

# Æstetiske læreprocesser

## At arbejde sanseligt med en designproces

Katrine Formann Røjel

*Denne artikel behandler begrebet æstetiske læreprocesser i relation til voksnes æstetiske arbejde i en række tekstile håndværksfag og tager sit udgangspunkt dels i teorien om de æstetiske grundregler og læreprocesser og dels i eksempler fra praksis, som er hentet fra mit arbejde som lektor på professionsbacheloruddannelsen i tekstildesign, -håndværk og formidling på Københavns Professionshøjskole. Begrebet æstetiske læreprocesser er en bred betegnelse for den proces, der foregår, når et æstetisk indtryk opleves og bearbejdes sanseligt og analytisk enten i form af en æstetisk erkendelse eller et æstetiske udtryk. For at understøtte dette begreb yderligere inddrages teorier om kreativitet og læring, idet det sanselige, æstetiske arbejde er tæt forbundet med såvel det legende og eksperimenterende som de grundlæggende faglige kompetencer inden for et håndværksfag. I mine eksempler arbejder de studerende med tekstile fag som beklædning, strik, broderi og tekstiltryk, men de generelle didaktiske og æstetiske overvejelser har en sådan karakter, at de lader sig udbrede til andre dele af det håndværksfaglige felt.*

Keywords: æstetik, æstetiske læreprocesser, æstetiske grundregler, æstetisk virksomhed, kreativitet, leg, sanselighed.

### Æstetiske læreprocesser hos voksne

I artiklen *Det æstetiske ved det æstetiske* påpeger dr. phil. Dorthe Jørgensen, at vi lever i en tid, hvor alt med god vilje kan betegnes som æstetisk, og hvor selv hverdagsbegivenheder som borddækning og brødbagning æstetiseres (Jørgensen, 2008, p. 59). Men hvis vi dykker ned i de mere grundlæggende betydninger af ordet æstetik, finder vi en sanselig og kompleks måde at opleve verden på, som kan give en værdifuld merbetydning til læreprocesser inden for design- og håndværksfag. Denne måde at arbejde kreativt ud fra æstetikens grundregler betegnes blandt andet *æstetiske læreprocesser* og er behandlet i mange sammenhænge i relation til børns læring. Men den tilgang til det skabende arbejde giver i lige så høj grad mening, når vi betragter voksnes skabende arbejde med et håndværk.

Jeg underviser til dagligt på Københavns Professionshøjskole på professionsbacheloruddannelsen i tekstildesign, -håndværk og formidling – i daglig tale tekstilformidleruddannelsen (Københavns Professionshøjskole, u.å., Tekstilformidler). I uddannelsens bekendtgørelse (BEK nr. 667, 2011, §1) fremgår det, at uddannelsen har til formål:

[...] at kvalificere den uddannede til selvstændigt at tilrettelægge, planlægge og gennemføre opgaver i relation til design og udførelse af tekstile produkter samt at bevare, udvikle og formidle de tekstile håndværksfag og deres kulturtraditioner.

Dette formål understreger de tre grundpiller, som uddannelsen hviler på, nemlig arbejdet med design og tekstile håndværk samt formidlingen af disse. Bekendtgørelsen ligger til grund for uddannelsens



TECHNE  
SERIES

Techne Series 31(1),  
2024

Pages: 101–118

Correspondence:  
kfr2@kp.dk

[https://doi.org/  
10.7577/TechneA.4920](https://doi.org/10.7577/TechneA.4920)

studieordning (Københavns Professionshøjskole, 2022, Studieordning), hvor de tre uddannelses-elementer er yderligere udspecificeret i uddannelsens fag og opbygning.

I studieordningen fremgår det, at de studerende arbejder med tekstile håndværk som beklædning, tekstiltryk, broderi og strik med det formål at udvikle et kendskab til håndværksteknikker gennem design, produktion og formidling af tekstile produkter. Formidlingen foregår skriftligt såvel som mundtligt i form af præsentationer af tekstile produkter og designprocesser, undervisningsformidling af tekstile teknikker, mundtlige oplæg, skriftlige opgaver og kortere artikler omhandlende tekstile problemstillinger som fx forholdet mellem krop og identitet i beklædning. Desuden undervises de studerende i kulturfaglige og tværprofessionelle forløb, hvor deres tekstil- og formidlingsfaglige kompetencer relateres til fag som modehistorie, køn og kulturformidling.

Det æstetiske spiller en afgørende rolle i mange af uddannelsens aspekter, hvilket også fremgår flere steder af studieordningen, men det er ikke ensbetydende med, at de studerende altid har en klar opfattelse af, hvornår og hvordan de arbejder æstetisk. Jeg er derfor ansvarlig for at inddrage viden om æstetik, æstetiske grundregler og æstetiske læreprocesser i flere af uddannelsens faglige emner, så de studerende får en større bevidsthed om deres æstetiske arbejde. Målet med dette er dels at kvalificere deres arbejdsprocesser, mens de studerer, og dels fremadrettet at kvalificere deres muligheder for at inddrage æstetik i deres profession efter endt uddannelse, hvad enten de vælger at starte egen designvirksomhed eller får ansættelse som kostumier, stylist, tekstilunderviser, journalist på trykte medier og onlinemagasiner eller som formidlingsmedarbejder i kulturhuse eller på museer.

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i min praksis afdække nogle af de områder, hvor de studerende afsøger æstetikens virkemidler med eksempler fra konkrete undervisningsforløb perspektiveret igennem relevante teorier om æstetik, æstetiske læreprocesser, kreativitet og leg. Jeg har primært fokus på det empiriske arbejde, som jeg har oplevet i undervisningen, og i mindre grad på en forskningsrelateret tilgang til emnet. Men jeg vil afslutningsvis i artiklen give et bud på, hvordan mine empiriske iagttagelser kunne danne grundlag for et egentligt forskningsprojekt. Set i lyset af dette anvender jeg i de fleste tilfælde kilder og teorier, som understøtter det eksperimenterende og undersøgende arbejde, som jeg har igangsat hos mine studerende og efterfølgende reflekterer over. Jeg vil dog også kort berøre et eksempel på, hvordan en anden underviser i en forskningsbaseret sammenhæng har inddraget æstetikken i et undervisningsforløb med det formål at skabe æstetisk oplevelse og refleksion.

### **En definition af det udefinerbare – metoder til forståelse**

En af udfordringerne ved at arbejde med et begreb som æstetik er, at det tolkes og udtrykkes på mange forskellige måder alt efter, hvilken sammenhæng det behandles i. En etymologisk afdækning af ordet viser, at vi grundlæggende har at gøre med et begreb, som er tæt forbundet med det sanselige, både når det gælder indtryk og udtryk (Austriug og Sørensen, 2006, p. 12). Jeg vil derfor indledningsvist give et bud på en forståelse af æstetikken som begreb, hvor jeg forholder mig til den dialektiske udfordring, der kan være i at skulle beskrive med ord, hvad vi oplever og tolker med vores sanser og erfaring. Til det anvender jeg dr.phil. Dorthe Jørgensen og cand.mag. i idéhistorie og kunsthistorie Kristine Harpers definitioner af den sanselige, erfaringsbaserede tilgang til det æstetiske og de grundregler, som vi afkoder, udtrykker og forstår æstetikken med (Harper, 2015 og Jørgensen, 2008 og 2018).

Det er min oplevelse gennem min praksis med de studerende, at en begrebsliggørelse af det sanselige kan være med til at kvalificere det æstetiske arbejde og dermed give en større bevidsthed i forhold til en konkret, tekstil håndværksfaglighed og en subtil og undersøgende designproces. For at understøtte den konkrete og praksisorienterede tilgang til æstetikken grundregler inddrager jeg lektor Peter Brodersens firfeltmodel, som behandler de udtryksformer, der udgør forskellige former for æstetisk virksomhed for derigennem at konkretisere de æstetiske grundregler i relation til æstetisk produktion (Brodersen, 2015). Ligeledes vender jeg mig mod tidligere senior lecturer in Education fra Exeter Universitet

Malcolm Ross, som med sin model for den skabende proces synliggør de elementer, der skal være til stede for at arbejde kreativt skabende (Ross, 1978 og Austring og Sørensen, 2006). Hans model suppleres med cand.psych. og ph.d. Lene Tanggaards model for kreativitet som igangsætter af æstetiske processer (Tanggaard, 2010).

For at synliggøre fordelene ved at arbejde bevidst med æstetiske læreprocesser og for at sætte mine egne empiriske undersøgelser i undervisningen yderligere i perspektiv, vil jeg inddrage andres erfaringer og definitioner af begrebet. Her anvender jeg lektor Bennyé Austring og pædagog og underviser Merete Sørensens bog *Æstetik og læring*, hvor de bl.a. sætter Malcolm Ross' model i relation til en bredere læringskontekst gennem en række iagttagelser af undervisning og giver et bud på, hvordan arbejdet med æstetiske læreprocesser kan tilrettelægges (Austring og Sørensen, 2006). Austring og Sørensens empiri bygger primært på iagttagelser af undervisning af børn og unge, men jeg vurderer, at deres generelle betragtninger om æstetik og æstetiske læreprocesser også med fordel kan anvendes i forbindelse med undervisning af voksne. Det sandsynliggør jeg gennem anvendelse af deres teori på egne eksempler og suppleret af cand.pæd. Bent Illums artikel *Om æstetiske læreprocesser i det håndværksmæssige felt*, som netop beskriver æstetiske læreprocesser hos voksne (Illum, 2004). Endelig inddrager jeg ph.d., designhistoriker og museolog Line Hjorth Christensens casestudie, der udspringer af et forskningsprojekt om arkitekt og designer Knud V. Engelhardt (1882–1931). I casen beskriver Line Hjorth Christensen, hvordan studerende på Københavns Universitet inspireres af at studere Engelhardts æstetik til at udfærdige artikler med et designæstetisk udgangspunkt (Christensen, 2020).

### **Æstetiske grundregler**

Ordet æstetik udspringer af det græske ord *aisthesis*, som betyder sansning, fornemmelse eller følelse. Ordets oprindelse understreger æstetikens tilknytning til den græsk/romerske oldtid, hvor også begrebet *det skønne* har sit udspring som udtryk for nogle grundlæggende regler for kunstnerisk udfoldelse (Austring og Sørensen, 2006, p. 12–15 og Harper, 2015, p. 21–22). Det er dog først i 1700-tallet, at den tyske filosof Alexander Gottlieb Baumgarten sætter de konkrete æstetiske udtryk i form af for eksempel kunst og arkitektur i forbindelse med en mere subjektiv, sanselig erkendelse hos den enkelte, der frembringer eller betragter værket (Jørgensen, 2008, p. 60). Her er det væsentligt at skelne mellem det sanselige, som er vores oplevelse af værkets materialitet, og den æstetiske erfaring, vi gennem sanserne oplever værket med. Det at sanse noget af æstetisk karakter er med andre ord ikke det samme som at opnå en æstetisk erkendelse, om end det konkrete værk kan udspringe af de samme æstetiske grundregler, som betragteren efterfølgende erkender værket med (Jørgensen, 2018, p. 27–29).

Det er derfor muligt at behandle æstetik ud fra en tredeling, som forholder sig til den kunstneriske udtryksform, den subjektive, sanselige erkendelse af verden og ikke mindst de konkrete genstande, som er produkt af en æstetisk proces (Brodersen, 2015, p. 29–30). Det er denne tredeling, som danner grundlaget for et bevidstgjort arbejde med æstetiske læreprocesser.

Det kan være problematisk at reducere komplekse begreber til håndgribelige retningslinjer eller regler. Men jeg har oplevet, at det i denne sammenhæng giver mening både for min egen og de studerendes forståelse af æstetikken at sætte fokus på nogle almenmenneskelige opfattelser, som går igen i æstetiske udtryk på tværs af historisk udvikling og kulturelle forskelle. Oldtidens og middelalderens skønhedsbegreb er over århundreder blevet udfordret af begrebet *det sublime*, der i første omgang opfattedes som modsætning til det skønne. Men der hersker i moderne tid en opfattelse af, at også det sublime er et udtryk for æstetik, der på lige fod med det skønne forholder sig til de grundlæggende æstetiske regler og dermed bliver en variant snarere end en modsætning (Jørgensen, 2008, p. 51–57 og Jørgensen, 2018, p. 34).

Et af de elementer, som går igen i mange definitioner af æstetik er *harmoni* forstået som en harmoni i helheden i værket, harmoni i farvevalg og harmoni i valg af materialer i forhold til udtryk eller

funktionalitet (Jørgensen, 2008, p. 52–53). Det harmoniske kobles med en indholdsside, som er med til at give værket en berettigelse og leder tanken hen på genstandens udformning (Jørgensen, 2018, p. 32–33). Øjet søger harmoni og balance, og vi tilfredsstilles i oplevelsen af genkendelige grundformer, symmetri, farver, der kan relateres til hinanden og rytmiske gentagelser i mønstre. Alt sammen udtryk, som ved første øjekast er lette at afkode (Harper, 2015, p. 26–28). Det kan vi, som betragter af det skønne, finde tryghed i, mens vi i mødet med det sublime udfordres i vores iboende søgen efter harmoni. Det sublime udforsker de æstetiske grundregler ved at åbne op for udtryk af mere fragmenteret og fremmedartet karakter, som er sværere at afkode, men som samtidig kan knytte betragteren tættere til værket, fordi vi må bruge længere tid på at forstå, det vi ser (Harper, 2015, p. 77–85). I begge disse tilfælde er den æstetiske afkodning forbundet med en subjektiv erfaring. Dorthe Jørgensen skriver:

Således forstået er skønhed ikke noget, der bebor genstanden som et væsenstræk; den er ikke objektiv i traditionel forstand. Men skønhed er heller ikke noget, der kommer fra betragteren; den er ikke bare et spørgsmål om 'smag og behag', hvorfor den heller ikke er subjektiv. Det skønne er derimod begge dele, både objektivt og subjektivt; det foreligger objektivt, men kun som en tankemulighed, som det kræver følelse, fornemmelse og anelse at virkeliggøre som erfaring (Jørgensen, 2018, p. 33–34).

Med andre ord fordrer det erfaring med at *opleve* æstetik for at kunne *erkende* æstetisk, og den erfaring, kan opnås gennem arbejdet med æstetiske læreprocesser.

### Æstetiske læreprocesser

Som nævnt kan æstetik behandles som en tredeling mellem et kunstnerisk udtryk, en subjektiv sansning og en konkrete proces hen imod et produkt. I arbejdet med æstetiske læreprocesser kommer alle disse tre elementer i spil, idet denne proces udfolder sig i feltet mellem et æstetisk *indtryk*, som kan være frembragt af andre, over en subjektiv bearbejdning frem mod en æstetisk erkendelse hos betragteren eller et æstetisk *udtryk* hos den udøvende. Processen kræver både en forståelse af æstetikens grundregler, en åbenhed over for egne sansninger og nogle kompetencer til at omsætte disse indtryk til en reflektiv erkendelse eller et konkret produkt (Austring og Sørensen, 2006, p. 149–150).

En yderligere uddybelse af denne proces kan beskrives med Dorthe Jørgensens ovenstående ord ved, at vi går fra en *æstetiske oplevelse* til en *æstetisk erkendelse*, og at der i den udvikling finder en *æstetisk læreproces* sted. I den æstetiske oplevelse ligger ikke kun en registrering af et konkret værk men også en måde at forholde sig til, hvilken sansning eller perception der finder sted i mødet med værket, og hvordan det lagres som en konkret erfaring, der enten kan understøtte andre oplevelser af æstetiske udtryk i fremtiden eller kan udtrykkes i noget konkret her og nu. Der kan med andre ord skelnes mellem passive og aktive æstetiske læreprocesser, hvor erkendelsen analyseres, sprogliggøres eller synliggøres i større eller mindre grad afhængig af situationen (Froda og Ringsted, 2008, p. 24–26). Set i sammenhæng med en undervisningssituation er det derfor nødvendigt at have en opmærksomhed på, hvordan underviseren kan hjælpe den studerende til denne erkendelse og sætte den i relation til de kompetencer, som den studerende er i besiddelse af i form af kognitiv viden og kropslige kundskaber og færdigheder (Illum, 2004, p. 124–132). Her bliver sanseligheden, hvormed vi oplever æstetiske genstande igennem, konkret forbundet til vores fysiske sanser, som er nødvendige for at kunne frembringe egne æstetiske udtryk: ”man skal gribe, før man kan begribe”, som Dansk Sløjdlærerskole udtrykte det (Illum, 2004, p. 131).

### Impuls og leg

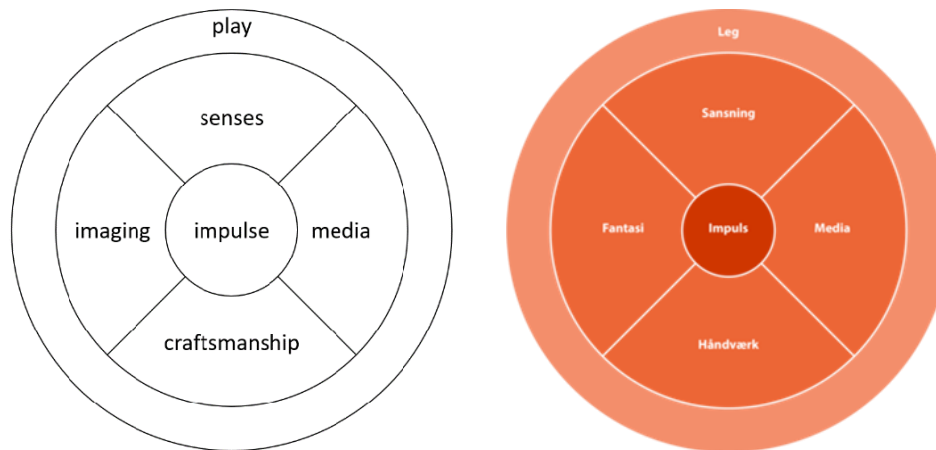
Til yderligere belysning af arbejdet med de æstetiske læreprocesser vil jeg inddrage tidligere senior lecturer in Education fra Exeter Universitet Malcolm Ross og hans model over den skabende proces (Ross, 1978, p. 81). Jeg forholder mig til Ross' bog fra 1978, hvor modellen præsenteres. Men for en yderligere forståelse og relation til æstetiske læreprocesser, anvender jeg desuden modellen i en dansk oversættelse, som den er gengivet og behandlet hos Austring og Sørensen i 2006. Her er omdrejnings-

punktet den *æstetiske virksomhed*, der er produktet af en æstetisk læreproces, og den *æstetiske kompetence*, som den enkelte må besidde for at kunne frembringe et æstetisk udtryk (Austring og Sørensen, 2006, p. 155).

Malcolm Ross' *model for undervisning i kunstfagene* (Ross, 1978, p. 81 og Austring og Sørensen, 2006, p. 155) tager udgangspunkt i en række elementer, som skal være til stede for at arbejde med æstetisk kompetence.

### Figur 1 og 2:

*Malcolm Ross' model for undervisning i kunstfagene.* (engelsk og dansk version)



I centrum for modellen står *impulse/impuls* den initierende aktivitet, der sætter processen i gang (Ross, 1978, p. 81). Impulsen kan komme ubevidst gennem hverdagslivets oplevelser, naturen omkring os eller i form af en indre refleksion. Eller impulsen kan være bevidst igangsat i mødet med kunst, kultur, medier eller arkitektur (Austring og Sørensen, 2006, p. 156).

I den yderste cirkel omsluttes hele processen af *play/leg*. Ifølge Malcolm Ross skal der være et frirum til at lege, for at vi som mennesker er i stand til gå ind i en skabende proces. Her er legen ikke forbeholdt børn men omfatter også det kreativt, skabende arbejde, som voksne udtrykker sig igennem (Austring og Sørensen, 2006, p. 156).

I feltet mellem leg og impuls findes fire kompetenceområder, som er afhængige af hinanden og nødvendige for at kunne frembringe et æstetisk udtryk. Det er disse kompetencer, man som underviser kan inddrage for at understøtte processen.

Under kompetencen *sense/sansning* handler det om at skærpe sanserne i forhold til oplevelsen af en impuls, så vi både bevidstgøres om vores sanselige oplevelser og muligheden for at udtrykke disse sansninger æstetisk. Det kan gøres gennem vores færdigheder inden for et eller flere *craftmanship/håndværk* og gennem et konkret *media/medie*, hvor begge disse kompetencer kanalisere vores oplevelser ud i et udtryk ved hjælp af *imaging/fantasi*. Hos Austring og Sørensen er *imaging* oversat med *fantasi* (Austring og Sørensen, 2006, p. 157–161), men hos Ross er begrebet bredere forstået som en forestillingsevne og et sprog, der er at sammenligne med de ord, vi sætter på vores følelser og følelsesmæssige oplevelser. Ross pointerer, at vi følelsesmæssigt såvel om kunstnerisk/æstetiske er drevet af to grundlæggende følelser *attraction* og *repulsion*, som i denne sammenhæng kan oversættes til tiltrækning og frastødelse (Ross, 1978, p. 71). Dette udspring i det følelsesmæssige understreger dels sammenhængen til det sanselige i æstetikken og taler desuden ind i definitionen af det skønne og det sublime, som to forskellige udtryks- og afkodningsformer, der udspringer af de samme æstetiske grund-

regler, men kan vække en positiv tiltrækning eller frastøde os i en grad, hvor vi bliver nysgerrige på at undersøge fænomenet.

### Kreativitetens rammer

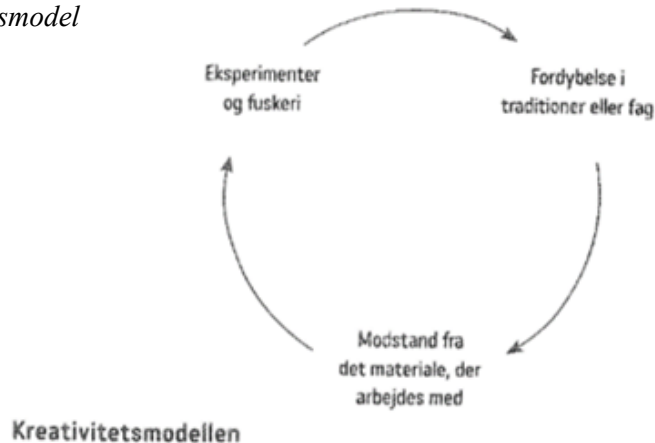
Hvis vi isoleret set anvender Malcolm Ross' model som udgangspunkt for æstetisk arbejde, kan vi få den opfattelse, at hvis bare den enkelte er stemt for det æstetiske og åben for de impulser, som dukker op, så udfolder de æstetiske læreprocesser sig naturligt gennem leg, fantasi og håndværk.

Den lidt forsimplede gengivelse af Malcolm Ross' model kan perspektiveres ved at inddrage cand.psych. og ph.d. Lene Tanggaard, som gennem sin forskning har udviklet en kreativitetsmodel, der understreger det værdifulde og nødvendige i at opsætte konkrete rammer for det kreativt, skabende arbejde.

I bogen *Fornyelsens kunst* fra 2010 (Tanggaard, 2010) kommer Lene Tanggaard med et bud på en kreativitetsmodel, som gør op med tanken om, at kreativitet er "at tænke ud af boksen" – forstået sådan, at kreativitet altid er nytænkning.

### Figur 3:

*Lene Tanggaards kreativitetsmodel*



Hun argumenterer for, at kreativitet udspringer af den viden og de kompetencer, man allerede har genereret. I modellen visualiserer hun en udvikling, hvor kreativitet tager sin begyndelse i *fordybelsen i et fag*, som kan sidestilles med Malcolm Ross' fokus på håndværk og medie. Med denne faglige fordybelse følger en række kompetencer, som skal være til stede for, at man kan imødekomme den *modstand fra materialet*, som fremkommer, når man arbejder kreativt og nyskabende. Det gøres gennem *eksperimenter og 'fuskeri'*, så de grundlæggende kompetencer strækkes til deres yderste eller helt overskrides, og man herigennem opnår nye udtryk og ikke mindst ny viden om sit fag. Begrebet 'fuskeri' er i denne sammenhæng ikke et negativt ladet ord, men henviser til den proces, der udfolder sig, når man fx inspireres af en æstetisk impuls, som ikke helt lader sig udtrykke inden for de givne rammer (Tanggaard, 2010, p. 14–16). Det kan sammenlignes med det, som Malcolm Ross i sin model benævner leg og fantasi, men hos Lene Tanggaard er pointen, at leg og fantasi eller kreativitet ikke kan forekomme uden en faglig ramme, og dermed sidestilles håndværk og medie ikke med de andre elementer som i Ross' model men bliver den initierende kraft, som hele den kreative proces udspringer af.

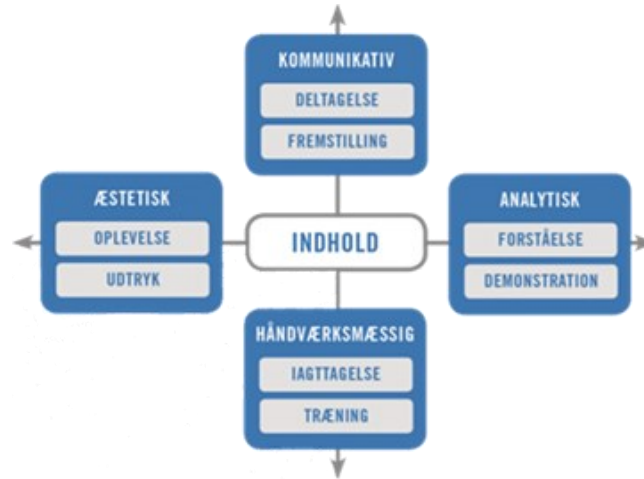
### Æstetisk virksomhed

Det æstetiske arbejde har hos både Malcolm Ross og Lene Tanggaard karakter af et subjektivt projekt, hvor den enkelte sanser og fortolker en æstetisk impuls. Men æstetiske læreprocesser handler også om at forstå processen og formidle den videre for at blive i stand til at igangsætte og styre andres oplevelse af æstetiske læreprocesser gennem for eksempel undervisning. For at kvalificere denne praksis

yderligere kan Malcolm Ross og Lene Tanggaards modeller suppleres med lektor Peter Brodersens firfeltmodel til beskrivelse af æstetisk virksomhed (Brodersen, 2015, p. 84).

**Figur 4:**

*Peter Brodersens firfeltmodel*



I modellen forholder Peter Brodersen sig på lige fod med Malcolm Ross til en æstetisk læreproces, men Peter Brodersens model er mere indholdsorienteret og strukturerer processen yderligere i aktiviteter, der har at gøre med en henholdsvis *receptiv* og *performativ* side (Brodersen, 2015, p. 82–85). I lighed med Malcolm Ross anerkender Peter Brodersen, at der æstetisk finder en receptiv oplevelse sted i form af en impuls, som derefter finder sin performative side i form af et udtryk, der på linje med både Malcolm Ross og Lene Tanggaards model tager sit udgangspunkt i et håndværk. Men Peter Brodersen uddyber herefter kredsen af de faktorer, der skal være til stede, for at opnå en analytisk forståelse og omdanne denne viden til formidling i form af et produkt eller formidling til andre.

### Æstetik og analyse

Peter Brodersens definition af æstetisk og æstetiske oplevelser adskiller sig ikke væsentligt fra den definition, som allerede er introduceret tidligere. Han anerkender det sanselige, som ligger til grund for såvel æstetisk oplevelse som udtryk, men derudover introducerer han begrebet *andethedserfaringer*, som udspringer af menneskers umiddelbare, sanselige dømmekraft (Brodersen, 2015, p. 30). Med begrebet andethedserfaringer understreger Brodersen det fænomen, som vi oplever sanseligt i mødet med en æstetisk genstand eller oplevelse, hvad enten vi betragter et billede, lytter til et stykke musik eller oplever lyset på en badebro tidligt om morgenen (Brodersen, 2015, p. 31–33). Vi kan sanse en påvirkning fra det pågældende objekt, men vi kan ikke nødvendigvis sætte ord på det, vi oplever. Brodersen pointerer, at æstetiske genstande har et særligt formsprog, som adskiller sig fra det analytisk-logiske sprog, vi ofte beskriver og forstår verden ved hjælp af. Det kan derfor være svært at sætte ord på mødet med det æstetiske, men det fordrer en form for *æstetisk indstilling* til oplevelsen, som kan virke spontan og ikke intentionel, men som kræver en underliggende analytisk forståelse for at kunne udfolde sig (Brodersen, 2015, p. 35–36).

Hos Peter Brodersen er kreativiteten og det sanselige identificeret som æstetisk oplevelse og udtryk, men derudover opererer han også med et analytisk felt, som har en receptiv side i form af *forståelse* og en performativ side, der rummer en *demonstration*. Den æstetiske dimension står på linje med den analytiske i Brodersens model for at understrege, at for at få det fulde udbytte af den æstetiske læreproces, skal vi kende de æstetiske genstandes formsprog for at kunne analysere en umiddelbar oplevelse og gennem en demonstration kunne nå frem til et æstetisk udtryk. I denne demonstration finder vi også

det eksperimentelle arbejde med det, Brodersen kalder *modellering*, der kan sidestilles med Malcolm Ross' definition af legen og Lene Tanggaards modstand fra materialet og det fuskeri og eksperiment, der derefter finder sted. Modellering rummer eksperiment og undersøgelse og formidling af disse, og derigennem kan vi både forstå de sprogløse andethedserfaringer analytisk og materielt og få et større udbytte af den sanselige oplevelse (Brodersen, 2015, p. 85–91).

### Håndværk

Foruden den analytiske tilgang har det *håndværksmæssige* også en betydning i Brodersens model, idet den håndværksmæssige kompetence er med til at skabe sammenhæng mellem æstetik og analyse. Når Malcolm Ross sætter håndværket i fokus som en del af det æstetiske arbejde, så forudsætter han på lige fod med Lene Tanggaard, at den udøvende har en håndværkskompetence på forhånd. Peter Brodersens model tager i højere grad hensyn til det bagvedliggende faktum, at denne kompetence indlæres ved receptivt at *iagttag* andre udføre håndværket og derefter performativt at *træne* håndværket selv hen mod egen udførelse (Brodersen, 2015, p. 93–94).

Men det er ikke træning for træningens egen skyld. Gennem træning opnås en række kompetencer, det Lene Tanggaard i sin model refererer til som *fordybelse i traditioner og fag*, som gør en i stand til at frembringe et konkret, æstetisk udtryk. I Austring og Sørensens udlægning af Malcolms Ross' model uddybes denne pointe yderligere ved at skelne mellem *skabende* virksomhed og *æstetisk* virksomhed. Hvor den skabende virksomhed kan være en gentagelse af andres æstetiske udtryk gennem træning af teknikker, som ikke indebærer en æstetisk læreproces hos den udøvende, så er det gennem denne træning, at håndværket indøves og bliver et medie til efterfølgende at udtrykke egen æstetisk virksomhed igennem (Austring og Sørensens, 2006, p. 69).

### Kommunikation

Peter Brodersen udfolder mediet yderligere ved at forholde sig til de *kommunikative* funktioner i en æstetisk læreproces. Også her deles feltet op i en receptiv *deltagelse* i en kommunikationssituation og en performativ handling i form af at *fremstille* noget, der kommunikeres til andre. Der er ikke nødvendigvis tale om en decideret undervisningssituation, det kan også været en ledet dialog, en fremvisning, en debat eller en form for videndeling. Men fælles for kommunikationens receptive såvel som performative side er, at der er en indlejret, kollektiv modtagerbevidsthed i handlingen (Brodersen, 2015, p. 95–96).

Den æstetiske læreproces er en vekslende mellem analyse, æstetik og håndværk, men det er gennem det kommunikative, at den udøvende får perspektiveret processen, ligesom en del af den analytiske forståelse først opnås gennem kommunikationen til andre (Brodersen, 2015, p. 98–99). Peter Brodersen (2015, p. 95) beskriver processen således:

Derfor er det relevant at se henholdsvis den æstetiske, analytiske og håndværksmæssige virksomhedsform i lyset af den kommunikative. Æstetiske oplevelser, analytisk forståelse og mestring af et håndværk kan have værdi i sig selv, men tilskrives først og fremmest mening i et større, kommunikativt fællesskab.

I det følgende vil jeg gennem en række konkret undervisningseksempler undersøge det kommunikative fællesskab, der er forbundet med æstetiske læreprocesser, ligesom jeg vil belyse de ovenstående modeller gennem mine studerendes arbejde med forskellige tekstile håndværk.

### Fra arkitektur til design – eksperiment og idéudvikling

I mit første eksempel tager jeg udgangspunkt i et undervisningsforløb på tekstilformidleruddannelsens 2. semester. Forløbet er optakten til en længere proces frem mod de studerendes eksamen i beklædningsfaget, der afslutter 2. semester. Til denne eksamen arbejder de studerende med grundlæggende beklædnings- og syteknikker, som gennem en designproces udmønter sig i et beklædningsprodukt med inddragelse af tekstiltryk eller broderi. Hovedtemaet for processen udspringer af John Maedas teori *The*



*Laws of Simplicity*, som udfolder 10 grundregler for en mere simpel designtilgang til produktdesign såvel som teknologisk design (Maeda, 2006). I den sammenhæng inddrages arbejdet med de æstetiske grundregler som et værktøj til at bevidstgøre de studerende om, hvordan et æstetisk udtryk kan understøtte John Maedas designteori.

Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i arkitekturen omkring campus. Københavns Professionshøjskole ligger placeret i Carlsbergbyen, som er en ny bydel, der ligger på bryggeriet Carlsbergs gamle produktionsområde. De originale bygninger i området er bygget fra midten af 1800-tallet til begyndelsen af 1900-tallet i vekslende stilarter, og da flere af bygningerne er fredede, står de i deres oprindelige udformning, hvilket giver rig mulighed for at studere periodens design- og arkitekturhistorie (Amundsen, Keiding og Skou (red.), 2008).

Forløbet indledes med et kort oplæg om æstetikens grundregler, som beskrevet tidligere i denne artikel, og følges derefter op af en byvandring i området, hvor de studerende introduceres til områdets historie især med fokus på arkitekturen. De bliver bedt om at registrere bygninger eller detaljer af bygninger på turen ved hjælp af foto og skitser og udvælge én bygning, som de derefter analyserer æstetisk. Hvis vi kigger på Malcolm Ross' model, er byvandringen den impuls, der starter processen. Ved at arbejde bevidst med de æstetiske grundregler åbnes deres sanser for det, Austring og Sørensen benævner en æstetisk erkendelse, idet de gennem analysen af den valgte bygning opnår et æstetisk fokus på opbygning af ornamentik og brug af materialer og farver i sammenhæng med bygningernes funktion.

Herefter arbejder de studerende med en kort, afsluttet designopgave, som med inspiration i den valgte bygning og i forlængelse af deres æstetiske analyse skal ende med minimum ét af følgende tre produkter:

1. Designidéer til et eller flere ornamentter og evt. rapporter (Christensen, 1975, p.100), der kan trykkes på et stykke beklædning eller en metervare til beklædning.
2. En eller flere designskitser til beklædningsdesign.
3. Designidéer til en farvesammensætning og et materialevalg, der kan bruges til beklædning.

Fælles for de tre produkter er, at de skal udformes på idéplan og forholde sig til håndværk som beklædning og tekstiltryk og formidles gennem medier som ornamentter, skitser og farve- og materialeudvalg knyttet til design af beklædning. Her forenes den sanselige oplevelse af et stykke arkitektur med de studerendes egne tekstile håndværkskompetencer gennem en formidling af et eller flere beklædningsprodukter.

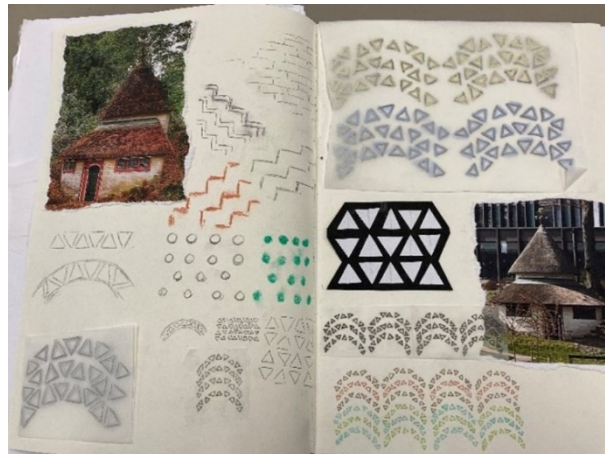
Hvordan de når frem til de færdige idéer i processen, er op til den enkelte. De kan gøre brug af de design- og idégeneringsværktøjer, som de er blevet præsenteret for på studiet, men de kan også arbejde mere frit og intuitivt med de indtryk, den valgte bygning giver dem.

Det væsentligste omdrejningspunkt er legen i form af eksperimenter og skitser, ligesom det sanselige får plads i afprøvningen af æstetiske elementer fra områdets bygninger igennem arbejdet med tegninger, collager, materialer og farver. Et af formålene med forløbet er at give de studerende kompetencer i at arbejde med æstetiske udtryksformer i en designproces, hvor de benytter de håndværk og medier, de har arbejdet med det første år på studiet. Hos Malcolm Ross er det netop en pointe, at den æstetiske proces kræver et medie for at udtrykke sig, og med det medie kommer også håndværksmæssige kundskaber. Men indlæringen af disse kundskaber frem mod et konkret produkt må ikke stå i vejen for eksperiment og udforskning af udtryk og håndværk (Ross, 1978, p. 69). Derfor er forløbet bevidst placeret som et separat forløb som optakt til det efterfølgende eksamensforløb, så de studerende ikke er fokuserede på et færdigt designprodukt, der skal bedømmes, men i højere grad kan koncentrere sig om processen og afprøvningen, hvilket mangfoldigheden i deres arbejde også afspejler.

I eksempel 1 har den studerende primært valgt at arbejde med designidéer til ornamenter/rapporter, der kan trykkes på tekstil. Her trækker den studerende en trekantet grundform ud af den valgte bygning og arbejder med farver, gentagelse, symmetri og størrelsesforhold i udviklingen af et ornament velegnet til tekstiltryk.

**Figur 5:**

*Eksempel 1*



I de følgende tre eksempler forholder de studerende sig til henholdsvis designskitser til beklædningsdesign og designidéer til materiale- og farvevalg. Også her arbejder de med udvalgte bygninger fra Carlsbergbyen, men i modsætning til første eksempel er de optaget af detaljer på bygningerne som tårnet på toppen af en skorsten og formen og materialerne i en billedfrise på en bygning. I eksempel 2 er det de bløde linjer og former på tårnet, der inspirerer til idéer til beklædningsdesign med volumen på ærmer og kraver, mens det i eksempel 3 og 4 er farven på murstenene og opbygningen og formen på buer og bygninger, der inspirerer til en farveholdning og et udtryk i designet, som både forholder sig til satin som materiale og tekstile teknikker som tekstiltryk, perlestrik og quilt.

**Figur 6:**

*Eksempel 2*



**Figur 7:**  
Eksempel 3



**Figur 8:**  
Eksempel 4



Udbyttet af opgaverne er, at de studerende tager kompetencer og begreber med videre til deres arbejde med eksamensprojektet, hvor de foruden de æstetiske grundregler også arbejder med begrebet *æstetisk bæredygtighed*. Æstetisk bæredygtighed, som er introduceret til de studerende ved en tidligere lejlighed, er behandlet af cand.mag. i idé- og kunsthistorie Kristine Harper i bogen af samme navn (Harper, 2015). Her forbinder Kristine Harper æstetikken med det stadig stigende krav om bæredygtighed i vores samfund og i særdeleshed til kravet om en mere bæredygtig tøjproduktion (Harper, 2015, p. 9–10). Ved at koble den *etiske bæredygtighed* i form af bæredygtigt producerede materialer med en æstetisk vinkel på design er Kristine Harpers pointe, at vi kan frembringe produkter, som får en længere levetid hos forbrugeren ikke kun på grund af det etiske aspekt, men også fordi æstetikens grundregler indtænkes i designet og knytter forbrugeren tættere til varen i længere tid. Vi bliver med andre ord æstetisk tilfredsstillet eller udfordret gennem bevidste overvejelser hos designeren om harmoni, symmetri, farve- og materialevalg, som afspejles i produktet (Harper, 2015, p. 179–194).

De kolleger, som eksaminerer i den afsluttende eksamen på 2. semester, giver udtryk for, at det æstetiske fokus styrker det endelige eksamensprodukts design i højere grad end tidligere, hvor det æstetiske arbejde lå mere indforstået i andre designprocesser. De studerende har både i deres arbejdsprocesser,

deres beskrivelse af designet og i det konkrete stykke beklædning en større grad af bevidst opmærksomhed på de æstetiske grundregler og forholder sig aktivt til materialers holdbarhed og funktion, tilskæring og design.

### **Fra farve til form**

I ovennævnte forløb analyserer de studerende deres valgte bygninger ud fra en viden om harmoni, materialebevidsthed og ornamentale opbygning og omsætter denne viden til en individuel designproces. I det andet forløb er det faktuel viden om farvelære, der bliver de studerendes analytiske udgangspunkt for en demonstration af en konkret farvesammensætning udført i håndværket strik.

Dette undervisningsforløb tager sit udspring i kunstner og lærer på Bauhauskolen Johannes Itten (1888–1967) farvelære (Itten, 2008) på et efteruddannelseshold i strikdesign, -håndværk og formidling. Efteruddannelsen i strikdesign, -håndværk og formidling (Københavns Professionshøjskole, 2021, Strikdesign, -håndværk og formidling) er bygget op over 4 moduler, hvor omdrejningspunktet er håndværket håndstrik med fokus på henholdsvis teknik, design, didaktik og undervisning samt selvstændig virksomhed. I det modul, som eksemplet tager udgangspunkt i, arbejder de studerende med design i form af farve- og materialelære, bæredygtighed, designanalyse samt redskaber til designprocesser og kollektionsopbygning.

I forbindelse med undervisning i farvelære kombineres et teoretisk kendskab til Johannes Itten farvelære med et praktisk forløb med en selvstændig designopgave med fokus på strikdesign med farver. Forløbet indledes med et oplæg om Johannes Itten farvelære med udgangspunkt i hans syv farvekontraster (Itten, 2008, p. 33–63) samt en introduktion til begreberne kulør (farvens sammensætning og placering i et farvehjul), valør (farvens grad af lyshed eller mørke) og intensitet (farvens klarhed sammenlignet med en gråtoneskala) (Edwards, 2006, p. 28). Dernæst arbejder de studerende i par med at identificere og beskrive farvekontraster, kulør, valør og intensitet ud fra billeder af forskellige genstande udvalgt af underviseren, hvorefter de ud fra en valgt genstand skal udforme deres bud på en farvesammensætning til en et beklædningsdesign i håndstik.

Hvis man sammenholder denne opgave med Malcolm Ross' model, kan man argumentere for, at jeg som underviser har valgt såvel håndværk (strik) som medie (et forslag til en farvesammensætning til et stykke strikket beklædning), og at det kan give anledning til at overveje, om jeg har svækket den eksperimenterende og fantasifulde proces, som er en væsentlig del af modellen. Men med inddragelse af Lene Tanggaards kreativitetsmodel, bliver denne opgave et eksempel på, at den kreative proces må tage sit udgangspunkt i et kendt håndværk for at kunne udfolde sig. De studerende på dette efteruddannelseshold har omfattende kompetencer inden for håndstrik, og de har derfor de nødvendige færdigheder til at arbejde videre i den kreative proces med udforskning og eksperiment frem mod et nyt æstetisk udtryk. Det kan i dette tilfælde for eksempel være i form af en kendt strikknævn, som ikke giver det ønskede udtryk og derfor yder en modstand i processen. Herefter må de studerende tage udgangspunkt i allerede eksisterende kompetencer, som udfordres og udfoldes i arbejdet hen mod et nyt design og nye kompetencer. I den sammenhæng bliver træningen af det håndværksmæssige en vigtig medspiller i processen, som både Lene Tanggaard og Austring og Sørensen pointerer, idet træningen er en del af det at blive fortrolig med sit fag (Tanggaard, 2010 og Austring og Sørensen, 2006, p. 69). Det understreges yderligere i Peter Brodersen firefeltmodel, hvor håndværket har en receptiv side i form af iagttagelse af andre, der udfører det, og en performativ side, hvor man selv træner færdigheder og kompetencer.

Hvis vi videre betragter forløbet ud fra Peter Brodersens firefeltmodel, så indledes processen i det analytiske felt, hvor de studerende på det receptive plan får en forståelse for farvelærens æstetiske virkemidler for derefter på det performative plan at demonstrere deres analytiske viden gennem en farveanalyse. Derefter stilles de studerende en individuel designopgave, hvor de skal udvælge en



genstand eller et billede af en genstand, som de finder interessant farvemæssig. Her bevæger de sig til feltet æstetik hos Peter Brodersen, idet det er deres synssans og oplevelsen af farver, der bliver opgavens sanselige oplevelse, hvilket kan sammenlignes med den initierende impuls i Malcolm Ross' model. Efterfølgende bruger de den teoretiske viden om farver, som de har opnået analytisk, til at analysere genstandens farvesammensætning og arbejder videre i det håndværksmæssige felt. Her udforsker de farverne og deres harmoni, kulør, valør og intensitet ud fra designværktøjer som vikleprøver (Skibsted, 2020), farveskitser med kridt og akvarel samt strikkeprøver i forskellige garn- og farvekvaliteter, som munder ud i et eksempel på en konkret farvesammensætning, der kan videreudvikles til et design af et stykke strikket beklædning.

I de følgende eksempler forholder de studerende sig med andre ord til det umiddelbart sansede indtryk men ud fra en analytisk tilgang, der bygger på en grundlæggende forståelse af æstetiske grundregler og Ittens regler for farvekontraster for derefter at bruge forskellige værktøjer til at eksperimentere sig frem til en løsning af opgaven. Men i alle tilfælde har de fulgt vejen fra indtryk til udtryk gennem analyse, æstetiske grundregler inden for farvelæren og deres omfattende kompetencer inden for håndstrikket.

I eksempel 1 visualiserer den studerende sine farveanalyser ved at identificere farvernes placering på farvehjulet. Der formidles eksperimenter med vikle- og strikkeprøver, hvor farverne i den oprindelige genstand (det øverste billede af fåret) varieres i valør og intensitet, og hvor det er eksperimenter med graduering af farver i strik, som danner grundlag for et desingforslag til tre varianter af et strikkedesign i farvelagte firkanter i teknikken jaquard (Klindt, 2017, p. 7–9).

**Figur 9:**

*Eksempel 1*



I eksempel 2 undersøger den studerende farverne i den oprindelige genstand (en kop med striber, der ses midt i billedet) ved at gengive farver og farveforløb helt identisk med originalen gennem strikke- og vikleprøver samt farveskitser på ternet papir.

**Figur 10:**

*Eksempel 2*

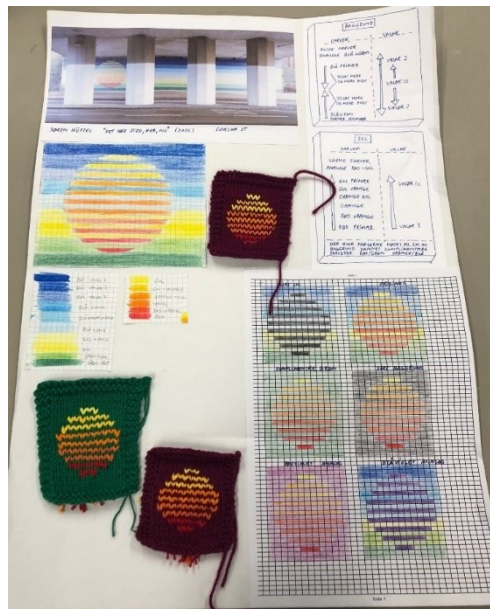


Herefter identificeres farvernes forhold til hinanden ud fra deres placering i farvehjulet, og der eksperimenteres med mængde og forløb af farverne indbyrdes og brudt med hvid men stadig i samme stribeforløb som i den oprindelige genstand. Dernæst brydes stribeforløbet, da den studerende afprøver farverne i cirklen som grundform, og i det endelige designforslag erstattes det stringente stribeforløb med et design til en pung, hvor de grafiske linjer er erstattet af strik i cirkler, og hvor alle farver – i modsætning til den oprindelige genstand – har samme mængdeforhold. Der eksperimenteres altså ikke med kulør, valør eller intensitet, idet de oprindelige farver bibeholdes, men det er undersøgelse af forløb og mængde sammenholdt med teknikken sømandsbobler (Samsøe og Kaae, 2020, p. 153), der styrer processen og ender med at bestemme formen og farvesammensætningen.

I eksempel 3 er det især eksperimentet med håndværket i kombination med teorien om Ittens farvekontraster, jeg vil fremhæve. Her afviger den studerende ikke fra den oprindelige genstands udtryk, som gengivet øverst på planchen, men vælger at arbejde videre med cirkelformen på en farvet baggrund. Først undersøges formen i skitser på papir ud fra Ittens forskellige farvekontraster. Herefter strikkes tre forslag som eksempler på et udtryk, der kan indgå i et færdigt design.

**Figur 11:**

*Eksempel 3*



Her udforskes dels håndværket – hvordan strikkes en rund form i en håndværksteknik, som består af rektangulære masker – og dels Ittens farvekontraster og eksperimenter med kulør som i eksemplet med grøn baggrund, hvor både kulde/varme kontrasten (Itten, 2008, p. 45–48) og komplementærkontrasten (Itten, 2008, p. 49–51) grøn og rød udforskes ved at lade den røde udfolde sig fra ren, varm rød til analoge farver som orange og gul på en kold, grøn baggrund.

Opgaverne fremlægges afslutningsvis for medstuderende og underviseren, hvilket betyder at de studerende også berører det kommunikative felt i Peter Brodersens model, idet de både performativt skal fremstille deres egen fremlæggelse men også receptivt skal deltage i deres medstuderendes fremlæggelser og give feedback. Kravet til fremlæggelsen er at processen skal præsenteres på en hvid planche i A2-format og skal indeholde et billede af den oprindelige genstand, udvalgte og relevante eksempler fra designprocessen samt en skitse af det endelige farvevalg. Ved at bede de studerende om at fremlægge i samme format, får holdet og underviseren et sammenligneligt grundlag at vurdere den enkeltes proces på og ved at begrænse mængden af eksempler fra processen, skal den studerende evaluere sin proces for

derigennem at kunne vurdere, hvilke eksempler der bedst muligt visualiserer denne. I udvælgelsen af billeder, skitser, prøver og materialer reflekterer de studerende over, hvilke elementer der har været afgørende for deres læring og det endelige udfald af den æstetiske læreproces. Her afspejles håndværk, æstetiske virkemidler og analytisk viden visuelt samtidig med, at de studerende sætter ord på sammenhængen mellem de forskellige dele. Men det er i dialogen med resten af gruppen, som fordrer, at den studerende gennem iagttagelse og spørgsmål både forholder sig aktivt til andres arbejde men også kan redegøre for sit eget, at de med Peter Brodersens ord opnår ”*et større kommunikativt fællesskab*” (Brodersen, 2015, p. 95), hvor den individuelle læring får mening.

### **Kollektiv, æstetisk læring**

Afslutningsvis vil jeg fortsætte i det kollektive spor og se nærmere på, hvordan en æstetisk udvikling over tid og i samspil med andre kan styrke såvel håndværk som æstetisk kompetence. Til det vil jeg inddrage ph.d., designhistoriker og museolog Line Hjorth Christensens casestudie, der udspringer af et forskningsprojekt om arkitekt og designer Knud V. Engelhardt. Line Hjort Christensen afsøger, hvordan en undersøgelse af æstetiske virkemidler kan styrkes gennem formidlingen til andre i form af en artikel men også i en form for kollektiv, æstetisk læring.

Line Hjort Christensens forskningsprojekt undersøger Knud V. Engelhardts betydning for dansk design og designhistorie (Christensen, 2020, p. 50). Som led i dette projekt indgår en samling af Knud V. Engelhardts designskitser, som opbevares i arkiv på Designmuseum Danmark (Designmuseum Danmark, u.å., Arkiv for dansk design). Disse skitser var i 2018 omdrejningspunktet for et undervisningsforløb henvendt til studerende i kulturformidling på Københavns Universitet. Forløbet med navnet *Design og formidling* indgår i forskningsprojektets empiri. Formålet med undervisningsforløbet var, at de studerende på baggrund af kollektive undersøgelser af Knud V. Engelhardts skitser, hver især skulle skrive en formidlende artikel til et katalog til en fiktiv udstilling om Engelhardt (Christensen, 2020, p. 50–51). De studerendes undersøgelser og skriftlige opgaver, skulle understøtte forskningsprojektets overordnede afdækning af Knud V. Engelhardts designhistoriske betydning set i en bredere sammenhæng, som ikke kun vedrørte fagfæller, men også kunne påvise en relevans for designinteresserede uden specifikke forkundskaber (Christensen, 2020, p. 54 og 56).

I den forbindelse inddrager Line Hjort Christensen den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859–1952) og hans teori om æstetisk erfaring og eksperiment, som har fokus på den dynamiske proces, hvor ét kunstnerisk/æstetisk valg får betydning for det næste, og hvor fravalg og ’fejl’ er med til at styrke proces såvel som produkt. John Dewey kalder processen *doing – undergoing*, hvor *doing* er en aktiv, handlende proces og *undergoing* er den kontemplative iagttagelse og refleksion over processen i stil med Peter Brodersens receptive og performative side af en æstetisk læreproces (Dewey, 1934, p.48–56). I Line Hjort Christensens projekt var det i denne vekslen muligt at iagttage en større æstetisk bevidsthed hos de studerende i den fælles forståelse af Knud V. Engelhardts skitser, som efterfølgende kvalificerede deres egen formidling af hans arbejde i de individuelle artikler (Christensen, 2020, p. 57–60).

I mit sidste undervisningseksempel er det samme vekslen mellem handling og refleksion over egne æstetiske læreprocesser, der undersøges. På 6. semester integreres æstetikken i de studerendes tekstilfaglige praksis i et forløb i fagene broderi og tekstiltyk, hvor de studerende fordyber sig i en eller flere selvvalgte tekstile teknikker, som de udarbejder en kort, tekstil undersøgelse ud fra. Som en del af opgaven bliver de bedt om at reflektere over deres æstetiske praksis, idet de forholder deres tekstile eksperimentrække til de æstetiske kompetencer, som de har udviklet hen over uddannelsens første tre år. Udfordringen i den øvelse er, at de skal kunne fordybe sig i processen – *doing* – samtidig med, at de reflekterer over eget æstetiske læringsforløb og udtryk - *undergoing*.

Forløbet indledes med en dialog mellem studerende og underviser, hvor vi i fællesskab identificerer deres viden om æstetik og æstetiske virkemidler ud fra tekster og et medbragt tekstilt eksempel fra hver

studerende, som de selv har udvalgt ud fra et kriterie om, at det medbragte eksempel er udtryk for en æstetisk proces.

Herefter forholder vi os endnu engang til de æstetiske grundregler, der er gennemgået i forløbet på 2. semester, som beskrevet tidligere i denne artikel. De studerende forholder sig både mere frit og mere kritisk til denne definition i forhold til forløbet på 2. semester, og i dialog med hinanden og underviser sættes de deres egne æstetiske erfaringer i perspektiv. Dialogen afsluttes med en fælles formulering af et æstetisk refleksionsskema, som de skal benytte før, under og efter det efterfølgende tekstile forløb.

De studerende vælger selv, om de vil arbejde med broderi eller tekstiltryk, og de næste 8 dage arbejder de i værkstederne med deres individuelle projekter med vejledning fra fagunderviserne. Halvvejs i forløbet er jeg til stede i værkstederne og tager en snak med hver enkelt studerende, hvor de ud fra refleksionsskemaet reflekterer over processen indtil videre set fra en æstetisk vinkel. Hermed tvinges de til at flytte fokus væk fra processen og over til den refleksive del, hvor de så at sige beskuer deres eget arbejde med nye øjne.

Line Hjort Christensen beskriver, hvordan de studerende i hendes case bliver positivt overraskede over, hvor inspirerende det var, at få indblik i en kunstners originale arbejde (Christensen, 2020, p. 53). Mine studerende oplever selvfølgelig ikke deres eget arbejde på samme måde, men i mit besøg midtvejs i forløbet oplevede jeg, hvordan de på forhånd havde forberedt sig ved at gøre sig overvejelser om processen indtil da. Disse overvejelser handlede ikke primært om de konkrete teknikker, som de arbejdede med, men i højere grad om de intenderede udtryk og egen æstetiske læring i form af valg og fravalg.

Forløbet afsluttes med en fremvisning til underviser og resten af holdet, hvor de studerende deler deres viden om de afprøvede teknikker og samtidig redegør for deres æstetiske overvejelser. Både fagunderviser og jeg er til stede og kan i fællesskab med deres medstuderende stille opklarende spørgsmål til processen. Det er min oplevelse – understøttet af de studerendes mundtlige tilbagemeldinger – at de med denne opgave ikke bare får en større bevidsthed om det aktuelle forløb men også får skærpet deres generelle blik på æstetikens virkemidler ved at skulle formidle deres arbejdsproces i dialog med andre.

### **Æstetiske læreprocesser og håndværk - et forskningsperspektiv**

Med ovenstående eksempler fra forskellige undervisningsforløb, kan det være nærliggende at spørge sig selv, hvordan denne æstetiske bevidsthed kommer de studerende til gode i et bredere perspektiv efter endt uddannelse og mindst lige så relevant, hvordan andre uddannelser, der har det håndværksfaglige område som omdrejningspunkt, kan have glæde af den æstetiske praksis, som udfoldes på tekstilformidleruddannelsen. Som jeg tidligere har redegjort for, så er det arbejdsmarked, som aftager tekstilformidleruddannelsens færdiguddannede bachelorer, i høj grad præget af forskellige former for æstetisk arbejde. Vores aftagerfelt er bredt og nuanceret, men fælles for de fleste job er, at det håndværksfaglige element er stærkt repræsenteret og med det også et behov for en æstetisk kompetence.

Jeg startede indledningsvist med at henvise til dr. phil. Dorthe Jørgensens påstand om, at alt i det senmoderne samfund kan opleves æstetisk (Jørgensen, 2008, p. 59). Denne påstand uddybes yderligere hos Austring og Sørensen (Austring og Sørensen, 2006, p. 46–47), idet de henviser til den brug af begrebet æstetik, som refererer til dagligdags fænomener, der falder i vores personlige smag. Ifølge Austring og Sørensen bruges denne form for *hverdagsæstetik* i mange sammenhænge som et samlet udtryk for den enkeltes subjektive holdning til det, de finder smukt eller grimt. Austring og Sørensen pointerer, at denne form for individuel vurdering i højere grad er udtryk for de gældende kulturelle værdier og normer i et samfund, end det er udtryk for en vurdering af æstetisk karakter.



Set i lyset af de iagttagelser kunne det i et forskningsperspektiv være relevant at foretage en mere omfattende undersøgelse af, hvad en øget, bevidst opmærksomhed på æstetikens grundregler kan bibringe studerende på de håndværksfaglige uddannelser, såvel som ude i praksisfeltet efter endt uddannelse. Fokus ville være på håndværksfagene, og formålet at styrke såvel proces som design, så det æstetiske arbejde ikke bunder i personlige, tidstypiske eller kulturelle forståelser af æstetik men snarere i teoretisk funderede og afprøvede metoder og teknikker, der styrker den æstetiske kvalitet af produkterne og formidlingen af dem i et kommunikativt fællesskab.

På tekstilformidleruddannelsen arbejder de studerende hen over uddannelsens 3½ år med en progression i det æstetiske fokus, hvor de introduceres til stadig mere komplekse tilgange til æstetikken som udtryksform i takt med, at deres håndværksfaglige kompetencer udvides. Her spiller håndværket en central rolle, ligesom det kan iagttages i både Malcolm Ross og Peter Brodersens modeller, hvor det hos Malcolm Ross forudsættes indlært, mens Peter Brodersen også forholder sig til den bagvedliggende træning af håndværket. Men med inddragelse af Lene Tanggaards kreativitetsmodel bliver håndværket og den faglige fordybelse det væsentligste element og det, der forudsætter, at den æstetiske læreproces overhoved kan forekomme. Lene Tanggaards model er et argument for håndværkets berettigelse ikke blot i den kreative proces men som bærende element på designuddannelserne.

I et forskningsprojekt over tid ville man løbende kunne iagttage en udvikling af de tekstile håndværk og det æstetiske udtryk hos de studerende og sideløbende arbejde med at styrke denne udvikling og bevidsthed gennem målrettede formidlingsopgaver individuelt såvel som kollektivt. Her ville Peter Brodersens firfeltmodel kunne danne grundlag for konkrete aktiviteter af både receptiv og performativ karakter. Ligeledes kunne man parallelt foretage empiriske studier af, hvordan disse håndværkskompetencer udfolder sig efter endt uddannelse i det æstetiske arbejde hos udvalgte kunstnere og designere, som har håndværket, eksperimentet og den æstetiske læreproces som omdrejningspunkt i deres produktion og praksis. Herigennem kunne forståelsen af håndværkets og æstetikens betydning styrkes yderligere i en tid, hvor vores ressourcer skal bruges klogt, så vi producerer færre men bedre ting, der holder længe både materielt og æstetisk.

## References

- Amundsen, M., Keiding, M. og Skou P. H. (red.) (2008). *Arkitekturen på Carlsberg*. Arkitektens Forlag.
- Austring, B. D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- BEK nr. 667, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i tekstildesign, -håndværk og formidling*. (BEK 667 af 20/06/2011). Lovdata hentet 05.06.2023: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2011/667>
- Brodersen, P. (red.) (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, L. H. (2020) Casestudie 1. Fra arbejdstegning til undervisningsmateriale. Designformidling som læringsproces. *Periskop. Forum for kunsthistorisk debat*, 2020, nr. 23, s. 50–65. Hentet 05.06.2023: DOI: <https://doi.org/10.7146/periskop.v2020i23.126170>
- Christensen, R. (1975). *Stoftryk*. Gyldendal.
- Designmuseum Danmark (u.å) Arkiv for dansk design. Hentet 30.06.2023: <https://designmuseum.dk/samlinger/arkiv-dansk-design/>
- Dewey, J. (1934) *Art as experience*. London: Penguin Group.
- Edwards, B. (2006). *Farver – om kunsten at blande farver*. Aschehoug Egmont.
- Froda, J. og Ringsted, S. (2008). *Plant et værksted: grundbog om æstetisk skabende virksomhed*. Hans Reitzels Forlag.

- Harper, K. (2015). *Æstetisk bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Illum, B. (2004) Om æstetiske læreprocesser i det håndværksmæssige felt. I Bang, B. og Kastrup Hansen, B. (Red.) (2004) *Håndarbejde og håndværk- 25 år med en uddannelse* (side 117–133). Håndarbejdets Fremmes Seminarium.
- Itten, J. (2008). *Farvekunstens elementer*. Borgen.
- Jørgensen, D. (2018). *Hvad er æstetik* i Martin Blok Johansen (red.) *Æstetik og pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Jørgensen, D. (2008). *Det æstetiske ved det æstetiske*. I Jørgensen, D. (2008) *Aglaias dans*. På vej mod en æstetisk tænkning (side 59–62). Aarhus Universitetsforlag.
- Klindt, L. (2017). *Jaquardstrik*. Turbine Forlaget.
- Københavns Professionshøjskole (2021). Strikdesign, -håndværk og formidling. Københavns Professionshøjskole. Hentet 09.11.2022: <https://www.kp.dk/uddannelser/tekstilformidler/strikdesign-haandvaerk-og-formidling/> NB! Eftersom uddannelsen siden artiklens tilblivelse er nedlagt, er denne hjemmeside desværre ikke i funktion mere.
- Københavns Professionshøjskole (2022). Studieordning. Uddannelsen til professionsbachelor i tekstildesign, -håndværk og formidling. Tekstilformidleruddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Hentet 01.11.2023: <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2023/06/studieordning-uddannelsen-til-professionsbachelor-i-tekstildesign-haandvaerk-og-formidling-2023.pdf>
- Københavns Professionshøjskole (u.å.). Tekstilformidler. Københavns Professionshøjskole. Hentet 09.11.2022: <https://www.kp.dk/uddannelser/tekstilformidler/>
- Maeda, J. (2006). *The Laws of Simplicity (Simplicity: Design, Technology, Business, Life)*. The MIT Press.
- Roos, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Samsøe, L. H. og Kaae, C. (2020). *Strik*. Raglan.
- Skibsted, A. (2020) Vikleprøvemanifestet 2020. Hentet 09.11.2022: <http://www.astridskibsted.dk/#/vikleprvemanifestet/>
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst*. Akademisk Forlag.

*Katrine Formann Røjel*, lektor ved Professionsbacheloruddannelsen i tekstildesign, -håndværk og formidling på Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet cand.mag. i dansk fra Københavns Universitet i 1997 og har desuden en professionsbachelor i tekstildesign, -håndværk og formidling fra 2016 med speciale i kulturformidling og tekstiltryk. Hun har i de seneste 7 år undervist i bl.a. museumsformidling, æstetik og æstetiske læreprocesser, designprocesser, farvelære og didaktik. I perioden 2018-2021 sad hun i bestyrelsen for foreningen Dansk Tekstillaug og bidrog i samme periode med artikler til foreningens medlemsblad *Rapporter fra tekstilernes verden*.