest wisdom: 'TO STAND DESPITE ALL POSSIBILITIES TO FALL'.
- 3 *Constellations* (Benjamin, 1998) are fragments torn out from history and cast into existence in protohistorical mode – before and after history, as it were – revealed in the flash of a moment. One might say that it is history in a virtual mode, in the sense of l'avenir, which is also spelled l'à venir, expounded by Derrida (1994, p. 224, f.n. 5).
- 4 SHKS – Statens Håndverks og Kunstindustri Skole. Selected historiography: Parmann, Øistein. (1970). Tegneskolen gjennom 150 år, Statens håndverks og kunstindustri skole [satt med 12/14 Times Roman i fotosatt og trykt på 120g matt tonet offset hos Bergens Tidende og J. W. Eides boktrykkeri (oppl 1000), innbinding av J. Grieg A.S. / Seip, Elisabeth. (2010). Tegneskolen i Christiania, St. Hallvard, Oslo: Oslo



# Leder – Fra en uke i tegneskolens korridorer

«Det dreier seg ikke om hvor du tar ting fra, men hvor du tar ting til.» – Jean-Luc Godard

Designetidsskriftet FormAkademisk er et nettbasert tidsskrift ([www.formakademisk.org](http://www.formakademisk.org)) som i år markerer sin tiende årgang. I forbindelse med Tegneskolens 200-års jubileum gir tidsskriftet ut et temanummer om tegning, med Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO) som vertskap. Bidragene kommer fra Trondheim, Bergen, Volda og Oslo. Et større tilfang av fagfeller som har vurdert bidragene er lokalisert i Aas, Trondheim, Oslo, Aalto og Paris<sup>1</sup>.

Bidragene tar for seg praktiske, pedagogiske, kognitive, filosofiske og antropologiske aspekter ved tegning, innen utdanningsinstitusjoner med oppgaver som strekker seg fra grunnopplæringen i barneskolen, til høyere utdanning med profesjonelle formål og forskningsoppgaver. Tegnefeltet har alltid vært smalt, men også bestandig. Dagens utstrakte bruk av skjerm og tastatur i utdanningen, ledsages ofte av notatbøker m/nedtegnelser og små tegninger. Vi vet ikke hvor dette vil føre oss.

Men det vi vet er at teknologi, bruk, materialer, utdanning og politikk henger sammen på nye måter enn for bare ti år siden. I anledning 200-års jubileet har vi tydd til papiravisen som både et *politisk* format, og en anledning til å undersøke produktive forbindelser mellom en papiravis og et nett-tidsskrift. Det er selvsagt ingen rettlinjet forbindelse mellom undersøkelsen og politikken, men de er sammenfiltret på en slik måte at det kan oppstå sprang mellom forsøk og politikk.

Dette betyr selvsagt at vi har tro på utdanningsproblemløse som spirer ut av tegning: Gitt at tegning er et redskap vi bruker til undersøkelser i situasjoner med praktiske oppgaver. Sannsynligvis består én av de praktiske oppgavene å sondre i det man kan kalle for en 'ny allianse' mellom tegning og skrivning. Ellers hadde det gitt liten mening å ta opp temaet i den formen som vi har gjort her. Uten at det dermed blir det sentrale temaet som overskygger alt annet. Nummeret er derfor en spirebok.

Nummeret er ikke tilbakeskuende og historisk i forhold til 200-års jubileet. Dog tar det for seg anledningen som gjorde at dugnadsarbeidet som førte frem til utgivelsen av dette nummeret overhodet finner sted. Det oppstod ved at Professor Martin Lundell (KHiO) og temaredaktør var med i redaksjonsrådet til FormAkademisk, og at sjefsredaktør Janne Reitan (OsloMet) inviterte rådets medlemmer til institusjonelt samarbeid rundt temanummeret. Vi søkte og fikk tildelt midler fra KHiO til avisproduksjon.

Avisen er et resultat av denne tildelingen. Ellers har arbeidet med avisen vært mulig fordi alle som har bidratt har tatt av egen tid og fritid. Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke for innsatsen. Arbeidet med redigering og fagfellevurdering av tidsskrifter – også som FormAkademisk – er ikke er honorert, og slik noe som påløper utenfor vanlig arbeidstid. Vi vil gjerne at de som mottar denne avisen oppfatter den som et resultat av medborgerånd og samfunnstjeneste.

Bilaget retter seg mot en leserkrets som interesserer seg for tegnefaget i høyere praktiske studier. Denne avisen består av to avdelinger. Den ene avdelingen – som du nå blar i – er en utvidet utgave av FormAkademisk, som kommer ut i forbindelse med 200-års markeringen av *Tegneskolen*, som Statens Håndverks- og Kunstindustriskole (SHKS) het blant lærere og studenter. I 1996 ble SHKS en del av det som i dag er Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO). Blant skolens tidligere studenter har tilnavnet til SHKS – Tegneskolen – bestått, i den eldre garde, helt inn i 2018.

Alle skjold, emblemer og logoer som symboliserte skolen inneholder datoen 1818. Dette fremgår tydelig av Ragnhild Magnussens bok *Historien om et hus: SHKS, hundre år i Ullevålsveien 5 2* (2004:31). Datoen 1818 og skjoldet med den norske riksløven. Enhver som passerer inngangen til Ullevålsveien 5, vil kunne se at også den gamle dørklinken bærer denne datoen. Både i bygg og i personers minne kan man derfor trygt si at 1800-tallets Tegneskole overlevde sin egen tid.

Blar man i *Tegneskolen gjennom 150 år* (Parmann, 1970) blir man konfrontert med et paradoks: boken inneholder ikke én tegning: det eneste billedmaterialet man finner i hele boken er en tegning av skolebygget i Ullevålsveien 5 på forsatspapiret (trolig av Grosch eller Linstow): *Øverste Etage & Mellemste Etage* ved bokinngangen og *Mellemste Etage & Nederste Etage* ved bokens slutt. Mens teksten tar for seg skolen utenfra og inn, er det som om skolen måtte tegnes innenfra og ut.

Bokobjektet inviterer til å betrakte hustegningene som en utvidelse av tekstmaterialet. Og det spørres om ikke boken etter Øistein Parmann slik gir et vitnesbyrd om legenden som bodde i skolens signatur (SHKS). På den ene siden Tegneskolen, som institusjonen het blant de initierte, på den andre Kunst & håndverksskolen som den het på folkemunne. Slik at om SHKS var legendarisk så hadde den to legender: I samfunnskonteksten kan man si at Tegneskolen stoppet ved *utgangsdøren*.

Det ligger nok et norskspråklig poeng i at SHKS huset en tradisjon som gikk endel lengre tilbake i historien enn dens egen eksistens. Det er Tegneskolen det er snakk om og ikke tegnerskolen (jf, Tegnerforbundet som er en interesseorganisasjon spesifikt for tegnere). Slik at om ikke SHKS primært utdannet tegnere, var tegning en del av grunnutdannelsen ved skolen. Derfor spør jeg: om riksløven ga skolen myndighet i det større samfunnet, hva var det den «voktet» ved skoledøren?

Jeg husker at professor i møbel, Svein Gusrud, omtalte én av «skruene» i klassen sin som en *tenker*. Dette sa han, mens hånden viste en gest av en person som *tegner*. Det var virkelig slik i årene jeg besøkte SHKS som aspirerende akademiker, at når man gikk inn hoveddøren så var man inne i en sone der folk tenkte i *tegn*, ikke i tekst som jeg var vant til. Det er ikke alle som tegner som blir tegnere, på samme måten som det ikke er alle som skriver som blir forfattere.

Når studentene tegnet var det i utgangspunktet ikke spørsmål om tegningen var god, ikke i første omgang, men om hvor den brakte dem. Tegningen var derfor vesentlig i utviklingen av holdninger. Ikke normerte holdninger, men holdninger man måtte oppdage og arbeide med – under praktisk ledelse – gjennom progresjonsbasert arbeid. Dette var også en fellesnevner for hvordan man jobbet i fagretningene. Men her var grensene hvasse og fagene hadde en merkbar tyngde og ballast.

Studenter som utviklet praktisk interesse for andre fagområder enn der de studerte måtte som regel bytte linje. Slik at dette spørsmålet – hvor tegningen bringer deg hen – lå til grunn for en hel skolekultur der tegning fungerte som møteplass, allmenning og friområde. Som filosofi i akademia. Når dette nummeret av FormAkademisk vies spesifikt til temaet tegning, så er med utgangspunkt i en interesse for tegning som befordring for tankens bruk og utvidelse av den.

Her ligger det an til andre allianser mellom tegning og skrivning i utviklingen av holdninger og tankens bruk. Ikke en fiks ferdig kontrakt, men en som utvikler seg forsøksmessig og i mange budrunder. Utviklingen av plattformen for PhD – i kjølvannet av at KHiO er blitt akkreditert som vitenskapelig høgskole – har omfattet mange slike. Noe som må forstås i lys av at de som bærer den gamle skolens ballast, nå ikke bare omfatter lærere ved skolen, men også noen stipendiater.

I sakens anledning er det derfor verd å merke seg at siste kandidat som disputerte<sup>3</sup> med prosjektfinansiering fra Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid – Franz Schmidt – hadde ovenfornevnte grunnutdanning fra SHKS. I sin skrevne refleksjon og *viva voce* stod han i en posisjon mellom det tekstil- og klesfaglige feltet som i tidligere tider ikke var mulig. Samtidig var det holdningsutviklingen i denne posisjonen som utgjorde det sentrale momentet i hans tese.

Dette er verd å nevne fordi det er usikkert i hvilken grad denne posisjonen var fremskrevet i den tekstlige delen av hans arbeid, eller om den var fremdrevet av en underliggende *tegne*gest. Det er uansett denne kombinasjonen som er på trappene, og dette er det verd å følge med på. For en tegning kan være en linje som drar opp et tilbakelagt terreng, under en dannelsesreise der 'legemliggjorte holdninger' møter

'tilstedeværelsens ontologi' og er til temaet 'oppmerksomhetens spesialisering'.

Franz Schmidt sier: «Jeg var interessert i kroppens linjer, og arbeid jeg husker er bla. med Morten Hansen (som også underviste på AHO). Han var satt på å få opp størrelsen på tegningene. Vi brukte to hele dager på å lage lerreter; svære ark limt sammen av kraftpapir, slik at vi måtte få opp kroppen – involvere hele kroppen i tegnearbeidet. Jeg husker også vi fikk i oppgave å portrettere tekstiler av Løvås & Vagle: Hva kan gjengi stoffet på en god måte? Det var en analyse og dialog om dette.»

Om tegningen her opptar en plass mellom arbeidet med å bygge en praksis og å tenke gjennom arbeidet, så vil tegningen ha en sentral plass i alt arbeid som fordrer konsentrasjon og fordypning, med et tidsstrekk som er langt nok til at utøveren tar *bolig* i en tematikk, som ikke lengre er definert utfra allerede eksisterende fagfelt, men er konstituert i og gjennom et arbeid beskrevet som et kunstnerisk utviklingsarbeid og forskningsprosjekt (KUF). Altså mest å *bo* i Heideggers forstand<sup>4</sup>.

Under en ordveksling med Kirsti Bræin (Avd. design)<sup>5</sup> bekreftet hun at tegning var frirommet som knyttet sammen fagavdelingene ved den gamle skolen (SHKS), og fungerte som «limet» i en organisasjon som ytret seg enklere i skolens indre og fagrom enn i et organisasjonskart, og ellers var ganske selvorganisert rundt tegningen som *allmenning*. Skolen utdannet formgivere, men kunnskapen folk tilegnet seg gjennom utdannelsen hadde også en form. En formgivende form<sup>6</sup>.

For det lille knippet av forfattere som har gitt seg i kast med å skrive Tegneskolens historie – ofte opp mot dens jubileer – så ligger det et metodisk problem her. Det er nemlig fristende å tenke seg at i en institusjon som denne, der mange nettopp ikke var skrivende mennesker, at den mest interessante historien dermed må være *muntlig*. Vi som har arbeidet med dette nummeret har måttet drøfte temaet fra ulike sider og vinkler til det følgende momentet dukket opp og presenteres her.

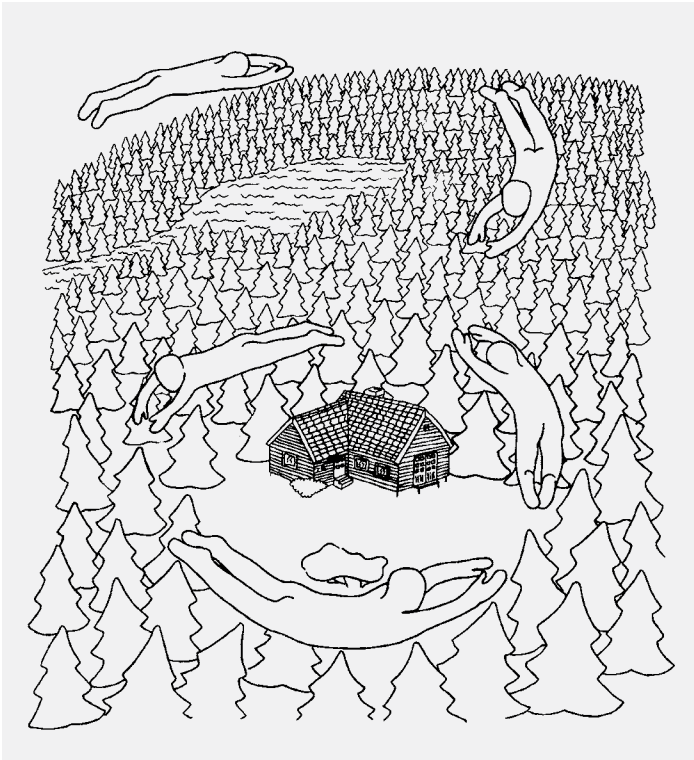
Nemlig at historien som, i dette tilfellet, levde i bygget, og fremdeles lever blant dets faglige arvinger, slett ikke er 'muntlig', som en nødvendig følge av at den ikke er skriftlig nedtegnet (også at de skriftlige beretningene om skolen er forholdsvis fåtallige)<sup>7</sup>. For det som med tiden ble opplagt gjennom arbeidet med temanummeret, er at det ikke bare er tegning vi har vært opptatt av, men samtalen som *sammenfiltres* med tegningens spiring av holdninger og deres følger.

Slik at Tegneskolen – som legende og tradisjon – faktisk ikke er rent *muntlig*. Det oppstår en allianse mellom ord og spor som er taktisk annerledes fra forholdet mellom tale og skrift, men allikevel likner og det kan gå til kappestrid. Når Tegneskolen allerede hadde overlevd seg selv ved at den inngikk i fundamentet til SHKS, vil ingen forbauses over at denne ballasten vandret videre til KHiO, med den tilpasningsdyktigheten som er marginalitetens sikre tegn.

Når festbilaget tar for seg tegnepraksis i et bredt og differensiert spekter – både når det gjelder hvor bidragene kommer fra og hvor utøverne er karrieremessig – så er det for at leseren selv skal kunne danne seg en oppfatning om en fremdeles levende skapning: alle profilene er samskapt gjennom et samarbeid mellom kunstnerne og temaredaktøren. Profilene er av (KHiO): Lotte Konow Lund (Kunst & håndverk), Ane Graff (Kunstakademiet) og Thomas Iversen (Kunst & håndverk).

Generelt er bidragene i festbilaget begrenset til artikler av et utvalg av fagfolk som for tiden er i virksomhet ved KHiO, fordi det er dagens praksis ved skolen vi har valgt å rette søkelyset mot. Altså en kultur uten en klar institusjonell forankring i et tegnefag ved skolen. Jf, saken om Jeannette Christensen (KHiO-Akademiet) og hennes samarbeid med Anne Marit Austbø om prosjektet *Tegning for frihet*. Bilaget kaster seg ikke inn i en polemikk om tegnefaget, men søker å gi et utgangspunkt for en diskusjon om tegning som en kandidat til en metodisk forankring av refleksjon i kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning (KUF). Altså: tegning i et større virkefelt.

I tillegg omfatter ekstrainummeret et innlegg fra Tina Jonsbu (KHiO, avd. Kunst & håndverk), Mona Pahle Bjerke (KHiO, avd.



Brynjar Bandlien (2011) Flyvere – inspirert av en drøm og Frans Widerberg; fra «Five Years with Oskar».



Vigdis Ruud (jan., 2005) Skisser til talerstolen i Oslo Rådhus.



Kirsti Bræin (1987) Fandango – del av diplomoppgave i faget klær & kostymer.

## KEM gratulerer Tegneskolen med fylte 200 år!

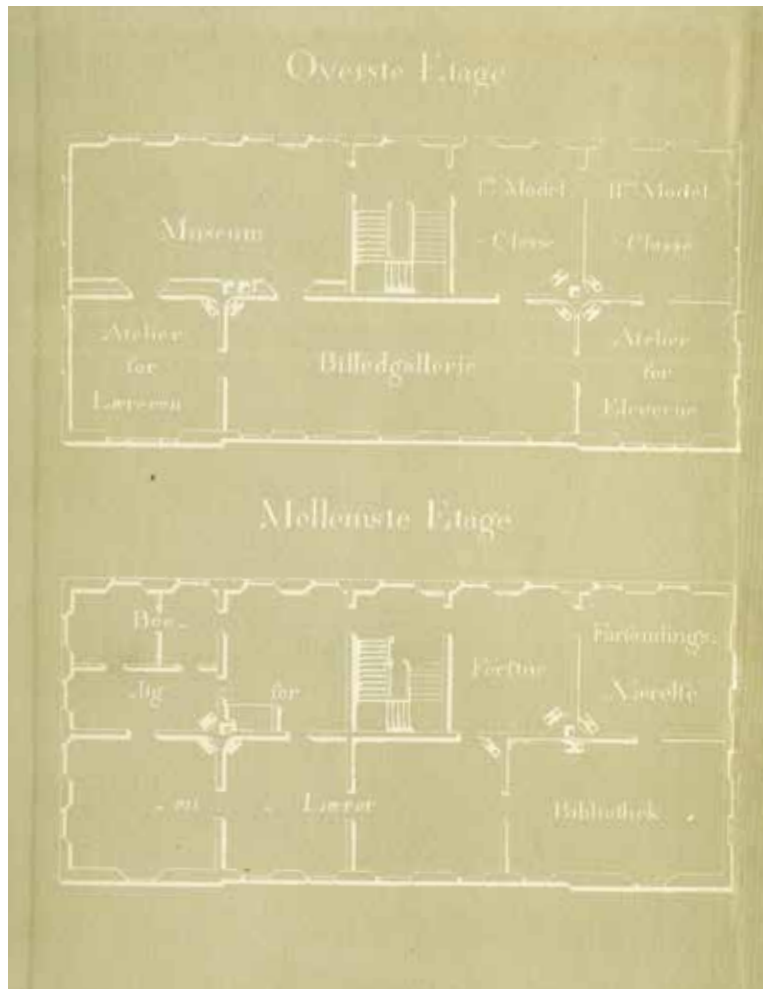
KEM, Kunstnerne eget materialutsalg, har holdt det gående, om ikke i 200 år, så i hvert fall siden 1974. KEM, som drives av kunstnere, har både butikk, nettbutikk og ordreavdeling. På våre hjemmesider kan du lese og lære om materialer og teknikker. I tillegg gir vi ut SIRKEL, Norges eneste kunsttekniske tidsskrift. En rekke artikler herfra er dessuten samlet i «KEMs lille blå», vår egen materialhåndbok. Hos oss får du kjøpt hva du måtte trenge av kunstmaterialer, både av studiekvalitet og kunstnerkvalitet. Vi vil hjelpe deg med råd og tips, i butikken, på telefon og via e-post.

**K·E·M**

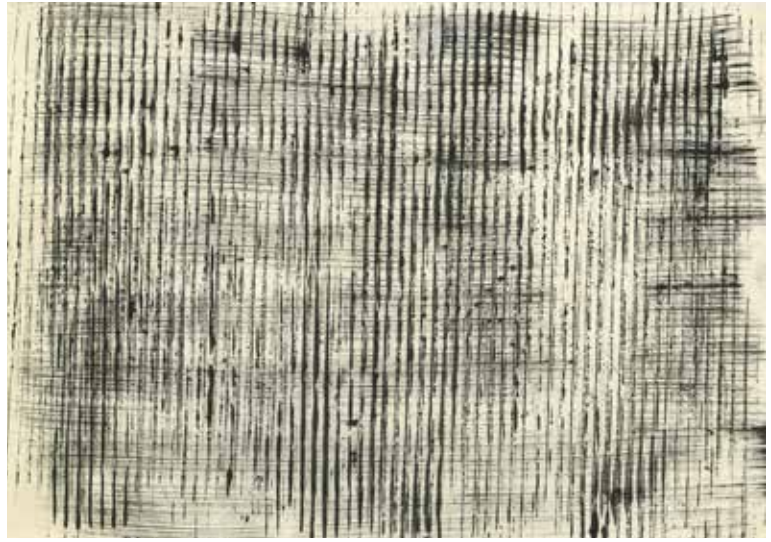
## Tudos ønsker å skaffe til veie kreativt utstyr for å lage god tekst og vakre bilder!

Vi har som mål å ta det analoge skrive- og tegneutstyret tilbake til storhetstiden hvor man kunne finne godt utstyr i papirforhandlere over hele Norge. Vi har startet med å tilby skikkelige skrivesaker i vår nettbutikk, og ønsker å utvide til forhandlere over hele landet. Gjennom hele prosessen fokuserer vi på kvalitetsvarer med et unikt uttrykk for å bidra til sanseligheten ved en kreativ prosess. Vi mener og tror at arbeidet blir enklere og bedre ved å bruke godt utstyr.





Forsatspapir, *Tegneskolen gjennom 150 år*, Øistein Parmann, utgitt av Statens Håndverks- og Kunstindustriskole (1969).



Franz Schmidt (1996–1997) Tegning av tekstil, fra et kurs ved SHKS m/tekkunstnerne Løvaas & Wagle.



Fra Magnussen (2004: 31) (tegnet opp på nytt av Trond Mikkelsen for avisen).

Design) Carsten Loly (AHO), Rolf Gerstlauer (AHO) samt et oppslag om Katarina Caspersen (utgående master fra KHiO, avd. Design). Noen har bidratt med tegneinnlegg, andre med tekstinnlegg. Utvalget av bidragsytere sikter ikke på å være komplett og dekke feltet, men snarere å gi et utsnitt som viser noen av tegnepraksisens veier ved KHiO i dag. Resultatet er et lite *antropologisk feltarbeid*, ved en husvandring fra KHiOs korridorer til noen av tegningens ulike rom.

Dette har opplagt sammenheng med at temareaktøren er antropolog, men også er drevet av noen spørsmål som ikke hadde sett dagens lys uten gjennom alliansen med tegning. Det åpner landskapet i – og rundt – skolen (KHiO) for veier, eller stier, som ellers hadde vært usynlige. Og reisefølget med de nevnte bidragsyterne hadde neppe kommet til dersom vi ikke hadde hatt noen erfaringer som man kan dele med *dannelsesreisen* som premiss. Dette gjelder ikke minst for Tore Vagn Lid.

I Norge er han kjent for å stå i bresjen for friteaterets arbeidsform i oppsetninger utviklet ved de store nasjonale scenene. Under sitt professorat i regi av KHiO, har han gjort et større kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning på bruken av etyder til å utvikle *teaterstoff* i kritisk dialog med scenetekst. Dette er i seg selv en tilnærming som minner om tegning. Men grunnen til at han er med som invitert bidragsyter i temanummeret og festutgaven, er hans måte å involvere tegning på.

Disse bidragene har er egen verdi, som leseren vil kunne danne seg sin egen oppfatning om. Men de inngår også i en sammenheng. Bidragene viser at portene til Tegneskolen slett ikke er lukket, men har utviklet fra Den foreløpige tegneskolen i 1818 – og institusjonens påfølgende åringer – til først å definere seg på innsiden av SHKS, følge med på flyttelasset fra Ullevålsveien 5 til KHiOs nye lokaler i den gamle Seilduksveien i Fossvn. 24, for så å manifestere seg (uventet) fra Scenefagene.

Her skriver jeg flertall, fordi det kommer ikke bare fra teater, men også fra dans: samtalen jeg har hatt med Anne Grete Eriksen & Brynjar Bandlien<sup>8</sup> ved Avdeling dans er tydelige. Det er langt fra selvfølgelig at disse eksemplene fra en annen fagkrets indikerer at Tegneskolen har «spredd seg». Men med Tegneskolen som *blindpassasjer*, er det vanskelig å ikke få øye på andres tegnepraksis når man jobber på samme sted, og har noen felles kurs og faglige møtereanaer.

Under disse forholdene er det nærliggende å flytte fokus fra hva tegning er til hva tegning *gjør*.

Det er et poeng her at tegning bringer oss lengre enn til utgangsdøren; helt konkret ved at når vi tror vi er ferdige med å drøfte frem et arbeid så bringer tegningen oss alltid skrittet lengre. Selv om tegningen er en linje som drar opp et tilbakelagt terreng, så er det for å se hvor den kan føre; eller for

å se helt presist hvor denne linjen kan ende opp, som Vigdis Ruud (Avd. design) har ytret<sup>9</sup>.

For den som er opptatt av tegningens følgerekker – hvor bringer denne tegningen deg hen? – kan den inneholde presis informasjon om ting man (ennå) ikke kan vite noe om? tukler den med vår forståelse med det *ukjente*?<sup>10</sup> I sitt innlegg i festbilaget har Tore Vagn Lid tatt opp nettopp dette problemet, men på fremmed grunn; når han tar utgangspunkt i en diskusjon mellom Stein Rokkan og Jens Arup Seip<sup>11</sup>, i en situasjon der en tegning kunne gi ny innsikt *eller* lede til feilslutninger.

Noe som viser at når man først tar opp temaet tegning så er det ingen vantette skott. La meg nevne noen eksempler: Mathilde Sprovins artikkel i temanummeret viser hvordan tegning, i Tegneskolens tidlige år, stod på skuldrene til den polytekniske utdanningen (altså den ingeniørfaglige tradisjonen). I arkitekturutdanningen er videre 'militærperspektiv' et begrep i tegnefaget. Carsten Loly (AHO, s. xvi) husker Eiof Glent, som var oberst og underviste ham i tegning på SHKS<sup>12</sup>.

Det ligger m.a.o. ingen automatikk i at tegning er kunst, eller at det tilhører kunstnere/kunstdomenet spesielt. I dag er dette ikke selvfølgelig. Og det er nødvendig å poengtere for at ikke tegningens relevans i undervisningen – og *ditto* dens plass som et element i utdanningspolitikken – skal reduseres til at barna også må lære seg litt kunst, at det er viktig for å utvikle kreativitet osv. Dette er ikke uriktig, men poenget er at tegning også utvikler et helt spesielt kognitivt repertoar.

Vi håper at dette nummeret ikke bare er noe leseren velger å ta med på sin egen reise, men at det gir en konkret *følelse* av dannelsen som en reise. Derfor begynner jeg med arbeidet til Lotte Konow Lund. Samtalen rundt temanummeret begynte med at hun viste en tegning laget av sin «formor» som fulgte undervisningen på Tegneskolen helt i begynnelsen. Senere har vi sett på 3 ulike arbeider: Botanisk museum, dagbøkene hennes og undervisningen på Bretteid kvinnefengsel.

Leseren vil være kjent med at Oslos Botanisk hage åpnet i 1818, samme år som (Den foreløpige) tegneskolen. Botanikere reiste over hele verden – beskrev, identifiserte og klassifiserte nye arter – etter metoden til Carl von Linné. De måtte enten tegne selv eller ha med seg en tegner. I Bretteid kvinnefengsel er det på et vis verden som er kommet til Oslo, Med kvinner fra andre himmelstrøk, ofte uten utdanning og noen ganger analfabeter. Bildene fra husvandringen er et utvalg som er kunstnerens bidrag til samtalen med meg.

- 1 Medvirkende institusjoner: Dronning Mauds minne – Høgskole for barnelærerutdanning; Kunst og håndverk – Høgskolen i Volda, Fakultet for kunst, musikk og design – Universitetet i Bergen, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet på Ås, Nasjonalbiblioteket, Kulturhistorisk museum (UiO), School of Art, Design and Architecture – Aalto University og École normale supérieure (ENS) – Paris, OsloMet, Kunsthøgskolen i Oslo.
- 2 Magnussen, Ragnhild (2004) Historien om et hus: SHKS, hundre år i Ullevålsveien 5 [Eng. The History of a House: SHKS, hundred years at Ullevålsveien 6], Oslo: SHKS.
- 3 Tirsdag 04.06.2018 12:00–15:00 – Referanse til refleksjonen: Schmidt, Franz Petter (2017) Weaving fabrics for suits, Oslo: KHiO.
- 4 Jf. Heidegger, Martin (1971 [1951]) *Building dwelling thinking*, i Poetry, language, thought, New York: Harper Colophon Books.
- 5 Kirsti Bræin – Professor i fagområdet Klær & kostymer ved Avdeling design.
- 6 Aristoteles, *De anima – On the soul (Om sjelen)*, Penguin Classics.
- 7 Historiske tilbakeblikk på skolen i et institusjonelt, kunsthistorisk og arkitekturfaglig perspektiv: Parmann, Øistein (1970) *Tegneskolen gjennom 150 år*, Statens håndverks og kunstindustriskole [satt med 12/14 Times Roman i fotosats og trykt på 120g matt tonet offset hos Bergens Tidende og J. W. Eides boktrykkeri (oppl 1000), innbinding av J. Grieg A.S. / SHKS : kunst & design i 175 år (1993), Oslo, Statens håndverks- og kunstindustriskole. / Seip, Elisabeth (2010) *Tegneskolen i Christiania*, St. Hallvard, Oslo: Oslo Byes Vel. / Solhjell, Dag (2013) *Tegneskolen og Stortinget*, Oslo: KHiO (Kunsthøgskolen i Oslo). / Høye, Nina (2017) *Tegneskolen i Christiania: En utdanningsinstitusjons betydning for to kongelige byggeprosjekter i Norges hovedstad, Det kongelige slott og lystslottet Oscarshall*, Kunst og Kultur 03, vol. 100, ss. 128-145. / Sprovin, Mathilde (2017) *Tegneskolen i Christiania: en nasjonal arkitekturutdannelse tar form*, AHO (Arkitektur of designhøgskolen i Oslo).
- 8 Prof. Anne Grete Eriksen er koreograf og underviser i koreografi ved KHiO. Brynjar Bandlien er danser og stipendiat ved KHiO er også tegner og har en bakgrunn som tegneserieskaper, ved Hard Comics i Romania. Bandlien, Brynjar: 2008, *Strimb Life*, Bukaresti; 2011, *Strimb Living-5 years with Oskar*, Bukaresti Brynjar Åbel Bandlien og Stine Lastein: *Strimb kids*, 2015, Bukaresti/Oslo <https://comicsforum.org/2013/05/30/blueprints-for-a-forward-dawning-futurity-brynjar-abel-banliens-strimb-life-2009-andstrimb-living-5-years-with-oskar-2011-by-mihaela-precup/>
- 9 Vigdis Ruud – 1. amanuensis i fagområdet Interiørarkitektur & møbeldesign ved Avdeling design.
- 10 Dette er en spisset definisjon av den typen utledning som C. S. Peirce la i abduksjon: altså en slutning der endel premisser er kjent, men ikke alle. Slik at det i noen aspekter er en mellomform i forhold til deduksjon (der premissene er kjent) og induksjon (som er uten premisser og baserer seg på gjetning eller hypoteser). Forskjellen mellom abduksjon og den hypotetisk-deduktive metoden kan derfor hvile på dette med å trekke linjer (i stedet for å slutte seg frem deduktivt). Med dette menes at abduksjon omfatter et performativt element som vil a) fordre [kunstneriske] valg; b) [over tid] utvikle en proveniens, av typen som omtales i teksten som holdningsutvikling, med den forskjellen at den her blir mer drøftbar.
- 11 Stein Rokkan (1921–1979) internasjonalt anerkjent norsk statsviter og sosiolog. Jens Arup Seip (1905–1992) norsk historiker.
- 12 Parmann (1970:20) «Det var først og fremst blant offiserene vi i vårt land fant noe som lignet en profesjonell tegneferdighet, kjennskap til arkitektur og bygningskunst og dessuten interesse for kunst i videre mening. Krigsskolen i Christiania, eller «Den frie matematiske skole», som den egentlig het, var da også landets eldste offentlige undervisningsanstalt i tegning og arkitektur.». Her går vi altså tilbake til 1700-tallet i Norge. Med en livslinje som altså eksisterer i manns minne i 2018. Jf. også Mahilde Sprovin (i dette nummeret).



### LIII Innbyding til reise *L'invitation au voyage*

Mitt barn, du mi fe,  
måtte det skje  
at vi drar til draumeriket!  
Elske og sjå,  
elske, forgå  
i landet, din like!  
Ei solskive våt  
på ein himmel i gråt  
som alltid min ande dårar  
så mett av mystikk  
som ditt falske blikk,  
skinande tvers gjennom tårar.

Alt er venleik i draumeland,  
ro, harmoni og elskhugsbrann.

Møblar som står  
blankslitt av år  
i vårt kammer og prydar,  
blomar i flor,  
dei overgår ord  
med dufta av ambra som frydar,  
rikdom i tak,  
speglar, prega av smak,  
orientalske skattar,  
i hemmelegheit,  
alt det dei veit  
blir kviskra i tale vi fattar.

Alt er venleik i draumeland,  
ro, harmoni og elskhugsbrann.

Kanalar i lag  
der sovande båtar mot dag  
har lengtande utferdslyster,  
dei seglar ikring  
og hentar deg ting  
frå dei fjernaste kyster.  
- Ei kveldssol i brann  
kler det ganske land,  
kanalar, byar som slumrar  
i gull, hyasint,  
verda svinn lint  
i ein draum nar det skumrar.

Alt er venleik i draumeland,  
ro, harmoni og elskhugsbrann.

Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*  
/ *Det vundes blomar* (2001 [1857])  
nynorsk gjendiktning av Håkon  
Dahlen, Oslo Bokvennen s.92

### FormAkademisk Temanummer om tegning

Utgitt i anledning av Tegneskolens  
200-årsjubileum (1818–2018)

Utgitt  
10.10.2018

ISSN  
1890-9515

Utgivere  
FormAkademisk & KHiO

Sjefsredaktør  
Janne Reitan

Temareddaktør  
Theodor Barth

Bidragstere  
Mathilde Sprovin  
Karen Brønne  
Janne Heggvoll  
Nina Scott Frisch  
Stine Vogt  
Christian Montarou  
Karen Disen  
Arild Berg  
Hilde Kramer  
Theodor Barth  
Tina Jonsbu  
Rolf Gerstlauer  
Jeannette Christensen  
Tore Vagn Lid  
Mona Pahle Bjerke  
Carsten Loly  
Siri Dokken

Design  
Martin Asbjørnsen  
Pati Passero

Trykk  
Nr.1 Trykk / Amedia

Opplag  
1 000

**En typografisk note**  
Tittelskriften på omslaget er eksklusivt tegnet til Tegneskolens 200-årsjubileum av Ellmer Stefan, i samarbeid med Maziar Raein og Ane Thon Knutsen. Brødteksten er satt med Times New Roman, en skrifttype opprinnelig laget på oppdrag for den britiske avisen *The Times* i 1931. Skriften ble tegnet av Victor Lardent, under retningslinjer fra Stanley Morison. I tillegg til å være en utmerket avisskrift, er Times New Roman også en standard skrift i mange akademiske stiler. Times New Roman er akkompagnert av Neue Haas Unica, en skrift som opprinnelig ble påbegynt hos skriftforlaget Haas (Münchenstein, Sveits) i 1977, og som var ment å være en hybrid av Univers og Helvetica (derav navnet; «Uni(vers)(Helvetic)ca»). Skriften ble lansert i 1980, men havnet etter kort tid i en tvist vedrørende eierskap, og forsvant demed fra markedet. Neue Haas Unica stod opp fra de døde i 2014/2015, da flere skriftforlag lanserte digitale versjoner av skrifttypen. Til bruk i denne avisen er Monotypes versjon. – M.A./P.P.

**form** ACADEMIC  
AKADEMISK

KUNSTHØGSKOLEN I OSLO  
OSLO NATIONAL ACADEMY OF THE ARTS

**HARALD  
DAHL**  
KONTORUTSTYR AS

## Lotte Konow Lund – Fra et atelier i Oslos rådhus

«Jeg ønsket å tilføre at man også kan undersøke andre aspekt ved representasjon; man kan behandle den som et rom som handler mer om forestillinger og fantasi, der vi ikke trenger å følge gitte regler.»  
– Lotte Konow Lund om *Farewell Party for Gerhard Richter* (2011)

Mitt første møte med Lotte Konow Lund ble skjellsettende for hvordan jeg senere oppfattet hennes arbeid. Jeg hadde fått i oppdrag fra Holger Koefoed å holde en forelesning om den tysk-jødiske filosofen Walter Benjamin. Siden forelesningen var for kunststudenter, forsøkte jeg å gjøre situasjonen så konkret som mulig, ved å pakke inn noen bøker av Benjamin, og åpne med essayet «Unpacking my library». Bøkene ble pakket opp etterhvert som de ble drøftet i forelesningen.

Lotte Konow Lund, som var en av lærerkraftene, satt på første rad med et åpent, muntert, blikk og en samlet fremtoning. Jeg skjønnte senere hvilken betydning samlinger har hatt i hennes arbeid, og tegning som undersøkelse av samlinger som det for henne har vært aktuelt å nedsenke seg i og bidra til. I sin midtkarriere-utstilling på Høvikodden – *Hold allting kjært* – bestod mesteparten av utstillingen av tegninger fra dagbøkene, Bredtveidt kvinnefengsel, Botanisk museum.



Ved KHiO presenterte hun disse arbeidene under et seminar som var viet en tverrfaglig drøfting av *dramaturgi* og organisert av Tore Vagn Lid. Referansene hennes fra teater setter hennes tegnepraksis i et bestemt lys, fordi den alltid er sosialt involvert: Lotte Konow Lunds tegninger er aldri abstrakte, men alltid knyttet til en bestemt sammenheng, eller kontekst. Ved universitetets botaniske museum jobbet hun som vakt. Ved Bredtveidt kvinnefengsel har hun jobbet som tegnelærer i snart 10 år.



I *Den alternative kulturmeldingen*<sup>13</sup> rettet hun søkelyset mot hva en tilværelse som kunstner med en borgerlig signatur, men uten arv, utgjør som en kreativ situasjon: det er et bestemt alvor i livet hun skisserer – som er hennes eget, men også mange andres; og det er med et alvor ligger i kunstnerens kontrakt med virkeligheten: det som skjer i livet til kunstneren skjer ikke fordi det er viktig, men er viktig fordi de skjer. Hun samler. Og av hennes virkestrang oppstår det derfor også kolleksjoner.

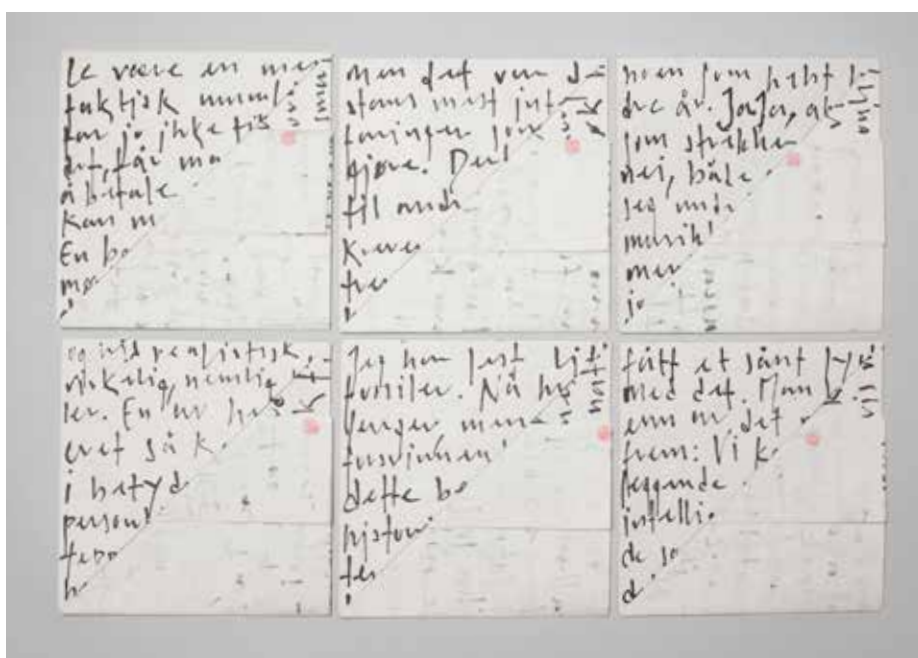
Tidsaspektet ved hennes tegnepraksis ligger derfor i en svært rikholdig produksjon *over lang tid*, og ikke i tiden hun bruker på hver enkelt tegning.

Tegningenes løse tråder utvikler etterhvert en «rotstruktur» der prosjektet hennes vokser frem over tid ved at disse utvikler seg. De åpner alltid for en mengde *alternative* beretninger,

Fortsettelse på neste side →

**Kunst og  
kontor  
i sentrum**

Tiden, og som jeg ikke har hatt noen ønske om å bli intervjuet. Et  
 intervju blir alltid en kommunikasjon. Det man skriver bør kunne  
 klare seg ukommunikert, fra fortellingens side. Jeg kan gjerne  
 påstå at det som er i mitt kall er å skrive, og at jeg  
 som skriver kan komme i skade for å si utrolig mye om,  
 det vil alle som har prøvd å snakke fornuftig og sammen-  
 hengende. Den som snakker improvisert, og det kan man  
 gjerne gjøre hvis man har talent for det. Jeg har det ikke.  
 Ved skrivebordet kan jeg hele tiden korrigere og gjennom-  
 seide tekstene. Dette har jeg erfaring med skriftlig skrive-  
 arbeid, det gir meg ganske enkelt en mulighet til å se på vekt  
 med en viss distanse. Det skriftlige er en langt mer rettet  
 form enn en muntlig samtale-situasjon. Når man snakker er  
 man inne i sin egen stemme. Man spør seg selv ut, enten  
 man vil eller ikke. I praksis muntlig skrive er man en slags utfor-  
 forstående betrakter av sitt eget språk, og det er slikt det bli  
 litteratur av. Jon Fosse, som selv har vært journalist, sa i et  
 intervju at han er på det rone med at det er intervjuet som  
 er mine uttrykk selv. Når man kan også se på dette som  
 et eksperiment. Det vil utvilsomt alle, dærlig ut. Jeg kan  
 mer ikke til å si flere intervjuer innen overskuelig fremtid.  
 Forstå. Med stor interesse. Selvsagt. Kommunikasjon til  
 verket kan ha ulike forfattere har ulike holdninger til sine verk,  
 for forskjellige faktorer, forskjellige måter å skrive på. For en-  
 kelt kan det være et poeng å kommunisere sine tanker.  
 Når ettersom jeg å la seg intervjuet. Nei, jeg er ikke noen stru-  
 tegerisk forfatter. Jeg skriver det jeg skriver ut fra en slags  
 entledighet, kall det gjerne en nødvendighet. Jeg prøver ikke  
 å planne det i noen form for litterær konfigurasjon. Jeg har  
 kun overhodet ikke strategisk, tror jeg. Derimot prøver jeg  
 hele tiden å tenke litterær form. Det vil si at det i min  
 bok skal finnes en strategi for skriveteksten. Men jeg er ut-  
 prinsipielt grunnleggende interessert i å skrive uhyggelige bøker,  
 Bøker som vover, kanskje plage lesere. Det skal jeg ikke  
 rømme. Det finnes så mange steder hvor man kan få bal-  
 sans og lege dem for alle sine plager. Jeg vil insistere på  
 det ubehagelige ved christensen i det jeg skriver. Det er all-  
 erende nok ment i omlyp. Det håper jeg da, slik jeg selv  
 har søkt tilflukt i andes. Future kan søke tilflukt i en  
 bok. Det betyr ikke at enhver bok er like god som til-



men innenfor et sett av definerte begrensninger. I et intervju i *Kunstkritikk.no*, skriver Nora Jung at Lotte Konow Lund ikke er «...et enkelt intervjuobjekt.»

Men gitt hennes tilnærming til *tegning*, så ligger det nærmest i sakens natur: Den er på én gang multiplisert og konsentrert. Arbeidet viet blomstertegningene til Dagny Tande Lid (1903–1998) tilkjenner denne kombinasjonen betydningen som i dette arbeidet ved Botanisk museum legger i *homage*: 1) tributten som Lotte Konow Lund ga blomstertegneren ved å stille opp ulønnet vakt for å holde utstillingen åpen, 2) tributten som Lotte Konow Lunds tegnearbeid ga når de forelå.

Hun krevde ingen annen «lønn» enn å få tegne én ny blomst hver dag. Etter at resultatet ble vist på Høvikodden, ble det senere kjøpt inn som en permanent utsmykning i Buskerud og Vestfolds Ungdomssenter. Lotte Konow Lund er en av flere kontemporære kunstnere som er interessert i *proveniens* som materiale kunstneren kan bruke produktivt, i hensikten å undersøke kontekstens eller situasjonens *tildragelser*: for henne er tegning integrert i en kunstnerisk undersøkelse.

Tiden hun bruker på å *tegne* – til å arbeide som tegner – og *tegningene* står i et «porøst» forhold, slik hun ellers omtaler forholdet mellom liv og arbeid i sin egen kunstpraksis. I arbeidet hun gjorde på Botanisk museum blir det særlig tydelig at aktiviteten – bade prosessen og resultatet – kommuniseres gjennom dens tildragelser: 1) frivillig arbeid i bytte mot å tegne en blomst hver dag; 2) utsmykningen av et ungdomssenter som gir behandling til unge i kritiske familiesituasjoner.

Hun utøver sin tegnepraksis i brytningen mellom makt-kritikk og empati. Hun skriver: «Hvor jeg tegner, og i hvilken sammenheng det skal vises i, altså konteksten, har selvsagt også stor betydning. Jeg regner ikke et arbeid for ferdig *før det er plassert*. Når jeg tar det ned igjen ser jeg heller ikke på det som et ferdig arbeid, *før det igjen er plassert*, og da gjerne på en måte som forholder seg annerledes til strukturer og arkitektur.» Men tiden hun brukte på hvert arbeid kom senere til å øke.

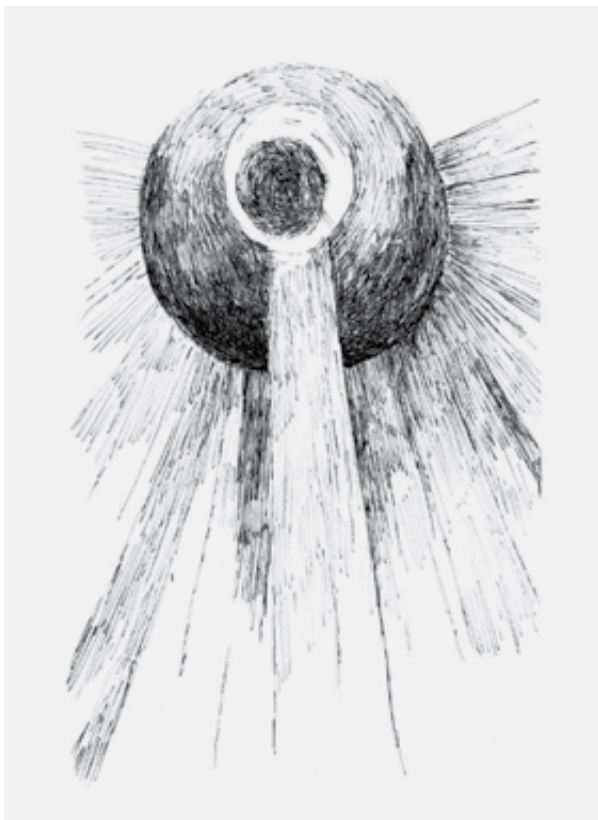
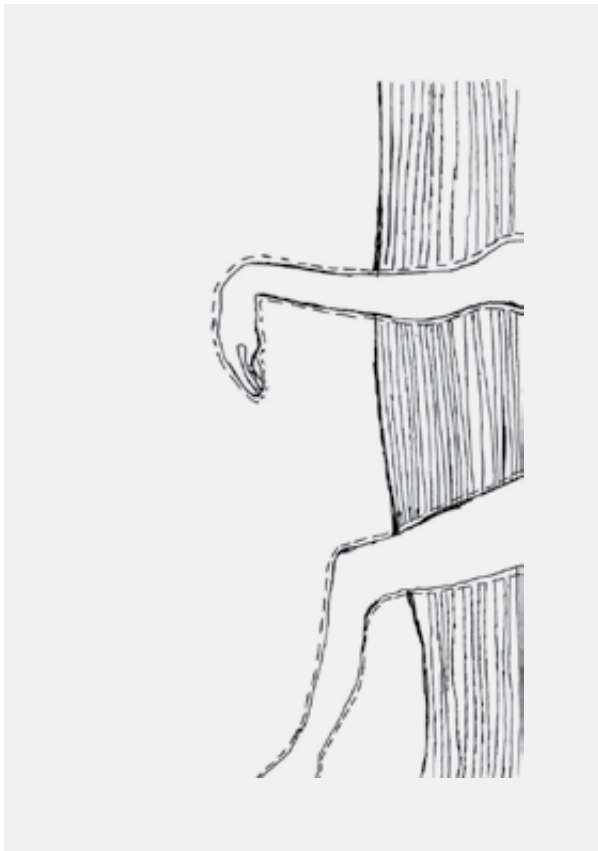


Hennes kunstnerskap kan derfor være et egnet eksempel på hvordan forskning kan være integrert i et utviklingsarbeid, uten å bli lagt til som et separat prosjekt. Sammenfiltreringen mellom Lotte Konow Lunds arbeid med *tegning*, og med *undersøkelse*, kommer spesielt godt frem i arbeidet som er resultat av hennes snart 10-årige virke som tegnelærer ved Bredveidt kvinnefengsel; her består hennes arbeid å få andre mennesker til å tegne, og samle deres historier. Ofte fra land langt borte.

I *Bilder fra innsiden* beskriver hun sitt arbeid – her også som frivillig – ved Bredveidt kvinnefengsel. Hennes egen ferd gjennom fengselets sikkerhetskontroll og slusesystem, er på et parallelt plan med en reise innover i tegningen. Hva som kan få en innsatt i gang med å tegne, hva det setter i gang og innebærer for en kvinne fra et fjernliggende land, som hverken har utdanning eller har tegnet så mye, men er merket av livserfaring ved å bli tvunget inn i kriminelle løpebaner.

Noen av fangene er erklært *farlige*, og hun må ha på seg en alarm som knytter henne til vaksambandet for de ansatte. Hun unngår å ha med seg nøkkel for å minne seg selv på at hun er i en maktsituasjon, og derfor basere seg på å dele *noen* premisser med de innsatte. Når de har tegnet ferdig – med utgangspunkt i en oppgave – kopierer Lotte Konow Lund deres tegninger med sin egen strek. I retur får de et portrett tegnet av kunstneren for det de har bidratt med og gitt henne:





«Først tegnet de innsatte sine motiv. Etterpå kopierte jeg tegningene deres. Motivene ble slik preget av min måte å tegne på, av den sorte Edding 1-pennen jeg brukte, og fikk på den måten et samlet uttrykk. Og, som jeg vil komme tilbake til i gjennomgangen av *Konow Lund samlingen*, opplevde jeg at det å kopiere – som er et velkjent ledd i tidligere kunstutdannelse – var som å 'kjenne på' det en annen har gjort. Det var å være nær en annens erfaring.» Altså ikke *i*, men *nær*.

Hensikten var å kjenne på det en annen har gjort, å nærme en annens erfaring. De innsatte hadde erfaringer med narkotika, prostitusjon og vold som ikke kunstneren har. De er utsatte på en måte hun ikke kan forestille seg. Men hun kan bruke nærheten til kvinnes erfaring som tegningene gir, til å undersøke premissene for sin egen tegnepraksis i fengselet: hva hun mener om straff, grenseoppgangen mellom prinsipper og praksis. Om grunnene hun har til å jobbe som kunstner.

Altså, det som går utover å ha arbeidet med tegning i mange år, og å være flink i faget. Hun har nemlig en lang praksis med å kopiere: «Jeg begynte selv min utdanning med å kopiere. Jeg stod faktisk flere år i Nasjonalgalleriet og kopierte andres verk da jeg var i tenårene.» Slik kan *Bilder fra innsiden* ses som en prosess der hun byttet bort tegninger med utgangspunkt i én tegnepraksis (portrett), mot muligheten til å kopiere en annen tegnepraksis (i sin egen strek).

Det hun slik måtte forholde seg til var et annet aspekt ved tegning enn det verksmessige, fordi *Bilder fra innsiden* handler om endringene som de kvinnelige fangene gikk gjennom i forhold til seg selv, eller til å tegne. Et eksempel på dette er fangen med pseudonymet Maria som lærte å tegne bokstavene i navnet sitt, sette lyd på tegnene: «Da hun skrev sitt eget navn, [...] og var gravid med sitt andre barn, skjedde det noe. Hun ble synlig for seg selv.» Navnet ble til noe utenfor henne selv.

«To år senere, i 2017, fikk jeg en annen kvinne som var analfabet. Hun hadde ikke familie. Hun hadde levd som barneprostituert i mange år i flere land i Europa. Hun likte å tegne, men hun slet med å kunne konsentrere seg. Derfor arbeidet vi først og fremst med å sitte stille, og med å få henne til å tegne det hun så ute i den virkelige verden. For å få til å konsentrere seg, måtte hun lære å sitte stille og puste. Hun måtte la kroppen falle til ro, og hun måtte glemme rettsaken sin [...]»

[...] Det tok tre timer i uken, i seks uker. Den siste dagen av kurset skulle hun tegne en blomst. På tredje forsøk klarte hun å konsentrere seg, følge linjene og se formen. Hun opplevde at hun kunne være i dyp konsentrasjon ved hjelp av egenvilje. Da vi så på tegningen hadde hun tegnet blomsten slik den var.» Lotte Konow Lund er ikke generelt opptatt av *den andre* – i en vanlig forstand dokumentariske fangebiografier – men 'den andre' slik hun manifesterer seg i og gjennom *tegning*.

Hva er betydningen av *den andres blikk* for det vi oppfatter som et bilde? Og hva ligger det av premisser i vår oppfattelse av et bilde, at det vi ser allerede har vært sett av *en annen*? Om man forstår dette som en ansats til en billedteori, basert på en eksperimentell kunstpraksis, eller en dannelsesreise innen et kunstnerisk utviklingsarbeid som omfatter en undersøkelse – med et forskningsspørsmål – er ikke dette to forskjellige ting hos denne kunstneren: bilder har en *innside*.

Gitt at hennes tegneunivers er viet undersøkelsen av sosiale møter – gjennom en metodisk kobling av oppgaver hun gir (seg selv/andre) og anledninger for dem (som er forhandlet) – med bestemte valører, som oppstår av vekselbruket på maktkritikk og empati. Man aner en portrettkunst på et annet nivå som ikke begrenser seg til en avbildning, men i tillegg tar for seg livssituasjoner som gjør at portrettet ikke begrenser seg til hva kunstneren har sett, men tar opp i seg *den andres blikk*.

Et arbeid fra 2011 – *A Farewell Party for Gerhard Richter* – består av fotografier med gjester i Gerhard Richters avskjedselskap. Hun arbeidet her med blikket til de avfotograferte, for hvem dette kameraet var uten konsekvens: «Jeg var ingen. Og bildene viser det. At den som tok dem var usynlig. Det var svært tydelig også mange år etterpå, da jeg fant bildene igjen.» Richter selv var fraværende, og Lotte Konow Lund ble opptatt av denne tematikken i hans eget arbeid.

«Samtlige av de store retrospektive Richter-utstillingene jeg har sett de siste tiårene er preget av hans pågående diskusjon om hva et bilde er. Hva det er du ser i et bilde, og hva det er du ser med – er det et objektivt blikk eller et forutinntatt blikk eller preget av minner? Hva er virkelighet, og hva skapes en forestilling av – et kollektiv billedspråk? Eller fysiske medier som fotografiske teknikker?» Richter var opptatt av dette fra da han jobbet med reklame i DDR.

På samme tid et annet sted, ble *Konow Lund Samlingen* (2011) presentert. Det er kanskje i dette arbeidet hun jobber mest eksplisitt med *proveniens*: «Hvem eier kunsten? Den personen som har sett kunsten, eller den som har kjøpt kunsten for penger? Selv har jeg en mengde verk jeg bærer med meg, i kroppen og i bevisstheten. Det finnes selvsagt mye kunst som har blitt gjort offentlig tilgjengelig, og som ikke er på det private, lukkede markedet.» Hva hører med på denne listen?

Skal vi ta med denne profilen av Lotte Konow Lunds tegnepraksis med på listen? Dette er et kollegialt portrett av en person som – lik meg selv – arbeider og underviser ved KHiO. Det sikter derfor verken på å teoretisere over hennes arbeid på en abstrakt måte, ei heller er siktemålene journalistiske: det er ikke en kunstkritikk. Målet er å forstå, som en grunnlagsundersøkelse gjort av en fagfelle, for så å sammenlikne den med andre praksiser som tar for seg tegning på helt andre måter.

Hennes interesse for fotografiet, og dets formidlinger, er interessant som kontekst. En gang da vi krysset veier i KHiOs korridorer – og vi diskuterte denne avisen – viste hun ivrig til MoMA katalogen til *The Original Copy*. Det hun var opptatt av var fotografiske portretter av skulpturer, som objekter, som romlige befordringer; slik *sett* og som *bilde*. Hva er bildets muligheter når vi oppfatter at det vil iverksettes fra et annet hold, og slik har opphav i en annen tid enn vår egen?

Om dagbøkene sine skriver hun at de «...var med meg overalt i to år. I løpet av denne tiden tegnet/skrev jeg omtrent 4200 sider. De utgitte bøkene er på 420 sider, og utgjør et redigert utvalg. Min far, og dialog oss imellom, er sterkt representert i boka. Han døde den dagen jeg hadde gjort boken ferdig med designeren, og hans død ble også avslutningen på *Dagbøkene*. Den markerte et stopp for prosessen. Jeg har ikke klart å fortsette arbeidet med *Dagbøkene* etter det.»

Fra sin nåværende arbeidsplass i Rådhusets atelier er én av hennes ambisjoner å gi *Dagbøkene* en ny omredeining ved å jobbe med et nytt bokprosjekt om byen og politikken, der de subjektive siktemålene er liknende, men allikevel utviklet med utgangspunktet i Rådhuset som *situasjon*, premissene som ligger til grunn for at hun arbeider i dette atelieret i ett år, den institusjonelle makten til Rådhuset, i brytningen mellom maktkritikken og empatien for medmennesket.

I arbeidet til Lotte Konow Lund fremstår hennes øvrige arbeid – maleri, skulptur, foto, video og intervjuer med andre kunstnere – i forlengelse av hennes tegnepraksis. Hun har også lange røtter tilbake til Tegneskolens tidlige dager da en av hennes «formødre» gikk på skolen, og som hun har en tegning av i sitt eie. Hun forholder seg *parallelt* til tegningen og dens konsekvenser. Av de undersøkelsene dette leder henne til, har hun utviklet *holdninger* som er teoretisk artikulerte.



Jeg har valgt å undersøke Lotte Konow Lunds kunstnerskap i et kommunikativt perspektiv; hvordan tegning alltid går lengre enn tegning: den forholder seg til situasjon, kontekst, makstrukturer og til et kunstarbeid i et bredt spekter av medier og teknikker. Det er som om tegningen forplanter seg som ved «kontaktsmitte» til tiliggende forhold, med nye arbeid som tar tegnepraksisens tildragelser med seg videre, til hun til slutt vender tilbake til tegningen. Hun ser tegningen fra innsiden.

Tegningen vender tilbake til sin egen dannelsesreise. Dannelsesreisen som vender tilbake til utgangspunktet er ikke bare blitt mettet av arbeid og erfaring, men har også seg foranledninger i ting som er sett og gjort av *andre*. Dette skjer ved hjelp av et produktivt arbeid fremover, snarere enn regressiv sporing av tidens røtter i forutsetninger *før* noe arbeid er blitt gjort. Hadde tilnærmingen til Lotte Konow Lunds arbeider vært *partikulær*, hadde veien blitt en helt annen.

Derfor vender vi nå blikket til et kunstnerskap som sonder i grenselandet mellom det partikulære og det kommunikative: mellom registreringer og projeksjoner, mellom laboratorieforsøk og spørsmålsstilling, mellom lesning og kunstnerisk praksis. Det dreier seg om Ane Graff som for tiden er stipendiat ved Kunstakademiet, med et prosjekt som integrerer tekstil og skulptur, og som innebærer perioder der hun har blitt fristilt for å studere mikrobiologi til bruk i prosjektet sitt.

## Tegning For Frihet

I dette nummeret av FormAkademisk har vi villet plassere temaet tegning internasjonalt. Noen av prosjektene som blir drøftet har utgangspunkt i internasjonalt kunstarbeid. Ved KHIO har Professor Jeannette Christensen ved Kunstakademiet vært aktiv på flere internasjonale kunstarenaer – bla. ved IAAP, International Art Academy Palestine i Ramallah – og har også engasjert seg i arbeidet med menneskerettigheter og ytringsfrihet gjennom kunst: bla. i et samarbeid mellom KHIO og Den norske Helsingforskomiteen (DNH) i prosjektet 'tegning for frihet'.<sup>1</sup>

Det er Jeannette Christensen som, sammen med initiativtaker Anne Marit Austbø, stod ansvarlige for prosjektet i 2016. Prosjektet rettet søkelyset mot politiske fanger i Aserbajdsjan og hadde en klar aktivistisk profil som var knyttet opp til en bredere menneskerettighets kampanje for å frigi alle politiske fanger i Europa. I løpet av høstsemesteret 2015, deltok 20 studenter fra Kunstakademiet i en klasse med temaet «Tegning som et politisk redskap». Dette er navnet på studentene som deltok i klassen: Hans Adell, Erla Audunsdottir, Julia Alfe Bylund, Øyvør Hansen Engen, Therese Frisk, Aksel Octavius Norreen Hauklién, Amanda Hårsmar, Heidi Klemetsen, Anna Knappe, Kachun Lay, Janne Maria Lysen, Anna Sofie Mathiasen, Nasim Iranpour Mashak, Lykourgos Porfyris, Elisabeth Samstad, Erle Saxegaard, Love Terins, Linnea Vestre, Morten

Jensen Vågen og Suzannah Rehell Øistad. De møtte en tidligere politisk fange fra Aserbajdsjan – en politisk aktivist i eksil – og ansatte i DNH med faglige og lokale kunnskaper.

Andre som var involvert tilknyttede workshop aktiviteter var norske kunstnere med erfaring fra politisk kunst/tegning: bla. Terje Nicolaisen, Morten Krohg, Shwan Dler Qaradaki og Lotte Konow Lund. Terje Nicolaisen var sentralt involvert i den kreative prosessen.

Arbeidene ble vist en rekke steder i forskjellige sammenhenger over en to-års periode. Blant annet i Rådhuset i Paris, en OSSE-konferanse i Beograd, en stor menneskerettighetskonferanse i Stockholm, en stor utstilling på Akershus Kunstsenter og ved Heinrich Böll Stiftung i Berlin.

Det ble videre fremmet en søknad – støttet av parlamentarikere fra medlemslandene Norge, Sverige, Danmark, Finland og Estland om å vise arbeider i Europarådet, Strasbourg i 2017. Søknaden ble imidlertid avslått av daværende president i Europarådets Parlamentarikerforsamling som hadde blitt kritisert for å ha for dette bånd til regimet i Baku. Europarådet publiserte i ettertid en granskingsrapport som slo fast at det var sterk mistanke om at medlemmer av Europarådets parlamentarikerforsamling over tid hadde tatt imot bestikkelser fra aserbajdsjanske myndigheter. Prosjektet viser hvordan det å lage og vise kunst kan henge sammen i politisk arbeid. Det viser også hvordan kunstnere kan arbeide

fritt og samtidig tett opp til den politiske konteksten. I samme periode som prosjektet påløp gikk antallet politiske fanger ned fra ca. 100 til 70. Du kan finne mer informasjon om politiske fanger i Aserbajdsjan på Internett.<sup>2</sup>

### Bakgrunn For Prosessen

Forfatteren Siri Hustvedt skriver: «When I draw what I see, I touch the thing I am looking at with my mind [-] it is as if my hand is caressing its outline». Hva betyr det å ta på noe, mentalt eller med sinnet. Og hva følger av beslutningen om å tegne et annet menneske? Kan det å tegne et annet menneske hjelpe oss å tilknytte oss og å utvikle empati? Den kjente Sørafrikanske kunstner Marlene Dumas har understreket viktigheten av tegning og maleri i en tid som er dominert av digitale fotografier og massemedia.

Forskjellen ligger i det taktile: tegningen er håndgjort og håndtenkt. Tegningen oppsluker tegneren gjennom et arbeid som strekker ut i tid. Tegningen kan ses på som en interaksjon mellom kunstneren og den/det hun arbeider med å forstå gjennom tegning. Det blir ofte sagt at å tegne er å se. Dett utsagnet er kanskje spesielt relevant når tegningene er av politiske fanger av regimer som vil at vi nettopp ikke skal se dem, eller at vi skal se dem på en fordreid måte. Men kan allikevel kunstneren uforvarende bli tatt av bildenes renkespill?

Våre massemedia formidler bilder som på ingen måte er nøytrale. Dette var tanker som fikk kunstneren Anne Marit Austbø til å foreslå et samarbeidsprosjekt mellom DNH og Kunstakademiet i Oslo. Hun har bakgrunn som statsviter og hadde i flere år arbeidet for DNH før hun begynte å arbeide som kunstner. Prosjektideen har bla. bakgrunn i muligheten for at politiske fanger – med deres støttespillere og familie – kan bli møtt med solidaritet gjennom det enkle faktum at noen ser dem, eller har sett dem, i tegning.

Jeannette Christensen har tidligere jobbet med studenter i en utstilling på Deichmanske hovedbibliotek hvor spørsmålet om hvordan man kan arbeide kunstnerisk med et kollektivt traume ble reist. Dette i kjølvannet av terrorangrepet 22.07 i Oslo og på Utøya (2011)– og så muligheten for at prosjektet «tegning for frihet» videre kunne bidra til en diskusjon om hvordan kunst kan reflektere politiske og sosiale realiteter, og som en plattform for å diskutere hva slags samfunn og demokrati vi ønsker å kjempe for.<sup>3</sup>

- 1 Eng. Drawing for Freedom
- 2 <https://www.amnesty.org/en/countries/europe-and-central-asia/azerbaijan/report-azerbaijan/>
- 3 Innlegget er en oversatt, tolket og forkortet versjon av rapporten «Drawing for Freedom» (eng.).



House of Government, Elisabeth Samstad og Aksel Octavius Norreen Hauklién.



Øverst: Leyla og Arif Yunnus av Anna Sofie Mathiasen. Nederst: Free all political prisoners in Azerbaijan, Suzannah Rehell Øistad.

## Ane Graff Nye sporer

*Foranledningen.* Temareddaktørs kontakt med Ane Graff ble initiert av en lesegruppe hun tok initiativet til. Boken hun hadde valgt var av antropolog Anna Tsing som i 2013 ble Niels Bohr Professor ved Institutt for Kultur og Samfunn ved universitetet i Aarhus. Hun utvikler et program som heter AURA (Aarhus University Research on the Anthropocene). Boken til lesegruppen var *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*.

Boken kom ut i 2015, og fokuserer spesifikt på artsavhengigheter som hun har vært opptatt av i sin kritikk av samtidens megaplantasjer – altså et prinsipp for organisering av produksjon som kombinerer biologiske og tekniske metoder, med marginal involvering av menneskelig tilstedeværelse og arbeidskraft, som kjennetegnes ved at man gjør *én ting* (enten det er griseoppdrett eller solpaneler) i en størrelsesorden som langt overgår den vi kjenner fra industriell produksjon.

I den nevnte tittelen retter hun søkelyset mot et tilfelle der a) artsavhengighet og b) marginale vekstforhold [som resultat av rovdrift] henger sammen. I boken er hun opptatt av en bestemt sopp – Kransmusserong (Japansk, *Matsutake*) – og dens optimale betingelser i sterkt erodert skogsbunn i symbiose med bartrær (noen steder) og eiketrær (andre steder). Anna Tsing er opptatt av prosesser, relasjoner og kompleksitet – og av å trekke paralleller mellom sanking og konsum av soppen.

Soppen er vanskelig å finne og stiller høye krav både når det gjelder å finne frem til den, og til retningsans i et svært monotont skogslandskap. I hovedcasen hennes fra delstaten Oregon, er det f.eks. folk fra Indokina med erfaring fra geriljakrigføring i skogsterreng som er særlig flinke til å finne frem og beholde retningen. I den andre enden pågår det en sinnrik distribusjon av sopp i ulike kvaliteter med sensitivitet for tidsfaktoren og en *differensiert smak* blant krevende japanske konsumenter.

Grunnen til at vi dvelte ved denne boken var ikke i første rekke at den var god, men at den lykkes i å sondere følgene av kvanteteorien (jf. Niels Bohr) på en pedagogisk måte, med utgangspunkt i en formidlingsvennlig case, og fremfor alt med utgangspunkt i et materiale som et helt annet enn det kvantefysikere studerer. Hun er opptatt av samspillet mellom 'plukkere og mellomledd A' & 'mellomledd B og konsumenter', som et eksempel på sammenfiltrering og påvirkning på avstand.

Week/layer	Fungal mycelium	Bottom layer	Top layer
1			
2			
3			

Add relevant data from your observations and make drawings to scale for comparison between layers and weeks.

Tsing er opptatt av dette som et utgangspunkt til å studere *kapitalismen*, ikke for hva den er, men hva den kan *gjøre*. Det den gjør er å kryptere forholdet mellom avsender og adressat, slik at den ikke bare er *ferntliggende* romlig/geografisk, men også *fremmed*. Det er dette som gjør at casen låner seg til et studium av påvirkning på avstand, som er ett av kvanteteorien problemfelt. Hun bruker altså omdannelsen av soppen til en vare – «varegjøringen» – som en anledning til å studere noe *annet*.

Forbindelser mellom hvordan det handles med soppen i den ene enden (Oregon), og hvordan det handles med den i den andre enden (Japan) med utgangspunkt i at de foregår parallelt – hver for seg og ikke serielt – uten annen forbindelse enn svært høye og fluktuerende priser. Det handler altså om systemer som ikke er forutbestemt til å ha noe med hverandre å gjøre, men som får noe med hverandre å gjøre over tid: soppen

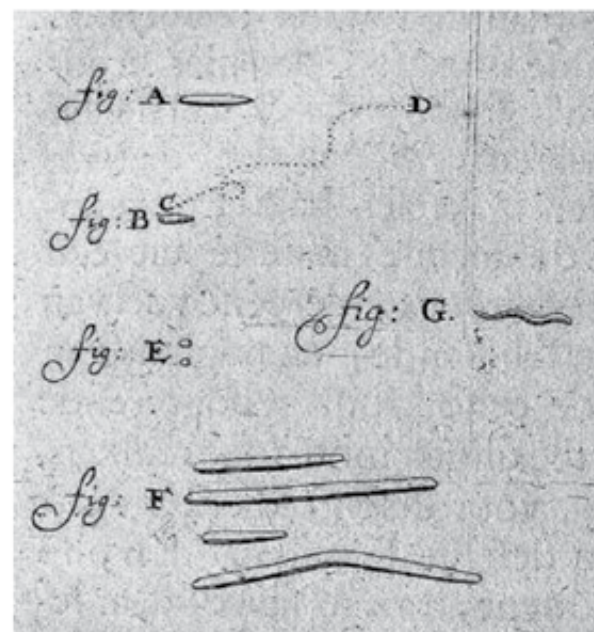
& trærne, plukkerne & konsumentene. De blir komplekse.

Men altså: hver for seg. Hvilket er betydningen som legges i tegnet &. Det er et liknende & som skiller Ane Graffs arbeidsmiljø på Blindern (UiO) og hennes arbeid som PhD-stipendiat på KHiO. Selv er hun mer opptatt av Karen Barads arbeid med kvanteteori, fordi det retter søkelyset mot *intra-aksjon*: altså fenomenet sammenfiltrering og påvirkning på avstand. Her dreier det ikke det altså ikke hva som måtte pågå mellom UiO og KHiO, men *innen* praksiser som ikke interagerer.

Ane Graff poengterte dette ved flere anledninger: på den ene siden er miljøene som forsker i mikrobiologi ved UiO styrt av et instrumentelt syn på forskning som funksjonelt styrt av markedet; på den andre siden bærer laboratoriekursene på en arv der loggføring (rutinemessig) omfatter *tegning*. Hun delte et materiale med meg som hun fikk utdelt på et obligatorisk laboratoriekurs, der instruksjonen om å tegne nedfeller seg i mange steder i håndboken til laboratoriekurset.

Eksempler: 1) Under en 'Cytochrome Oxidase test' (eng.) står det anført under overskriften 'results': «Draw the organisms you have observed and indicate the result of the two enzymatic tests and submit these to one of the instructors for approval. Try to draw the organisms to the same scale.»; 2) Et skjema med Week, Fungal Mycelium, Bottom Layer, Top Layer: «Add relevant data from your observations and make drawings to scale for comparison between layers and weeks.»

Det påtagelige er her at tegnerutinen kommer i forkant av at laboranten oppfatter mønstre og form i observasjonene. Denne assosiasjonen mellom observasjon og tegning – der tegningens formål ikke er å illustrere, men å utvikle observasjonen – var en faktor fra mikrobiologiens tidligste dager. Da Antoni van Leeuwenhoek (1632–1723) presenterte sine mikrobeobservasjoner til Royal Society, med utgangspunkt i tegninger gjort av hans søster, omtalte han skapningene som «små dyr».



Det var ingen ved Royal Society som på dette tidspunktet skjønte hva Leeuwenhoek (og hans søster) hadde bidratt med, og avfeiet først henvendelsen som meningsløs. Ane Graff poengterer det *kvinnelshistoriske* aspektet at tegninger ofte var kvinners arbeid som ble innlemmet i menns funn – som også Dagny Tande Lid sine tegninger for ektemannen Johannes Lid kan være et eksempel på – i en tradisjon der tegning og observasjon henger sammen, på liknende måte som sopp og trær.

Det er utfra denne samtalen at Ane Graffs eget forhold til tegning – og hvordan det forholder seg til hennes skulpturelle arbeid – kom i gang. Temaet kom fra veivalg i en samtale mellom oss der vi aldri var inne på 200-års jubileet og denne avisen. Og dermed hadde temaet tegning en annen helt annen *proveniens* i samtalen med Ane Graff, enn den hadde med Lotte Konow Lund. Noe som viste seg svært relevant, fordi Ane Graffs inngang til tegning er en helt annen enn Lotte Konow Lunds.

Ane Graff var i utgangspunktet en litterært og tekstlig anlagt person som ga seg i kast med tegning på videregående skole – tegning med allmennfag – utfra forutsetninger som måtte skapes og utvikles fra start. Hun brukte lang tid på å lære seg å tegne, men også lang tid på hver enkelt tegning. Det siste er skjellsettende for den påfølgende samtalen vi hadde om tegning, fordi den på en såpass opplagt måte er knyttet til utviklingen av en bestemt observasjon.

Etter å ha snakket med Ane Graff – i dybden og bredden – om Anna Tsings arbeid, hadde jeg vanskelig for ikke å merke meg omleggingen av språket som fant sted da vi begynte å

Fortsettelse på neste side →

# Manus som modell: strategier for en rastløs dramaturgi – Refleksiv etyde

Til Theo Barth!

Teksten er et forsøk på å artikulere erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, knyttet til de siste årenes kunstneriske utforskningsarbeid. («Nye forestillinger – Nye kunnskaper og ferdigheter»). Ut fra egne erfaringer, diskuteres tegningen og modellen som konseptuelle innganger til konkrete forestillinger opp mot en institusjonalisert praksis hvor «teater-tekst» likestilles med «teater-manus».



Figur 1. «Fyrsten – Machiavellivariasjoner» av Tore Vagn Lid, Nationaltheatret (Oslo), eksempel på brevdupepost fra Malersalen med post til utvalgte adresser i Oslo. Dette er et eksempel. (vimeo.com/218260877) (passord: 0345).

## I. Den dramaturgiske pyramiden

I den tyske dramatikeren og teoretikeren Gustav Freytags (1816–1895) berømte tegning, er en tegnet trekant ment å skulle fange selve den dramatiske kunstens vesen. Når den tegnes og utgis i Tyskland i 1863, har den vitenskapelighet som inngang – og ambisjon. Den mener altså å kunne avdekke dramaets evige dramaturgiske lovmessigheter, og med framtiden i tankene lener den seg på Aristoteles for å stadfeste sine vitenskapelige «funn». Knappst noen enkeltstående modell har hatt større innvirkning på utviklingen av moderne film- og teaterdramaturgi. Men om forsøket er prisverdig og fascinerende, er et problem ved modellen at den er for ren, for geometrisk. I de rette vinklene og de symmetriske linjene ligger noe selvtillfreds og tilbaketrukkent – nesten arrogant. Forfatteren og dramatikeren Freytags egne «modell-drama», som i samtiden var ment å skulle demonstrere trekantens gyldighet, er forlenget glemt. Likevel lever pyramiden hans videre, gjennom lærebøker, utdannelse, kurs og kritikker. En av mine tidlige forsøk på å undersøke Freytags modell, var å tegne den av for hånd, for dermed – ved å gjøre tegning til tegning – tilbakeføre denne uendelig reproduerte modellen til det den en gang må ha vært. For å se den «kopierte» versjonen ut (med mine oversettelser), se figur 2.

Det slo meg etterhvert hvor skjørt det grafiske reisverket var, og hvilken dramaturgisk utrygghet de rette linjene og spisse vinklene forsøkte å dekke over; eller bedre – kompensere for. Kanskje nettopp derfor har mine egne dramaturgiske tegninger, skisser og modeller noe barnslig og skjært over seg. De er imperfekte og improviserte, ganske sikkert fordi de er uttrykk for en erfaring av at dramaturgisk vitenskap ikke kan handle om å «holde fast» eller «spikre», men om å kaste fram mulige hypoteser for et arbeid som aldri vil kunne innordne seg de rette strekene og de kvadratiske rutenes ordrer.

## II. Leksjoner fra Stein Rokkan

Fra en onkel ved Universitetet i Bergen, Magne Lerheim, arvet jeg midt på 1990-tallet den norske sosiologen og statsviteren Stein Rokkans første-utgave, hvor han presenterer makro-sosiologiske analyser av vestens ulike partisystemer, skillelinjer og motkulturer. Som student (jeg studerte på den tiden blant annet sammenlignende politikk i Bergen) fascinerte Rokkans modeller meg, og de har fortsatt å fascinere meg. Til hans langt mer positivt-orienterte elevs ektefølte fortvilelse, har de et drag av desperasjon over seg. I forsøket på å fange den politiske historiens dyptgripende, strukturelle lovmessigheter, blir de stadig mer komplekse: To dimensjoner blir til tre, rette linjer blir til buer og klammer, og svart mot hvitt blir til skraverte gråsoner hvor stadig flere variabler kommer til for å kompensere for de historiske unntakene. «Modellens tyranni» skulle den stilsikre historikeren Jens Arup Seip skrive om Rokkans historisk-sosiologiske tegne-kunst. Men tross retorisk eleganse, rammer den historiske ordensmannen Seip bare nesten, fordi Rokkans modeller selv langt på vei kjemper mot det samme tyranniet, men uten dermed å gi opp selve forsøket. På sitt beste – eller kanskje bedre, på sitt verste – er hans tegninger eksperimentelle: i sin overdrevne kompleksitet bærer de sitt eget kontrapunkt i seg. De er rastløse, utilfredse, men de hviler ikke; gir ikke opp sitt forsøk på å gripe, forstå og – til og med – forutsi.

## III. (post/pre)dramatisk «vakuum»

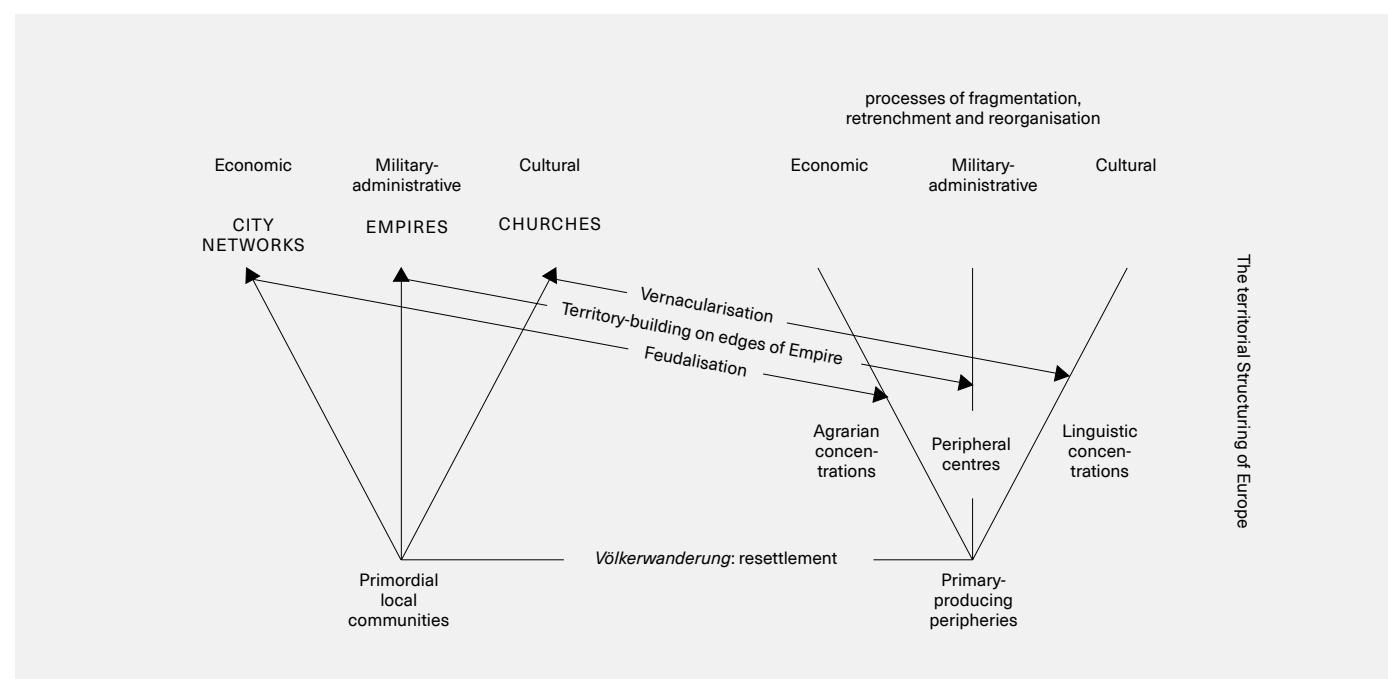
Det postdramatiske teaterets ulike aspirasjoner (som like gjerne kan kalles førdramatiske) har i det minste det ene til felles, at de impliserer en dramaturgi som bryter med dramaets «fem deler og tre steder» (G. Freytag) og heller ikke vil innordne seg det aprioriske diktatet som utroper den dramatiske teksten til teaterets «første-beveger». Dermed vil et slikt ulydig teater

med nødvendighet ikke bare stange hodet mot det vestlige teaterets historisk etablerte organisasjonsformer, men også mot teaterets språklig etablerte kommunikasjonsformer. Slik – etterhvert som 1990-tall blir til 2000-tall – skapes det en krise-tilstand, hvor fraværet av et (allmenn)gyldig dramaturgisk reisverk, en felles plattform for komposisjon og kommunikasjon, blir akutt. Og akkurat her, i dette postdramatiske vakuumet, ser jeg tegningen og modelleringen som det jeg vil kalle *den rastløse dramaturgiens mulighet*. Nettopp der hvor gamle og velprøvede modeller for dramatisk-dramaturgisk oppbygning faller eller legges til side (modeller som ikke trenger å stå i noen lærebok eller på noen teater-vegg, men som likefullt står skrevet i stein i det dramatiske teaterets mentalitet) ser jeg de nye tegningene og de nye modellenes historiske moment.

## IV. «Fridomens vegar» – modellen som manus

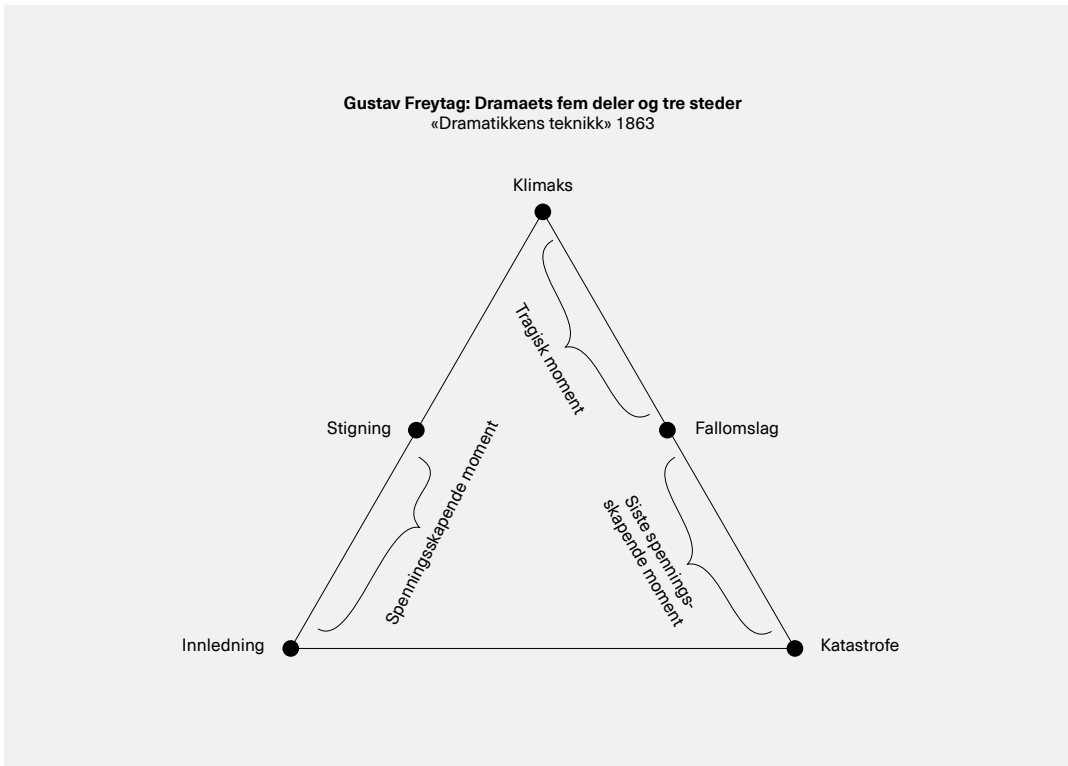
Over prøverommet på «Fridomens Vegar» – uroppført på Det Norske Teatret oktober 2016<sup>1</sup> – fra første til siste dag, hengte jeg derfor opp bildet av en arbeidstegning. Den var ikke ryddig, allmenn og ahistorisk, som hos Gustav Freytag, og uten lovmessighetens «skinn», som hos stats-sosiologen Stein Rokkan. Likevel hadde den med seg ambisjonen om å kunne gi prosjektet det dramaturgiske reisverket som forestilling, aktører og avdelinger så sårbar trengte for å begi seg utenfor allerede etablerte praksiser for dramatisk fortolknings- og realiserings-kunst. Tegningen ble etterhvert til et møte-punkt; den ble til det *stedet* vi som jobbet i rommet stadig vendte tilbake til; en plattform for kommunikasjon mellom aktører i et prosjekt som alt fra starten tok fra oss den tryggheten som etablerte dramaturgiske praksiser alltid vil kunne lokke med (se figur 4).

Som et komplementerende «skriftstykk» tjente modellen her som dramaturgisk betingelse

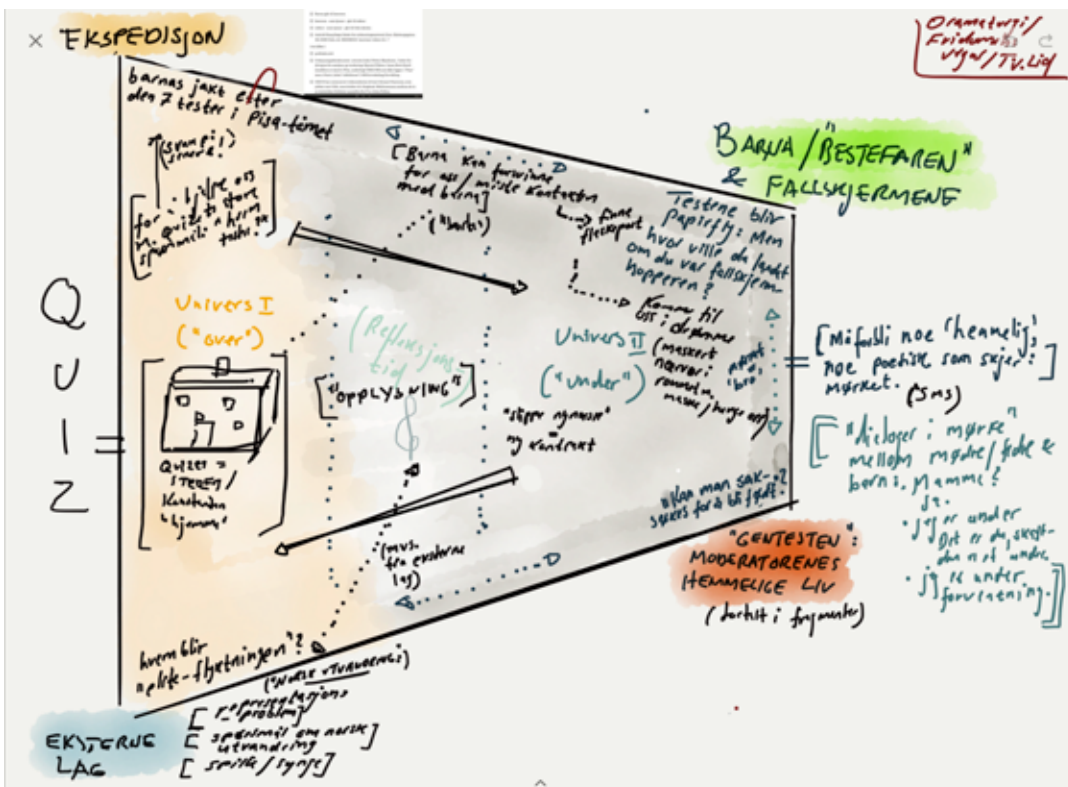


Figur 3. Leksjoner fra Stein Rokkan – Processes of disaggregation and reorganisation of territorial systems.

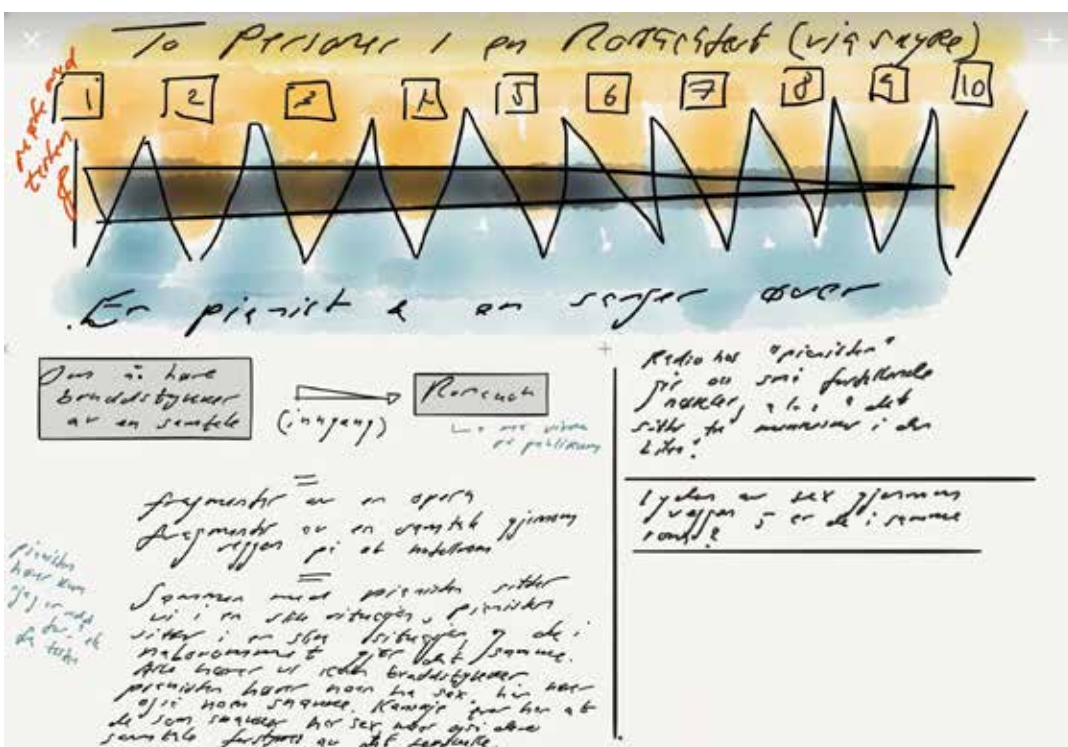




Figur 2. Gustav Freytag: Dramaets fem deler og tre steder – Dramatikens teknikk, 1863.



Figur 4. Tore Vagn Lid (2016). Arbeidstegning fra Fridomens Vegar.



Figur 5. Tore Vagn Lid (2016-2017). Fra audiovisuell dreiebok til Vår Ære/Vår Makt.

snakke om tegning. Jeg har lagt merke til dette mange ganger tidligere, i omgangen med praktikere, men fordi hun er i en såpass påtagelig grad en ordfør person, ble kontrasten desto mer merkbar. Jeg har vel ikke hørt så mange snakke om tegning på denne måten tidligere. Men det var altså et annet språk.

Hun snakket annerledes når hun snakket ut fra tegning enn når hun snakket ut fra ting hun hadde lest. Dette var ikke tilfeldig i forhold til hvor hennes faglige interesse går, siden temaets medvirkning til talens bruk – hvilke materielle prosesser, produktive relasjoner og menings komplekser ordene kommer fra – er ulikt definert når hun tegner, når hun leser, når hun skriver og når hun jobber med skulpturelle sammenføyninger. Søsteren er hjerneforsker – vi har utviklet oss forskjellig!

Slik at når det i det påfølgende gis et redigert sammendrag av vår samtale er det med hensikten å sondre i tegnet |&| som en kommunikativ befordring – hvordan den forplanter og sprer seg – snarere enn et problem som skal/kan løses. For eksempel legger ikke Ane Graff skjul på at mens hennes kunstneriske arbeid oppleves som løst fra arbeidet hun gjør på Blindern, kan samtidig hennes kunstneriske arbeid hevde en komplementaritet i forhold til det hun gjør i mikrobiologimiljøet.

I sin bok om økologi er François Laruelle (2015) opptatt av hvordan liknende spredningsmønstre – som kan minne om «kontaktsmitte» – utvikler seg unilateralt, sprer seg bare én vei; uten å «se seg tilbake». At hva som skjer som følge av noe som skjer i første ledd, bare ses som en konsekvens av andre ledd. F.eks. kan forholdet mellom praksis og teori (eller mellom vitenskap og filosofi etc.) ofte arte seg slik. Kvantepreget oppstår når et tredje element gjør de to foregående leselige.

Dette er en type vending jeg oppdager gang på gang i samtaler med kunstneren, men her fremstilt i konsentrert form. Og det er noe mange som har satt seg i slike situasjoner der de må innta innbyrdes asymmetriske roller vil kjenne seg igjen i. De synes i utgangspunktet vanskelig å forene i en samlet posisjon. Det er grunnen til at det lille samarbeidet – som barn av samtalen – tar en annen vei enn med Lotte Konow Lund: for Ane Graff er |&| iterativt innenfor tegning og leselig i skulptur.

Tegning og observasjon er derfor kommunikativt i den betydningen vi bruker her: den forplanter seg fra tegningen til observasjonen – dvs. ansporer til utviklingen av observasjon – mens tegningen fra observasjonens synspunkt vil senere være en avsporing (når observasjonen av mønstre og form har fått utvikle seg). Tegningens – og tegnerens – oppgave er på mange måter «utaknemlig», ved at den blir tilbakelagt så snart den har oppnådd sitt mål. Den blir ofte illustrerende og ikke initierende når den har utspilt sin rolle.

Tegningen. Ane Graff jobber mye med vitenskapelig tegning, og har identifisert seg med tegnerne som jobbet med kartlegging av botanikk – gjerne kvinner – utfra en tilnærming til tegning der man ikke er opptatt av lyset og gesten, men av linjen; og hvor man går hen når man har slått fast en linje, og hvordan det møysommelige – i Ane Graffs tilfelle, langsomme – arbeidet med tegningen mater forståelsen: «vi lever sammen lenge. Det er noe dypt kroppslig.» Hurtighet gir noe annet.

«Det er annerledes enn håndens raske bevegelse.» Det gir en stiv objekt kropp og en intensitet som er av og på i forhold til denne stivheten – «Det å observere handler om flere enn én ting, og hvor det samlet tar en hen: fra observasjon til materiale. Det tok meg hit. Mye handler om, eller handlet om, å se overflater, se hva jeg kunne forstå av overflater og taktilitet. Hva det sa om tilhørighet, innhold – det samme om materielle prosesser. Jeg tegnet f.eks. mineraler på denne måten.»

Bruken av tegning i tilknytning til observasjon er et kulturelt fenomen som er langt over hundre år, som det er verd å reflektere over, og undersøke, i tegning. Det går en spenning via det å beskrive ting i linjer og beskrive via linjer; der det å beskrive gjennom oppløsning bringer skygger og tomme felt i tegningen fra materialforståelsen. Materialobservasjonen forplanter seg i tegnerens håndtering av papir og blyant: tiden det tar å spisse en blyant med kniv for at den skal bli spiss nok.

Papiret og blyanten substituerer ikke mineralets materialitet, men en målestokk i henhold til temaet hun interesserer seg for; de materielle prosessene forbinder tegning og observasjon. Dette ligger til grunn for Ane Graffs interesse for tegning, men gir henne også grunn til å gå videre med skulptur. Dette er noe hun opplever som en utfordring i forhold til feltets, og publikums, ønske om kategorisering: tegning er noe, skulptur er noe annet ... å arbeide mellom skulptur og tegning er hennes retur. Hva nå?

For utforskningen av å bringe det man arbeider med et annet sted, er ikke noe som først og fremst melder seg når man «går fra tegning til skulptur», men ligger i tegningens egne – eller interne – befordringer: bruken av et mykt bomullspapir pga. dets taktile egenskaper, og forflytningen av tegningen bort fra objektet; fjerne det som først var nært. Poenget er at forbindelsene ikke blir svakere, eller mindre reelle, av dette. Det som snarere skjer er at det vokser som fokusområde.

Fortsettelse på neste side →

for en eksperimentell omgang med min øvrige teatertekst. Heller enn et kronologisk avlesbart manus, bestod det øvrige tekstarbeidet i katalogiserte motiver, som i tilfeldig rekkefølge ble trukket ut og arbeidet med atskilt fra hverandre. Dette kunne være dialogiske, fysisk-musikalske eller monologiske motiver.

#### V. Partiturets (potensielle) tyranni

##### *Tilbake til tilbakeblikket*

Modellene tyranniserer historien! Historikeren Jens Arup Seips kritikk av statsviteren Stein Rokkans makrososiologiske historiefortelling midt på 1970-tallet<sup>2</sup>, påberopte seg heller unn-takene, mangfoldet og tilfeldighetene bak historiske prosesser. Problemet med modellene (om det var Rokkans, Gudmund Hernes' eller Johan Galtungs) var, slik Seip så det, at de lukket seg for empirien; stengte igjen for de fenomenene de var ment å forklare. Disse makro-sosiologiske idealtypene ble altså på sett og vis gjort viktigere enn virkeligheten, og blokkerte dermed for å kunne forstå denne (se Figur 7).

Jeg ser absolutt en slik fare, også med dramaturgiske modeller (som for eksempel i tilfellet *Fridomens Vegar*) eller med en rigid bruk av sceniske partiturer. Men der historiker Seips kritikk sikter retrospektivt (det er historien selv som tyranniseres) ser jeg teatermodellenes potensielle tyranni først og fremst i det prosessuelle, i forestillingens tilblivelsesprosess. For der skrift-manus tross alt røper en bevissthet om at noen skal omsette disse velformede sidene scenisk, kan partituret i verste fall lukke for en slik kunstnerisk medbestemmelse. Og der det tradisjonelle teater-dramaets arketyper, med sin doble linjeavstand og sitt rigide oppsett, tross alt bare i begrenset grad evner å diktere teaterets parameter og aktører hva de skal gjøre med objekter, lys, musikk, video og bevegelse, kan den (over)ambisiøse modellen – anvendt galt – framstå som detalj-styrende hersketeknikk. I et teater med ambisjon om å slippe fri sine aktører og parameter, øynes her – mellom streker og tegn – konturene av et mulig paradoks: Dersom modellen i for stor grad noterer

rommets og tidens sceniske koordinater (hva videoen gjør, hva musikken foretar seg etc.), kan den ende opp med å passivisere det flerstemte rommet den nettopp ønsker å sette fri.<sup>3</sup> I sin iver etter å gi alle teaterets parameter en plass, kan den til slutt stå i fare for å okkupere denne plassen. Derfor må ethvert konseptuelt forsøk på pro-aktiv modellering, et hvert forsøk på «partiturisering», være seg en slik fare bevisst, og ikke – slik allerede den tyske sosiologiens «far», Max Weber så – forveksle idealtipe med virkelighet.<sup>4</sup>

#### IV. Manus-bildets dramaturgiske kraftfelt

Øvelsen – som jeg har presentert for studenter og andre i utallige sammenhenger – gir nesten uten unntak det samme resultatet. På oppfordringen om å «ta en kikk på denne teksten», tar leseren arket, eller bøyer seg over det, og starter plikt-skyldig lesningen fra venstre mot høyre. Dersom man heller gjorde slik oppgaven lød, og faktisk *tok en kikk*, ville arket kunne stått fram som en bilderamme, bokstaver og ord som grupperte figurer og setninger som parallelførte mørke linjer mot en mer eller mindre hvit bakgrunn.<sup>5</sup> For den skrivende som møter de tradisjonelle teaterinstitusjonene – fra store til små, fra provins til storby – vil det i ordet «manus» klinge med en rekke mer eller mindre uttalte føringer med vidtrekkende dramaturgiske konsekvenser. Blant disse:

*Forventningen om et sammenhengende dokument. / Levert til teateret. / For vurdering. / Sorte bokstaver mot hvitt papir. / Dobbel linjeavstand. / Skriftstørrelse 14 (til nød 12). / Standard skrifttype (Times New Roman el. lignende). / Tydelige karakteranvisninger (hvem sier hva?).*

Men hvor kommer disse fordringene fra? Hvem bestemmer dem? Hva åpner de for og hva (og hvem og hva) stenger de for? Det polyfone teatret vil måtte søke alternativer til det tradisjonelle manusets stille virkende kraftfelt. Dette teateret trenger en notasjon som nettopp

slipper til det sceniske rommet som et potensielt flerstemt rom, hvor klang, lys, kropp og bilde også får sine tegn, og hvor den dramaturgiske tiden – ikke den leste tiden – finner sitt uttrykk. Den leste tiden, eller leserens tid, som manuset tilrettelegger, tyranniserer i realiteten teaterets tid. Tidsspennet mellom to linjer på et ark kan skjule en avgrunn av tid, hvor lyset, fysikken, klangen, stillheten eller bildene rykker inn og sprenger seg rom mellom de velkjente skrifttegnene. Derfor må manusets velformede (aprioriske) selvfølgelighet utfordres. Og derfor trenger teateret å eksperimentere fram notasjoner som ikke gir selvtilfredse hint om at det bak enhver scenisk realitet ligger en annen, og egentlig realitet, nemlig manusets opphøyde platonske rike av velformede replikker, som riktig nok ikke er skrevet i stein, men likefullt i *Times New Roman (el. lignende)*, i skriftstørrelse 12/14 og med dobbel linjeavstand.

- 1 <https://vimeo.com/194009462vimeo.com/194009462vimeo.com/194009462ht>
- 2 Modellenes tyranni. Analyse av Stein Rokkans anvendelse av en sentrum-periferi modell på norsk historie (1975) I Seip, J.A. 1983. Problemer og metoder i historieforskningen. Gyldendal Norsk Forlag.
- 3 Dette problemet diskuterer jeg mer inngående i min samling av refleksive etyder som kommer ut på Cappelen Damm, høsten 2018.
- 4 ..die Soziologie [muß] ihrerseits »reine« (»ideale«-) Typen von Gebilden jener Arten entwerfen, welche je in sich die konsequente Einheit möglichst vollständiger Sinnadequanz zeigen, eben deshalb aber in dieser absolut idealen reinen Form vielleicht ebensowenig je in der Realität auftreten wie eine physikalische Reaktion, die unter Voraussetzung eines absolut leeren Raums errechnet ist. Nur vom reinen (»ideale«-) Typus her ist soziologische Kasuistik möglich (Max Weber: Soziologische Grundbegriffe, s. 38)
- 5 Forfatteren og regissøren Heiner Müller bruker her en analogi, hvor teksten besøkes slik en turist besøker et landskap. Man ser seg rundt, går inn til, snur og går tilbake etc. (ref.)

NG S Ja, det er stedet. Hva betyr de tallene?

DSA A Det er dine tall, Nordahl.

- klokken vises live (forstørrer)
  - i mørkerommet stiller DSA en klokke med tilsammen 41 trinn:1902-1943). klokke inn

NG B Det varetunderligur?

DSA K Ja, ikke sant.

NG P Jeg tror vi er her nå.

- Våren-koret inn her: Spillerne trer ut og inn av våren-koret koret og tar dialogen videre
- passacaglia inn her (gitar/gitalele - bass)



DSA AHva hører du? Kanskje det er et vann i nærheten?

Keller en sje?

ALigger det i nærheten av sjøen?

NG ALLEJa.

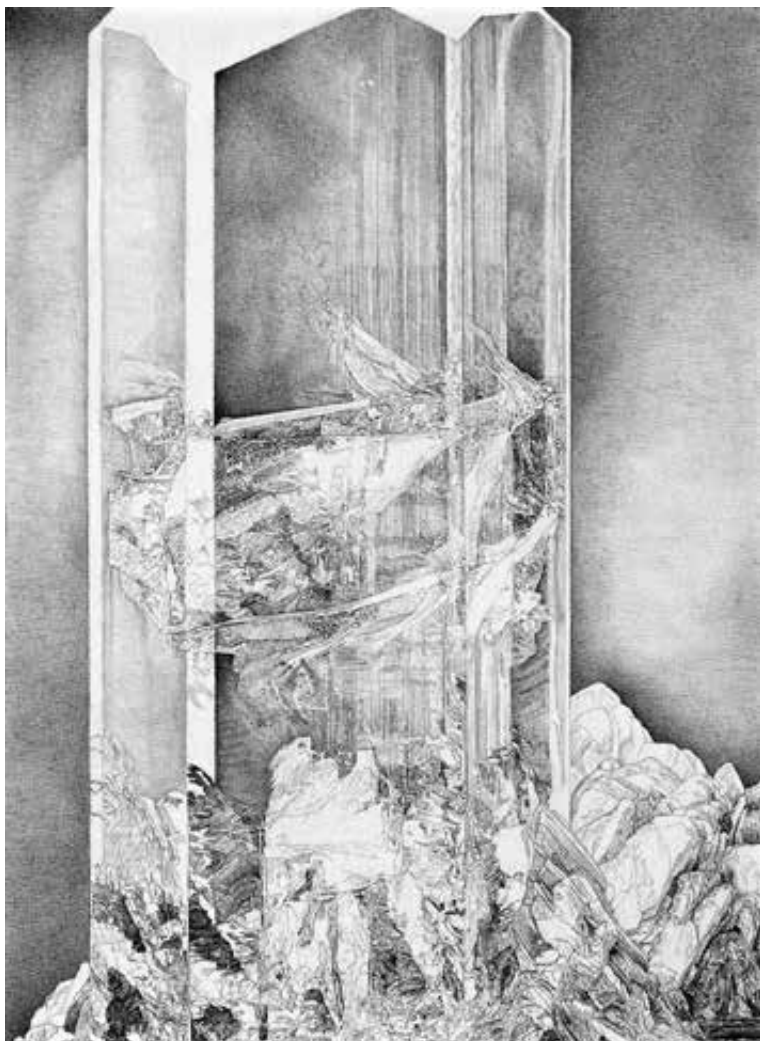
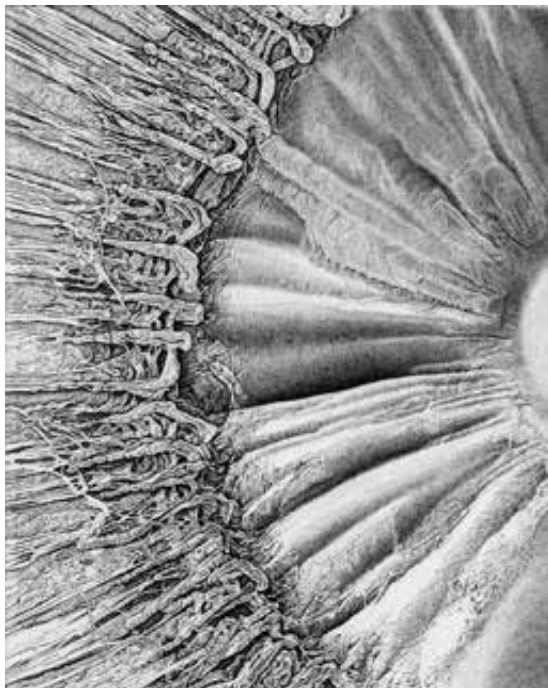
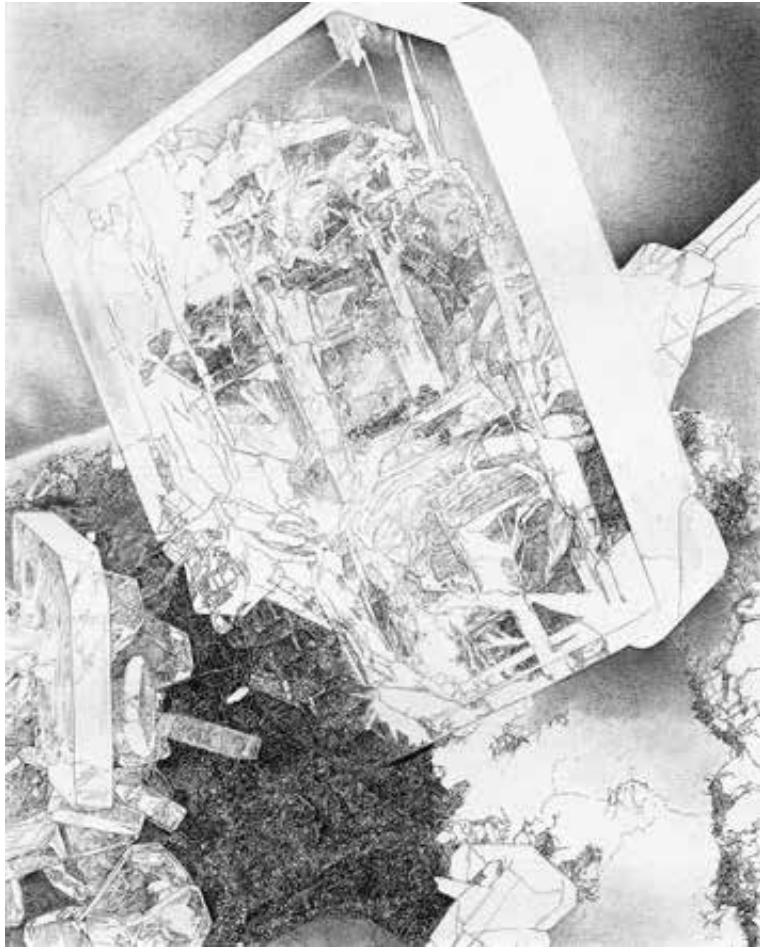
DSA K En havn, kanskje?

NG ALLEJa.

Figur 6. Fra audiovisuell dreiebok til *Vår Ære/Vår Makt*.

Det er åpenbart at alle disse «modeller» – konflikt-modeller som samtidig er utviklingsmodeller – er bestemt både av tankeoperasjoner og av iakttagelse, og vil jeg tro mere av teori enn av empiri. Begrepsstrukturene er på et tidlig tidspunkt frosset fast på en slik måte at de enten utelukker ny iakttagelse eller mistolker den.

Figur 6. Fra audiovisuell dreiebok til *Vår Ære/Vår Makt*.



Når hun arbeidet med tegning var hun slik opptatt av hva hun kunne forstå via observasjon og overflate. I dette ligger det en dyp nysgjerrighet for materialitet, hvordan ting er bygget opp og hva de er: «I vitenskapens historie har man hatt en intuitiv forståelse som er basert på observasjon; f.eks. at rødt i stein oppstår som rust i jern.» Observasjonsfenomen består av slike paralleller; ikke bare av øyet som ser og hånden som gjør – når man tegner – men *relasjonene* mellom ulike *virkefelt*.

«De første museumssamlingene ble utviklet slik, ved å samle og sette sammen objekter på nye måter og observere dem i nye konstellasjoner, for å frembringe ny kunnskap, nye åpenbaringer om materialitet og den materielle verden. Jeg har en dyp sympati for slike personlig fundererte prosjekter. De er skulpturens arkeologi. Som kunstner kan jeg ofte se at personen som har laget en skulptur har en bakgrunn fra maleri, eller fotografi. Det er ikke én-til-én forhold; det ligger i ansatsen. For meg er det selvsagt at mine skulpturer – v/detaljfokus og materialitet – kommer fra *tegning*.»

I sin nåværende fase kan hun arbeide mer direkte med materialer og være delaktig på en annen måte i prosessene hun er interessert i. Ikke mer delaktig, vel å merke: for hun noterer at delaktigheten var like sterk, at hele kroppen og hodet var oppslukt av steinen. Måten hun jobber på nå er løsere: prosessene er kortere, mer sammensatte, større. Men spørsmålene er de samme: hvor er det noe tar en? hvor vokser det? Dette er spørsmålene hun tar videre nå, i stipendiatprosjektet sitt.

«Når du fokuserer på observasjon av et materiale, så kan du ikke unngå å forstå noe om dets oppbygning; en oppbygning som er preget av forskjellige typer materielle prosesser. I marmor kan du se de forskjellige lagene i steinen; effekten av kompresjon, varme eller vann. Du kan ikke unngå å se at denne typen prosesser har foregått, dersom du bruker tid. Interessen for det komplekse, prosessuelle og relasjonelle er noe som har fulgt meg. Det er mer uttalt nå som jeg går inn i flere tilstøtende områder, forstått som virkefelt [...]»

«[...] Det dreier seg om mikrobiologi, vitenskapshistorie, filosofihistorie; den typen ting.» Behovet for språkliggjøring kommer i kjølvannet av denne nye vendingen i arbeidet hennes. Hun innretter seg på å gjøre kritiske nylesninger av filosofer som Descartes og Locke. Hun vil tenke sammen med dem, for å se hvor hun havner. For henne er *også dette* en reaktiv prosess, av den typen som går innen og mellom materialer. Den er selektivt anvendbart på en rekke ytre sett urelaterede områder.

Holdningen hun har utviklet med utgangspunkt i tegning har dermed noen paralleller til François Laruelles kvantetenkning: i hans begrep om *idempotens* – sammenfattet som  $1 + 1 = 1$  – ligger det en idé om at det finnes noen «vandrende problemstillinger» som gjentar seg identisk på tvers av ulike (gjærne tilliggende) virkefelt. For Ane Graff utgjør hennes tegnepraksis en slik problemstilling. På denne måten kan man utvikle og utforske 'klynger' av, i utgangspunktet, urelaterede virkefelt.

For Ane Graff representerer tegningen et vendepunkt i prosessen med å forstå et domene av interesse. Den kobler seg på, suger til seg kunnskap – heller enn å produsere den – og forflytter seg utfra signalene den oppfatter innenfra: «øye, kropp og hjerne oppslukt i et forsøk på å forstå *mens du tegner*». Slik at om vår samtale startet med spredning via sporer, frø og genspleising i sopp, endte den opp et ganske liknende sted med tegning. Heller ikke her følger vi gitte regler.

Men her handler det mindre om forestillinger og fantasi, enn en undersøkelse av hvordan virtuelle tilnærminger kan bære og videreføre aktuelle problemstillinger. Forholdet mellom det virtuelle og det aktuelle skrev den franske filosofen Henri Bergson om i et essay (1908), gitt ut i bokform, med tittelen *Minnets om det tilstedeværende og falsk gjenkjenning*. Han påpeker to slående forhold: 1) at nuet har en minnesstruktur; 2) at det kan spille oss et puss. Men altså *ikke* alltid.

Hans kongstanke er at hjernen vår produserer to parallelle billedserier konstant: 1) en som er *aktuell* og peker fra nå til neste øyeblikk [det pågående]; 2) en som er *virtuell* som oppleves i fortidsmodus, men samtidig alltid borger for noe som ennå ikke er. Som regel dukker de ryddig opp i menneskepsyken, den ene etter den andre. Men noen ganger kortslutter de, og vi lever nåtiden med det virtuelle billedsynet: det er slik han forklarer *déjà vu*. Her spiller nervene oss et puss.

Og han forklarer det med overbelastning av hjernen, og som et tretthetsfenomen. Men det finnes andre muligheter for den aktuelle og virtuelle hjernens billedkarusell. Det virtuelle billedsynet kan også innlemmes trinn for trinn i det aktuelle billedsynet, og slik inngå i arbeidet med å forstå (slik Ane Graff forstår tegning). Når det poenget har løsnet – hvilket det gjør gjennom øvelse – vil det åpne for en bevegelighet innen arbeidet, dette er overgangen fra tegning til skulptur.

Om jeg har valgt å profilere Ane Graff som *eksperimentalist* er det pga. 1) hennes forankring i laboratorieeksperimentet i den mikrobiologiske siden ved hennes praksis; 2) hennes utvikling av eksperimentbegrepet i hennes praksis som kunstner.

Fortsettelse på neste side →

# Stereotypier – Et kvasi-nihilistisk perspektiv på tegning

Dersom du er en av de som brenner for tegnefaget, men samtidig plages av en gnagende tvil om dets gyldighet og til stadighet konfronterer deg selv med spørsmålet: Hvorfor tegning? Da er det ikke sikkert at du får svar i løpet av en langdryg feiring av den 200-årige Tegneskolen, akkompagnert av svulstige taler, visne kanapéer og daffe bobler. Nå er det ganske så lenge siden tegning var et egentlig anliggende for institusjonen langs Akerselva. Fra å huse eget institutt finnes det i skrivende stund ikke en gang egnede undervisningsrom for tegning. Og bortsett fra sporadiske quick-fix inntredener i undervisningen er faget fullstendig fraværende i dagens studieplaner. Usynliggjøringen av tegnefaget er så gjennomgående at den nærmest avtvinger en viss beundring.

Men, hvorfor tegning, dersom arvegodset er blitt sendt på loppemarked? Tja, si det. Hvorvidt sansen for skjønnhet hos barn blir vekket til live og forfinet gjennom avtegnings imitasjonseksersis eller gjennom Ruskin sitt godhetstyran, er ikke godt å vite. Nå er det vel slik at dannelsesaspektet har vært et klamt vedheng til faget siden den gang sønnene og døtrene til stinne og velhavende nord for alpine ble pakketert og sendt til Middelhavs-landene på Le Grand Tour for å bli født på nytt. Dette i en tid hvor skjønnhetsidealet var like tekkelig og dydig som kurvene i William Hogarth sin serpentinlinje. Og fra et klasseperspektiv, så har for eksempel arkitekturstanden mye å takke tegning for. For – om enn motvillig – må arkitekter medgi at sent i middelalderen eleverte standen fra hånden til ånden takket være plan og elevasjoner risset med stylus, deretter med fjærpenn og kanskje med bistre blekk på preparert kalveskinn og senere på papir utvunnet av utbrukte og skitne plagg. Nå var ikke arkitekter lenger bundet til stein og støv, men kunne som bortskjemte rockestjerner reise fra byggeplass til byggeplass til hest med direktiver til sine forhenværende likemenn: steinhuggerne. Og mens vi er inne på dette med blekk og penn: Når pennetegninger i svart-hvit smoking ble bydd opp til dans i de fjonges ballsaler, ble den unnselige blyantens skitne «sannhet» diskret henvist til kjøkkenveien i lange tider (fritt fortalt fra *The Pencil: A History of Design and Circumstance* av Henri Petroski). Blant dem som etter hvert kom til å prise blyantens egenskaper fremfor pennens, var unge gentlemen i 1800-tallets engelske adel – ved skissering av omverdenen sett fra sadelen på en hest. Det er helt klart noe med hest og tegning.

Men tilbake til the real deal: Idealistiske som misjonærer i det koloniserte Afrika i begynnelsen av det tyvende århundre, slapp den euro-sentrerte Bauhaus-bevegelsen en geometrisk estetikk løs på verden som et frelsende lingua franca hvor platonske legemer ble strødd ut over naturen i en «Tin Man Take-over» like sømløst og sensitivt som i en Dürers innboksing av menneske-kroppen 400 år tidligere. Nåvel; kurvene i figurasjonene til Botticelli og Michelangelo duger fortsatt som eye-candy, men disse idealene formidles med større appell i real-time nettporno enn gjennom statiske akademiske aktstudier. Tough times for den tradisjonelle

studiotegningen! Men fatt mot! Til tross for omfavnelsen av fotografiet og det digitale under og etter modernismen, så ligger blyantskissens «skitne sannhet» fortsatt trygt forvart i hvelvet til en engere skare med mannlige arkitekturskribenter sin konseptuelle runkebank. Og er det ikke rart? Nesten som en uunngåelig fjert slapp tegning omsider fri fra sumpen til modernismen, post-strukturalismen og kritisk teori en gang rundt årtusenskiftet. Gjennom «retakes» av Fuseli og Blake med en Neo-Romantikens affinitet mot kitsch, «deskilling» og «avvik» fra normen (etter hvert en norm i seg selv), ble subjektivitet et objekt i seg selv, og det anekdotiske dyrket, gjerne med utgangspunkt i folklore og subkulturers hengivelse til f. eks. middelalderens gotiske symbolverden. I dette oppvigleriet mot modernismens distanserte formalisme ble det titt og ofte deklamert at tegning var endelig kommet «hjem» og hadde funnet seg selv. Som om det ikke ble tegnet uavlatelig og vitalt under den «tegnefiendtlige» emulsjonen av retninger som kalles for modernismen. Kanskje var det ganske enkelt slik at den nære fortids stereotypier var blitt erstattet av andre med like søtledende stank?

Ønsket om å gjøre tegning generisk homogen og eksplisitt er forståelig. Men å forsøke å samle dets operasjoner under en felles paraply er en risikosport. Ambisiøse forsøk på transparente og universelle definisjoner som strander gang på gang sier mer om de som gjør krav på eierskap og rådende stereotypier. Erkjennelsen av dualitet; at tegning på en og samme tid er handling og ide, noe i seg selv og noe utenover seg selv, objekt og representasjon, teknikk og medium gir gode innganger til innsikt, men det er alltid en åpen bakdoor ... Trenger vi stereotypier, noe uforanderlig, noe å holde fast i? For min generasjon var blyanten selve *tegneledskapet*. Da et symposium om tegning i arkitektur ble avholdt på Yale i 2012 med den provokative tittelen *Is Drawing Dead?* var det en maltraktert blyant som prydet plakaten. Det er lett å glemme at den stødige blyanten i historisk perspektiv er en relativt ung nyvinning. Ser man på de store linjene kan blyanten forstås som et mellomstadium i en evolusjon som i grove trekk begynte med riss med metall i harde og myke mineralske materialer, gjennom faser preget av en økende utveksling av substanser fra redskap til underlag (fra stylus og kalveskinn til blyant og papir som eksempel) hvor materialene ble bløtere og mer spesialiserte i sin ferd mot tegningens immaterialitet, oppløst i lyset fra en skjerm. Og dersom bruken av mekaniske hjelpemidler i kunsten ansees som et brudd med gjengse idealer om den «rene» og personlige frihåndstegningens gest, analogi og allusjon, kan kanskje Hockney- Falco-tesen fremsatt i *Secret Knowledge* nansere denne svart-hvit tenkningen. I boka hevdes det at bruken av Camera Lucida, Camera Obscura og krumme speil bidro til å fremme realisme i maleriet fra Renessansen og i lang tid fremover. Dersom de har rett, holdt Vermeer, Canaletto og Ingres ikke bare orden på sine «lineamenti» med disse hjelpemidlene, men de bidro til å frigjøre konsentrasjon til å fokusere på vitalitet

og kunstnerisk uttrykk. Dette modifierer ikke bare vår forståelse av fortidens tegning, men skaper også interessante analogier til nåtiden. Det er altså ikke helt i utakt med historien når studenter og kunstnere i dag tenker: Hvorfor streve med direkte studier av «naturen» eller tungvint perspektivkonstruksjon når kameraet på mobiltelefonen eller projektoren rettleder den blinde håndens kontinuerlige slit med å tilfredsstillende øyet som vil ha det hele; alt sammen på en gang. Hvorfor ikke frikoble øyets og sinnets fortolkning fra kroppens og håndens famling en gang for alle og gi oss hen til mobilens netthinne hvor fiksjon og verden smelter sammen i et todimensjonalt tapet på papiret? Andre har gjort det før.

Å tegne kan like gjerne være å pisse i snø, ripe i stein eller gjentagende å gå rett frem og tilbake mellom to punkter i gresset inntil gressets røtter ikke orker mer og viker plass for en smal leirete sone vi kaller for linjen. Og i denne flyktigheten opererer tegning like uanstrengt som kopi med dårlig oppløsning i omløp på nettet i dag som i den fjerne fortidens flyktige riss frembragt av en stylus i flaten på et bløtt vokstablå – bilder som «deletes» med et varmt jern like raskt som dets digitale etterkommer. Det er nokså søkt å påstå at det er tegnings mangfold, heterogenitet og flyktighet som har bidratt til dets sørgelige status ved institusjonen som feirer seg selv i år. Snarere kan det være de blandede følelsene navnet Tegneskolen frembringer med assosiasjoner til en arkaisk disiplin som ikke har klart å fornye seg selv og ligger der som en død hval skylt opp på stranden. Er det i dragsuget av slike fornemmelser at ressurser ved institusjonen ser den andre veien og tafatt aksepterer at tegning som eksplisitt kunstform, vitalt og ufortrødent legger nytt land under seg andre steder? Kanskje ligger det en viss bekvemmelighet bakom det hele. Dette – i 2018 hvor jubileum og usynliggjøring går hånd i hånd.

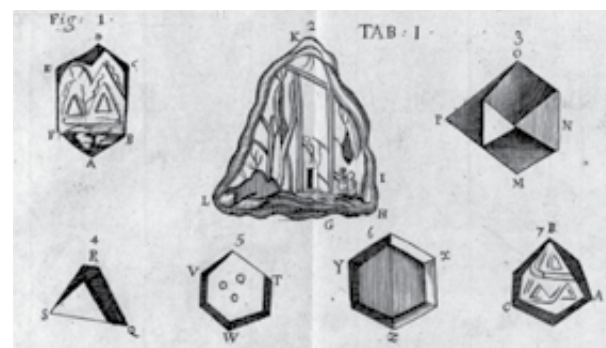
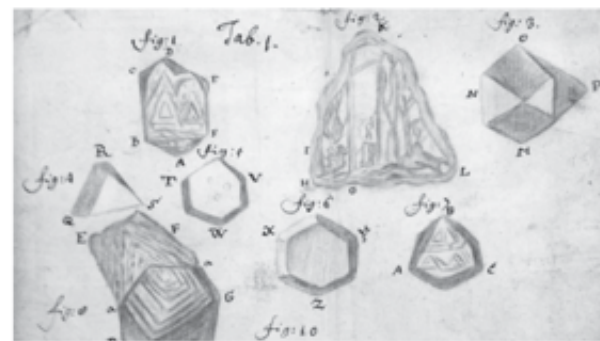


Tegning av Siri Dokken.

I det utvidete eksperimentet ligger ikke kontrollen i hvordan betingelsene minst mulig påvirker operasjonene hun gjør i laboratoriet, men henger på hvordan en kontrollert handling påvirker fenomenet – inspirert av kvantefysikken.

Ved å variere påvirkningen kan hun avlure erkjennelser fra fenomenet hun studerer, som i disse aspektene ellers ville forblitt lukket og stumt. Handlingen med å tegne observasjoner før de har tatt form og mønstre i fenomenet er blitt identifisert, krever disiplin. Hun refererer til et forsøk som

Leeuwenhoek gjorde med å la noen kunstnere tegne hva de så i hans mikroskop, når han hadde lagt noen sandkorn under lupen. Det de tegnet var ytterst variert, og deres emosjonelle reaksjoner *ditto*:



The original drawing of sand granules from the Royal Society Archives (E1/L3/56). Hentet fra: <https://blogs.royalsociety.org/history-of-science/2015/10/12/drawing/>

De to bildene har ulik verdi – tegningene har utgangspunkt i Leeuwenhoeks nysgjerrighet på hva kunstnerne så i mikroskopet; trykket i hensikten om å lære folk å se i et mikroskop (hvilket ikke var på langt nær selvfølgelig på hans tid; noe historien om de meningsløse «små dyrene» vi var inne på tidligere, vitner om). De utgjør sammenlagt et design – italiensk *disegno* (tegnings og hensikt) – i Giorgio Vasaris (1511–1574) betydning: *det animerende prinsippet i alle kreative prosesser*.

Min forståelse av Ane Graffs tegnepraksis er at den oppstår gjennom en *superposisjon* av de to ovenstående bildene: dvs. at de to prosessene, i en viss forstand, pågår samtidig – lik en fotografisk dobbelteksponering – og at det dermed oppstår en interferens mellom de to, som hun knytter til erkjennelsen av materialet. Jeg bruker ordet erkjennelse fordi det verken dreier seg om kunnskap eller forståelse, men om en type *kjennskap* som er underliggende i både kunnskap og forståelse.

For di hun samler to prosesser – å finne frem og å holde en retning – lykkes hun i å triangulere i forhold til tingen (f.eks. et mineral) på en slik måte at å tegne går hele veien fra før observasjonen har tatt form, til den lykkes i å oppfatte mønstre som er utilgjengelige for det blotte øyet. Den er presis. Det er også på dette nivået at den spesialiserte sankingen og konsumet av sopp – kransmusserong – på hver side av Stillehavet, kommuniserer på det nivået som har med kjennskap til sopp å gjøre.

Når vi nå går over til Thomas Iversen – som er masterstudent ved avdeling Kunst og håndverk ved KHiO – handler det om et kjennskap som er underliggende kunnskapen om og forståelse av tegning: nemlig kjennskapen til blyanter. Han har viet masterstudiet sitt til en kunstnerisk undersøkelse av blyantens bestanddeler, dens tilvirkning og hva den representerer som utgangspunkt for tegning. Han har også villet finne råvarene i naturen, ved reiser i Norge.



# Vårt hav – Om Vanessa Bairds tegninger

Informasjon gjør oss ignorante og bilder gjør oss blinde. I vår visuelt overstimulerte medievirkelighet er vi kontinuerlig bombardert med visuelle og verbale fortellinger om terrordåder, epidemier, krigshandlinger og naturkatastrofer. Alle disse menneskelivets redsler glir forbi oss i en bedøvende flom av inntrykk som vi bare makter å ta inn i glimt. En sjelden gang stikker et enkelt bilde seg ut av informasjonsstrømmen, og vekker oss fra vår lammelse: Som fotografiet av den døde, lille gutten som var skyllet inn på en tyrkisk strand, og lå som om han sov med ansiktet ned i sanden. Brått så vi flyktningkrisens alvor i hvitoyet, det menneskelige drama som utspiller seg i vårt eget hav, «Mare Nostrum» som romerne en gang kalte det: Havet som i dag er blitt vår felles kirkegård. Kanskje forventer vi oss at pressefotografen skal få nettopp dette til; å fange virkelighetens gru i et enkelt, smertefullt blinkskudd. Men hvem skulle tro at det var mulig å levendegjøre denne vonde, komplekse tematikken kun utstyrt med papir og pastellkritt? For det er nettopp det Vanessa Baird har klart med verket *You are something else*, et verk som sist vinter ble vist i Kunstnernes hus, og som hun nå i sommer fikk Telenors kulturpris for.

## Eventyr ladet med ambivalens

Vanessa Baird er norsk billedkunstner, og en av de mer distinkte stemmer i norsk kunsthistorie. Baird er kjent for sine ubehagelige, eventyraktige tegninger, der hun uredde går inn i vanskelige tematikker. Virkeligheten hun skildrer er ofte dypt fremmed, og meget gjenkjennelig på samme tid. Hun har for eksempel brukt folkeeventyrene og ladet dem med ambivalens og smerte. I verket *Sommeren kom etter 20 år* finner vi for eksempel Rødhette og ulven. Men der ulven i eventyret vil ete Rødhette, er dyret her ute etter å erobre den lille piken seksuelt. Bairds Rødhette ligger naken, opprispet i tett samkvem med ulven. Bairds erotiserende variasjoner over folkeeventyrene synliggjør deres groteske undertoner, og fordi vi forbinder eventyrets verden med barn, er det seksuelle tilnærmet støtende og rystende.

## Scener fra et ekteskap

Hun har også modig tatt for seg moderskapets mørkere sider. En billedserie som gjorde sterkt inntrykk på meg da jeg selv hadde små barn var *You cant keep a good rabbit down*. Her skildrer hun hjemmet som et klaustrofobisk fengsel, og vi møter den fortvilede, frihetsberøvede kvinnen på vei inn i det unngåelige kroppslige forfallet. Et bilde som gjorde spesielt inntrykk på meg den gang var *All these moments will be lost, like tears in the rain*. Her sitter en litt ufiks, utflytende kvinne, med et ansikt som umiskjennelig minner om kunstneren selv. Kvinnen, som er kledd i en lyseblå småpikaktig kjole, sitter og klipper av seg fingrene med et likegyldig ansiktsuttrykk. Kontrasten mellom den aldrende kroppen og den ungdommelige bekleddingen oppleves som et smertefullt uttrykk for den feminine, forfengelige sorgen over ungdommen som ugjenkallelig er over.

## Selvdestruksjon og seksuelt begjær

Også i verket *You are something else* ser vi selvdestruksjonen som en rød tråd. Men også det uhemmede seksuelle begjæret. Vår egen



Fra utstillingen «You are something else» på Kunstnernes Hus i 2017. Alle foto: Christina Leithe Hansen

- 1 *I don't want to be anywhere, but here I am* (2015). 18 paneler tegning på grafikkpapi / drawings on 18 panels of printmaking paper. Oversiktsbilde.
- 2
- 3 *You are something else* (2017). 38 paneler tegning på grafikkpapi / drawings on 38 panels of printmaking paper og *My mothers mother with her mother* (2017) og *Aberdeenshire*, foto.

virkelighets åndsforlatte seksualitet. Ulikt fotografiet av den lille gutten, er verket fylt til randen med detaljer, et flettverk av vonde bilder som flimrer forbi, med havet som et mektig bakteppe. Helheten er slående vakker, selv om motivene hver især er groteske: Her er det kvinner som blir slikket i skrittet av dyr, det er mennesker som spyr og bæsjer på samme tid, et sted ser vi en som har kjørt hele hodet opp i rektum på en annen. Det er folk som onanerer, det er selvmord og overgrep, det er fortvilelse og dyp ensomhet. Barna i dette universet er ofte ensomme, etterlatt i kaotiske interiører, kanskje med en mobil, eller noe annet, mens de voksne er oppslukt av sine egne drifter, eller sin egen smerte. Det finnes ingen omhet, ingen egentlig kontakt mellom menneskene, kun kroppslig penetrering.

## Annerledeshet kobler oss av

Grunnmotivet, som danner en rød tråd i verket, er bølger. Bølgene er tegnet med en minutøs presisjon som kan få en til å tenke på japanske tresnitt. Noen steder forvandles de til rokokkoonamenter, med svingende, asymmetriske linjer, andre steder blir bølgene tårmer. Og så er det flyktningene. Heller ikke her velger Baird den trygge veien inn i en krevende tematikk. I vannmassene ser vi afrikanere, noen av dem levende og desperate, andre døde. Hun har tegnet dem som groteske nesten dyriske karikaturer, med

overdimensjonerte lepper og krusete hår, slik Tintin-tegneren Hergé gjorde det i sitt utskjelte ungdomsarbeide *Tintin i Kongo*. Men hvorfor gjør hun det? Hvorfor tar hun i bruk disse stygge stereotypene? Jeg tror hun gjør det fordi hun vil vise hvordan fremstillingen av annenledeshet kobler oss av, hvordan umenneskeliggjøring fratar oss evnen til identifikasjon. Når vi ikke får øye på individet, tar vi ikke tragedien ordentlig inn. *You are something else* er et sterkt og dystopisk bilde på vår egen tid, et Europa på fallende fot. Rokokkoelementene symboliserer en dannelseskultur som er på hell.

## Hyllet av et samlet kritikerkorps

Bairds bilder får en til å stille grunnleggende filosofiske spørsmål om hva det betyr å være et menneske, en kropp på jorden? Hvor mye av oss er egentlig kropp, fysiske prosesser, drifter og instinkter? Og finnes det noe annet, noe større ved vår natur, et freudiansk over-jeg, eller en eller steinersk ånd? Verket ble gjenstand for unison hyllest fra et samlet kritikerkorps. Selv var jeg blant de mest panegyriske. Og jeg lurte på om jeg kanskje gikk litt langt da jeg beskrev det som et mesterverk, men det er var det jeg faktisk følte da jeg sto og tok dette kraftfulle visuelle epos innover meg. Og jeg er faktisk ganske sikker på at dette ikke bare vil bli stående som et høydepunkt i Vanessa Bairds kunstnerskap, men også i vår egen tids kunsthistorie.



## Thomas Iversen Gammel virksomhet

«The term theory derives from the ancient Greek *theoria*, a pilgrimage undertaken to a foreign place to see a religious festival or to consult an oracle, in which the *theoros* is the individual who makes such a journey on his or her community's behalf.»

– Chris Thompson (2011) *Felt – Fluxus, Joseph Beuys and the Dalai Lama*, University of Minnesota Press (Kindle edition).

Jeg kom i kontakt med Thomas Iversen i en gruppeveiledning på Kunst & håndverk som er ledet av Prof. Jan Pettersson på fagområdet grafikk. Thomas Iversen er masterstudent i et miljø der de aller fleste har et forhold til tegning som en del av basisferdighetene som inngår i faget. Han var interessert i å undersøke en del aspekter ved tegneredskapet som materielt objekt: først hvordan man lager tegnekull, og deretter blyanter. Han er vesentlig interessert i alt som kommer før tegningen, eller leder helt opp til tegningen (og dermed tegningen som et etterspill). Tegneberedskapet.

Først oppfattet jeg Thomas Iversen som en person med interesse for å samle på *marginale objekter*, og også å oppsøke dem og dekorere dem (f.eks. toaletter). Men han var ikke fokusert på samlingen på samme måten som Lotte Konow Lund. Han oppsøkte ikke avlukker – fengsler, museer og laboratorier – men gikk overalt og i så *stor omkrets* som mulig. Jeg opplever at hans lange tokt ute i objektenes forstad var en slags redningsaksjon; en annen side ved samleren som Walter Benjamin har skildret på en slående måte :

«This or any other procedure is merely a dam against the spring tide of memories which surges toward any collector as he contemplates his possessions. Every passion borders on the chaotic, but the collector's passion borders on the chaos of memories.» Samleren redder objektet fra glemselen, men prisen han må betale er arbeidet med å finne frem til en sinnrik måte å plassere det på innenfor helheten der det kan sies å høre hjemme. Ofte blir samleren ikke ferdig med dette, og ønsker det heller ikke.

Thomas Iversen lager flotte logger der ting han har samlet og fotografert inngår som elementer i en reisedagbok. Som kunstner har han hangen til å ville lokalisere og snakke om alt han er opptatt av «der ute» **fundt** om hvor han har vært. Han er m.a.o. en *feltarbeider*. Det han viser innenfor skolerommet er enklere ting, men fokusert og elementært. Nøkkelen gir han selv. Han er opptatt av hva «...vi gjør for å lage ting som vi bruker.» Slik at han har vært opptatt av tegnekull og blyanter **opp til bruken**.

Om han har tegnet mye (og overalt) ellers, er det han presenterer på skolen «nesten-tegninger». En blyant lagt på et papir der tuppen har avlagt et lite merke på papiret kan f.eks. være en nesten-tegning. Alt det han har gjort av undersøkelser, reiser og produksjon – som leder opp til dette punktet – er hans egentlige prosjekt. Tilskueren må gjerne spinne videre på dette utgangspunktet: tenke seg tegningen, selv ville tegne, få bilder av egne og andres tegninger.

Arbeidet hans hviler altså på noen forutsetninger og har forlengelser som publikum kan dele: men begge utenfor situasjonen der nesten-tegningen vises. For Thomas Iversen er nemlig opptatt av tegning – og alt som springer ut av den – som *frihandlinger*. Dette er et sentralt begrep for ham. Frihandlinger er nettopp ikke definert av at de foregår utenfor avlukker; men dreier seg snarere om handlinger som sikter på å undersøke situasjoner der kontroll, sikring og risiko er med i bildet (og skape en *passiv sone* rundt hendelser).

Han kan derfor interessere seg for politisperrebånd, men i variasjoner som ulikt bidrar til å definere en avgrensning. I Thomas Iversens kunstpraksis handler derfor frihandlinger ytre sett om aksjoner, men først og fremst om frie *undersøkelser*. Trenger han et materiale til noe han jobber med, så blir handlingen med å hente det inn til en undersøkelse om hvordan det brukes – dvs. konteksten for bruk, som er en annen enn den han trenger å bruke det til. Det ene fører med seg det andre: grafitt, leire, bivoks, tre. Slik:

«Det begynte med at jeg trengte politisperrebånd til noe jeg jobbet med. Det er flott med denne kommunikasjonen via en plaststripe: krysser du dette så bryter du loven. Så blir det hengende igjen i etterkant, surra rundt en lyktestolpe, f.eks. utenfor US ambassaden. Man skjønner at her har noe skjedd. Jeg har samlet på ulike sperrebånd fra forskjellige land i 6-7 år. Norge, Sverige, Danmark – Budapest og andre steder» Politisperrebåndet er arketypen på sperrebånd i mange variasjoner.



# En uke i Tegnerforbundet

Hva skjer etter endt skolegang? En utgående master av året har tatt med seg prosjektet sitt ut av skolen, og skal jobbe videre med det under en ukes opphold på prosjektrummet til *Tegnerforbundet*. I prosjektet hennes er det «... ikke brukt tradisjonelle tegneredskaper, men film og papp.» Katarina Caspersen har fordypet seg i illustrasjon og har jobbet opp mot scenografi og teater (bl.a. med Vinge/Müller).

Under oppholdet vil hun ta for seg temaet turisme. Et spørsmål som er aktuelt i samtiden er påstanden 'håndtegnet er håndtenkt', og om denne påstanden er overførbart til den utbredte bruken av håndholdte digitale enheter – mobiltelefoner i fremste rekke – til å ta fotografier og gjøre video-opptak. Eller om det som oppnås gjennom tegning henger på at det skjer en overføring fra tegneredskapet til et annet materiale. Katarina Caspersens prosjekt reiser nettopp dette spørsmålet.

Vi har tatt det med her fordi det er et forestående prosjekt. Vi kan ikke vite hva hun kommer til å finne ut under oppholdet på Tegnerforbundet. Det presenteres her pga. dets aktualitet – nærmere bestemt hvordan en aktuell håndholdt teknologi har satt håndtering av det virtuelle ut i en enorm skala på global basis og i omløp på verdens fem kontinenter. Følgene

av at smarttelefoner nettopp er mobile er noe vi strengt tatt ikke har tatt inn over oss, før vi trinnvis merker konsekvensene av det. Vi beveger oss i mobile «glasshus».

Hva er forskjellen mellom turismen og reisen? Dette er opplagt et spørsmål av betydning når vi – i dette festbilaget – inviterer leseren til en oppdatert husvandring på KHiO, i Tegneskolens kjølvann. I de tre profilene vi har inkludert i festbilaget har overføringen til et annet materiale vært et sentralt moment ved tegnepraksis: enten det dreier seg om overføring ved kopiering (Lotte Konow Lund), kontaktsmitte (Ane Graff) og overføringen som mulighet (Thomas Iversen).

Dette kommer frem gjennom sammenlikningen av tre ytterst forskjellige tegnepraksiser. Problemstillingen til Katarina Caspersen er også komparativ, men på et annet nivå: hun sammenlikner film på papp, med blyant på papir. Man kan si at hun lener seg til en utbredt forståelse av tegning i noe som kan lede til en original forståelse av videoopptakets muligheter. Ikke hva det er, men hva det gjør: ikke hvor hun har tatt det fra, men hvor hun tar det til (jf. J.-L. Godard).

Denne muligheten ligger også i det å skrive med utgangspunkt i tegning, som er festbilagets eksperimentelle ærend. Det har til felles med

Katarina Caspersens prosjekt at det tar for seg et annet aspekt ved overføring: nemlig at hun tar med det som foregår i tegningens rom til et helt annet rom. Slik at det inviterer oss her ved reisens slutt – etter endt husvandring – til å spørre oss selv hva overføringsverdien er. Da er det ikke turisme, da er det en reise. Selv skriver hun dette:

Jeg har jobbet med masseturisme og utilgjengeliggjøring i mitt masterprosjekt. Jeg har jobbet med verdensarvlisten og hvordan vi ser på ikoniske kunstverk. Jeg har latt meg fascinere av paradokset som oppstår av at idet vi ønsker å beskytte verdifull kulturarv, er vi samtidig med på utilgjengeliggjøre den og på mange måter også ødelegge den.

Hun inviterer oss ikke bare til å stille oss spørsmålet 'ser du tegningen?', men også til å se skriften på veggen. Arbeidet hennes kan i dette aspektet minne om noen problemstillinger Susan Hiller har tatt opp i arbeidet *Belshazzar's Feast*<sup>1</sup>, *The Writing on your Wall*. Er det slik at vi bruker mobilkamera på samme måten som våre forfedre så inn i ildstedet, stimulerte fantasien, visjoner, profetier? Og vokser det seg

tett med meldinger fra det fjerne om alle tings uunngåelige slutt?

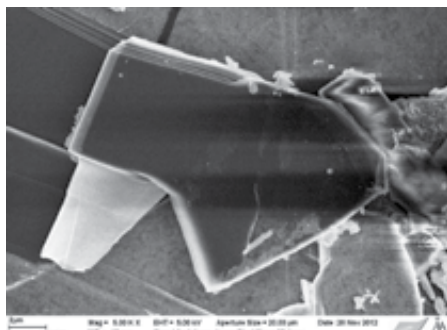
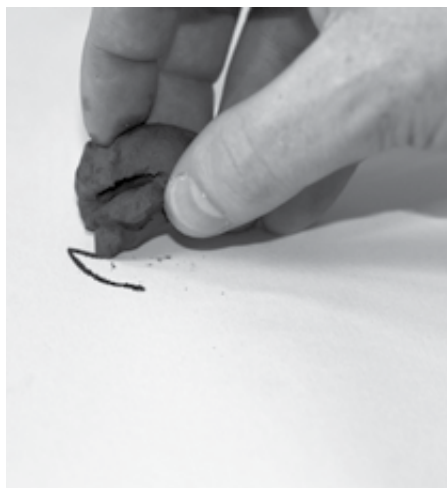
Et spørsmål som Katarina Caspersens masterarbeid reiser er hvordan vi arbeider med avstand – tett opp til, langt unna, rett avstand. Hva er det – *rett avstand*? Hvordan vurderer vi hva som er rett avstand til å utvikle kritisk kunnskap om et emne, og hva som rett nærhet for å ivareta det (og, i noen tilfeller, verne om det)? Hvilke kritiske punkter passerer tegneren gjennom når hun står foran utfordringen – i denne betydningen – å 'stikke hull på tegningen'? Vi er ikke ferdige med å spørre.

Men det vi kan si at vi vet noe om er hvordan det partikulære, det universelle og komparative er retninger som tegnepraksis – i sin alminnelighet – knytter til tiden: det partikulære er alltid forbundet til fortiden og minner, det universelle til mulighetene og fremtiden, mens det komparative blikket, som snor seg mellom det partikulære og det universelle, er nåtidens modus: den tilnærmer seg det foreliggende, variasjonene, det spesifikke og det tilstedeværende ... til *stedet* værende.

<sup>1</sup> Susan Hiller's arbeid 'Belshazzar's Feast' ble vist på Henie Onstad Kunstsenter i 1999.







«[...] Brann- og redningsetaten har sine egne sperrebånd. Shell og VG også. Det finnes sperrebånd for høyspenning, høyde med stillaser. Jeg spør: hvorfor har vi dette? Det blir et selvstudium. Jeg vet ikke hvor det går. Slottsgartneriet har egne sperrebånd. Det samme gjelder da *tegning*: det begynner et sted og leder videre. Det er et minimum av motstand i sperrebånd: det henvender seg til samvittigheten – går du inn er det på eget ansvar. Frihandlingen har noen kontrapunkter; motstand, holdninger og ansvar.» Handlingen stopper nesten; går videre...

Her er frihandlinger og sperrehandlinger tilsynelatende uten store konsekvenser, sier Thomas Iversen. Samtidig ligger det i sakens natur at den som elsker friheten også vil interessere seg for motstand. Altså ikke som man primært arbeider imot – selv om man bryner seg mot den: motstanden er på et vis frihetens materiale. Friheten er ikke noe som finnes bare mennesker blir overlatt til seg selv: det er noe som må identifiseres, hevdes og dyrkes for at det skal utvikles. Det er som frihåndstegning.

Det er «[...] som et frø eller som en mulighet. Jeg bruker situasjoner med frihandling | sperrehandlinger til å komme meg videre i samfunnet. Når du får en «hunch» så er det like godt å følge den. Jeg kjøpte en noodleboks som du tilsetter vann. De er fine å ha som krisemat. Inne i den var det en fin gaffel. Så jeg begynte å samle på bestikk. Hvor mange finnes det ikke? Og av ulike design! Jeg liker tanken på å sette sammen gaffel, sende noen varme tanker til designere som har sittet og jobbet med dette.» Som ham selv med blyantene han lager.

Disse smale mulighetene som har gitt noen et levebrød dreier seg ikke engang om hverdagens poesi; fordi ingen legger merke til det. «... Og så er det den menneskelige hangen til det absurde.» Det absurde er potensielt et viktig møtepunkt når man tar i betraktning at publikum deler seg i to, fortsetter Thomas Iversen: «Du har de som er veldig interessert, som lærer i kunst, ser mye på kunst, kan mye: og så betraktere som driver med andre ting. De reagerer litt forskjellig.»

Når han forklarer prosjektet med blyantene, er det ikke rent sjelden «at når jeg forklarer andre om alle bestanddelene i en blyant – hvordan man lager dem, og i former som ser ut som en kultur – så kan de synes at dette er rimelig *nerdete* og ikke vet hvordan de skal forholde seg til det.» Det er folk han ellers kan dele gleden av å se på f.eks. Slaktehusserien til Håkon Bleken, arbeidene til Sverre Mallings og fremfor alt Snorre Ytterstad (hans favoritt).

Thomas Iversen er opptatt av kommunikasjon – ikke av den typen som lukker seg i samtalen mellom to personer, der meldingene går frem og tilbake. Han er mer opptatt av hvordan frihandlinger, i møte med motstand, forplanter seg... det ene tar det andre. For av nevnte publikumskategorier, så er det også mange av typen som normalt ikke interesserer seg så veldig for kunst, som kaster seg over undersøkelsene han har holdt på med som ledd i sitt masterarbeid på KHiO, v/avdeling for Kunst & håndverk.

Når det gjelder blyantene, har folk blitt ivrig interessert i det historiske aspektet – altså blyanter før det blir tegning – det er en krokete vei, og langt vanskeligere å realisere lokalt enn det han først så for seg. Slik at blyantens historie møter hans egen svingete fortelling om sine egne undersøkelser, og hvordan han til sist fikk det til. Når han lagde tegnekull brukte han møbler – og andre tregjenstander – som det historiske utgangspunktet: Han er interessert i hva han kan gjøre med andre folks ting, ting som allerede finnes. Sperrebånd, blyanter, nesten-tegninger.

Han er mest interessert i produksjonsaspektet og liker seg best i produksjonsfasen. Til tider har han en dalende interesse for å stille ut; og drømmer da om bli så flink og opptatt at han slipper å gå på egne åpninger. Han ler ydmykt. Men samarbeid byr på en interessant – eller produktiv – motstand, fortsetter han. Tilpasning er vanskelig i en kollektiv setting når man har jobbet mye alene. Men det er nyttig fordi man får nye referanser, trekker paralleller og kan gå inn i samtaler uten å være verdensmester.

For Thomas Iversen gjenspeiler alle disse tingene tegningens vesen. Den rører seg under temaenes, kategoriens og opinionens «radarhøyde»; og kan hevde den pågående og åpne undersøkelsen som en kunstnerisk posisjon. Noen ganger byr klasserommet på denne typen mulighet – det blir som et testpanel for hver fase i prosjektet, og en anledning til å lære mye nytt. For ellers liker han å dra langt av gårde. Via et oppslag i en lokalavis fant han f.eks. frem til en rapport om grafittforekomster.

To forskere av kjent merke – av typen «vi går ikke så ofte på nattklubb!»: De holdt på med undersøkelser på vegne av NGU (Norges geologiske undersøkelse). Blant annet en grafittgruve på Vegårdshei, ikke langt fra Porsgrunn der Thomas Iversen kommer fra og som, i geologiske termer, befinner seg i Bamblebeltet. Da han kontaktet NGU, fikk han ikke noe svar. Han fant rapporten på Internett. Der står det nærmere beskrevet hvor denne plassen er i naturen, hvilken situasjon den byr på. Veien, skogen, stedet, sporene, materialene.

Den befinner seg på «nordsida av et lite berg, jeg har funnet grafitt i tippehaugene; det finnes også i gruvene som er blitt fylt av grunnvann.» Thomas Iversen er ikke bare interessert i å få tak i grafitten, men i situasjonen: den fikk ham f.eks. til å assosiere gruvesituasjonen med filmer han så i Kassel på siste Documenta (14) nede i en T-banestasjon. På YouTube fant han en video om grafittutvinning i Indonesia. Selv filmet han med mobilkamera: gruvene i Vegårdshei er fulle av vann, passive, sperret av naturen.

«Så, det kan bli vanskelig ...», funderer han. Men så går han i gang med å tenke på hvordan han kan løse problemet, pga. dets kunstneriske interesse for prosjektet. Thomas Iversen er kanskje en situasjonist – i Asger Jorns betydning – fordi situasjoner han lærer av er noe han omsetter umiddelbart, men også over lengre tid. Det er her han finner fotfeste: for å interessere seg for blyanter der en annen ingrediens er bivoks og leire: blåleire i Norge, hvit kinesisk kaolin-leire er man heldig. Moren hans er keramiker. Hun støtter ham i det han gjør.

Både pga. familiebånd og byhistorien til Porsgrunn har han en forbindelse til keramikk: det er tre kvarters kjøring til gruvene fra der Thomas Iversen har vokst opp. Men hvorfor holde på med dette nå? Å hente inn alt selv, til og med bivoks og treet til blyantene. «Miljøaspektet har gått av skaffet, vi sender tingene rundt, slik at det billigst mulig med kostnaden at man brenner brensel (miljøkostnader). Det må være rom for å gjøre ting og tenke annerledes. Tenker på *Fine Dining*: lokale ting, produsert på en god og etisk måte.»

Det kan være lukrativt om du produserer noe som er godt og rimelig i en liten bedrift i Norge. Men han tenker også utover det lokale, og vil reise nordover for å se på grafittforekomster i Tromsø og omegn. Når det gjelder produksjonen har han lagt den til skolen. For å få formet og brent keramikken – bestående av grafitt og leireblandinger frest i bivoks – fikk han hjelp av Knut Natvik ved KHiO og tilgang til skolens avanserte keramikkvovner. Det har vært en oppdagelsesprosess av de helt store.

Ved å legge en blyant – i fri form – på et papir, ønsker han å initiere en dialog med publikum. Og det er ganske opplagt at en stor del av prosjektet er fortellingen: fortellingen opp til blyanten på papiret, og fortellingen fra samtaler som oppstår og danner en opptakt til det videre forløpet. Folk liker å bli involvert i produkthistorier. For det er opplagt at om produksjonen av tegnekull var motivert av pengene til en kunststudent, så gikk eventyret med blyantene en annen retning.

Det teoretisk interessante ved hans arbeid – dvs. veien fra hva man kan lære fra *dette* prosjektet, til hva man kan lære fra et prosjekt *som* dette – er hvordan Thomas Iversen har funnet en måte å transportere frihandlingens premisser på fra et større territorium (der han beveger seg som feltarbeidende kunstner) til mer begrenset territorium (der han har et læringsløp som kunstner). Dersom han vil bevare noen av egenskapene til det større territoriet inn i det begrensede utstillingsrommet/skolen, slik at det ikke er begrensende, men skaper muligheter.

Én mulighet er at han kan lage et spesialobjekt – en spesiell objektsituasjon eller en installasjon – der det performative arbeidet i feltet kommuniserer til den performative handlingen på skolen, eller et utstillingsrom. Han retter søkelyset mot den performative muligheten i utstillingen, med utgangspunkt i arbeidet han har gjort i feltet, som blir fremkalt som en performance når det blir indikert på den måten som her skjer, når en blyant treffer et ark og avtegner det første lille merket.

Når jeg nå har tatt leseren med på en runde fra Lotte Konow Lund til Ane Graff, fra Ane Graff til Thomas Iversen – med et øye for ulike aspekter ved tegnepraksis hos de tre kunstnerne – så er det for å dra ut de aspekter ved samlingen (Konow Lund), eksperimentet (Ane Graff) og feltarbeidet (Iversen) som berører proveniens, kunstneriske valg og performance som ulike aspekter ved tegning som prosess. Samtidig som det også åpner for noen tanker om metode.

Det dreier seg ikke om nye tanker, men ideer som vi allikevel kan streve med å ta innover oss. Hva er eksperimentets plass i en humanistisk kunsttradisjon? I Goethes fargelære er utgangspunktet alltid *feltobservasjoner*, disse blir deretter reproduisert i en serie med eksperimenter av Goethe i hans *atelier*. Den samlede kolleksjonen av disse er del 2 i fargelæren – den didaktiske delen – som kom ut i Torger Holtsmarks kommenterte utgave av Goethes fargelære (Fargeinstituttet, 1994).

Når Thomas Iversen trenger trevirke går han til skogs. Når han så skal bearbeide det går han til verkstedet. Han starter med det komplekse og arbeider med å gjøre det enkelt: lag for lag.

# Ornamenter

I møtet med ornamentfaget som student ble jeg sterkt beveget av arbeidet med komposisjoner og prinsipper som danner ornamenter. Da jeg i 1989 ble lærer i ornament ved Kunsthøgskolen i Oslo, følte jeg at nå var det min tur å øse rikdom fra denne kilden og vise studentene ornamentets visuelle krefter.

Det rosemalte taket løfter blikket fra det jordnære til en himmel av tidløs blomstring, fra det fargeløst formålstjenlige til en ren lek med farger og former, fra hverdag til fest. Det som er utformet som en dyd av nødvendighet i etasjen under, med snevert henblikk på de daglige behov, det er her oppe mest til pynt, nærmest ubrukelig. Og kanskje er det det som er formålet med en oppstugu, å være formålsløs, til pynt, et rent overskuddsfenomen, å åpne et rom hinsides mål og mening.

– Mikkel B. Tin fra essayet: «Uten mål og mening: Arabesken i folkekunst og filosofi»

I denne artikkelen skriver jeg om forholdet mellom hva ornamenter er og hvordan de blir oppfattet og misoppfattet. Jeg argumenterer for at ornamenter er sentrale i enhver billedbruk og forståelse. I Ornamentet ligger et enkel og tilgjengelig visuelt uttrykk.

I teksten gjør jeg et forsøk på å korrigere den gamle fordømmen om at ornamenter ikke er meningsfulle. Jeg ønsker å vise at ornamentet er viktige i samtidskunsten. I den forbindelse minner jeg om at all kunst har vært samtidskunst en gang.

Først presenterer jeg en introduksjon for å sette sammen flere perspektiver. Her tegner jeg et røft kart over hovedlinjene i det som har påvirket vårt forhold til ornamenter. Deretter bruker jeg eksempler for at leserne skal se hva den visuelle argumentasjonen hviler på, både av estetiske valg og komposisjonelle uttrykk. Jeg presenterer også noen bøker som er sentrale for ornamentet: Gombrich «Sense of order», Keith Critslow «The hidden geometry of flowers», essayet til Yanagi Soetsu «Ornamentets vesen», og Mikkel B. Tin «Uten mål og mening: Arabesken» i *Folkekunst og filosofi*.

Jeg ser dem som ulike kilder i komposisjonslære og billedtilnærming hvor det rytmiske ornamentet er sentralt. Ornamenter er billeduttrykk som åpner for det som kommer gjennom handlingen det er å utføre dem.

## Billedrytmer – en introduksjon

Jeg ønsker å først dele noen betraktninger om hvordan ornamentet lever i vår kultur og på kunstscenen. Det er ikke vanlig å snakke om at det er svært mange komposisjoner som virker på basis av sin ornamentale karakter. Kan det handle om manglende kunnskaper om ornamenter? Jeg antar at det i tillegg skyldes at vi med et vestlig kunstsyn har blandete følelser knyttet til stilepoker som er rike på billedfenomenene som ornamentet representerer. Vi støter på modernismes forståelse av seg selv. Den såkalte moderne kunsten skulle være ren og komme ut av billedspråkets egne figurer og motiver, ikke være tradisjonsbundet. Jeg, som i iakttar bilder som visuelle fenomen i tillegg til hva motivkrets kan forestille eller fortelle, vil påpeke at likheten mellom billedspråkets tidlige kjente kilder, som består av enkle samlinger av prikker og streker, og det nonfigurative maleri,

er ornamenter. Sannsynligheten for at de tidlige merkene/symbolene hadde betydning er jeg overbevist om selv om jeg i min kultur og tid ikke kan forstå det. Etter at jeg har arbeidet med mønsterdannelser i mer enn 30 år, kan jeg kjenne ornamentets billedrytmiske nærvær når jeg ser på komposisjoner. De visuelle fenomenene som danner et ornament har krefter som jeg vil påstå virker på mennesker, og det har ornamenter alltid gjort. Jeg mener at dette er selve grunnen til at de finnes.

(For 40 000 år siden har noen laget trekantspor i ravnebein med rytmisk regelmessighet.)

Fordi vi assosierer stilepoker gjennom ornamentene gjør det at de stadig blir gammelmodige. (Det er en faktor i vår kultur og har kanskje ikke med billeduttrykk å gjøre.) Sammenligner jeg dem med fargene som også i ulike kombinasjoner og kvaliteter knyttes til stilepoker eller trender, så våkner farger til live, gjennomgår etter kort tid en type rehabilitering og kan benyttes igjen på selvstendig basis, fortere enn hva som er tilfelle med mønstre. Ornamenter/dekor er tettere knyttet til tid og kalles retro når de dukker opp igjen. Dette er en forenkling og noen hovedtrekk. For det finnes unntak slik som for eksempel finnes Marimekko. De har basert sin identitet på store ornamenter og klare farger, og Marimekko design er uttrykk som har stått seg gjennom flere tiår.

Jeg vil imidlertid tilbake til de billedfenomener som ornamentet består av, for de er de samme som modernismens billedspråk benyttet. Det å plassere grunnformer på et avgrenset format (trekant, firkant, sirkel) og å sette deler av grunnformer sammen for å skape billedvisuelle forbindelser og rom/dybder, er et felles trekk. Det som skiller ornamentet fra bildet er at ornamentet ikke nødvendigvis er tilpasset og avsluttet i et format.

Ornamentet har det gjentagende rytmiske ved seg. Det kan både være preget av streng orden og geometri, men også være organiske vilkårlige rytmer. Ornamentet utspiller seg på flater eller former og gir gjenstanden eller billedflaten en identitet og uttrykk, en fri tilførelse. I tillegg kan ornamentet være selve konstruksjonen, byggemåten. Det handler om overskudd og glede og noe som beriker uttrykket. Spennende er det at de enkleste ornamentene, så som rekker av rette streker, kan ha like sterkt uttrykk som komplekse vridde ranker som snor seg rundt seg selv. Ornamentet kjennetegnes av å kunne være stilrent og enkelt, like gjerne som fantastisk og overveldende. Ornamentet utelukker ikke noe i sin tilblivelse. Enhver som prøver kan uttrykke seg gjennom et ornament!

Denne kunnskapen kan alle få del i, og folkekunst har selvsagt sine røtter her. Dette er noe som er helt uavhengig av tid og geografi. Ornamentet er en kulturell fellesarv fordi det er dypt forankret i mennesket å lage rytmiske komposisjoner. Håndverk har rytmer i seg i det det blir tilvirket i alle materialer; leire, metall, tre, tekstil. Det handler om banking, dreining, snekring, fletting, veving, strikking, osv. (Bjørkvold). Å ta erfaringen fra handlingen å lage med i uttrykket, er naturlig. Det er disse selvfølgelighetene jeg vil plassere i kunnskaper om komposisjon og sette i oppmerksomhetens lys. Å undersøke presisjonsnivåer i all tilvirkning/laging er interessant i denne sammenhengen. Dette er fordi hver gang

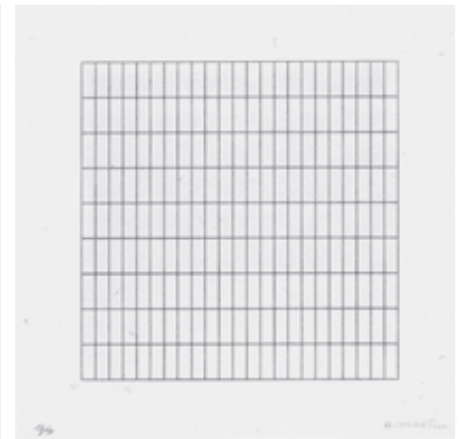
lagingsprosesser kommer i en rytmisk balanse, så fungerer uttrykket! Dette er personavhengig og en må selv finne sin rytme i laging/tilvirkning ved å øve. Å lage består av prosesser som kombinerer kroppen, ideene, intuisjonen og tillærte ferdigheter samt kunnskaper. Det er materialer og teknikker, tradisjoner og eksperimentering i et personlig blandingsforhold.

Dette blandingsforholdet kan være snekring med flere bøyde spikere og det kan være snekring så elegant at det virker umulig at noen har laget det for hånd. Jeg argumenterer for at det er på tide å nyansere og ikke anvende det klassiske flinkhetsaspektet i en slik sammenheng. Det vi som utøvere kan trekke inn i en kreativ prosess og vie oppmerksomhet, har med evnen til å være tilstede og sanse. Når en finner den positive gleden, som det er å få til noe i samsvar med egen kompetanse, svarer *lageprosessen* med noe som blir til i disse øyeblikkene. Først etterpå, har man det nye, og man kan skue tilbake. I slike situasjoner er det viktig å kunne se hva som har fremkommet og ikke ha fastlagte forestillinger om hvordan noe skal se ut. En slik tenkning står i motsetning til våre tradisjonelt snevre og stivnede rammer for riktig og galt, pent og stygt osv. Jeg kan komme med enda en betraktning for å illustrere at det er hensiktsmessig å ta i bruk språket på en annen måte når vi snakker om visuelle uttrykk; Vi snakker om kaos når vi ikke kan forstå hvilken orden som er tilstede, men det handler om at vi ikke har opplevd et slikt uttrykk før og at det må leves inn før en kan nyte det, altså forstå hvilken orden som er synliggjort. Det er menneskets iboende trang til å ikke anstrenge seg mer enn nødvendig og la ting være som de alltid har vært som gjør at vi trives best med små forandringer. Det gjør at det er få som ser og blir klar over visuelle virkemidler samtidig som en orienterer seg for gjenkjennelsen i noe.

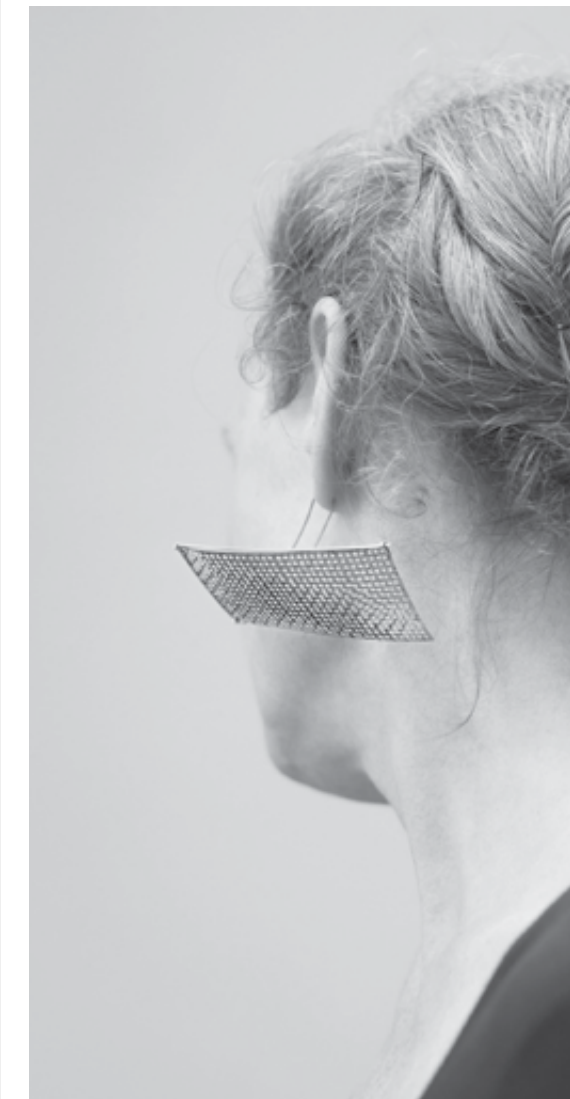
Tradisjoner trenger fornyelser, og det er ikke uvanlig at det oppstår motstand/avvisning ved første møte. Dette er det mange eksempler på i kunst- og kulturhistorien. Vår egen Munch er et eksempel; det «uferdige» bildet «Syk pike». Vårt ståsted, og vår egen kulturelle situasjon betyr mye for våre reaksjoner. Bildet ble ansett for å være uferdig. Måten det var malt på var uvant, og det at en kan se lertsduken var utenfor konvensjonen for godt maleri i samtiden.

I andre kunsthøgskoler er det kjent at en form for kunst kan ha mange utførelser. Danserne kaller det attityde, musikerne interpretasjon, men jeg vil kalle det, helt enkelt; måten å gjøre det på. Alle disse begrepene henviser til en konsentrert, ubundet nærhet til sine teknikker eller eventuelt sitt materiale. Felles er preget av den aktivt personlige tilstedeværelsen. Å nå en slik helhet krever øvelse og egen innsikt. Det generelle, det universelle og det personlige møtes i uttrykket og forløser noe som også kan berøre følelsene til dem som opplever verket.

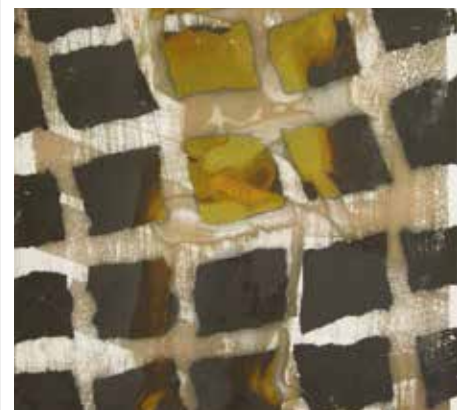
Med denne måten å sette sammen noen tanker fra omgivelser og tidsrom, kulturelle fellesskap og individuelle prestasjoner, vil jeg vise hvordan kunnskaper og erfaringer om ornamentets komposisjonsprosesser og ornamentets uttrykk kan belyse bildeelementenes vesen, og derav også kaste et streiflyv over samtidskunsten. I denne sammenhengen er det derfor relevant å se på eksempler fra ulike uttrykk fra forskjellige tider og av ulik geografisk herkomst.



Figur 1. Agnes Martin, *On a Clear Day*, 1973, silketrykk.



Figur 4. Karen Disen, *Segl*, 2010, ørepynt. Foto: Ida Disen.



Figur 5. Susanne Fagermo (1992) keramisk relief.



Figur 2. M.C. Escher, *Anvil (Eblema II)*.



Figur 3. Piet Mondrian, *Competition With Squares*, 1918.



Figur 6. Elisabeth von Krogh. Foto: Bjørn Harstad

## Reisens mål

Om Goethes dannelsesreise har et systematisk aspekt, så er det *dette* som er lagt frem i fargelærens didaktiske del. Det dreier seg om å fange opp verden – feltarbeid – slik Thomas Iversen holder på med i sitt masterprosjekt. Det dreier seg om å appropriere det man slik har lært – ved å produsere erfaringen *eksperimentelt* – slik Ane Graff gjør ved overgangen fra tegning til skulptur. Og det dreier seg om å *samle* alt det man gjør som Lotte Konow Lund i *Hold allting kjær*.

Vi har her samlet *tre* ulike tilnærminger på hva tegning kan være som metode til formsøking. Dette gir denne utgaven av FormAkademisk en avgrensning, siden beretningene ikke retter søkelyset mot formgivning i tegningen *som sådan*, men at denne muligheten ligger i spillerommet *rundt* tegning. Ved å rette søkelyset mot tegning og formsøking – snarere enn primært formgivning – er det mindre opplagte aspekter ved det vi kaller form som åpner seg, og vi dermed kan betrakte og forstå.

Når vi snakker om formsøking bygger det på en ide om at former er noe som utvikles i verden, og ikke begrenses til å være tilført et materiale basert på en idé. På hver sin måte søker Lotte Konow Lund, Ane Graff og Thomas Iversen i forhold som er *tilliggende* tegneprosessen, og altså ikke er hermetisk omsluttet av *tegningen* som sådan. De søker i det gjensidig konstituerende forholdet mellom materialitet og form, som de viderefører i det aspektet vi forstå som å *gi* form.

Alle de tre bidragene kaster lys på hvordan kunstnerskapet defineres gjennom å videreføre det de her finner: det er dette de arbeider med som formgivere. Det skjer i en rekkefølge der formsøk – v/tegning som metode – forutgår og gir et grunnlag for formgivning. Det er dermed i dette aspektet at *tegning* inngår (eller kan inngå) i *grunnlagsundersøkelser*. Det er relevansen for KUF vi retter søkelyset mot her. Grunnlagsundersøkelser har i *akademia* basis i den *filosofiske* allmenndannelsen.

Ideen om at form og materialitet er gjensidig konstituerende vil selvsagt få noen lesere til å tenke på formlæren til Aristoteles. I boken *Making – Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* gir imidlertid Tim Ingold (2013) en oppdatering på dette spillet mellom form og materialer, i en teoretisk sondering som omfatter 1) komplekse årsaksringer; 2) informasjon og data. Denne tilnærmingen er mer *økoslogisk* enn den vi er vant til å ta i betraktning når det gjelder tegning.

Altså hva tegning er involvert i – ett av de større temaene i forholdet mellom tegning og fagområdene i den gamle skolen (SHKS) – som et aspekt ved tegningen som sådan. Det er dette vi har forsøkt å drøfte frem og videreføre til leseren her. Det er en aktuell problemstilling for kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning (KUF), med den oppdateringen om hva dette kan innebære for hvordan vi forstår praktiske studier på et høyere nivå ved en vitenskapelig høyskole.

\*

I kjølvannet av denne lille husvandringen – ved utsnittet av tegnepraksis ved skolen i festbilaget til FormAkademisk – er det betimelig å gi en ny omdreining til metodespørsmålet jeg startet på denne husvandringen med: nemlig spørsmålet om man kan anta at Tegneskolens *levende kunnskap* må betegnes som *muntlig* når den ikke er skrevet. I lys av tegnearbeidet språklig artikulerte og spesialiserte veier – som vi har utforsket med utgangspunkt i tre caser – så er svaret: *nei*.

Man kan *ikke* anse «tegnkunne» som en muntlig tradisjon selvom den er uskrevet. Språket *slår om* når tegnere snakker om/med tegning, temaene kan spesialiseres så langt man vil, og nærheten til tegnearbeidet – altså fysisk og mentalt – er en betingelse for at samtalen skal foregå (overhode). Det er svært krevende å få i gang samtaler som ikke er om tegning, men *i* tegning (på samme måten som språket i disse linjene er *i* teksten). Dette tør være en lysende konklusjon ved endt husvandring.

Men dette er ikke slutten på historien, og saken er ikke like entydig i alle aspekter. For eksempel er det *ikke like opplagt* at det skrevne ord (som her) er det beste mediet for å dra opp temaet. Men under forholdene er det noe vi *kan* ty til. Og den forsiktige konklusjonen er at om man skal skrive til temaet *tegning*, så må man finne en måte å *lene seg* til tegningen på. Et teoretisk rammeverk som gjør dette mulig, henter Giorgio Agamben (2008) fra Franz Overbecks begrep om *urhistorie*.

På tysk *Urgeschichte*: det dreier om et sjikt av historien som er *pågående* og ikke plasserbar på en tidsakse med *fortid*, *nåtid* og *fremtid*. Men den skaper forutsetninger for at det ellers *kan* skrives slik historie. Det er i et slikt forhold det går an å se *tegning*. Man kan si at urhistorien skaper en «tidslomme» uten hvilken historiske fragmenter driver hvert til sitt. For å unngå de bakoverskuende assosiasjonene til begrepet urhistorie, drar Agamben dette tankestoffet inn på *signaturlæren*.

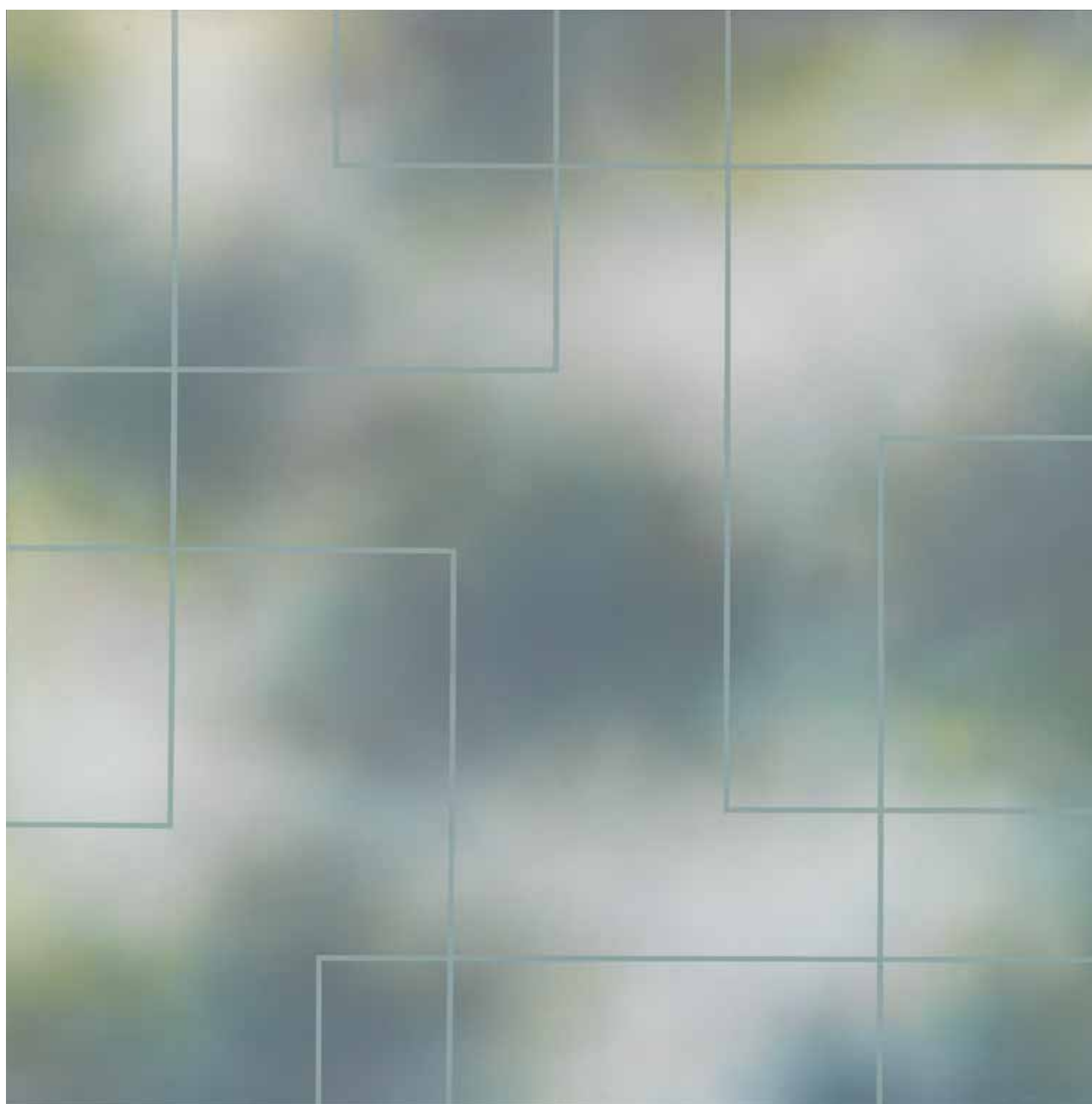
Fortsettelse på neste side →



Figur 7. Tekstil, Shoowa Kuba people fra DR Congo, Raffia.



Figur 8. Paul Klee, *By R* 1919-20.



Figur 9. Harald Fenn, *Rekonstruksjoner*, 2000. Foto: Nasjonalmuseet

## Strukturen og grunnrytmen til ornamentet – rutenett

Rutenettet kan være poetisk i seg selv med sin rytmiske struktur i selve oppbyggingen. Agnes Martin har viet mye tid i sitt kunstnerskap til dette motivet. Eksempelet viser en repetisjon av et enkelt element – et liggende rektangel – og kan oppleves som det. Samtidig er det et rutenett. Det er også en like opplagt måte å omtale bildet på. Begge deler er klassiske deler av ornamentet og er symbol for regelmessige sammenhenger preget av ro – noe statisk. Agnes Martin har tegnet 7x10 rektangler presist og rolig, uten for harde kontraster mellom mørkt og lyst (se figur 1).

Den rake motsetning er rutenettet som er den bakenforliggende rammen som holder rytterskikkelsene på plass i tresnittet til Maurice Escher. Han var en kunstner som til det ytterste har gitt form og mellomrom likeverdig gjenkjennelige kvaliteter. Den noe uregelmessige firkanten som figurene er tegnet inni er vanskelig å se fordi vi så enkelt gjenkjenner hest og rytter (se figur 2).

Rutekomposisjonen til Piet Mondrian betoner linjene i form av valører, gråtoner og tykkelser, sik at det oppstår rytmiske klanger i uttrykket, noe som igjen gir en romlig dybdeillusjon. Jeg oppfordrer leseren til å se lenge på bildet, for da kan det framkomme bevegelser av små og store stående rektangler som det legger det seg et diagonalt rutenett med tynnere streker under. Men tenker man i lang nok tid på det diagonale rutenettet når en ser på bildet, kan det sprette fremover i bildet. De geometriske forholdene i komposisjonen medvirker i å frembringe slike virkninger sammen med betoningen (se figur 3).

Når en øker kompleksiteten i rutenettet med ulike materialer, teknikker og tredimensjonale verk, ser en tydelig hva ornamentets styrke er. Jeg vil videre vise hvordan noe av dette kommer fram i ulike materialer som metall, keramikk, og tekstil.

Siden jeg fletter fjærstål og kjenner ruter og mellomrom, bredder og antall godt, vet jeg også hvor stort refleksregisteret er i metallet. Når en ser på hva som visuelt oppstår i lysspillet, dukker det opp diagonaler, andre ganger er hullene mest synlig, så kan det være metallbåndene uten reflekterende lys som øyet fester seg ved. Ørepynten er i bevegelse og dermed forandrer dette lysspillet seg kontinuerlig (se figur 4).

Susanne Fagermo har laget «Et lavt relieff i porselen» (h 33 cm / b 36 cm / d 5,5 cm). Hovedkontrasten i dette arbeidet er lys-mørk. Formen til rutene er skjelvende ujevne, farger og glasur har frie baner på denne rutete bunnen. Det er porselenets særpreg i dialog med Susannes komposisjon og fargevalg, samt teksturer som både er risset og med opprinnelse fra den kjemiske glasurprosessen, som gir effekt. I tillegg kommer også brenningen av porselenet. Slik den gule fargen er plassert, bygger den opp om billedforståelse innen formatet. Dette senterer komposisjonen, og det gjør at den uendelige ornamentkarakteren trer noe tilbake (se figur 5).

Elisabeth Von Krohg har med rutenettet på vasen «Retro» fra 2011, fått den til å veksle mellom å være hvit med sorte firkanter på, og samtidig sort med hvitt rutenett på. Det optiske spillet som gjør at kryssene i rutenettet blaftrer som grå prikker og er lette å finne siden komposisjonen er klar og rein (se figur 6).

På bildet under kan en se Bakuba Shoowa-tekstil med flossteknikk som skaper relieff, i en fri virtuos rytmisk lek med rutenettet. Det er flere forskjeller enn likheter, med mange overraskelser i mønsteret og likevel er alt innenfor rutenettet. Jeg anbefaler å se på litt om gangen og bruke tid for å få med seg hvor rike variasjonene er. (Jeg oppfordrer også til å se Bakuba Shoowa textiles på internett for flere komposisjoner.) (Se figur 7).

Paul Klee «By R 1919 205» er et eksempel fra malekunsten. Maleriet drar veksler på rutene direkte som komposisjonselementer

og som struktur for å si noe om hus og tak, og indirekte for mursteins-assosiasjoner, samt det nettverket byen er (se figur 8).

Harald Fenn har i maleriet *Rekonstruksjoner* arbeidet med rutenettet selv om mange linjer er utelatt og det oppstår kantete former. Det er mange måter å lese komposisjonen på, men en av dem er å finne sju rektangel fra hver av de fire sidene. De glir i og over hverandre. Dette forsterkes av valørgraderinger på strekene og den diffuse bunnen med sine vekslende farger (se figur 9).

## Å lage

Alle disse eksemplene har sin komposisjon forankret i strukturen, hovedrytmen til ornamentet. Et nettverk der linjer møter og krysser hverandre. Jeg har valgt å vise arbeider som alle er basert på rutenettet, den repeterte firkanten, fordi det er lett å kjenne det igjen. Det er et system, og alle systemer kan brukes til å uttrykke hva som helst, alt en måtte ha på hjertet.

Gjennom valg av materialer, teknikker og utførelser går uttrykkene i forskjellig retning. Ornamentet er slike visuelle systemer, rytmer. Det er altså noe helt bestemt som har mulighet til å bli hva som helst.

Det er gjennom handlingen, å lage, at intensitet og energi kommer fram. Som utøver handler det om å finne det som skaper liv i uttrykket, og ornamentet vil synliggjøre det. Det handler om mange valg, og det krever en plan, men i tillegg krever det også å forholde seg til alt som dukker opp underveis. Å lage er noe konkret, det må ikke nødvendigvis komme fra en idé eller et begrep, men rett og slett fra gleden av å forme, omforme og finne billedmessige kvaliteter som har og/eller får verdier. Hver gang en tør å sette disse verdiene i spill åpenbarer det seg uendelig med muligheter. Når en utøver stemmer kvalitetene til hverandre og det oppstår en helhet, klinger uttrykket.

Siden ornamentet er et formspråk av generell karakter som en selv kan legge verdiene inni og som i tillegg har med tilstedeværelse å gjøre, åpner det for at alle slags følelser kan synliggjøres gjennom ornamentet. Dette kan ha et uttrykksregister som spenner mellom: det fortrenge og triste, det stille og brølende, det varsomme og ville gledesbrusende og så videre og så videre. Det kan, med andre ord, formidle uttrykk av alle slag. Å improvisere fram en helhet som andre kan finne gjenklang av stemninger i, er i seg selv vidunderlig. Her har jeg bare vist noe få eksempler på hva som kan komme ut av det å leke med og å gjenta en firkant på ulike måter.

Som utøvere må vi synkronisere tanker, vilje og handling. Dette må til for at prosessene hvor noe får form går fra det ukjente til et bestemt uttrykk. En som lager noe må kunne være i stand til å forespeile arbeidets gang, men allikevel være fri nok til å la materialet komme frem med sine særpreg. Det blir en slags «samtale» der utøveren er et subjekt og materialet et annet subjekt, teknikkene et tredje subjekt og komposisjonen et fjerde. Det er viktig å øve opp denne intuitive varheten i tilvirkningsprosessen. Dersom en arbeider med ornamentet med en slik innstilling, er komposisjonen, i dette tilfellet rutenettet, en stødig og sikker base, som kan åpne for at nysgjerrighet og virkestrang kan utfolde seg i improvisasjoner.

Bjørn Kruse er opptatt av lageprosessen i boken *Den tenkende kunstner. Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode* på side 28 skriver han så treffende:

«Saken dreier seg imidlertid om hvordan en kunstner tenker før tanken kommer til uttrykk og før tankene i det heletatt er tenkt som et produkt i et gitt materiale. [...] En reflektert holdning til denne delen av skapelsesprosessen [...] er kreativ, skapende tenkemåte som skal bevisstgjøres og artikuleres.»

Agamben drøfter en definisjon av *signatur* fra Enzo Melandris storverk fra 70-tallet: han foreslår at vi definerer signaturen som et tegn inne i tegnet, som våker til liv når vi bruker det (men ellers ikke gir fra seg noen ting). Når man tar det i bruk, får den hele meningsverden som den er en del av til å «synges». Slik at tegningen er – slik forstått – en signatur. Dens betydning er *ikke* konstituert, men *konstituerende*. Og det er dette vi har forsøkt å belyse gjennom denne husvandringen.

En forutsetning for denne diskusjonen er at det som i utgangspunktet er våre henders verk – enten det er tegning eller skrijving – kan vende om og vende tilbake til oss fra en annen kant, og fortelle oss noe annet enn det vi først så. «Det renner innover oss ...» som man sier. Bak den synlige tegningen er en indikert tegning. Fra skriftens skjulte veier, et utsagn som med ett står og lyser, som vi ikke vet helt hvor kommer fra. Disse vendepunktene inviterer nettopp *ikke* til å være autoritær.

Men snarere til å øve oss til å bruke tvisynet som basis for utviklingen av et *billedsyn*. Eller evnen til å se, som Karen Disen (KHIO) snakker om, som jeg har hørt Frans Widerberg snakke om, som Wassily Kandinsky skrev om fra en reise i Sibir<sup>14</sup>, som Aby Warburg berettet fra reisen til Mesa (Arizona) da han oppdaget Hopi-indianernes *slangeritual*<sup>15</sup>. Disse viderverdighetene som består i at mennesker kan pådra seg en kulturell og historisk ballast som ikke er deres egen.

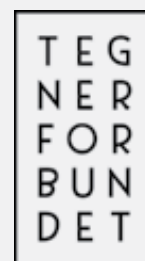
Enten det er ting vi pådrar oss eller arver – hvis innhold går utover vårt biologiske tidsstrekke – er vi helt avhengige av denne ballasten som kulturelle vesener og for å forstå andres. Minner vi ikke kan ha, men heller ikke kan gjøres oss av med. Alt som strekker seg utover kroppen gjør også kroppen til et veikryss, og hvordan handlingens veier henger på hvordan vi forholder oss til alt som slik passerer – og kolliderer – i oss. *Hvor vi tar ting til*, og hva som over tid kan bli oss.

13 Den alternative kulturmeldingen, Fanfare 11, 15. mars 2018.

14 Weiss, Peg (1986) Kandinsky and old Russia – An ethnographic exploration, Syracuse Scholar (1979–1991): Vol. 7 : Issue 1 , Article 5, s. 2.

15 Didi-Huberman, Georges (2002) L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg, Paris: Minuit.

## Interesse-organisasjon for tegnere og tegnekunst



Tegnerforbundet (TF) er en kunstnerstyrt fagorganisasjon og et senter for tegnekunst. Tegnerforbundet ble stiftet i 1916, og er dermed Norges eldste billedkunst-organisasjon.

# I sum – Hva kan vi lære av tegning idag?

*Cogito ergo sum* – jeg tenker altså er jeg. Utsagnet er tatt fra René Descartes metodelære<sup>16</sup>. Det har vært benyttet såpass mange ganger til å nedkoke hans filosofi at det er nærmest blitt et *motto*. Og som mottoer flest – når de har forvandlet seg til ordtak – slutter vi gjerne å undersøke hva de egentlig har å fortelle. Når anledningen er Tegneskolens 200-årsjubileum ville det være fristende å låne fra dette kjente filosofiske ordtakets utsagnskraft og erklære: «Jeg tegner altså er jeg». Men det ville altså ikke vært helt sant.

Enten man ser på tegning som en aktivitet, en ferdighet eller et fag, er dens stilling i den formelle undervisningen prekær. Dette er tilfellet i alle læringsinstitusjoner fra grunnutdannelsen til universitets- og høyskolenivå. Allikevel tyr mange til tegning for å utvikle en idé, gjøre tanker tydelige for seg selv og for å dele dem med andre. I en slik situasjon er det trolig en bedre idé å spørre hva tegning *gjør* enn hva tegning er. Selv om det kan være at det nettopp er en «nedarvet» kartesisk refleks å spørre hva tegning er nettopp når den fremstår som usikker.

Hva er nå tegning? *Trenger* vi egentlig tegning? Det er fristende å spørre slik. Pierre Bourdieu skrev at når vi spør hva kultur tjener til, så er vi allerede innenfor barbariet. Det ligger i spørsmålstillingen at når vi spør 'hva er egentlig tegning?' så er vi allerede i den usikre sonen. Det ligger i sakens natur at når vi spør slik så kan tegning også *ikke være*. Så kan vi la være å tegne. Det er som om spørsmålet 'hva er?' har tvilen som blindpassasjer; et såkorn som blir fulgt av tvilens ville vekster. Vi har det fra Descartes' metode. Vi har det fra Shakespeares Hamlet. Kanskje også fra filosofien som 'tvilens genre'.

Når vi derfor har valgt å gå en annen vei, er det fordi vi vil tenke en annen vei. Det kan være et klokt trekk dersom det ligger i tegningens vesen å bringe tanken på andre baner. Den gjør dens enkle underverk ved at den bringer tankene over i et annet spor, og trenger vel egentlig ikke gjøre stort mer enn det for at vi skal skjønne at tegning er *viktig*. Men det er ikke så enkelt. Det er aldri så enkelt. Fordi vi straks tenker at en tegning skal være av noe: enten det er et bilde av noe, eller det også indikerer en kraft eller en tanke. Kanskje alle tre på én gang.

Uansett, tenker vi at tegningen kommer enten fra noe, eller er en tegning av noe. Når Jean-Luc Godard sa at «det viktige er ikke hvor du tar ting fra, men hvor du tar dem til.» Når vi ser tegning i sammenheng med utdanning er egentlig svært opplagt. For det som utvikler tegning utenfor tegnefaget er den først og fremst viktig i forhold til hvor den tar oss hen: «Ser du hvor den tegningen tar deg? – Vil du dit?» Dette er en måte å spørre på som i utgangspunktet ikke handler om at man er flink til å tegne, men til å se for seg hvor man går.

Dette er ganske opplagt i praktiske fag, der de to spørsmålene har en rekke middelbare konsekvenser. Disse konsekvensene melder seg nettopp ikke med én gang, og dermed handler det om å dyrke evnen til å se fremover. Det er det tegning *gjør*. Det er en del av en større dannelsesform der spørsmålet 'ser du tegningen?' har nettopp denne betydningen – ser du hvor det bærer hen (i denne situasjonen, her og nå)? Noen ganger er tegneren som, med litt trening, ser dette. Men det kan også være *andre*: tegningen kan være like utløsende for andre som for tegneren.

Her står vi ved et vannskille fordi dersom dette er sant er det ikke gitt at det må foregå i et kunstner-atelier, et design-studio eller et verksted. Det kan også oppstå på en scene mellom regissør og skuespillere. Det er heller ikke gitt hvem det er som skal komme med en slik tegning som fanger situasjonen slik at alle skjønner hva de skal gjøre. Til sist: det er heller gitt at tegning må være med blyant/penn på papir. Hvis det er slik at tegningen setter oss i bevegelse mot en kurs vi klarer å lese, så vil den også få endel konkurranse fra f.eks. filmmediet.

Det vi i bunn og grunn er opptatt av er formidlinger som oppstår mellom hendenes arbeid – enten det er med pennen er videokameraet – kroppens bevegelse og retning. Det handler derfor delvis om evnen til å se seg selv i kortene, delvis om å se andre i kortene. Dette er en bedre 'festdefinisjon' av tegning enn den som ble nevnt først. Fordi det er opplagt noe vi mennesker trenger, når vi savner klarhet om oss selv og

andre. Det ligger dessuten i kortene at sontringen vil bære i denne retningen, når vi spør hva tegning *gjør*.

Nå er dette mer enn en lystig øvelse, fordi tegning kan meget godt vise seg å være en 'missing link' mellom oss og andre. Ikke fordi tegning egentlig løser noe relasjonelt, men fordi den *programmerer for relasjoner*. En av tegningens konsekvenser, dersom dette stemmer, er at når den tar oss til andres arbeid, så er vi glade for å vise til det. Slik at om tegningens fremste forse er å avspore tanken når den sitter fast – går rundt i egne renker – så ligger det en like stor gevinst i en den andre enden, ved at den ansporer til samtaler vi ellers ikke ville ha hatt.

Her ligger det et gryende potensial. Dersom tegningens krav til originalitet ytrer seg i at vi vegrer oss for å vise den til andre, så kan det være at vi har «øynene i nakken». Men dersom dens krav til originalitet ytrer seg ved at den fører til samtaler som ellers ikke hadde funnet sted, så vil henvisningene feire dette forholdet – vise det frem til inspirasjon for andre og en selv – hvilket ikke er en mulighet vi skal overse, når vi etterhvert også har fått en utdanning på PhD-nivå som springer ut av den gamle Tegneskolens vold. Det er en annen retning, men argumenterbart samme idé.

Slik at når vi tar for oss dette temaet i Tegneskolens jubileumsår, så er det en anledning for leseren å sondre i undervisningens fremtid. Ikke bare den spesialiserte utdannelsen – rettet mot utdannelsen av kunstnere og designere – men utdanning generelt; fra grunnutdannelsen til universitets- og høyskolenivå. Blant de som utdannet seg ved SHKS (Statens Håndverks- og Kunstindustri Skole) ble ikke skolen omtalt som Kunst- & Håndverksskolen, som på folkemunne, men *Tegneskolen*. Dette har selvsagt med skolens opprinnelse å gjøre, men også dannelsesidealet og læringsformen.

Den franske filosofen Jacques Derrida var opptatt av sporets sprengkraft – m/ditto evne til å avspore og anspore; det preger, driver og arbeider i språket vårt opp fra innsiden. Dette ble lenge ansett som et vanskelig filosofisk prosjekt. Men så kommer en belgisk tegneserie historiker – Benoît Peeters – som først spesialiserte seg på Tintin og tegneren Hergé, og deretter førte i pennen den rådende biografien om Derrida (2010). Når vi undersøker hvilke konsekvenser det har å gi sporet et navn – *tegning* – vil det oppstå en ytterligere konkretisering av 'dekonstruksjon' i våre egen samtid (2018).

Dersom dette temanummeret av FormAkademisk om tegning har lyktes så det nettopp ved at konsekvensene av å sette tegningen først – altså tegning *før* skriving – så har

ikke dette bare konsekvenser for hvilke nye repertoarer som skrivetøyet frembringer i språket – fra språkets indre – men fra de transformasjoner i gjerning, tanke og ord som nettopp springer ut av tegning. Dette er tenkt som et bidrag til utviklingen av en grunnlagstenkning i kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning (KUF). Og forsøket er tuftet på en arv som møtte en i døren på gamle SHKS.

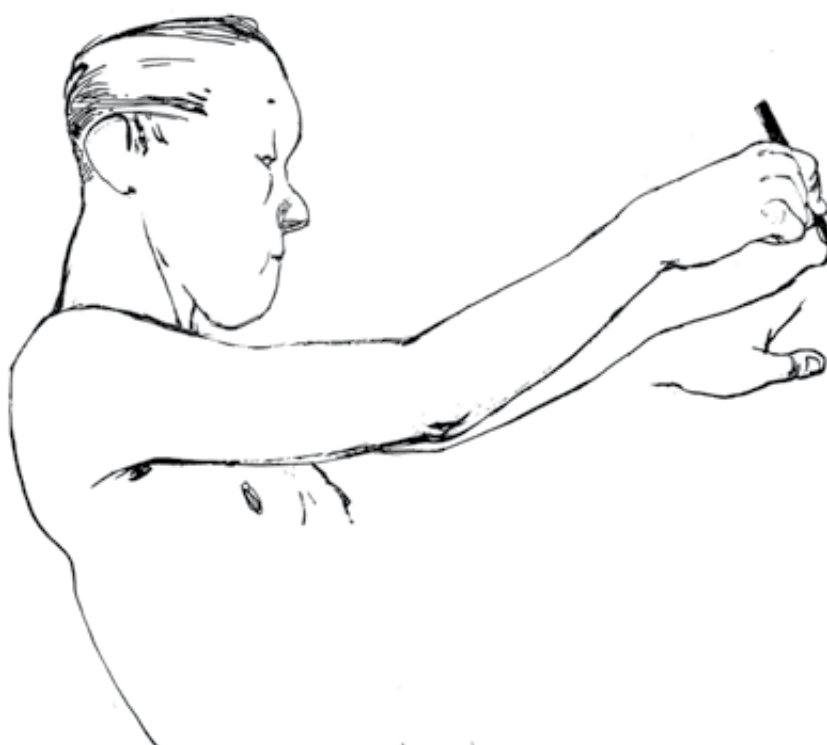
Det er mange av de som har denne bakgrunnen som fremdeles er virksomme i dag, i og utenfor KHIO. Kulturen de står for er det mange som har tatt med seg inn i lærergjerningen over det ganske land. Når vi er en håndfull personer fra Trondheim, Volda, Bergen, Ås og Oslo som har fylket oss til å reflektere over tegning, så er det også fordi vi har ønsket å reflektere over situasjonen. Vi er i en situasjon der data-assistert læring og -produksjon bidrar til at menneskehånden må omskoleres endel for at den skal være med på ferden videre. *Tegning er billig. Tegning er effektivt.*

Tegning feirer den *synlige hånden*, eller arbeider for å synliggjøre håndens arbeid som *performativt* element som kjennetegner langt større register av det vi regner som *refleksjon*, enn det hånden ofte får anerkjennelse for. I forhold til alt som er tenkt, er det som er gjort i stor grad «håndtenkt». Å arbeide med materialer er idéarbeid. Det utvider leselighetens grenser langt utover det som kan tydes av tekst og tall. Derfor er utfordringen med å forstå håndens usynlighet for tanken – og tankens bruk – også en politisk utfordring. Vi vet om forholdet og vi kan bringe det til torvs.

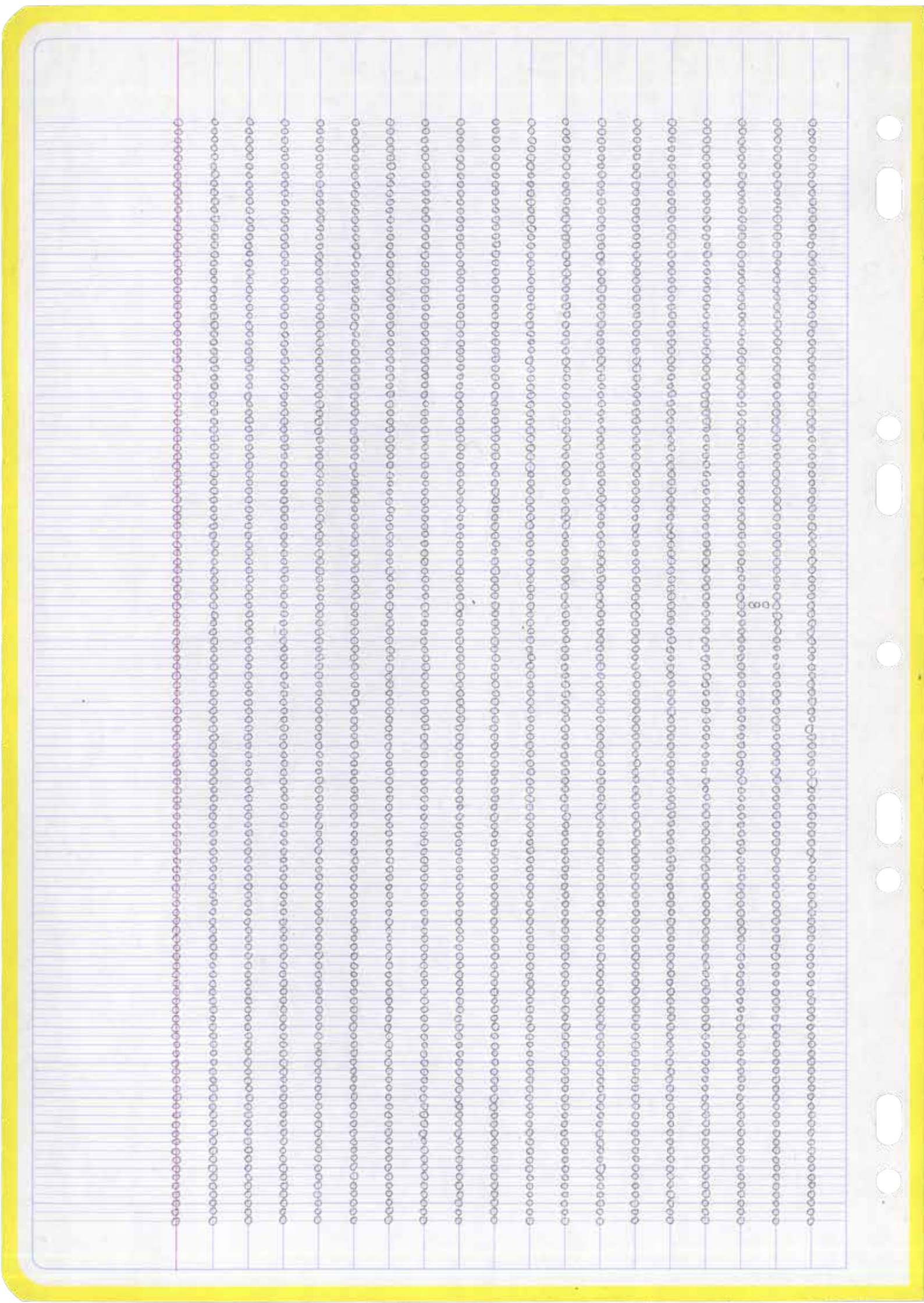
I denne avisen er det to «nye koster» som skal ha heder for å ha gitt sontringen i tegning et kunstnerisk uttrykk: Martin Asbjørnsen og Pati Passero står bak utviklingen av et materielt uttrykk – avisen – der masseproduksjon og distribusjon er en del av det kunstneriske resultatet. Designfagene ved denne skolen jobber inn mot kunstfeltet, og i aspekter som berører KUF vil titt og ofte krysse grensen over det kunstneriske kravet, som ligge i det selvstendige uttrykk. Denne grensen er ikke gitt, men ved å rette søkelyset mot *tegning* får vi grunnlag til å drøfte spørsmålet.

theodor.barth@khio.no  
1. Oktober 2018

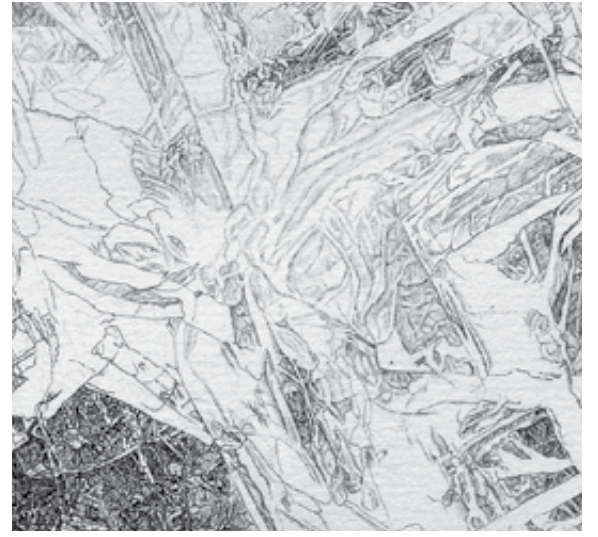
- 16 Descartes, René (2009 [1637]) Discours de la méthode, (eng. Discourse on Method and Meditations on First Philosophy), intégrales, Nathan.  
17 Peeters, Benoît. (2012). Derrida: A biography, Polity Press.



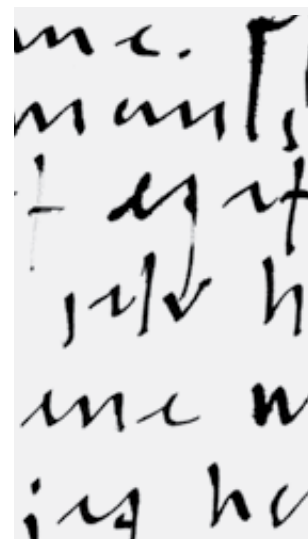
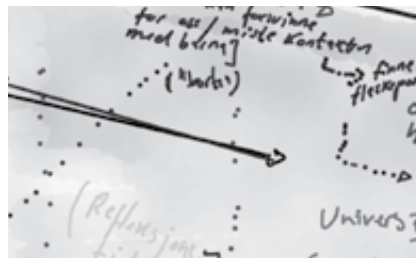
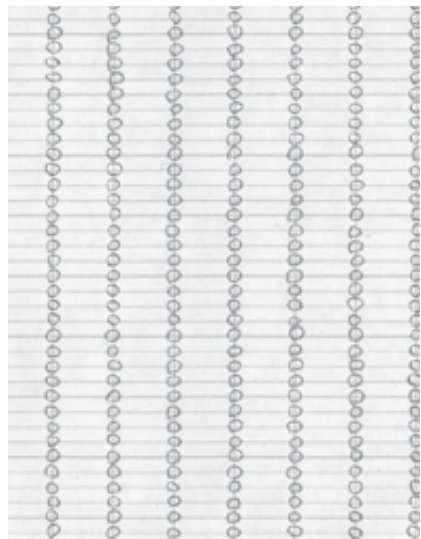
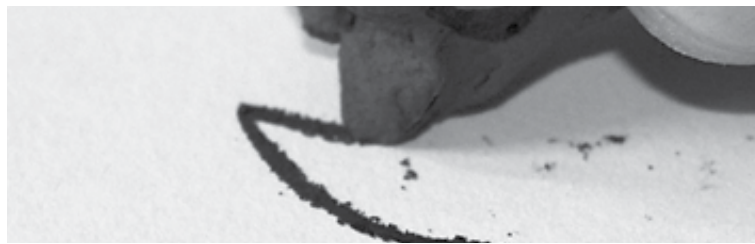
Tegning av Siri Dokken.



# TEGNE- SKOLEN



1818—  
2018



# FESTBILAG