

At se tekst og læse billeder

Art Writing i et undervisningsperspektiv

Marie Hjørnet Nielsen

Abstract

Keywords: Art Writing, Intermediality, Creative Writing

Title: To see text and read pictures: Art Writing in a teaching perspective

The changing media landscape and the renewed interest in literature's use of intermedial strategies have apparently created a need for a teaching platform where experimental and hybrid literature can be explored. In the teaching field of Creative Writing, new writing courses have been emerging for the last few years, namely courses in Art Writing. The aim of this paper is to design a concept for a workshop in the discipline Art Writing. By Art Writing I understand an object-oriented writing practice which involves or relates to visual art forms and is experimental and genre-crossing in its expression. Based on my observations and teaching experiences in connection with my field study on a Danish Folk High School, I will investigate how teaching in Art Writing can be organized to improve the students' writing and reading skills while developing an understanding of intermedial relations between writing and visual dominated media and sharpen their ability to recognize and formulate these relationships in their own and others' works. Where the concept of Art Writing denotes an artistic discipline, I see intermediary research as the theoretical framework to understand intermedial relations and processes which are characteristically for the Art Writing discipline. The theoretical basis includes the work of Lars Elleström, W.J.T. Mitchell and newer research on writing, among these: Paul Dawson and Nigel Krauth. The purpose with the perspective on intermediality is to establish a vocabulary and the ability to recognize and express the modalities in the students' Art Writing productions.

Resumé

Nøgleord: Art Writing, intermedialitet, kreativ skrivning

Inden for undervisningen i Kreativ Skrivning er der de seneste år dukket et nyt undervisningstilbud op, nemlig kurser og workshops i Art Writing, en undervisningsform, hvor man forsøger at favne interartielle udtryksformer. Hovedformålet er at undersøge undervisningsformer med en åben, eksperimenterende tilgang, som befinder sig inden for et felt, der kan karakteriseres som Art Writing, og det er mit ærinde at komme med et bud på, hvordan en

skriveworkshop med et tværæstetisk fokus kan tilrettelægges. Art Writing er en undervisningsform, der på den ene side beskæftiger sig med skrivning og læsning, hvilket også er de bærende elementer i den traditionelle skriveundervisning, og på den anden side har et medieoverskridende fokus. Spørgsmålet er, hvordan balancen skabes, således at kursisternes skrive- og læsefærdigheder styrkes, samtidig med at de udvikler en forståelse for intermedielle relationer mellem skriftdominerende og billedbårne medier og skærper deres analytiske sans for at kunne genkende og formulere disse forbindelser i egne og andres værker.

Indledning

Litteraturen befinder sig i dag i et mediemæssigt udvidet felt, og som Søs Kim Jespersgaard peger på, fordrer de nye mediekonstellationer overvejelser omkring, ”hvordan litteraturen fungerer i omformningen fra ét medie til et andet” (Jespersgaard, 2015, s. 101). Den fornyede interesse for litteraturens indoptagelse af de forskelligartede mediers muligheder har tilsyneladende skabt et behov for en undervisningsplatform, hvor den eksperimenterende og genreoverskridende litteratur kan udforskes. Inden for undervisningen i Kreativ Skrivning er der de seneste år dukket et nyt undervisningstilbud op, nemlig kurser og workshops i Art Writing, en undervisningsform, hvor man forsøger at favne multimodale udtryksformer. Gladiator-skolen i København udbyder kurser i Art Writing, hvilket også er tilfældet på Aarhus Litteraturcenter, der i en årrække har fungeret som undervisningsplatform og videnscenter for Art Writing. Krabbesholm Højskole er en af de få højskoler i Danmark, der tilbyder undervisning i det udvidede litterære felt, som Art Writing befinder sig i.

Denne artikel omhandler udformningen af et workshopkoncept, der tager udgangspunkt i billedsprog som en kvalitet, der er fælles for både de skriftlige og visuelt dominerede medier. Det pædagogiske sigte med workshoppen var at give deltagerne en forståelse for de billeddannende virkemidler i skriftsproget og billedkunsten for på den måde at opbygge en grundlæggende fornemmelse for mediernes muligheder. Ifølge Hans Lund betjener man sig i den semiotiske terminologi af udtrykkene posttekst om det tolkende medie og prætekst (target text) om det tolkede medie (Lund, 2002, s. 20). Konceptet er udtænkt ud fra Peirces tegnteori, hvor objektet (et fysisk ansigt eller et fotografi) danner udgangspunkt for den tekst, som deltagerne skriver. Teksten bliver ’repræsentamen’, hvorefter deltagerne får en tekst, de ikke selv har skrevet, som de tolker og skabte et visuelt værk (interpretanten) med udgangspunkt i. Interpretanten er altså et nyt udtryk, der fortolker det første. Der sker således en oversættelse mellem repræsentamen og interpretanten, hvor der bliver tilføjet nye betydningsdimensioner.

Formålet var at skabe en praksisnær og værkstedsbaseret undervisningsform, der henvendte sig til voksne og unge, som ikke havde modtaget skriveundervisning før. Konceptet

designede jeg på baggrund af forskningsperspektiver inden for felterne: Creative Writing og medialitetsforskning, min egen praktikererfaring, observationer og analyse af specifikke undervisningscases fra Krabbesholm Højskole, hvor jeg var på feltstudie i efteråret 2017.

Skrivning og læsning er tæt forbundne i forståelsen af, hvad skriveundervisningen udgøres af. I bogen *Skrivning for begyndere* skriver Pablo Llambías: ”på skriveskolerne i Danmark findes indlæringen af læsekompetencer sted ved at lytte til lærernes og de andre studerendes læsninger” (2015, s. 13). For kun på den måde kan man blive opmærksom på de blinde vinkler, man har i forhold til sin egen tekst. En lignende formulering går igen hos Paul Dawson, der i bogen *Creative Writing and the New Humanities* (2005) skriver, at princippet om ”reading as a writer” gør sig gældende i den klassiske skriveworkshop, fordi det er en metode til ”discovering ways to improve one’s own writing” (s. 91). Tekstlæsningen er altså et helt centralt element i den traditionelle skriveundervisning, men der opstår en udfordring, når skriveundervisningen åbnes mod det tværestetiske felt, hvor det ikke kun handler om at kunne nærlæse på sætningsplan, men hvor man må forholde sig til tekstens kontekst eller multimodalitet.

Set i et undervisningsperspektiv beskæftiger Art Writing sig på den ene side med skrivning og læsning, og på den anden side inddrages det udvidede perspektiv, hvor andre udtryksformer inkluderes og eksempelvis transformerer teksten til et multimodalt værk. Jeg var derfor interesseret i at undersøge, hvordan man kunne kombinere den traditionelle tekstlæsningsmetode i en undervisningspraksis, der netop søger at udvide feltet og invitere andre kunstarter ind i tekstens univers. Når hovedvægten ikke hviler på det skriftlige udtryk, hvad sker der så med tekstproduktionen?

Kendetegnende for tværestetiske værker er netop, at de ofte benytter sig af transformerende strategier, såsom remediering, omskrivning og omformning, og postproduktive strategier, der udfordrer vores syn på originalitet og kunstforståelse. Ragnhild Lome definerer den postproduktive proces som ”en recirkulering eller reproduktion af tidligere brugte materialer” (Lome, 2011, s. 221). Metoden går ud på at udvælge kulturelle artefakter og indsætte dem i en ny kontekst. Det er således ikke indholdet, der er det originale, men den nye sammensætning af objekterne. På den måde kan kunsten ses som en mødetilstand frem for noget materielt (Lome, 2011, s. 222).

I et undervisningsperspektiv kan Art Writing derfor også ses som en disciplin, hvor der løbende sker remedieringer. Transformationen frem og tilbage mellem det visuelle og verbale er karakteristisk for de cases, som workshopkonceptet baserer sig på.

I *Creative Writing and the Radical* (2016) skriver Nigel Krauth, at ”the teaching of Creative Writing in the future will involve a broader range and different types of writing products” (Krauth, s. 6). Krauth peger på, at det 20. århundredes avantgardelitteratur har en lang tradition for krydsninger mellem genrer, kunstarter og medier. I forlængelse heraf argumenterer

Krauth for, at avantgardelitteraturens formeksperimenter, herunder afvisningen af kodeksformatet, kan være med til at udvikle nye, medieorienterede undervisningsmetoder i skrive-workshoppen: ”The history of radical experimentation forms a context for learning and teaching the kind of creative writing needed for the multimodal future of literature” (Krauth, 2016, s. 16).

Mens Krauth har et historisk perspektiv, var min indgangsvinkel intermedial, idet jeg argumenterede for, at et større fokus på en multimodal analytisk tilgang kan skærpe blikket for opblandede mediekonstellationer og tilvejebringe et ordforråd til at tale om teksthybrider for på den måde at adressere den rådvildhed, jeg som underviser oplevede i forhold til at skulle vejlede de skrivende i, hvordan de kunne arbejde tværæstetisk, idet jeg manglede et begrebsapparat til at kunne tale om værker, der ikke udelukkende var tekster.

I artiklen ”Mediernes modaliteter: En model til forståelse af intermedielle relationer” (2012) præsenterer Lars Elleström et system til analyse af mediernes modale kompositioner. Elleströms model er inspireret af W.J.T. Mitchells teori om, at der ikke findes rene medier, idet alle medier er opblandede mediekonstellationer. Med udgangspunkt i Elleströms analysemodel argumenterede jeg for, hvordan man som underviser kan overføre Elleströms abstrakte teori til undervisningen og på den måde skærpe de skrivendes multimodale forståelse. Refleksionerne mundede ud i de kriterier, der dannede fundamentet for undervisningskonceptet.

Min metodiske tilgang var funderet i aktionsforskningstraditionen og den autoetnografiske metode, idet jeg kastede et kritisk blik på en konkret undervisningssituation, jeg selv deltog i som underviser, og med udgangspunkt i de problemstillinger, jeg erfarede, reflekterede jeg over disse og designede en workshop, hvor jeg afprøvede den viden, jeg havde opnået i praksis. Jeg iscenesatte så at sige en handling, fulgte processen og reflekterede over virkningen heraf. For både den autoetnografiske metode og aktionsforskningen gælder det, at forskningen ses som en kritisk intervention, hvor blikket på det partikulære kan udgøre det første skridt mod forandring (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 162). I forhold til mit koncept kan der ses et forandringspotentiale i form af, at den æstetiske tilgang kan tvinge forskeren og workshopdeltagerne ud ”af rutineprægede perspektiver og på den måde bane vejen for forandring” (Duus & Bager, 2012, s. 160).

Art Writing – et diffust begreb

Begrebet Art Writing har mindst fire betydninger. Det er et begreb, der dækker over litteratur i det udvidede felt, hvor litteraturen indoptager andre kunstformer. Det refererer til forholdet mellem ord og billeder i billedbåret tekst og tekstbåret kunst. Det kan forstås som en særlig litterær disciplin, og så er det også en form for kunstkritik, hvor skellet mellem anmeldelse og værk ophæves på en sådan måde, at kritikerens tekst også kan betragtes som et værk i sig

selv. Anmeldelsen lægger sig op ad det 'primære' værk, og kritikken bliver derved en parallel, performativ praksis, "der ikke blot handler om kunst og værk, men som formmæssigt tager udgangspunkt i værkets idé, bygger videre på den og/eller dekonstruerer den" (Project Art Writing, 2016, upag.). Spørgsmålet er, om det ikke netop giver mening at fastholde kritikerens position over for værket, da idéen med at bedrive litteraturkritik ellers forsvinder. Det er altså en udfordring at balancere de skrivekunstneriske elementer med den kritiske stemme.

Art Writing kan betragtes som en aktivistisk disciplin i den forstand, at den forsøger at udfordre de gængse litterære konventioner, læserforventninger og det traditionelle litterære kredsløb for således at forandre det litterære landskab indefra. En af Danmarks centrale udøvere og undervisere i Art Writing er forfatteren Ida Marie Hede. I artiklen "Art Writing — et rum, en refleksion" giver Hede et bud på en indkredsning af begrebet, som er skrevet i samarbejde med projektlederne fra Project Art Writing på Aarhus Litteraturcenter:

En hybridgenre, der rummer en bred række heterogene tekstpraksisser i interaktion med den visuelle kultur, hvor poetisk tekstbaseret kunst kan forstås som modaliteter af skrift: På én gang fiktiv, kritisk og teoretisk, og på samme tid i konstant dialog med det visuelle felt. Art Writing forholder sig til alle andre former for kunstneriske praksisser og de tekstuelle praksisser kan relatere til foto, skulpturelle former, krop, lyd og rum såvel som diskursive rammer. (Hede, 2015, upag.)

I indkredsningen af begrebet er der fokus på dialog, interaktion og mødet mellem teksten og det visuelle felt. På den måde indikeres der også en afgrænsning af, hvad teksten kan være, idet teksten og det visuelle bliver betragtet som heterogene størrelser. At betragte medierne som isolerede enheder, er, ifølge Hans Lund, grundlæggende for studiet af "den intermediala gränstrafiken" (Lund, 2002, s. 10). Det paradoksale ved grænsedragninger er netop, at grænsen først kommer til syne, "når den skiller noget der ikke rigtig kan skilles, således at grænsen nok adskiller, men gør det på en sådan måde, at vi tvinges til at anskue de adskilte dele sammen" (Lund, 2002, s. 11). Eller som Elleström formulerer paradokset: "Intermedialitet må forstås som en bro mellem mediale forskelle, som er baseret på mediale ligheder" (Elleström, 2010, s. 14). Så de interaktioner og dialoger, der nævnes, læser jeg som et forsøg på at beskrive den sammentrækning af de adskilte dele, der sker i skabelsen af et tværæstetisk værk.

En disciplin kan, ifølge Lund, defineres ud fra de spørgsmål, den stiller, og de grænser, som den forsvarer (Lund, 2002, s. 10). Spørgsmålet er derfor, om Art Writing er et så diffust og grænseløst begreb, at det kan være svært at se det som en egentlig disciplin, fordi grænserne netop er udviskede. På den anden side kan man sige, at et kriterium for Art Writing netop er, at der skal være et synligt møde mellem skrift og andre kunstformer, og på den måde er der en form for afgrænsning. Det er dog en vag afgrænsning, for hvordan skal dette

møde forstås? I intermedialitetsforskningen opererer man med idéen om, at der ikke findes rene medier, idet de altid vil være multisensoriske i en eller anden grad.

Begrebet 'intermedialitet', som betegner intertekstuelle relationer mellem forskellige medier (Lund, 2002, s. 8), bliver ikke nævnt i Hedes udlægning, selvom intermedialitetsbegrebet netop betegner de interaktioner mellem kunstarter, som beskrives i teksten. 'Inter' betyder etymologisk 'mellem', og intermedialitet kan, som Birgitte Stougaard Pedersen peger på i kapitlet "(Inter)medialitet – materialitet, typologisering, oplevelse" fra bogen *Medialitet, intermedialitet og analyse*, ses som en udvidelse af intertekstualitetsbegrebet, hvor den enkelte tekst er "samtalende med et helt felt af forudgående og kommende tekster" (Pedersen, 2012, s. 73). I intertekstualitetsbegrebet ligger der, at teksten altid er i dialog med andre stemmer uden for teksten. Et tilbagevendende paradoks i forskningslitteraturen er spørgsmålet om grænsedragning, fordi medierne smelter sammen i det intermedielle værk, men samtidig er afgrænsede enheder. Elleström forstår intermedialitet som "en gruppe af relationer mellem medier, som altid er mere eller mindre multimodale" (Elleström, 2012, s. 40). Med multimodalitet mener Elleström, at et medium indeholder mange modi inden for den samme modalitet.

Hvis alle udtryksformer er opblandede mediekonstellationer, hvad er så det særlige ved Art Writing? Et muligt svar herpå kan være, at blandingsgraden i Art Writing er så iøjefaldende, at opmærksomheden henledes mod de modaliteter, som værket består af. I løbet af artiklen "Art Writing — et rum, en refleksion" udvider Hede sin forståelse af begrebet – der er ikke blot tale om møder eller relationer, men om "tekstbaserede visuelle kunstpraksisser" (Hede, 2015, upag.). I denne formulering er forbindelsesleddet, mødet eller interaktionen, fjernet og betoner derved sammenblanding frem for friktion. Et møde eller en interaktion indikerer, at der er to poler, men en pointe hos medieforskeren W.J.T. Mitchell (2005) er netop, at ord, billede og lyd aldrig kan ses som totalt isolerede enheder, fordi ordene også har lyde, og lydene også skaber mentale billeder. Hvis der ikke findes rene medier, betyder det så, at en trykt tekst i en bog også er Art Writing?

Art Writing som et tekstligt princip

Art Writing kan også forstås som en tekst, der er i dialog med det visuelle felt, og som i sig selv er materiel (Hede, 2015, upag.). Teksten er et medie, en materiel grænseflade, der indeholder forskellige modaliteter. Hede skriver:

En tekst, der tager livtag med de forventninger, der er rettet mod den. En tekst, der udfordrer sin plads i den litterære eller kunstneriske kanon, en tekst, der hele tiden forhandler, hvad eller hvem den adresserer, hvem eller hvad den inddrager som sit stof. En tekst, der ikke vil ligge under for en bestemt

analytisk tænkning, ikke vil reduceres til en kode, men som vil ses for dét, den er [...]. Som et materiale, der har en indbygget selvdestruktion. (Hede, 2015, upag.)

Mange konceptuelle og eksperimenterende værker benytter sig af destruktive strategier, idet tekst-materialet opfattes som plastisk og genbrugeligt, som noget, der hele tiden kan sammensættes på nye måder. En tekst, der udfordrer, leger med læserens forventninger, og som unddrager sig fortolkning, kan også ses som Art Writing, og det er her, begrebet begynder at flyde ud, for er det ikke netop også noget, man kan sige om de fleste gode tekster, at de er nyskabende og normbrydende? Beskrivelsen passer dog så godt på Hedes eget forfatterskab, at den nærmest kan ses som en poetik. Hedes prosaværker er rige på intertekstuelle referencer. Teksterne peger ud på andre værker, og ved at vige udenom konventioner om plot og karakterdybde leges der hele tiden med læserens forventninger til, hvad en tekst kan være. Det gælder eksempelvis *Bedårende* (2017), hvor værket rækker ud i verden gennem de mange kunst-, film- og litteraturreferencer, der også kan ses som en kommentar til konsumsamfundets konstante informationsstrøm. Sin egen skrivepraksis beskriver Hede som et forsøg på ”at få tekstens rum til at absorbere sin omverden” (Hede, 2018, s. 12). Art Writing som tekstbegreb benytter sig af en litterær metode, der går ud på at skrive gennem andre. Teksten betragtes som et væv eller et net, hvor flere tekster interagerer i form af genskrivninger, viderekrydsninger, mutation og amputation, eller hvor tekstmediets visuelle muligheder udforskes som eksempelvis i visuel poesi og figurdigtning.

Min brug og definition af Art Writing

Eftersom Art Writing er et så diffust og flertydigt begreb, ser jeg det snarere som en betegnelse, der beskriver en særlig kunstnerisk praksis, som er tværæstetisk i sit udtryk, end som et videnskabeligt begreb. Der kan også argumenteres for, at Art Writing ikke har en entydig og fastlagt definition, fordi det er en kunstnerisk disciplin, der ikke vil underlægge sig den videnskabelige kategorisering. Ved Art Writing forstår jeg en objektorienteret skrivepraksis, der er eksperimenterende og medieoverskridende i sit udtryk, og som inddrager eller forholder sig til visuelle udtryksformer. Karakteristisk for disciplinen er også, at der er et kritisk perspektiv indlejret i den avantgardistiske, opportunistiske indstilling over for de etablerede kunstneriske og litterære kredsløb.

Fra casestudie til undervisningskoncept

Casestudiet fandt sted på Krabbesholm Højskole, hvor jeg var i praktik som litteraturunderviser i efteråret 2017. Fælles for de udvalgte cases er, at de er medieoverskridende og har et skriftbaseret udgangspunkt. Den første case er også den, hvor der ses den største transformation gennem remedieringer, fra den skrevne teksts todimensionelle overflade med et

statisk udseende til en performance, hvor menneskekroppen bliver den fysiske grænseflade. Den første case er den case, der er den mest vellykkede set i et tværfagligt perspektiv, til gengæld er det også den, hvor eleverne arbejdede mindst med eget produceret tekstmateriale. I den anden case er der et stærkt tekstfokus, men til gengæld sker der ingen remedieringer, da de tekniske grænseflader ikke udskiftes, og den visuelle inddragelse i mindre grad præges af nytænkning.

Performance

Undervisningsforløbet fungerede særligt godt som Art Writing, fordi det både indeholdt en eksperimenterende og transformerende fase. Derudover fulgte forløbet de kreativitetsprincipper som Niels Lehmann skitserer i kapitlet ”Mentale sideværtsbevægelser” fra bogen *Æstetisering* (2012). Lehmann argumenterer for, at der findes tre principper, som er definerende for den kunst-kreative proces. Det første princip er accept (affirmation), der indebærer fraværet af kritik. Så mange nye idéer som muligt må udfoldes, uden den kritiske instans slår dem ned med det samme. Det er hjernens opgave at forsøge at skabe forbindelser og gøre det ukendte velkendt, derfor må hjernens udfordres til at forlade det velkendte spor, og derfor handler det næste princip om at skabe ”formelle rammer for at frisætte hjernen til at tænke uformelle tanker” (Lehmann, 2012, s. 152).

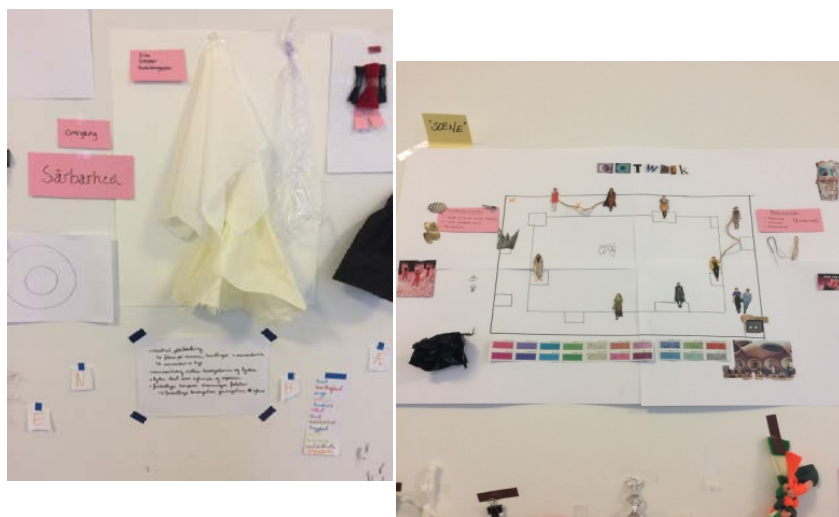
I den førnævnte artikel kommer Hede ganske kort ind på, hvad hun lægger vægt på, når hun underviser i Art Writing, nemlig at skabe ”en ramme for et felt, der kan virke svært definerbart” (Hede, 2015, upag.). Ifølge Lehmann er rammesætning en vigtig forudsætning for, at kreativitet og det impulsive skal kunne blomstre, hvilket paradoksalt nok indebærer, at der skal ”ufrit tankerum til for at slippe fri af mønstrene” (Lehmann, 2012, s. 153).

Inden for skriveundervisningen er der også en tradition for at tænke kreativitet eller nyskabelse som noget, der udspringer af regler og systemer i form konceptuelle formgreb.

Det sidste princip handler om suspension af målrettethed, hvor man forsøger at undgå at arbejde ud fra et klart defineret mål. Det handler om at stille klare opgaver, så de nye forbindelseslinjer får en chance for at opstå af sig selv. På den baggrund identificerede jeg følgende trin i den kreative proces, som også var gældende for den første case: idégenereringsfasen, der er præget af affirmation, den eksperimenterende fase, som rammesætningen skaber muligheden for, og som har momenter af kritiske vurderinger, og til sidst en opsamlingsfase.

Temaet, som eleverne skulle arbejde inden for, var ”relationer”, og derved blev der skabt en ramme for de aktiviteter, der skulle foregå. Rammesætningen gav friheden til at udforske uden et styrende fokus på slutresultatet. Tidsrammen var en uge. Som det fremgår

af fotografierne nedenfor, blev der genereret mange ideer, affirmation var altså det styrende princip i idegenereringsfasen.



Eleverne blev inddelt i forskellige grupper med ansvarsområder inden for kostume, tekst, reb, koreografi. I tekstgruppen gik samtalen på, at der skulle være et beat, som danserne kunne følge. De arbejdede med enkle sætninger som ”jeg lægger bånd på mig selv” og citater fra eksisterende værker. Efter flere afprøvningsfaser mundede eksperimenterne ud i et værk, der rummede performance, skulptur og digtoplæsning. Performancen er en multisensorisk udtryksform, idet den kombinerer forskellige grænseflader i form af både dynamiske og statiske overflader, lydbølger og den specifikke, fysiske grænseflade, som er menneskekroppen. Resultatet blev en bevægende skulptur, der startede statisk med skulpturens massive materialitet, og som begyndte at bevæge sig og danse.



Performancestatuen har lydligge komponenter i form af oplæsning, åbenlyse visuelle kvaliteter, indirekte taktile kvaliteter med stofkæderne, der genkalder erindringen om sanseindtryk. Der er tale om en bevægelig skulptur med en ikke-fikseret sekventialitet, idet den statiske skulptur går fra at have tre dimensioner, som alle er rumlige: bredde, højde og dybde, til også at rumme dansens tidslighed. På trods af at det tværestetiske fokus medførte, at det tekstkritiske perspektiv blev nedprioriteret, fik eleverne alligevel et litterært udbytte gennem de auditive sproglige eksperimenter, idet opmærksomheden blev henledt på sprogets lydligge kvaliteter i form af rytme og stemmebetoning.

Selvportræt, fra tekst til ordcollage på væg

Opgaven lød, at eleverne skulle skrive et selvportræt med udgangspunkt i Edouard Levés bog *Selvportræt*. Eleverne blev bedt om at mime Levés stil. De havde syv timer fordelt på to dage til at udføre den. Man kan sige, at den type pasticheøvelse, hvor eleverne efterligner en eksemplarisk tekst, skal gøre dem i stand til at aflure den eksemplariske teksts kvaliteter og overføre disse til deres egen skrivning. Der er tale om en form for mesterlære, hvor teksten bemestrer nogle greb, som eleverne kan tilegne sig. En anden hensigt med skriveøvelsen er at give eleverne en oplevelse af, at de har et stofområde, de kan skrive om, da det selvsagt er lettere at skrive om noget, man ved noget om.

Levés *Selvportræt* er kendetegnet ved at veksle mellem det banale og sensationelle, det overfladiske og dybe, det filosofiske og hverdagslige. Det er ikke kun de personlige erfaringers detaljerighed, der gør værket bemærkelsesværdigt, sproget er også præcist og rytmisk. Teksten rummer mange udsagn, der kan virke private, men i udligningen af hierarkiet mellem det banale og dramatiske åbner der sig et spændingsfelt, hvor spændvidden og sidestillingen

af de kølige, nøgterne konstateringer og de følelsesladede bekendelser skaber en overraskende og til tider komisk effekt.

Skriveøvelsen, der mundede ud i en sprængt fællestekst, benyttede sig af postproduktive strategier i den forstand, at det nye værk opstod af fundet materiale, der blev klippet i stykker og sammensat på ny. Cut up-teknikken består i, at en tekst bliver klippet ud i mindre stykker og omarrangeret, så der skabes en ny tekst. Effekten af ophængningen af sætningerne blev, at de kunne læses hver for sig eller som en del af en større tekst. Forløbet forsvandt, og læseren bestemte, hvilken rækkefølge sætningerne skulle læses i.

Den undervisningsmetode, jeg observerede og tog del i, var det, man kan kalde tavs viden i form af kropsviden, som er kendetegnende for den kunstneriske proces, hvor den pædagogiske strategi er at fremvise og eksemplificere frem for at instruere; hvor det handler om at opbygge elevernes analytiske sans og intuition gennem selvafrøvning. Lehmann argumenterer for, at det er en uartikuleret selvfølghed, at den kreative proces forløber således, og det kan være grunden til, at kreativitetens potentiale i de æstetiske fag bliver undervurderet (Lehmann, 2012, s. 154). Ifølge Knud Illeris kan tavs viden ikke på udtømmende vis eksternaliseres og gives sproglig form (Illeris, 1999, s. 141), dog er det min påstand, at der i en undervisningssammenhæng kan være nyttige perspektiver at udlede fra Elleströms analysemodel, et system til analyse af mediernes modale kompositioner, i forhold til at klarlægge de muligheder, som det interartielle felt rummer. Elleströms model kan bruges til at henlede opmærksomheden på, hvad der kendetegner det valgte materiales modalitet, mediets fysiske grænseflade, den spatiotemporale modalitet, som vedrører oplevelsen af mediet i tid og rum, og den sensoriske modalitet, hvor man kan spørge ind til, hvilke sanser der bringes i spil, og hvad effekten heraf er; en tekst aktiverer synssansen, men har også indirekte lydige kvaliteter, fordi man hører ordenes lyde for sit indre øre og genkalder sig lugte- og sanseoplevelser gennem læsningen. Det skrevne digts primære sensoriske modalitet er synet, men der er også en taktil fornemmelse involveret i form af papiret; måske har papiret en lugt, og noget lydligt, når digtet læses højt i plenum. Når en tekst på papir bliver hængt op, fjernes den taktil fornemmelse ved papiret til fordel for mere rumlighed, mere luft mellem sætningerne, og det virtuelle rum, som sproget skaber i læseren, udvides med en konkret fornemmelse af rummet, som sætningerne befinder sig i. Det skaber en anden form for kropsbevidsthed – vi bliver bevidste om, at vi er kroppe, der befinder sig i et rum blandt andre kroppe. Den indadvendte læsesituation bliver til en udadvendt aktivitet, der inviterer til samtale og fælles observation af sætningerne. Vores blikke vandrer, vi må bevæge os fysisk for at få det hele med. Beskueren aktiveres på en anden måde, idet beskueren selv bestemmer, i hvilken rækkefølge hun vil læse sætningerne. Hvor sætninger på papir har et bestemt forløb, er formen her sprængt, og sætningerne fremstår fragmenterede, usammenhængende, flerstemmige, fordi man fornemmer de forskellige individuelle stemmer i fællesteksten. Det polyfoniske aspekt kunne

yderligere understreges med forskellige typografier og på den måde bryde den ensartethed, som resultatet endte med at få.

I begge undervisningsforløb blev der arbejdet med tekst, men ud fra forskellige udgangspunkter og med den store forskel, at eleverne havde helt frie tøjler til at bestemme, hvordan de ville udforske temaet i den første case. Performanceforløbet levede i høj grad op til kriterierne for den kreative proces, idet processen var præget af sideværtstænkning, hvor så mange nye idéer som muligt blev bragt i spil. Hvor performanceforløbet havde en lang eksperimenterende fase, der var fritaget for kritik, gled processen i den anden case hurtigt over i vurderingsfasen. Det andet forløb tog udgangspunkt i en mere klassisk skriveøvelse i den forstand, at det blev forventet, at eleverne producerede en tekst og derfor ikke bevægede sig uden for de opstillede rammer. Oplægget til performanceworkshoppen lagde op til en eksperimenterende og udforskende tilgang, hvilket også resulterede i et multisensorisk værk. Det gav mig et fingerpeg om, at undervisningsoplægget til en tværetetisk workshop ikke må være for entydigt og lukket. Rammerne må være vide nok til, at eleverne kan eksperimentere med forskellige udtryksformer. På spørgsmålet om, hvordan balancen skal være mellem den klassiske skriveundervisning, der er domineret af læsning og skrivning, og så en mere eksperimenterende form, hvor andre udtryksformer inddrages, vil jeg svare, at det er vigtigt at se aktiviteten i forhold til formålet. I den tværetetiske undervisning er formålet netop at skabe rammerne for en mere eksperimenterende tilgang til skriften, hvor teksten ikke behøver at befinde sig på papiret, men kan transformeres til visuelle eller lydige udtryk. Det er muligt, at fokuset på den sproglige sensibilitet derved nedprioriteres, men samtidig opøver eleverne en sensibilitet over for opblandede mediekonstellationer.

Kriterier på baggrund af undervisningscasene

På baggrund af de observationer, jeg havde gjort mig i forbindelse med undervisningsforløbene på Krabbesholm Højskole, nåede jeg frem til otte kriterier, som jeg ville designe workshoppen ud fra.

1. Workshoppen skal balancere mellem det skriftlige og visuelle, så deltagernes litterære sensibilitet styrkes, samtidig med at de får en dybere forståelse for intermedielle relationer.
2. Skriveøvelsen skal indeholde tværetetiske muligheder, således at deltagerne allerede fra begyndelsen inviteres til at tænke uden for teksten.
3. Der skal være en tematisk ramme, der kan holde sammen på de diffuse og abstrakte eksperimenter.
4. Selvom der skal være en grad af rammesætning, skal skriveøvelsen også være så åben, at den giver mulighed for at eksperimentere og udforske på egen hånd.

5. Hensigten med workshoppen er, at deltagerne skal få en forståelse for intermedielle processer, derfor skal øvelsen designes således, at der er fokus på overgangsfaserne og forskelle og ligheder mellem de forskellige udtryksformer.
6. Der skal skabes rum for læring, kreativitet og æstetiske kompetencer.
7. Workshopkonceptet skal fungere for nybegyndere, men samtidig kunne tilpasses forskellige målgrupper.
8. Øvelsen skal stimulere deltageres skaberlyst og være igangsættende, så de får skrevet og udtrykt sig.

Præsentation af workshoppen

Idéen var at skabe rammerne for en praksisnær og værkstedsbaseret undervisning, hvor betingelserne for et "trying-out place" (Dawson, 2005, s. 81) blev etableret. Jeg valgte portrættet som den tematiske ramme for workshoppen, fordi portrætkunsten er en genre, de fleste kender og kan forholde sig til. Det er således et konkret tema i et felt, det tværestetiske, som kan virke abstrakt. En anden grund var, at en af casene fra Krabbesholm havde en tematik omkring selvportrættet, og på den måde var temaet også en videretænkning af det undervisningsforløb.

Fokus var på processen og overgangene mellem forskellige udtryksformer; hvad sker der med udgangspunktet, ansigtsbeskrivelsen, når ordene oversættes til et visuelt udtryk. Objektet (et fysisk ansigt eller et fotografi) dannede således udgangspunkt for de tekster, som deltagerne skrev. Teksten blev repræsentamen i oversættelsen til interpretanten, et visuelt værk, der blev skabt ud fra tolkning af teksten. Det var således tanken, at deltagerne på den måde fik en forståelse for de grundlæggende, sproglige og visuelle mekanismer, der er på spil. Målet med portrætterne var ikke, at de nødvendigvis skulle ligne den virkelige person. Tanken var netop, at deltagerne havde frihed til at fortolke og arbejde med materialet, som de ville. Workshoppen var inddelt i følgende faser: et inspirationsoplæg, hvor jeg kom med eksempler på forskellige ansigtsbeskrivelser fra litteraturen som en indgangsvinkel til en samtale omkring skriftens billedskabende virkemidler. Dernæst præsenterede jeg skriveøvelsen, der lød: "Beskriv et ansigt, som du ville tegne det." Jeg understregede, at det var vigtigt med sproglig præcision; at deltagerne skulle vælge ordene med omhu og overveje, om ordvalget var det rigtige i forhold til, hvad de ville beskrive. Deltagerne sad over for hinanden i par og skulle skrive et portræt af den fremmede person, de havde siddende foran sig. Derefter fulgte en pause, hvor ansigtsbeskrivelserne blev lagt i en bunke, og alle fik en beskrivelse, de ikke selv havde skrevet. Herefter var tanken, at deltagerne skulle skabe et visuelt billede af den skrevne ansigtsbeskrivelse. Elementer fra teksten kunne tages videre i udformningen af det visuelle udtryk.

Med workshoppen ønskede jeg at designe et koncept, der kunne tilpasses forskellige målgrupper, men som primært henvendte sig til voksne og unge, som ikke havde modtaget skriveundervisning før. Formålet var at give deltagerne en grundlæggende forståelse for billedlighed i både skrift og kunst, da det billedmæssige netop er en komponent, der er til stede eller indirekte kan opstå (gennem mentale billeddannelser) i alle medier i varierende grad og i forskellige former. Ved at inddele workshoppen i faser var det min tese, at der ville blive skabt fokus på overgangene mellem udtryksformerne, hvilket ville bidrage til, at deltagerne blev bedre til at identificere de forskellige modi, og derved ville deltagernes forståelse for de forskellige mediers kvaliteter blive udvidet. Det er en tankegang, som er inspireret af Jennifer Rowsell, der i bogen *Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age* skriver:

By understanding what words do allow us to convey and where they may fall short from other modes, we will be in a better position to help students identify the mode(s) that can best articulate and pass along the information they want. (Rowsell, 2013, s. 123)

Deltagerne fik mulighed for at arbejde med udtryksformerne og derigennem undersøge, hvordan det portrætterede objekt forandrede sig gennem remedieringerne. Jeg havde ikke en forventning om, at deltagerne skulle opnå en teoretisk viden om mekanismerne bag mediernes billedskabende egenskaber, men blot have en fornemmelse for disse efterfølgende. Workshoppen bestod altså af stadier, der involverede observation, inspiration og fortolkning af indtryk.

Skrivedelen af øvelsen indeholdt et ekfrasisk element, idet deltagerne i den første del af øvelsen blev bedt om at skabe en verbal repræsentation af en visuel repræsentation. Transformationen fra en visuel repræsentation til en skrevet tekst hører til i en underafdeling af intermedialitetsbegrebet (Harrits, 2007, s. 15). I forordet til bogen *Ekfrasens former: billeder i tekst* citerer Cecilie Harrits og Anders Troelsen teoretikeren James A.W. Heffernan for at definere begrebet 'ekfrase' som "a verbal representation of a visual representation" (Harrits, 2007, s. 9). Mitchell hævder derimod, at det ekfrasiske ideal er uopnåeligt:

A verbal representation cannot represent – that is, make present – its object in the same way a visual representation can. It may refer to an object, describe it, invoke it, but it can never bring its visual presence before us in the way pictures do. (Mitchell, 1995, s. 152)

Det er selve forudsætningen for ekfrasen, nemlig overførelsen fra et medium til et andet, som Mitchell her problematiserer. Mitchell modificerer dog denne påstand med begrebet "ekphrastic hope", der betegner den verbale repræsentations evne til at "overcome the otherness" (Mitchell, 1995, s. 156). Ved fx at skabe en oplevelse af plasticitet gennem sproget kan

ekfrasen danne et mentalt billede hos læseren og på den måde blive præsent. I den anden del af øvelsen ville deltagerne opleve, hvordan der i læseakten sker en pendulering mellem afkodningen af ordene og den mentale billeddannelse, afkodningen af ordene genererer, som de skulle forsøge at overføre til et visuelt udtryk.

Figurativt sprog

Hvor vi i skriftlige fremstillinger må forestille os de genstande, ordene beskriver, kan disse realiseres i de billedbårne medier. Billedkunst er kendetegnet ved spatialitet og samtidighed, og litteratur er kendetegnet ved temporalitet, dvs. at de udtrykker forløb i tid. I et maleri er billedelementerne til stede på samme tid, og det kræver ikke de store afkodningsfærdigheder at forstå dem, derimod kræver skriften læsning, som strækker sig i et tidsligt forløb, og det er derfor ikke muligt at fortælle et begivenhedsforløb gennem et fast billede. I en tekst sker billedannelsen indirekte i læseren, det er læseren som omsætter sætninger til billeder. Jørgen Holmgaard skriver i kapitlet ”Da billedsprog blev til billedsprog” fra bogen *Billedsprog*, at vi organiserer hele vores omverden gennem sproglige metaforer (Holmgaard, 1997, s. 9). Billedsprog er derfor ikke kun retoriske eller poetiske omskrivninger, men alt sprog er billedsprog. Vi har ikke nødvendigvis det samme indre lydbillede af det lingvistiske tegn ’mund’. Derfor var der i øvelsen fokus på det præcise sprog, idet det figurative sprogs greb er med til at skabe mere præcise billeder i læseren. ”Hendes læber er velformede”, kunne et udsagn lyde. Hvordan er læberne velformede? Hvordan ser de ud? Ved at arbejde med hinandens sætninger blev det tydeligt, hvordan de indre mentale billeder, som sproget genererer, var individuelle ligesom de fortolkningsprocesser, som deltagerne gennemgik i arbejdet med ansigtsbeskrivelserne.

I artiklen ”Kunsten som greb” (1916) argumenterer den russiske formalist Viktor Sjklovskij for, at kunstens virkemiddel er underliggørelsen, hvilket vil sige at befri tingene fra ”perceptionens automatisme”. Det poetiske sprogs mål er gennem billedannelsen at overføre en genstand fra dens normale opfattelsessfære til en ny og på den måde deautomatisere vores forestillinger (Sjklovskij, 2003, s. 26). Formålet med at fokusere på sproglig præcision og billedsprogets virkemidler kan altså formuleres som en øvelse i lave drejninger af normalsproget, der kan demontere vores automatiserede sprogbrug. Billedannelsen er en måde at begribe objekter på. Holmgaard skriver, at ”Sansningerne sammenfattes i mønstre, der kan bruges til at identificere ”fænomener”, og verden bliver derved anskuelig og begribelig.” (Holmgaard, 1997, s. 27). I workshoppen var objektet ansigtet. Hensigten med workshoppen var gennem det figurative sprog at gøre billedannelserne ’skrivbare’.

I inspirationsoplægget tog jeg udgangspunkt i forskellige ansigtsbeskrivelser fra litteraturen som optakt til en samtale om skriftens billedskabende virkemidler og de fortællerpositioner, som fortællingerne skildres gennem. I udvælgelse af inspirationsmaterialet lagde jeg

vægt på teksteksemplernes forskelligartede udtryk. Et eksempel på en eksemplarisk ansigtsbeskrivelse er en tekstpassage fra *Fru Marie Grubbe* af J.P. Jacobsen, hvor vi får en detaljeret og malende beskrivelse af kvinden, der er genstand for den forelskedes begærlige blik:

Det dæmpede skjær gav hendes barnehvide ansigt en matgylden lod, der gjorde de blåladne skygger under øjnene mindre synlige; de røde læber blev purpurbrune og de store, blå øjne blev næsten sorte. Hun var nydelig var hun: lige pande, svagt kroget næse, kort, skarpskåren underlæbe og stærk, rund hage og fint rundet kind og ganske små øren og rent og skarpt tegnede bryn. (Jacobsen, 1985, s. 6)

Beskrivelsen har en visuel appel i form af farverne, men ikke direkte troper i form af omskrivninger af bogstavelige udtryk bortset fra sammentrækningen af den hvide farve og barnet. Farvelægningen er iøjefaldende, ligeledes er den detaljerede beskrivelse af kvindens ansigtstræk.

Som et mere nutidigt eksempel valgte jeg også en karakterbeskrivelse fra *Bedårende* af Ida Marie Hede. Her bliver kroppens inderside sammenlignet med et sumplandskab og organerne med slanger:

Udenpå: Creme de la mer, irriterede hårsække, svedduft [...]Indeni: et morads af vildt sultne bakterier og slangeagtige organer der viklet om hinanden forandrer hendes krop til en slags dovent sumplandskab. (Hede, 2017, s. 20)

Teksten er præget af opremsning og har et fænomenologisk, registrerende blik. Det videnskabelige, antipsykologiske blik er mere interesseret i at beskrive, hvad et menneske udgøres af, end dets humør og følelsesliv. Hedes portræt er en øjenåbner i forhold til, hvordan en beskrivelse kan se ud, fordi fremgangsmåden adskiller sig så markant fra traditionelle karaktertegninger.

Idéen med at beskrive et ansigt, som man ville tegne det, handlede også om at give deltagerne en fornemmelse for sproget som et materiale, hvor de figurative virkemidler udgør en palet af valgmuligheder. Når man vil tegne en hånd, kan det hjælpe at tænke hånden som linjerne, lys/skygger og flader for på den måde at undgå at tegne symbolet hånd og i stedet tegne den specifikke hånd. På samme måde skulle deltagerne forsøge at vige uden om det automatiserede sprogbrug ved at være opmærksomme på de ord, de vælger, for således at opnå sproglig præcision.

Et andet formål med workshoppen var at give deltagerne en forståelse for, hvor individuel vores perception af omverdenen er. Det skulle de forskellige udtryksformer være med til at illustrere. Det billede, jeg har inde i hovedet af den person, som jeg beskriver, er ikke nødvendigvis det samme billede, læseren af beskrivelsen får i sit hoved, og når vedkommende

så skal oversætte teksten til et visuelt udtryk, kan det forandre sig til noget helt andet, end jeg havde forestillet mig.

Udførelse af workshoppen

Jeg talte med deltagerne om brugen af billedsprog og fortællerperspektiv i de teksteksempler, jeg havde udvalgt: det videnskabelige blik i Ida Marie Hedes tekst og det forelskede blik i J.P. Jacobsens beskrivelse, den flittige brug af surrealistiske metaforer og sammenligninger, som tilfører en absurditet til Hedes tekst, og J.P. Jakobsens impressionistiske farvelægning. Derefter præsenterede jeg skriveøvelsen:

Lav en beskrivelse af et ansigt, du kender godt, og som du er i stand til at genkalde i din hukommelse, eller et fremmed ansigt, du finder på. Tænk på, at for portrætmaleren er det vigtigt at kunne se objektet for sig for at kunne tegne detaljerne. Tænk desuden på synsvinklen; er du observatør eller den forelskede.

Den meget konkrete opgave ”Lav en ansigtsbeskrivelse” førte til vidt forskellige tekster. Nogle skrev en helt kort tekst på ti linjer, andre skrev en side. Nogle skrev i et poetisk sprog, andre skrev fortællende og scenisk. En deltager havde svært ved at komme i gang. Han havde fundet et billede på nettet og begyndte at tegne ansigtet, han ville beskrive. Han forklarede, at det var for at blive opmærksom på de mest fremtrædende træk ved ansigtet, som efter hans opfattelse var vigtige at få med. Et nyt perspektiv udfoldede sig, da de fleste valgte at skrive i hånden, selvom de havde computere til rådighed. De valgte det analoge frem for det digitale, hvilket kunne være en indikation af, at det digitale ikke kan erstatte behovet for at være i fysisk nærkontakt med det materiale, man arbejder med. Håndskriften har en indbygget selvreferentialitet, idet man ofte må tyde ordene for at kunne læse, hvad der står, og således bliver teksten et billede i sig selv. Efterfølgende blev teksterne printet ud og delt ud, så de fik til opgave at lave et visuelt værk med udgangspunkt i den skrevne tekst. Afslutningsvis præsenterede deltagerne resultaterne for hinanden. De forklarede først, hvad det var for et fysisk ansigt, de havde beskrevet. En havde indtaget betragterens position og skrevet en detaljeret beskrivelse af et fotografi af sin kusine. En anden havde valgt statsministeren, og teksten handlede om, hvordan hans ansigt udstrålede magt, men også om iscenesættelsen og tegnene på, at facaden kunne krakelere. Særligt en deltager skilte sig ud ved at have en abstrakt tilgang til opgaven, hun ville gerne skildre en spåkoneagtig karakter. Det var nærmere en stemning, hun ville indfange, hvilket også kom til udtryk i teksten, som dette citat stammer fra:

En blå flod siver roligt ned til de runde oplyste cirkler der lukker sig sammen for at holde floden, inden floden strømmer videre ned mod de lunkne kinder der skrider til de lilla læber så en slangetunge åbner sig, mens alt omkring samler sig i dybe folder.

Deltageren, der valgte en mere poetisk og abstrakt tilgang, havde også en mere abstrakt tilgang til den visuelle del af opgaven: Hun fortolkede den tildelte tekst. Den tekst, hun havde fået og skulle overføre til et visuelt udtryk, var en tekst, der også var temmelig abstrakt, idet det var en tekst, der arbejdede med spaltninger. I teksten får hænderne deres egen vilje og bliver benævnt som ”de”. Eksempelvis står der: ”De blander sig med støvkorn i luften og daler ned i et tæppe af tabte hudceller. Her ligger alle de mennesker hun aldrig vil være.” Som den eneste havde deltageren ikke valgt at skabe en mimetisk repræsentation af teksten, derimod havde hun forsøgt at indfange tekstens stemning og tematikken omkring spaltningen i den visuelle udformning.

Evaluering og vurdering

Ved at inddele workshoppen i faser var det min tese, at der blev sat fokus på overgangene mellem udtryksformerne, hvilket bidrog til, at deltagerne blev bedre til at identificere de forskellige modi. Undervisningskonceptet var ikke blot en skriveøvelse med en visuel overbygning; det tværfæstetiske var tænkt ind i øvelsen i form af det ekfrasiske element. Jeg skabte en rammesætning ved at have et tema, Portræt, for workshoppen, samtidig blev der lagt op til, at det var fuldt ud muligt at tolke temaet, som man havde lyst. Workshoppen vekslede mellem analyse af egne og andres produktioner. En hensigt med workshoppen var, at deltagerne opøvede en sanselig opmærksomhed gennem observation og fortolkning af sanseindtryk. Remedieringsperspektivet skabte mulighed for at se tekster som dynamiske størrelser, der kan forandre sig, idet fokuseringen på overgangsfaserne mellem de forskellige udtryksformer også skaber opmærksomhed på stadierne i det tværfæstetiske værks tilblivelsesproces. En deltager tegnede først ansigtet, han ville beskrive, for at få øje på de karakteristiske træk, og en anden skrev en malemanual til, hvordan hun ville portrættere ansigtet. På den måde benyttede deltagerne strategier fra de forskellige kunstneriske discipliner. Selvom de ”digitalt indfødte” yngre deltagere havde computere til rådighed, valgte flere af dem at skrive i hånden, hvilket jeg så som et udtryk for, at de havde behov for at være i nærkontakt med materialet. Håndskriften har en indbygget selvreferentialitet, idet man ofte må tyde ordene for at kunne læse, og således bliver teksten et billede i sig selv. Min fornemmelse var, at de fik eksperimenteret med det skriftlige udtryk på en måde, der igangsatte nogle refleksioner omkring de kunstneriske processer, de gennemgik; fra objektet til skriftlig repræsentation, fra en andens skriftlige produktion til remedieringen af teksten til et visuelt fortolket udtryk, ligesom de herigennem også blev bekendt med remedieringsbegrebet. At det var vanskeligt at få dem til

at sætte ord på, hvad de havde lært, kan også hænge sammen med den æstetiske erfaringsform, som jo netop er præget af førsproglige og sansebaserede oplevelser. De fik dog alle fremstillet et æstetisk produkt, hvilket i sig selv var et succeskriterium. En deltager beskrev, hvordan øvelsen havde gjort hende mere bevidst om de sproglige virkemidler, samtidig med at omformningen fra en udtryksform til en anden igangsatte nogle refleksioner omkring, hvad der var muligt at overføre, fordi øvelsen krævede, at man rent faktisk læste det, man havde skrevet, og forsøgte at visualisere de sprog billeder, man havde fremskrevet.

Et perspektiv, der godt kunne udfoldes mere, er at se teksten som et billede, der ikke nødvendigvis skal læses. Det er et perspektiv, der strejfes de steder, hvor håndskriften bliver ulæselig og opmærksomheden derved henledes på selve skriften snarere end på betydningen af tegnene. Skriften bliver selvhenviende i forhold til sit materielle udtryk. Ved at se teksten som et billede og ikke kun som sprog billeder, der genererer mentale billeddannelser, som teksten fremmaner, kunne man have startet en dialog om den kulturelt ændrede læsesituation, hvor afkodningen af ikke-sproglige udtryk også indgår i læsningen af den multimodale tekst. En læsesituation som denne ændrer også vores måde at kommunikere på, idet billeder får en større kommunikativ rolle.

Referencer

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London: Routledge.
- Duus, G. & Bager, A.S. (red.). (2012). *Aktionsforskning: en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Elleström, L. (2012). ”Mediernes modaliteter”. i *Medialitet, intermedialitet og analyse*, B. Stougaard Pedersen (red.), Aarhus: Aarhus Universitet.
- Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik - i teori og praksis* (1. udgave ed.). Kbh.: Academica.
- Harrits, C., & Troelsen, A. (red.). (2007). *Ekfrasens former : billeder i tekst* (1. udgave ed.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hede, I.M. (2015, december). Art Writing – et rum, en refleksion. *Kritiker*, nr. 38. Hentet d.6.8.2019 på <http://www.kritiker.nu/artikelarkiv/artikelarkiv11.html>.
- Hede, I.M. (2017). *Bedårende*. København: Gladiator.
- Hede, I.M. (2018). *Autor chap 1*, Göteborg: Ideella föreningen Autor.

- Holmgaard, J. (1997) ”Da billedsprog blev til billedsprog” i *Billedsprog: Om metaforen og andre troper*. Holmgaard, J. & Hansen, P.K.(Ed.) Aalborg: Center for Æstetik og Logik/Medusa.
- Illeris, K. (1999) *Læring – aktuel lærings teori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, J.P. (1985). *Fru Marie Grubbe*. København: Gyldendal.
- Jespersgaard, S.K. (2015) ”Litteraturens mulighedsrum” i *Litteraturens udvidede felt II: #dette er ikke en bog* (1. udgave ed.). Brennum, H. (red.). Kbh.: Institut for Kunst- og Kulturvidenskab, Københavns Universitet.
- Krauth, N. (2016). *Creative writing and the radical: Teaching and learning the fiction of the future*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lehmann, N. (2012) ”Mentale sideværtsbevægelser” i *Æstetisering: forbindelser og forskelle: festskrift til Morten Kyndrup*, Kyndrup, M., (red.). (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Levé, E. (2015). *Selfportrait*. København: Basilisk.
- Llambías, P. (2015). *Skrivning for begyndere: Om skønlitterær skrivekunst for begyndere – en personlig refleksion*. København: Gyldendal.
- Lome, R. (2011) ”Litterære udtryk på Facebook” i *Litteraturen i det udvidede felt*. Johannessen, J. (red.). Kbh.: Institut for Kunst- og Kulturvidenskab, Københavns Universitet.
- Lund, H. (2002). *Intermedialitet: Ord, bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T., (2005) *There Are No Visual Media*, Journal of visual culture, Volume: 4 issue: 2, page(s): 257-266
- Pedersen, B.S, (2012) ”(Inter)medialitet - materialitet, typologisering, oplevelse” i *Medialitet, intermedialitet og analyse*. Pedersen, B.S. & Sørensen, M.-M.Z. (red.). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Project Art Writing (2016). Hentet d.6.8.2019 på <http://www.litteraturen.nu/artwriting/>
- Ringgaard, D. (2014). *Litteratur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rowell, J. (2013). *Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age*. New York: Routledge.
- Sjkløvsj, V. (2003) ”Kunsten som grep” i *Moderne litteraturteori. En antologi*. Kittang, m.fl. (red.). Universitetsforlaget.