

Casestudie 1

Fra arbejdstegning til undervisningsmateriale

Designformidling som læringsproces

I fagkredse er den danske arkitekt og designer Knud V. Engelhardt (KVE) (1882-1931) anerkendt for sit alsidige livsværk af tidligt moderne design rettet mod en ny tids accelererende tempo, ændrede forbrugsvaner og nye livsmåder. Livsværket spænder vidt fra grafisk design, typografi og skilteskrifter til industrielt og urbant design og blev i 2006 optaget i Den Danske Kulturkanon (Kulturministeriet 2006). Trods kanonisering og anerkendelse i fagkredse, og selvom dele af Engelhardts design fortsat er i brug eller lever videre som inspiration for nutidens designere, er ophavsmanden selv ukendt for en bred offentlighed og denne vigtige del af dansk kultur- og designhistorie forholdsvist ubeskrevet og udforsket.

På den baggrund, og ud fra modsætningen “kanoniseret vs. ukendt designer”, tilrettelagde og gennemførte jeg i foråret 2018 det tværfaglige undervisningsforløb *Design og formidling* ved Københavns Universitet i samarbejde med Designmuseum Danmark. Forløbet var forankret i et større aktuelt forskningsprojekt, hvori jeg undersøger historiske, kunstneriske, kommercielle og professionsbestemte kontekster for KVE’s virke med det formål at kaste lys over hans betydning for dansk design og for designerens position i et spirende moderne samfund.¹

>
Engelhardts skitse til logo for Faaborg Museum (1916). Faaborg Museum. Foto: Pernille Klemp.

95 mm

fjern i det af
Tischenselbinder



KAB
26. VII. 16



Casen belyser og diskuterer, hvordan et arkiv af kunstnerskitser blev gjort til del af et kursus' pensum og metode; og hvordan arkivet blev bindeleddet mellem forskningsprojekt og undervisningsforløb og afsættet for de studerendes egne skriftlige opgaver. Disse skulle udformes som artikler til et katalog, skrevet til en fiktivt tænkt udstilling om KVE. Frem for at opfatte arkivet som statisk ramme for opbevaring af genstande blev Arkiv for Dansk Design præsenteret som et dynamisk sted for udveksling, bevægelse og relationer. Arkiver har deres egne personer og historier knyttet til sig, og arkivalierne indgår hele tiden i nye relationer, fx i forbindelse med udstillinger og til udlån, som inspiration og forlæg for nye designs eller re-designs eller, som i herværende sammenhæng, som del af et forskningsprojekt og et undervisningsforløb. Samlingen udgør, hvad den engelske antropolog og kurator Nicolas Thomas betegner som en "kreativ teknologi" (2014, kap. 3), hvorfra nye betydninger kan konstrueres, opstå og udvikles. Tankegangen er knyttet til hans fremstilling af "museet som metode" (2014, kap. 2), hvor kuratering frem for at ses som en neutral aktivitet betragtes som meningskabende, betydningsladet og som en (bevidst, målrettet) strategi. Dette perspektiv på museet lægger sig op ad den øgede kritiske opmærksomhed, der i de sidste 15-20 år har været rettet mod kuratoriske praksisser som konstruerende, værdiladede handlinger, og som efterhånden er kommet til at udgøre et selvstændigt museologisk forskningsfelt.²

Skitserne i Arkiv for Dansk Design er oprindeligt udført som anvisende arbejdstegninger i en målrettet designproces og er til daglig gemt af vejen for museets publikum. Nu blev de lagt frem til brug, denne gang som del af en metode til at oparbejde og formidle viden om dansk kultur- og designhistorie. Det er bemærkelsesværdigt, at holdets deltagere beskrev besøget i Arkiv for Dansk Design som en umiddelbar motivationsfaktor og en oplevelse, der pirkede



til fordomme og forestillinger om, hvad et museum er og kan være. At iagttage og selv håndtere gamle arbejdstegninger stimulerede en lyst til at arbejde med den opgave, der blev stillet af underviseren; det fremgår, at mødet med museet og personalet også medvirkede til at dæmpe den skepsis eller usikkerhed, der kan melde sig, når man på én gang introduceres til et nyt fagområde og et læringsmiljø uden for universitetets faste undervisningslokaler, pointer, der blev udtrykt i kursets portfolioopgaver og evalueringer:

Mit indtryk er, at arkivbesøget havde samme effekt på mange andre på holdet; at det satte skub i tingene rent faktisk at få lov til at se noget originalt arbejde...

Jeg har aldrig været specielt interesseret i dansk design... på studieturen fik vi mulighed for at se Knud V. Engelhardts originalskitser... Det var en stor oplevelse at kunne se på dem og røre ved dem.

[Fordi] vi fik lov at se og røre ved Engelhardts mange skitser, kom jeg tættere på hans virke. Man fik indsigt i hans grundighed og passion. Den viden har jeg brugt til at sætte Engelhardt i et nyt perspektiv.

Jeg må indrømme, at jeg gik ind til dette designemne om Knud V. Engelhardts virke med en lettere skeptisk mine. Jeg var ganske forudsætningsløs – troede jeg i hvert fald.

Jeg havde ikke tidligere overvejet, hvor stort et lager der kan ligge af gamle værker, som er helt tilgængelige for offentligheden.³

Holdet blev inddelt i grupper, der fik til opgave at fokusere på et udvalgt skitsemateriale og på hver deres område af Engelhardts alsidige virke. På oplæg fra underviser skulle de studerende undersøge og beskrive skitser og andre typer arkivalier, søge relevant faglitteratur og anlægge et selvvalgt perspektiv og en problemstilling på materialet. På den måde var der både mulighed for først at udveksle og sammenligne kilder, idéer og skriftlige udkast og dernæst for, i selve opgaven, at udfolde individuelle perspektiver på emnet. Det førte til besvarelser, der reflekterede over designerens formsprog, undersøgte skilteskrifter, analyserede sporvogne som modernitetssymboler, belyste en ny industriel æstetik i litterært perspektiv eller redegjorde for kommunale brandingstrategier med afsæt i Engelhardts arbejde for Gentofte Kommune. Frem for undervisning i én retning – fra museumsansat/underviser til de studerende – inviterede forløbet i Arkiv for Dansk Design de studerende til at deltage i en genstandsbaseret undersøgelse, hvor de ud fra et fælles materiale udfoldede individuelle perspektiver og beskrev disse i tekster til et fiktivt katalog. På tværs af fagligheder trænede metoden generelle akademiske færdigheder som observation, undersøgelse, fortolkning og skriftlighed.

Foto: Line Hjorth Christensen.

Udtalelserne vidner dels om, at mødet med museet, biblioteket og samlingerne for de fleste studerende var et møde med noget for dem helt nyt og derfor overraskende. Den aldersgruppe, de studerende generelt hører under, er da også den svagest repræsenterede i museerne (Moos og Lundgaard 2012). Dels afspejler udsagnene, at det direkte møde med tingene havde umiddelbar appel og virkede som en stærk drivkraft for et videre, selvstændigt skriftligt og teoretisk reflekteret arbejde.

I et senere afsnit beskriver jeg skitsens egenart og potentiale som undervisningsmateriale, men spørger først ind til, hvordan design og designmuseer overhovedet lader sig integrere i en undervisningssammenhæng, der ikke specifikt retter sig mod designere eller designhistorikere, men mod studerende i kulturformidling. Ved at reflektere over Deweys begreb om æstetisk erfaring redegøres dernæst for, hvordan en undervisningsform, der integrerer museets fysiske samlinger i et metodisk kombineret forløb, samtidig kan vække studerendes interesse for dansk designhistorie og fungere som et moment, der medvirker til at skabe sammenhæng i læringsprocessen.

Enhver stereotyp forestilling om arkiver som støvede, stillestående eller kedelige udfordres af den museologiske og designhistoriske forskning, der afdækker arkivets dynamiske forcer som et sted for selvstændig betydningsdannelse og flerstemmigt rum (Breakell 2007, 5). Arkivets evne til at afspejle historiske faktorer, kunstneriske og sociale relationer samt det faktum, at arkivet også altid peger på sin egen tilblivelse og historie, er forhold, der kan udnyttes didaktisk. Netop det, at arkivet på den ene side manifesterer sig som en "selvstændig organisme" og på den anden side peger ud på de nære eller fjerne relationer, som materialet tidligere var del af, er grundlaget for, at ny viden kan graves frem.

På samme måde blev undersøgelsen af forholdet mellem Engelhardts skitser og dette materiales oprindelige, men nu distancerede, historiske brug centrum for de studerendes skriftlige arbejde.

Mødet med "noget originalt arbejde" (jf. citat ovenfor) og oplevelsen af arkivet som et særligt sted for læring virkede altså som umiddelbare igangsættende faktorer for nye læringsprocesser. I den videre skriveproces var det dertil vigtigt, at der blev redegjort for og diskuteret, hvordan relationer mellem museumsgenstande og tingenes oprindelige kontekster i reglen er af en mindre forudsigelig karakter, end det ofte bliver fremstillet, når tingene først er underlagt en tekst eller en udstillings faste narrativ. Fremgangsmåden ligger i forlængelse af Thomas' opfattelse af samlingen som "kreativ teknologi" og "museet som metode", som omtalt ovenfor. Mens genstande i en udstilling således ofte iscenesættes på en måde, så de kommer til at fremstå med en bestemt, afgrænset, ofte



“Linie 14”: Skitse af Knud V. Engelhardt til elektrisk motorvogn, A/S De Københavnske Sporveje (1910). Arkiv for Dansk Design, Designmuseum Danmark. Foto: Line Hjorth Christensen.

ensidig betydning og som et tegn, der repræsenterer bredere sammenhænge, bibeholder de en åbenhed i arkivet:

Material artefacts, for the most part, do not directly represent the events and developments foregrounded in conventional historical narrative, but often have oblique and incidental relationships to them; they bring particular and curious aspects of past life into view. (Thomas 2014, 117)

Netop i den mere skrøbelige eller tilfældige relation mellem tingene og de begivenheder eller udviklinger, som de i mere gængse historiske narrativer foreskriver at kunne illustrere, rummes et didaktisk potentiale. I kløften mellem tingenes komplekse lag af betydning og de historiske sammenhænge, de henviser til, åbnes der for at afdække betydninger og for selv at skabe nye narrativer. I reglen varetages dette arbejde af kuratorer, kunstnere og eksperter, men det er et mulighedsrum, der med fordel kan integreres i undervisningen. På tilsvarende vis gav arbejdet med KVE's skitser de studerende mulighed for at selv at undersøge, beskrive, fortolke og forankre tingenes åbne, ofte komplekse betydningslag i nye tekster.⁴

Design for ikke-designere

Dele af designforskningen beskæftiger sig med at undersøge, hvordan design og designfaglige kompetencer kan danne afsæt for undervisning, der overskrider specialistens, til fordel for brug af designfaglige metodesæt i et bredere generalistperspektiv. Her bliver undervisning i design ikke en træning i at opnå bestemte færdigheder til brug i industrien, men snarere en metode eller “tænkning” til brug for andre discipliner og formål.⁵ I forhold til denne måde at tænke og overføre designfaglig tænkning og kompetencer til andre områder på er det væsentligt at fremhæve, at det designfaglige og designhistoriske i herværende case havde et dobbelt formål: Dels at skabe kendskab til et mindre kendt område af dansk designhistorie i kraft af et museums samlinger; dels at lære at skrive om design, hverdagskultur og designhistorie i relation til en specifik kulturinstitution i en af denne institutions mest benyttede genrer, udstillingskataloget. Kurset var forankret i en danskfaglig sammenhæng, og sproglige, analytiske elementer, her særligt evnen til at formulere sig selvstændigt, klart og tydeligt på skrift, var prioriterede faglige mål.⁶ Dette skal sammenholdes med fagets andet ben – at oparbejde kendskab til og kunne redegøre for “kulturinstitutioner(ne) og deres formidlingspraksis”. På den måde var sproglige og institutionsspecifikke mål vævet sammen med det formål at skabe sig et kendskab til dansk kulturliv og selv, som kritisk, sprogproducerende deltager, blive i stand til at agere i og påvirke dette felt.⁷

Forløbet kombinerede analytisk kritiske og praktisk udøvende færdigheder på en måde, der sidestillede de to erkendelsesformer. Tilgangen lægger sig efter Dewey, der formulerede det sådan, at vi bør opfatte forskellen mellem teori og praksis som en forskel mellem *to slags* praksis; at *teoretisere*, at formulere idéer om verden, sættes på linje med alle andre praktiske aktiviteter med det primære formål “at få fodfæste i en foranderlig verden”, fordi vi “grundlæggende (er) i verden som aktivt handlende væsener og kun erkender verden og dens egenskaber gennem praksis” (Brinkmann 2006). Relationen mellem viden tilegnet ved tekstlæsning og forelæsning og den form for viden, der oparbejdes gennem erfaringsbaserede læreprocesser i museet, blev således sidestillet i forløbet; foruden et bestemt materiale var dette styret af en klar problemstilling, som deltagerne på meningsgivende vis kunne forfølge og tage livtag med gennem undervisningens faser ved at søge nye informationer, beskrive, analysere og selv formulere dette samlet i katalogteksternes afgrænsede form.

Æstetisk erfaring – en serie af forbundne hændelser

For nærmere at beskrive museet som ramme for erfaringsbaseret, deltagerorienteret akademisk undervisning vil jeg anvende John Deweys teori om æstetisk erfaring. Dewey definerer læring som deltagelse og praksis som noget, man ikke blot kan lære *om*, men lære *igennem*, her altså omsat i en museums kontekst. Kritisk anskuet foregår en overvejende del af undervisningen på de humanistiske uddannelser generelt som “læring om” frem for “læring igennem” og bygger på en dualistisk opfattelse, hvor “kroppen kun har en laverestående funktion, men hjernen er der, hvor vores intelligens og læring opstår”. Men det er, også inden for andre vidensområder og akademiske discipliner end de humanistiske, velkendt, at deltagelsesaspektet er afgørende også for læring på de højeste niveauer.⁸

Forløbet i design og formidling gik på tværs af denne type dualismer ved at forfølge og efterleve studieordningens sproglige læringsmål med afsæt i museets visuelle, æstetiske univers. I museet lader det æstetiske sig ikke alene forstå som det, der er sansebåret, materielt og håndterbart, eller som et ekstra supplement til gængs akademisk undervisning, oftest forelæsninger. Snarere rummer museet et selvstændigt univers af sidestillede læringspotentialer af både æstetisk og kognitiv art.

I museets kredsløb, hvor genstande indsamles og systematiseres med erkendelse for øje, rummes særlige forudsætninger for det, Dewey betegner “æstetisk erfaring”. Erfaringsbegrebet (*experience*) er det måske vigtigste begreb hos Dewey og fremstilles i sin almene betydning så bredt, at det inkluderer “alt, der finder sted”.⁹ Erfaring opstår i kontinuerlig vekselvirkning med omgivelserne, mellem organisme og omverden, og har både en aktiv og en passiv side: Organismen (her mennesket) både påvirkes og påvirker; der sker noget med organismen, og den *gør* noget. I den forstand kan vi forstå erfaring som en proces (Fink 1969). Denne vekslen mellem organisme og omverden gælder også for den kunstneriske proces, som John Dewey mest udførligt beskrev i *Art as Experience* (1934), der regnes for et af de vigtigste bidrag til æstetikken og kunstfilosofien i det 20. århundrede. Heri skelnes mellem erfaring (i al almindelighed) og æstetisk erfaring. Til forskel fra den brede definition af erfaringsbegrebet udlægges æstetisk erfaring som en serie af forbundne hændelser: Det, der gik forud for, og det, der fulgte efter, hvor interessen (hos mennesket) målrettet kontrollerer, hvad der vælges, og hvad der vrages, i den fremadskridende proces. Denne kontinuerlige, sammenhængende bevægelse begrundes, at processen lader sig betragte som en helhed. Et sted tydeliggør Dewey en sådan målrettet proces i form af en kunstners kontinuerlige undersøgelse, hvor denne hele tiden forholder sig til og kritisk vurderer sin gøren som en forudsætning for sit næste træk:

A painter must consciously undergo the effect of his every brush stroke or he will not be aware of what he is doing and where his work is going. Moreover, he has to see each particular connection of *doing and undergoing* in relation to the whole that he desires to produce. (Min kursivering) (1934, 47)

I relation til en (æstetisk, kunstbaseret) undervisningssituation som herværende er pointen imidlertid, at denne aktivt skabende proces af “doing og undergoing”, af aktiv handlen og oplevelse/refleksion, ikke er forbeholdt den skabende kunstner. Processen gælder ifølge Dewey i samme grad den, der fra den “anden side” ser på kunst eller på anden vis beskæftiger sig med kunst, modtageren, altså den studerende i det aktuelle undervisningseksempel, som erkendende part:

For to perceive, a beholder must create his own experience. And his creation must include relations comparable to those which the original producer underwent. They are not the same in any literal sense. But with the perceiver, as with the artist, there must be an ordering of the elements of the whole that is in form, although not in details, the same as the process of organization the creator of the work consciously experienced. (1934, 56)

Ud fra samme erkendende bevægelsesmønster gør en tilsvarende proces sig gældende, når den studerende som deltager selv inviteres ind i en kæde eller et kontinuerligt forløb af aktiviteter. I det her beskrevne undervisningsforløb blev de studerende ikke, som i designpraktiske lærings-sammenhænge, opfordret til at “mime” en designers arbejde. Til gengæld skulle de ud fra en defineret problemstilling, og på baggrund af introduktion, tekstlæsning og kontemplative studier af skitserne, selv søge yderligere information om et givent historisk design og selv formulere skriftlige bidrag i form af korte, formidlende artikler. Vejen frem til modtagelighed og forståelse forløb derved som en proces af responderende handlinger, der akkumulerer på vej mod fuldførelse og skaber den meningsgivende sammenhæng, der karakteriserer æstetisk erfaring.

I den æstetiske erfaring er der m.a.o. en refleksion over forbindelsen mellem hver hændelse i et forløb og det, der gik forud herfor, hvor interessen kontrollerer det, der vælges fra eller forkastes i den erfaring, der er under udvikling. Dette står i kontrast til Deweys brede definition af erfaringsbegrebet, hvor vi driver af sted, viger udenom eller går på kompromis, og hvor rækkefølgen opleves løsere eller som en mere mekanisk relation af delene. Da det oftest er sådan, vi erkender omverdenen, bliver denne fragmenterede erfaringsmåde normen, mens æstetisk erfaring til gengæld placeres uden for hverdagslivet. Men ingen erfaring

kan opleves som en helhed, uden at den er af “æstetisk beskaffenhed”.¹⁰ Dewey hævder altså, at alle erfaringer for så vidt har æstetisk islæt.

Når museet byder sig til for æstetisk erfaring, skyldes det ikke mindst, at det som institution selv rummer et kredsløb af forskellige funktioner, som hver især kan omsættes i eller ligge til grund for undervisningsinitiativer. Nærmere bestemt består dette kredsløb i den danske museumslovs fem “søjler” eller lovbundne krav om indsamling, registrering, bevaring, udstilling og formidling.¹¹

I det følgende vil jeg vise, hvordan forløbet fandt sted som vekselvirkninger mellem handling og det, jeg vil karakterisere som mere kontemplative faser i Arkiv for Dansk Design på Designmuseum Danmark.

Medforskning og proces

Som nævnt blev “det ufortalte” ved Engelhardts værk en direkte motivation for selv, ud fra en undersøgende tilgang, at give sig i kast med stoffet. Processen blev sat i gang ud fra kvalitative spørgsmål som: “Hvad skete der i samfundet og i (kunst- og kultur-)historien på det tidspunkt, hvor en given skitse til en bestemt (design)genstand blev til? I samarbejde med hvem (kunstnere, klienter, producer osv.)? Hvilke funktionelle eller symbolske sammenhænge indgik den i? Hvilken betydning havde den for sine brugere – og hvem var de? Har objektets betydning ændret sig over tid?”¹²

Forløbet mimes fragmentvis forskningsprojektet ved at arbejde med en til formålet særligt udvalgt del af projektets empiri og stillede spørgsmål, tonet af projektets problemfelt. Holdet blev “medforskere”, og forløbets undersøgelser, skriftlige emner og opgaver et samskabt anliggende mellem underviser og studerende med et dobbelt formål: Dels gav processen de studerende indsigt i museale praksisser relateret til et designhistorisk indhold; dels inviterede det metodisk set til deltagelse i en underviserstyret forskningsproces, der lader sig se som en form for “akademisk mesterlære”; især mesterlærebegrebet er knyttet til læring uden formel undervisning og i relation til et traditionelt håndværk i et lav med fælles færdigheder, viden og værdier, men tilsvarende lader forskning sig se som en form for håndværk (Kvale 2004). Inden for kursusperiodens afgrænsede format åbnede forløbet ikke alene for deltagelse i et konkret forskningsprojekt, men bidrog også på en håndgribelig måde til at afmytologisere, hvad forskning er eller kan være, og hvad det metodisk og processuelt indebærer, samt til at lade denne undersøgende aktivitet vise sig som en praktisk menneskelig handling.

I dette undersøgende perspektiv fik forløbet karakter af det, Dewey beskriver som en pendulering mellem det, han betegner “doing and undergoing”, mellem aktive, handlende og reflektive, kontemplative faser.¹³ Disse processer fandt sted

både i obligatoriske timer og ikke-skemalagt tid med mulighed for at evaluere og forberede oplæg til næste lektion.

En tretimers intro til emnet afholdt på universitetet blev efterfulgt af oplæg fra grupperne om tendenser i tidens formgivning og refleksioner omkring det videre forløb: problemstilling, metodevalg, kontakt til relevante kilder og kontakter, arbejdsfordeling m.v. Hvorefter man så igen trådte (kontemplativt) “tilbage” for at forberede sig frem mod arkivbesøget. I arkivet introducerede museets eksperter til samlingerne, lagt frem i en orden svarende til de design-typer, grupperne hver især havde fået tildelt. Som led i besøget fortalte bibliotekets faglige chef om denne del af museet. Siden Kunstindustrimuseets tidlige år har biblioteket spillet en helt central rolle som bindeled mellem museet og datidens kunsthåndværkere og producenter og har været afgørende for studiet af håndværk, kunsthåndværk og design (Jensen 1976; Gelfer-Jørgensen 2014). I dag er biblioteket fortsat en uundværlig institution i institutionen for enhver undersøgelse inden for disse områder og relaterede discipliner. Bogsamlingen, der er Nordens største inden for design og kunsthåndværk, udgør dertil et historisk set nuanceret register over skiftende tiders tendenser inden for såvel formgivning som teorierne om den. Disse pointer og muligheden for at benytte biblioteket kvit og frit var ny for flere: “Designmuseet rummer et bibliotek, som er frit tilgængeligt for alle. Jeg var ikke klar over, at museer også kan have dette formål.”¹⁴ Besøget anskueliggjorde samtidig den historiske forbindelse mellem bogsamling og grafisk samling og måden, hvorpå disse samlinger supplerer hinanden.¹⁵ Efter besøget fortsatte skiftene mellem “doing and undergoing” med vejledning fra underviser frem mod de studerendes individuelle opgaveformuleringer på baggrund af det fælles oplæg om idéudvikling, produktion, formgivning og brug af et givent designobjekt. Ud fra dette oplæg blev der valgt til, sorteret fra, opstillet hypoteser og udarbejdet besvarelser i et fremadrettet forløb.¹⁶

“Fuzzy stuff” – skitsen som taktilt undervisningsmateriale

Det ligger lige for at betragte skitser som et sekundært, ufærdigt restmateriale frem mod et færdigt værk. Inden for den modernistiske malerkunst har skitsen givet anledning til gentænkning og specifikke genretræk; dyrkelsen af fragment, udkast og skitse har givet disse visuelle fremstillingsformer sideordnet status i forhold til det færdige, sluttede værk (Stjernfelt 2000). På samme måde prioriterede undervisningsforløbet skitsen som et selvstændigt betydningsdannende materiale. På den ene side gør skitser det muligt at “kigge designeren over skulderen”; på den anden side fremstår de oftest uforklarede og kan være vanskelige at afkode. En skitse røber sjældent de sensoriske, konceptuelle eller

personlige overvejelser, der opstod undervejs i processen, eller fortæller om sin historiske, kulturelle eller kunstneriske kontekst; den er ladet med en slags tavs viden eller gådefuldhed, som undervisningen med fordel kan afdække og lade sig inspirere af.¹⁷

Ifølge arkitekturprofessor Gabriela Goldschmidt er skitser ligefrem “så idiosynkratiske, at de kun er forståelige for deres egen ophavsmand”. Hun citerer en ung designer, der reflekterer over sit eget skitsearbejde: “I also like to erase because I like to have a lot of lines on the page. I like fuzzy stuff. I can see things in it more than I can in harder-lined things” (1991, 123). Skitsens slørede, uklare form sætter m.a.o. den unge designer i stand til at “se ting” ud fra en særlig bevægelse, som Goldschmidt kalder “dialektisk”: Skitsen er kendetegnet ved, at designet bliver til i en løbende vekslen mellem “handlinger” og “beviser/begrundelser”, det vil sige forklaringer eller refleksioner over, hvorfor og hvordan en given handling blev udført undervejs i skitsearbejdet. Den gengiver, hvad jeg ovenfor, med reference til Dewey, beskrev som en tilsvarende bevægelse, en “træden frem og tilbage” foran værket, skiftevis agerende og kontemplativ.

Kunsthistoriker Chris Fischer, tidligere overinspektør ved Kobberstiksamlingen, SMK, giver i sin bog *Kunstværkets tilblivelse*, udgivet i forbindelse med udstilling af samme titel, en nuanceret og anskueliggørende fremstilling af skitsen som egenartet udtryksform. Ifølge Fischer kan skitser give indsigt i den kreative, skabende proces, hvor det, kunstneren forestillede sig – idéen eller visionen – overføres til noget konkret. Skitsen giver m.a.o. “det mentale tankebillede form” (Fischer 2018, 23). I denne artikel er det ikke muligt at gå ind i en nærmere fremstilling af skitsens typologi som mentalt eller materialiseret tankebillede. Men bevægelsen fra idé til konkret kunstværk og opfattelsen af skitsen som mediator for en tænkt idé og symbol for en kompleks proces, tegner som figur også læreprocessen i bredere forstand: Ligesom skitseprocessen er ujævn og fuld af nødvendige “fejltrin” og produktive udkast, er læreprocessen frem mod det stadie, hvor noget (“et tankebillede”) gives udtryk, sjældent hverken ukompliceret, lineær eller tydelig. Snarere må man, ved gentagne forsøg, iagttagelser og nye intellektuelle og personlige udfordringer, træde tilbage og reflektere, oparbejde ny viden og atter kaste sig ud i øvelser og forsøg. I lighed med kunstneren eller designeren må den studerende iagttage og tilegne sig andres erfaringer og metoder og må strukturere stoffet for selv at nå frem til noget mere helt, færdigt og selvskabt. I den forstand er skitser en slags synlige beviser for konstruktive “forfejlede” forsøg og visioner. De kan antyde idéer eller komplikationer, som fandt sted undervejs, og de kan fortælle om designerens selvkritiske korrektioner og valg.

Her skal det bemærkes, at evnen til at se ting træde frem af noget mindre klart selvfølgelig ikke er forbeholdt designstuderende. En danskstuderende gengav sin oplevelse med skitserne som taktilt materiale: “betydningen af at kunne røre ved selvsamme papir som Knud V. Engelhardt var langt større, end jeg havde forventet. Det var næsten som at være i hans særlige tankegang, når man så detaljer, udtværede tuschstreger og utydelige notater.”¹⁸

I beskrivelsen smelter skitsen sammen med eller fremkalder en *forestilling* om designeren og hans “særlige tankegang”. Det er værd at mærke sig, at det ikke er selve designet, som i første omgang optager hende, men netop skitsen selv som et bindeled til designeren bag skitsen. Beskrivelsen udtrykker det imaginære mulighedsrum, som halvfjerds år gamle, lidt slørede, gnidrede tegninger kan åbne for, når de som her fremmaner et spring på tværs af tid, direkte ind i designerens egen idégenererende proces: “næsten som at være i hans særlige tankegang”. “Tanken” bliver noget, man kan forbinde sig til gennem tegningen, og derfra iværksætte en videre undersøgelse. Iagttagelsen er så meget desto mere interessant i lyset af, at skitser til design udtrykker en visualiseret idé, noget forestillet, endnu ikkeeksisterende – til forskel fra skitser, skabt ud fra noget eksisterende, perciperet.

For designstuderende kunne ældre skitser og forlæg for designarbejder give anledning til at reflektere over en designers arbejde eller over deres egen kreative proces.¹⁹ For ikke-designere er situationen en lidt anden. Her vækker skitsen interesse i kraft af sin materialitet (jf. eksemplet ovenfor). Dertil kommer, at et tegnet materiale af denne karakter på den ene side kan fremstå som et kodet sprog. På den anden er det alment tilgængeligt ud fra antagelsen, at de fleste har et forhold til tegning som udtryksform, oftest selverfaret, fordi alle har tegnet som børn, og fordi børns tegninger på den måde er “menneskets tidligste udtryk for selvstændig skaben” (Jørgensen 1945).

Casen ovenfor eksemplificerer, hvordan designmuseer kan indgå i en akademisk læringskontekst som en “kreativ teknologi”, og hvordan et emne, der umiddelbart kan fremstå som ukendt for de studerende, lader sig åbne mod en bred vifte af humanistiske fagligheder. Når originale skitser synes særligt velegnede som undervisningsmateriale, skyldes det dels, at de åbner for undersøgelser af en kreativ proces, motiverer til nye undersøgelser og i samme greb spejler den studerendes egen læreproces. Dertil kan denne type undervisning afføde nye narrativer, som viser, at museers genstande og arkivalier ikke lader sig bestemme ensidigt, og at de ofte er relateret til omgivelserne på mere komplekse og overraskende måder. Selvom man ikke kan afkode enhver teknisk finesse i en given skitse eller rekonstruere det historiske og kunstneriske terræn, den

voksede frem af, skaber den – både i kraft af det, der kan ses, og det, der fremstår mindre klart – en grundlæggende nysgerrighed efter at se “ting”, helheder og sammenhænge træde frem. På den måde materialiserer studiet af skitsen erfaringsmåder, som enhver undervisningssituation burde anspore til.

NOTER

- 1 Projektet huses af Designmuseum Danmark og er støttet af Novo Nordisk Fondens pulje for kunsthistorisk forskning, Ny Carlsbergfondet, Beckett Fonden og Aage og Johanne Louis-Hansen Fonden.
- 2 For belysning af det kuratoriske se eksempelvis Hansen et al. (2011); *MJ Manifesta Journal, Journal of Contemporary Curatorship*, bl.a. temanummer om “The Grammar of the Exhibition” (No. 7, 2009/2010); Bismarck et al. (2014).
- 3 Citaterne er hentet fra portfolio-opgaver fra kurset, hvori de studerende i et særskilt afsnit kritisk reflekterer over kursets indhold og undervisningsmetoder; bachelor- og kandidatstuderende på Praktisk Kulturformidling, NorS, Københavns Universitet, foråret 2018.
- 4 Om denne type processer anvender Thomas begrebet “historical reimagining”.
- 5 Cross (1982) ser design som et område, der rummer en form for viden, som adskiller sig fra de etablerede og dominerende vidensområder naturvidenskab og humaniora.
- 6 For undervisning med museer i en danskfaglig kontekst se Christensen (2011).
- 7 Jeg udlægger her begrebet “kulturformidling” ud fra kursets studieordning, tilvalget på bachelor, Kulturformidling 2013, justeret 2015, 2017 og 2018; Institut for Nordiske Sprog og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. For en mere nuanceret begrebsteoretisk redegørelse af definitioner og opfattelser af det komplekse felt, se Scott Sørensen og Brandrup Kortbek (2018, kapitel 2). Med henvisning til bl.a. kunsthistoriker Carmen Mörsch peger de bl.a. på kulturformidlingens “paradoks”, som består i at skulle realisere den formidlede kultur og kunsts “løfte” om at være et tilgængeligt offentligt gode for alle – op imod en virkelighed, hvor kunst og kultur fremstår eksklusivt og som støtte for en partikulær, klassebaseret smag. Her kan formidleren spille en rolle som den, der åbner (og synliggør) paradokset og på den måde bliver en kritisk, produktiv drivkraft.
- 8 Cheni (2019) i interview om kroppens position og status i universitetsundervisningen; for en nærmere redegørelse af Deweys tankesæt se også Cheni (2015, 78-81).
- 9 Det brede erfaringsbegreb beskrives et sted som “what men do and suffer, what they strive for, love, believe and endure, and also how men act and are acted upon, the ways in which they do and suffer, desire and enjoy, see, believe, image – in short processes of experiencing” (Dewey, *Experience and Nature* 1925, LW I:18, citeret i Johnson, 2010, 124).
- 10 Se også <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/fall2008/entries/dewey-aesthetics/>; Johnson (2010); Fink (1969).
- 11 Kap.1: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162504> (tilgået 13. maj 2020)
- 12 Given (2008).
- 13 Dewey redegør for denne proces i kapitlet “Having an Experience”; om vekselvirkningen mellem aktive og kontemplative faser specifikt i forhold til kunst og kunstnerens arbejde beskrives den som: “In short, art, in its form unites the very same relation of doing and undergoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience” (1934, 50).
- 14 Citat fra portfolio-opgave, foråret 2018.
- 15 Foruden bogsamlingen har biblioteket historisk set forvaltet en grafisk samling og en plakatsamling, herunder en samling af billedninger, der havde til formål at inspirere kunstindustriens udøvere, producenter, kunsthåndværker og håndværkere (Gelfer-Jørgensen 2014).

Samlingen udgør i dag et enestående historisk register over datidens kunstindustri, men lader sig i en bredere optik også se som et aftryk af, hvordan kunstindustri/design er blevet medieret, repræsenteret i en tidlig moderne epoke og som en del af datidens visuelle kultur.

- 16 Forløbet og dets forskellige faser skildres nærmere af Dixon (2019) som en redegørelse for det, der af Dixon indrømmes som Deweys "Theory of Inquiry" – en organisk tilgang til inquiry-begrebet, som åbner for teoriens relevans i såvel videnskabelige metoder som i formel logisk tænkning.
- 17 Om "tavs viden", se Polanyi (1966), der beskriver begrebet som en form for viden, der kun vanskeligt lader sig udtrykke og sætte ord på og derfor forbliver tavs.
- 18 Citeret fra portfolio-opgave, foråret 2018.
- 19 Komparativt kunne hånd tegnede skitser holdes op imod de digitale metoder, der i dag dominerer uddannelsen af grafiske designere, eksempelvis som oplæg til diskussion om udvikling og regression. Emnet lægger grunden til et nyt interessant forskningsområde omkring håndtegnede versus computerskabte skitser i designprocessen, teknikernes egenart og betydningen af disse for processen og det færdige produkt. Halldórsson (oplæg ved Nordcode-seminar, 2017, Kalmar) ridsede forskningsfeltet op, bl.a. med henvisning til Catherine Stones & Cassidy (2003).

LITTERATUR

- Bismarck, Beatrice von, Rike Frank m.fl. 2014. *Cultures of the Curatorial, Timing, On the Temporal Dimensions of Exhibiting*. Berlin: Sternberg Press.
- Breakell, Sue. 2008. "Perspectives: Negotiating the Archive". *Tate's Online Research Journal*.
- Cross, Nigel. 1982. "Designerly ways of knowing". *Design Issues* vol. 3, no. 4, October.
- Dewey, John. 1934. *Art as Experience*. London: Penguin Books.
- Dixon, Brian. 2019. "Experiments in Experience: Towards an Alignment of Research through Design and John Dewey's Pragmatism". *Design Issues* vol. 35, no. 2, Spring: 5-16.
- Cheni, Tatiana. 2015. "Artists defining creativity". I *Behind the Scenes of Artistic Creativity, processes of Learning, Creating and Organising*, redigeret af Julie Borup Jensen og Lone Hersted, 55-81. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Christensen, Line Hjorth. 2011. "Maskespil – udstillingen som viden og didaktisk eksperiment". I *Nye Vidensmedier. Kultur, læring, kommunikation*, redigeret af Hans Jørn Nielsen, Helen Høyrup og Hans Dam Christensen, 279-296. København: Samfundslitteratur.
- Fink, Hans. 1969. Indledning i *John Dewey, De Store Tænkere*, 7-35. København: Berlingske Filosofi Bibliotek.
- Fischer, Chris. 2018. *Kunstværkets tilblivelse*. København: Statens Museum for Kunst.
- Gelfer-Jørgensen, Mirjam. 2014. *Pietro Krohn – Danmarks Kunstneriske Puls. Kunst – Teater – Museum*. København: Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab.
- Given, Lisa M. (ed.). 2008. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: Sage Publishing.
- Goldschmidt, Gabriela. 1999. "The Dialectics of Sketching". *Creativity Research Journal* 4 (2), January: 123-143.
- Halldórsson, Björn Halldor. 2017. "Designing by hand – necessity or nostalgia?". Luleå University of Technology, Sweden, upubliceret paper, Nordcode-seminar, *Traces of the Design Process*, Designarkivet i Nybro/Kalmar Konstmuseum, 7.-9.11.2017.
- Hansen, Malene Vest, Sanne Kofod Olsen m.fl., red. 2011. *Kuratering af Samtidskunst*. København: Museet for Samtidskunst.
- Højsgaard, Lasse. 2019. "Kroppen skal med i undervisningen". Interview med Tatiana Cheni, *Forskerforum*, oktober: 24-25.

- Jensen, Steffen. 1976. *Kunstindustrimuseets bibliotek – en beskrivelse*. København: Steffen Jensen.
- Johnson, Mark. 2010. "Cognitive science and Dewey's theory of mind, thought, and language". I *The Cambridge Companion to Dewey*, redigeret af Molly Cochran, 123-143. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, Aksel. 1945. "Opdragelse til kunst". *Kunst i Skolen*. Udgivet af komitéen for vandreudstillingen, Fischers Forlag.
- Kulturministeriet. 2006. *Kulturkanon*. Tilgået 30. marts 2020. https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kulturkontakten_kulturkanon_2006.pdf
- Moos, Thyge og Ida Brændholt Lundgaard. 2012. *Unge museumsbrug – En målgruppeundersøgelse af museernes unge brugere og ikke-brugere*. København: Kulturstyrelsen. Tilgået 30. marts, 2020. http://www.kulturarv.dk/fileadmin/user_upload/kulturarv/publikationer/emneopdelt/museer/DAMVAD_endelig.pdf
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale, red. 2004. *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Polanyi, Michael. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Anchor Books (foreligger på dansk: *Den tavse dimension*, Forlaget Mindspace, 2012).
- Stjernfelt, Frederik. 2000. "Lille skitse til en skitsens teori". I *Tegningens Semiotik*, 129-137. København: Det Kgl. Danske Kunstakademi.
- Stones, C. og T. Cassidy. 2007. "Comparing synthesis strategies of novice graphic designers using digital and traditional design tools". *Design Studies* 28(1), January: 59-72.
- Sørensen, Anne Scott og Hjørdis Brandrup Kortbek. 2018. *Deltagelse som kunst- og kulturformidling*. København: Samfundslitteratur.
- Thomas, Nicolas. 2016. *The Return of Curiosity. What Museums are Good for in the Twenty-First Century*. London: Reaktion Books.