



# Arkitektur- & designpædagogik

*- i praksisnært og fænomenologisk perspektiv*

Red. Finn Thorbjørn Hansen, Charlotte Bundgaard,  
Niels Grønbæk og Ulla Ræbild.

## REDAKTION

---

### **Arkitektur- & designpædagogik**

*- i praksisnært og fænomenologisk perspektiv*

**Redaktion:** Finn Thorbjørn Hansen (hovedredaktør), Charlotte Bundgaard, Niels Grønbæk og Ulla Ræbild

**Layout:** Thomas Stabell

**Fotograf:** Andreas Trier Mørch

**Udgivere:** Arkitektskolen Aarhus, Kunstakademiets Arkitektskole København og Designskolen Kolding

**Tryk:**

**ISBN:** 978-87-909-7954-6

© 2016. Bogens artikler må ikke gengives uden skriftlig samtykke fra forfatterne

# *Arkitektur- og designpædagogik*

*- i praksisnært og fænomenologisk  
perspektiv*

**Del I: Ti fænomenologiske  
'snapshots' fra arkitektur og  
designunderviserens livsverden**

---

**06. Forord**

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

**16. Fænomenologiske  
pejlinger mod en  
arkitektur- og  
designpædagogik**

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

---

**74. En anelse**

*Nikolai Bo Andersen*

---

**88. Prikker og streger - et essay  
om vejledning af arkitekt  
studerende**

*Johnny Svendborg Andersen*

---

**94. Om at gribe stedets ånd**

*Charlotte Bundgaard*

---

**102. Det usigelige (i det) øjeblik.  
En aktion der afkræver en  
reaktion.**

*Claudia Carbone*

---

**108. At programmere et kreativt  
forløb - Kan det uforudsete  
inviteres?**

*Tom Mose*

---

---

**112. Kærligheden til, med og  
i et fag**

*Helle Trolle*

---

**134. Nye syn**

*Marianne Hansen*

---

**140. Hverdagens sårbarhed**

*Thomas Hilberth*

---

**148. Det tavse og det pæda-  
gogiske rum**

*Helle Graabæk*

---

**156. At se den studerende**

*Ulla Ræbild*

---

## **Del II: Er en arkitektur- og designpædagogik mulig og nødvendig?**

### **Teoretiske refleksioner**

---

**172. Undringsdrevnen arkitektur- og designpædagogik - hvad skal det nu til for?**

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

**242. Design og kunsthåndverk: Erfarings- og virksomhed sområder som ut for drer vårt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling**

*Anders Lindseth*

---

**270. Kunsten at fare vild og at finde sig selv**

*Ole Pihl*

---

**296. Om at finde sin vej undervejs**

*Misja Barnow*

**316. I tiden for de tabte spor**

*Niels Grønbaek*

---

**342. Studio criticism in architecture and design education**

*Christian Wideberg*

---

**356. Looking at a Photograph. André Kertész's 1928 Meudon: Interpreting Aesthetic Experience Phenomenologically**

*David Seamon*

**372. Bogens bidragsydere**

# Forord

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

*”Videnskaben manipulerer tingene og afstår fra at bebo dem. Den opstiller sine egne modeller for tingene, og på disse symboler eller variable udfører den de transformationer som deres definitioner tillader; den virkelige verden konfronterer den sig følgelig kun sporadisk med. Den er, og har altid været, en beundringsværdig aktiv, opfindsom, utvungen tanke, som har sat sig for at behandle enhver ting som ’genstand i almindelighed’, det vil sige som den var uden betydning for os og ikke desto mindre var forudbestemt som genstand for vore påfund.”<sup>1</sup>*

Sådan indleder den franske fænomenolog Maurice Merleau-Ponty hans sidste skrift *Øjet og ånden*, kort før hans død i 1961. Som fænomenolog er Merleau-Ponty optaget af, hvordan vi alligevel kan komme i et forskende forhold til verden og tingene ved netop – og i modsætning til den almindelige natur- og erfaringsvidenskabelige tilgang – at bebo tingene og ved netop ikke kun at se på enhver ting som ’genstand i almindelighed’, men som noget unikt og forunderligt, som vi optages og fascineres af og kommer i dialog med også på et personligt og værensmæssigt (ontologisk) plan.

Indtager vi et sådant forhold til tingene og verden, begynder fænomenologens ankomst til og dialog med verden at ligne kunstnerens, arkitektens og designerens tilstedeværelse og dialog og samspil med tingene, steder, artefakter og værker.

Dette er den afgørende pointe i *Øjet og Ånden*: at som kunstneren må fænomenologen lære at 'se' verden i dens tilsynekomst. Først når man står i et skabende og undrende forhold til verden eller tingene – når vi er optaget af den enkelte ting eller det konkrete livsfænomen (i betydningen: grebet af den, taget op af den), vil vi kunne se verden eller den konkrete ting eller fænomen som på ny, dvs. *idet* tingene eller fænomenet træder frem for os. Da vil vi ikke blot *erkende* det, vi ser (*connaître*), men *fødes med* det vi ser (*co-naître*). Som Merleau-Ponty skriver: "*Malerens syn er en uophørlig fødsel.*"<sup>2</sup>

På tilsvarende vis taler den finske arkitekt og professor i arkitektur, Juhani Pallasmaa om, at arkitekten og designeren altid vil stå i en dobbelthed mellem to forskellige videns- og erfaringsfære, den operative og instrumentelle (hvor vi netop via natur- og socialvidenskaben lærer at bestemme, kontrollere og manipulere tingene) og den ontologiske og eksistentielle viden (eller visdom), hvor vi snarere lære at give os hen til tingene.

Den eksistentielle og fænomenologiske viden og visdom udspringer ifølge Pallasmaa af, hvorledes personen er tilstede i øjeblikket, i relationen med verden og tingene i et forundret og lyttende og dialogisk forhold til det, som i mødet med tingene eller fænomenet *siger* personen noget, eller som tvinger eller *kalder* personen til et fornyet tilstedevær-i-verden.

Som Pallasmaa skriver: "*I designarbejdet smelter disse to kategorier af viden sammen, og som en konsekvens heraf, er bygningen et rationelt objekt for nytte og en kunstnerisk/*

---

1 Merleau-Ponty, M. (2000 [1964]). *Øjet og ånden*. Oslo: Pax Forlag A/S., s. 9 (min oversættelse).

2 *Ibid.*, s. 29 (min oversættelse).

*eksistentiel metafor på samme tid.”<sup>3</sup> og ”...kunstneriske tanker er eksistentielle billeder og erfaringer komprimeret og kondenseret gennem kunstnerens hele følelse af væren.”<sup>4</sup>*

Dette kunstnerske, eksistentielle og filosofiske lag i arkitekturen og designprocessen er en afgørende kilde til inspiration for arkitekten og designeren. Uden det lag mister arkitekten og designeren let ’ånden’ og ’sjælen’ i deres arbejde. Eller som arkitekt og karrierevejleder Misja Barnow ved Arkitektskolen Aarhus udtrykker det, når hun beskriver hendes vejledning af kommende arkitekter:

*”Vejledningen kan – ligesom arkitektur – løse en praktisk dimension, men har især en berettigelse, når den rammer ind i det filosofiske og kunstneriske viberative lag i den enkelte. Et lag som kan være ordløst. Og vejledning stimulerer – ligesom arkitektur – netop dette lag, som en art fremkaldervæske – et vandspejl, der både reflekterer overfladen, men også kan give erkendelse og kig ind i andre lag/verdener. Vejlederens rolle kan – ligesom arkitektens – være at give adgang til dette uden at styre. Og i den kontekst og præmis som den enkelte befinder sig ...”<sup>5</sup>*

\*

Nærværende bog, *Arkitektur- og designpædagogik i et praksisbaseret og fænomenologisk perspektiv*, handler om, hvordan vi kan forstå en vejledning, undervisning og pædagogik

---

<sup>3</sup> Pallasmaa, J. (2009). *The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., s. 119 (min oversættelse).

<sup>4</sup> Pallasmaa, J. (2000 [1993]). "Begrebslig viden, indlevelse og tavs visdom i arkitekturen". In: *At fortælle arkitektur. Et festskrift til Niels-Ole Lund*. Kbh.: Arkitektens forlag, s. 88.

<sup>5</sup> Fra hendes essay "Om at finde sin vej undervejs" i nærværende bog, s. 296-315.



på arkitekt- og designskolerne i Danmark, der *også* har dette fænomenologiske og eksistentielle blik for det kunstneriske og filosofiske lag i enhver design- og arkitekturaktivitet.

Hvordan får en arkitekttegning og skitse nerve? Hvordan lærer man den arkitekt-studerende at gå fra referattegningen til fordel for de narrative og personlige skitser?

*"Er det først", som lektor Charlotte Bundgaard ved Arkitektskolen Aarhus skriver i hendes essay "Om at gribe stedets ånd" i nærværende bog, "i det øjeblik, jeg selv som underviser overgiver mig og synker ind i den tilstand af åben læsning og oplevelse af det uhåndgribelige, at det lykkes mig at bringe den studerende nærmere en lytten til 'stedets ånd'?"*

Disse forunderlige øjeblikke – hvor nærmest som i en lysning den design- eller arkitektstuderende pludselig begynder at 'se' og frembringer former og skitser, der *fortæller* noget og har fat i noget væsentligt – er noget mange design- og arkitektundervisere kan genkende. Som lektor Nikolai Andersen ved Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for arkitektur og Design (KADK) skriver i hans essay "En anelse" også i denne bog: *"I et glimt kan vi pludselig se retningen for det videre arbejde. Der er ingen, der siger noget. Der er ingen, der behøver at sige noget. I et kort øjeblik rejser hårene sig på min arm. Vi forstår alle sammen, hvad projektet drejer sig om. Vi aner en ny sammenhæng."*

Disse fine og delikate men også så skrøbelige lærings- og dannelsesøjeblikke kan let tabes eller overses, hvis man udelukkende anlægger en almindidaktisk tilgang til, hvad der foregår i de formgivende design- og arkitekturprocesser. Megen videregående uddannelsespædagogik ønsker at analysere pædagogiske og didaktiske situationer 'fra oven', dvs. ud fra nogle generelle universitetspædagogiske og almindidaktiske kategorier og teorier.

På adjunktpædagogikum på diverse universiteter trænes universitetsunderviserne i at analysere deres undervisning og praksis gennem pædagogiske teorier og almen- didaktiske begreber, der kan 'spejle egen erfaring i generel videnskabelig viden'. I så fald vil den enkelte undervisningssituation blive set som en "genstand i almindelighed", som man så kan anlægge nogle teori- og evidens-begrundede analyser og metoder nedover.

Men det er netop en sådan 'oppe-fra-og-ned'-tilgang, som fænomenologien kan give et nødvendigt og supplerende modspil til. Vil man så at sige lære at komme på 'undersiden af erfaringen', hvordan det erfares at være arkitektur- eller design- underviser i konkrete situationer over tegnebordet eller i værkstedet, så er en sådan almindidaktisk tilgang ikke nok.

Dette var også baggrunden for, at min tidligere kollega lektor Tina Bering Keiding fra Aarhus Universitet og jeg tilbage i 2009 og 2010 fik designet et adjunktpædagogikum for arkitektur- og designundervisere udbudt til de danske arkitekt- og designskolerne. Det var bevidst baseret på en 'dobbelt-sporet pædagogik'. På den ene side en almen- didaktisk og læringsorienteret tilgang, og på den anden side en fænomenologisk og dannelsesorienteret tilgang.

I sidstnævnte 'spor' på adjunktuddannelsen lærte arkitekt- og designunderviserne at tænke og at undre sig indefra deres egne levede erfaringer som undervisere og vejledere på en eksistentiel og fænomenologisk måde. Altså, fra et 'nede-fra-og-op'-perspektiv. Ikke ud fra en psykologisk og subjektivistisk tilgang, men fra en nøgtern fænome- nologisk og undringsfilosofisk praksis, hvor man åbnede sig for 'sagen' eller det, i situationen, der var det væsentlige i den pågældende begivenhed, og med et reflekterende og filosoferende blik.

Det kom der nogle gode resultater og evalueringer ud af. Og det førte til, da disse forløb i adjunktpædagogikum var ovre, at de to arkitektskoler i Danmark og i sam-

arbejde med Designskolen Kolding henvendte sig til undertegnede for at spørge, om jeg ville samle en bog med disse erfaringer og med denne dannelses- og fænomenologisk orienterede tilgang til arkitektur- og designpædagogik.

På det tidspunkt <sup>6</sup> var arkitekt- og designskolerne også inde i en akkrediteringsproces og de havde et ønske om på det pædagogiske område at styrke – også forskningsmæssigt – pædagogikken på skolerne, og generelt en forståelse af hvad arkitekt- og designskolerne forstod ved 'forskningsbaseret undervisning' og 'undervisningsbaseret forskning', der jo er betegnelser for den form for undervisning, der bør foregå på et universitært niveau. Så hvis man fx tænker forskning som 'research-through-design'<sup>7</sup>- eller 'research-within-design', hvilken design- og arkitekturpædagogik kan så følge deraf?

Der er gået nogle år siden, jeg fik den opfordring til at samle erfaringerne fra disse forløb i adjunktpædagogik med fokus på den dannelsesmæssige og fænomenologiske dimension i undervisningen og vejledningen. Men nu ligger bogen her med disse erfaringer og refleksioner.

---

<sup>6</sup> Tilbage i oktober 2008 udgav arkitektskolen i København i samarbejde med dagbladet *Politikken* en lille avis, der havde overskriften 'det pædagogiske'. Her sætter redaktionen (bl.a. med arkitekt Mette Mejvang) fokus på, hvad der kan forstås ved arkitekturpædagogik, og hvori den kan adskille sig fra en *almen*pædagogisk tilgang i højere uddannelse. Hvordan sikrer, at det særligt formgivende og uåndgribelige i det 'arkitektoniske' bliver sat i centrum? Som de skrev: "En transparent ville være ønskelig, om end det må sikres, at de gådefulde og søgende mellemrumværender med stoffet og det rum – som arkitekten konstituerer og åbner og ikke kun skaber i – fastholdes som en særlig kvalitet."(s. 7)

<sup>7</sup> Se Hansen, F.T. (2014). *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser*. (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag) for en beskrivelse af disse forsknings-traditioner. Eller fx Mcleod, K. & Holdridge, L. (2006). *Thinking Through Art: Reflections on art as research*. London: Routledge.

\*

Bogen består af et større indledende kapitel og to dele.

I indledningskapitlet "Fænomenologiske pejling mod en arkitektur- og design-pædagogik" giver jeg rammefortællingen for de omtalte forløb i adjunkt-pædagogikum i 2009 og 2010, og jeg præsenterer særligt den pædagogiske '4-stemme-model', som det fænomenologiske dannelsesspor på disse adjunkt-pædagogikumforløb blev forstået igennem, samt en beskrivelse af 'kundskabs- og undringsværkstedet', som udgjorde det konkrete træningsforløb af arkitekt- og designunderviserne. Dette kapitel er beskrivende og rapporterende i dets stil.

I bogens første del "Ti fænomenologiske 'snapshots' fra arkitektur- og designunderviserens livsverden" præsenteres ti udvalgte essays fra forskellige arkitektur- og designundervisere, der var igennem kundskabs- og undringsværkstedet – og som dermed også har analyseret og beskrevet deres egen 'underside-erfaringer' i at undervise og vejlede ud fra en fænomenologisk og praksis- og undringsbaseret tilgang. Disse essays er unikke og viser på en sanselig stemt og undringsreflekteret måde en form for 'delikat empirisme' omkring den værdsdimension, som Pallasmaa efterlyser ovenfor i beskrivelsen af arkitektens og designerens arbejde.

Bogens anden del, "Er en arkitektur- og designpædagogik mulig og nødvendig?, er teoretiske refleksioner over en sådan mulig pædagogik. Denne del består af syv indlæg.

I det første større indledningskapitel til anden del, "Undringsdrevnen arkitektur- og designpædagogik", fremlægger jeg nogle mere teoretiske tilgange til at forstå 'det fænomenologiske' og 'hermeneutiske' i kundskabs- og undringsværkstedet, ligesom også undringsbegrebet og den filosofiske undringspraksis står centralt.

I det andet indlæg, "Design og kunsthåndværk" af professor Anders Lindseth fra Konstnärliga Fakultetet på Göteborg Universitet skal vi se på praktisk kundskab som kritisk forskning og en 'svarevne.

I det tredje indlæg, "Kunsten at fare vild og at finde sig selv" beskrive lektor i arkitektur og Medieteknologi, Ole Verner Pihl, fra Aalborg Universitet, egne erfaringer og personlige såvel som kunstfilosofiske refleksioner over at være underviser i dette fag.

I det fjerde indlæg, "Om at finde vej undervejs" af arkitekt og karrierevejleder ved Arkitektskolen Aarhus, Misja Barnow, reflekterer hun over, hvad det er, hun gør og ser som 'det væsentlige' i vejledningen af kommende arkitekter.

I det femte indlæg, "I tiden for de tabte spor", giver lektor og ph.d. i arkitektur, Niels Grønbæk, fra KADK, reflekterer han over en arkitektur- og designpædagogik med særlig retning mod skabelsen af en 'udvidet sporsans' hos de studerende for det 'ubestemmelige' og 'kommende i det tidlige' i materialet, som de studerende arbejder med. Undringsfænomenet bliver her belyst ud fra en Deleuze-inspireret tilgang.

I det sjette indlæg, "Studie criticism in architecture and design education", giver den svenske pædagogiske forsker og ph.d. i kunstneriske og formgivende processer, Christian Wideberg, en refleksion over betydningen af *dannelsesdimensionen* og det konkrete møde og dialog mellem underviser og den studerende.

I det syvende og sidste indlæg giver den amerikanske professor i arkitektur ved Kansas State University, David Seamon, en fænomenologisk og undringsorienteret tilgang til arkitektur- og designundervisning, og særligt inspireret af den internationalt kendte arkitekt og fænomenolog Christopher Alexander.

Bogen henvender sig generelt til studerende og undervisere ved arkitekt- og designskoler i Danmark og Norden, men vil også være interessant for forskere, undervisere og studerende vil andre kreative videregående uddannelser.

\*

I redaktionsgruppen har udover undertegnede som hovedansvarlig siddet modedesigner og ph.d.-studerende Ulla Ræbild fra Kolding Designskole, arkitekt, lektor og ph.d., Charlotte Bundgaard fra Arkitektskolen Aarhus samt arkitekt, lektor og ph.d., Christian Grønbæk fra KADK. De har periodisk været inde over bogen i forbindelse med de teoretiske artikler i bogens anden del. Tak for den arbejdsindsats. Og tak til fotograf Andreas Trier Mørch for stemningsbilleder fra de tre arkitekt- og designskoler.

Endelig skal også nævnes kommunikationschefen på Arkitektskolen Aarhus, Leif Leer Sørensen, der har hjulpet med det økonomiske og praktiske samt tak til arkitektstuderende fra Arkitektskolen Aarhus, Thomas Stabell for layout af bogen.

*Finn Thorbjørn Hansen.*

Professor i dialogisk og filosofisk praksis  
Center for Dialog og Organisation  
Institut for Kommunikation  
Aalborg Universitet



# Fænomenologiske pejlinger mod en arkitekt- og designpædagogik

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

*I dette indledende kapitel introduceres der først til nogle af de grundspørgsmål, som man som arkitektur- og designunderviser med stor sandsynlighed vil komme til at stå over for, når man vil reflektere over, hvordan man kan vejlede og undervise i de formgivende og kunstnerisk-skabende processer i en arkitekt- og designpraksis. Kapitlet er skrevet på baggrund af et konkret udført adjunktpædagogikum for arkitektur- og designundervisere, der foregik på arkitektskolerne i Danmark i 2009 og 2010.*

*Der skelnes mellem en almen didaktisk og en praksisfænomenologisk tilgang. Kapitel samler sig om sidstnævnte 'fænomenologisk-hermeneutiske dannelsesspor' på dette adjunktpædagogikum.*

*Der bliver introduceret til 'det fænomenologiske og hermeneutiske blik' (som uddybes i første kapitel af bogen 2. del) med særlig reference til den eksistentielle fænomenologi og filosofiske hermeneutik, og hvorfor en sådan tilgang skaber en 'nede-fra-og-op'-tilgang til teori-praksis-forholdet i arkitektur- og designpædagogik.*

*Denne form for pædagogik har relevans, når man som f.eks. designteoretikeren Buchanan (2001), arkitekturteoretikeren Pallasmaa (2009) eller design- og innovationsforskere som Verganti & Öberg (2013) vil fremhæve de mere filosofiske, eksistentielle, fænomenologiske, dannelses- og værensmæssige aspekter og dimensioner i de arkitektur- og designmæssige formgivningsprocesser.*



*fire-stemme-modellen bliver præsenteret, som en måde at arbejde med disse aspekter og dimensioner, ligesom også Kundskabs- og undringsværkstedet bliver beskrevet. Kundskabs- og undringsværkstedet dannede den undervisningsmæssige ramme for det 'fænomenologisk-hermeneutiske dannelsespor' på adjunktprædagogikum samt for de essays og 'fænomenologiske snapshots' fra arkitekt- og designundervisernes livsverden og praksis, som blev resultatet af dette værksted. Disse essays kan man læse i resten af bogens første del. I bogens anden del uddybes forskellige temaer og problemstillinger, der kan knytte sig til en arkitekt- og designprædagogik set i et fænomenologisk perspektiv.*

## HVAD ER GOD ARKITEKTUR- OG DESIGNUNDERVISNING? – EN INTRODUKTION

Hvad vil det sige at være arkitekt- eller designunderviser? Hvad er det, som særligt er på spil, når man vil skabe gode arkitekter eller designere? Utvivlsomt forskellige ting, for at være arkitekt er jo ikke det samme som at være designer. Men alligevel har arkitekt- og designfaget og generelt de formgivende kreative uddannelser noget til fælles, der tilsyneladende adskiller sig fra f.eks. biologi-, jura- eller ingeniørstudiet. Man vil måske sige, at i arkitekt- og designuddannelsen lærer man ud over et håndværk og en videnskab også at være kreativ, formskabende og måske endda kunstnerisk. Det vil sige, at den gode design- og arkitekturundervisning også sigter på at give den studerende mulighed for at finde hans eller hendes egen kunstneriske stemme eller personlige og originale 'streg' eller formsprog.

Men hvordan underviser man i kunstneriske processer? Kan man i grunden det? Er det kunstnerisk skabende øjeblik ikke i sagens natur ulærligt, som i improvisationen, hvor man netop slipper, hvad man har lært og bevæger sig ud i 'det åbne'?

Eller er kreativitet og den kunstneriske skabelsesproces to forskellige ting? Har den kunstneriske formgivningsproces langt mere at gøre med at bevæge sig væk fra 'det åbne' (hvor alt er muligt) til det tætte og nære, til detaljen, hvor man gennem en uhyre vedholdenhed, disciplin og øvelse langsomt og nænsomt lurer mesteren af i de mindste detaljer, så man pludselig lige som 'falder ind i mesterens gestalt' og den materialitet og perception og greb om og grebthed af verden, som hersker der. For så derfra nu at se og mærke, hvordan verden åbner sig med et andet blik, med mesterens blik. Sådant beskriver professionelle jazzmusikere, hvordan de oprindeligt har måttet arbejde sig hen til 'gennembruddet', hvor der pludselig var 'hul igennem'.

Men tilbage står så det åbenlyse spørgsmål: Men at 'falde ind i mesterens gestalt' gør jo ikke jazzmusikeren selv til en mester, en original og nysættende meningsgiver og verdensåbner. Så der må vel noget mere til? Hvordan falder man ud af mesterens gestalt for at finde sit nu helt eget og originale ståsted eller kildested? Skal jazzmusikeren nu lære at 'stå i det åbne' på en anden lyttende måde til musikkens *egen* stemme, for den helt har gestaltet sig? Eller måske på en eksistentiel måde til 'det ekstra' i sig selv, som ikke den tidligere mester har, men kun du, der nu søger i det åbne efter at have passeret og gennemlevet mesterens gestalt? Hvad er på spil i de øjeblikke? Hvad lytter man til, når man vil finde sin egen eller 'musikkens stemme', eller som arkitekt eller designer til stedets, rummets, materialets eller formens stemme?

Måske er sådanne spekulationer luksusspørgsmål for en arkitektur- og designunderviser. For lad os være realistiske og knap så elitære. Hvem af de studerende når overhovedet det niveau? Romantiserer og skønmaler vi ikke en hverdag som design- og arkitektur-underviser, hvis vi taler om undervisningens formål på denne måde? Er 90% af tiden ikke viet til andre langt mere profane beskæftigelser, der har at gøre med gentagelsen, repetitionen, oplæringen, formaningen, håndværket, det gennemsnitlige men faktisk velfungerende.



*Kunstakademiets Arkitektskole, København*

*Foto: Andreas Trier Mørch*

Alle kan og skal jo heller ikke blive en Jørn Utzon eller en Henrik Vibskov. Gælder det i grunden ikke på arkitekt- og designskolerne, som det i dag gør på masseuniversiteterne? På universiteterne har kun få af de studerende forskertalent og bliver forskere, resten bliver gode, kritiske, eftertænksomme og kreative akademikere, der kan deres fag inden for deres profession og gør et aldeles udmærket arbejde der. Så bør vi ikke skelne mellem universitetspædagogik for de mange, og universitetspædagogik for de talentfulde få, og primært samle os om den første type universitetspædagogik? Og gør eller bør det samme gøre sig gældende på arkitekt- og designuddannelserne?

Alle disse mange spørgsmål er spørgsmål, som man som arkitektur- og designunderviser på et eller andet tidspunkt vil skulle forholde sig og tage stilling til. Måske vælger man som underviser, lærerteam eller uddannelsessted en mellemvej, hvilket nok er det mest nærliggende. Eller måske satser man og sætter sejlene mod det ideale for at holde en vis standard eller visionskraft og ikke mindst motivation. Eller måske differentierer man blot, når situationen kalder på det. Eller måske noget helt tredje eller en kombination, hvad ved jeg. Hvad jeg ved er, at den slags 'pædagogiske refleksioner' og overvejelser over eget grundsyn på arkitektur eller design, og hvad man selv anser for at være det vigtigste, som den studerende skal lære, er refleksioner og overvejelser som man som adjunkt på et adjunktpædagogikum på arkitekt- og designskolerne vil komme i.

I dette indledende kapitel giver jeg en beskrivelse af et særligt forløb i 'Pædagogikum for adjunkter ved Design- og arkitektuddannelser', som jeg i samarbejde med lektor Tina Bering Keiding fra Aarhus Universitet udviklede omkring 2009 og 2010.

Dér gjorde vi os – sammen med to hold af adjunkter fra henholdsvis arkitektskolerne i Aarhus og København samt designskolerne i Kolding og København - nogle erfaringer, som her skal udfoldes.

Fokus vil i særlig grad være rettet mod det ene ud af to spor, som dette adjunkt-pædagogikum var bygget op omkring. Dette spor, det 'fænomenologisk-hermeneutiske spor', stod jeg for. Det andet spor, 'det almindeliktiske', stod Tina Bering Keiding for. I nærværende bog handler det om, hvordan man som arkitektur- og design-underviser kan udvikle en pædagogik og et pædagogisk rationale og nogle pædagogiske refleksioner og ikke mindst udvikle en 'personlig stil' og en sanselig-stemt form og nogle attituder, der også – ud over det almindeliktiske blik og almindeliktiske kompetencer – har blik for den fænomenologiske og hermeneutiske dimension i designprocessen og undervisningspraksissen på arkitekt- eller designskolen.

Grundtanken med dette adjunktpædagogikum var, at vi også ville tage hensyn til de unikke og særlige behov, interesser og optagetheder og den livsverden, som arkitektur- eller designunderviseren står med og i. Vi antog – hvilket hurtigt blev bekræftet af de deltagende arkitektur- og designundervisere på kurset – at man ikke sådan bare lige kan tage et færdiglavet 'standardforløb' i universitetspædagogik og almindeliktik på adjunktpædagogikum, som benyttes på de almindelige universiteter, og så lægge det ned over arkitektur- og designunderviserne. Der er noget særligt på færde i en formgivende og kunstnerisk og håndværksmæssig uddannelse som arkitekt- og designuddannelsen, som en almindelig traditionel professions- og universitetsuddannelse ikke vil være optaget af eller baseret på.

Så hvordan skrue et adjunktpædagogikum sammen for arkitektur- og design-undervisere, som også har blik for denne mere sanselige, intuitive, tavse og personlige viden og kunnen, der knytter sig til det kreative og kunstnerisk skabende? Det var spørgsmålet.

I det følgende skal jeg først kort beskrive det almindeliktiske spor i dette adjunktpædagogikum for bedre at kunne begrunde behovet for det fænomenologisk-hermeneutiske spor.

## DET ALMENDIDAKTISKE SPOR

Det almindidaktiske spor var bygget op over en almindelig kendt og udbredt forståelse af almindidaktik og universitetspædagogik, som benyttes bredt på universiteternes adjunktpædagogikum i dag (Herskin, 2004; Boyle & Rothstein, 2006; Biggs & Tang, 2007; Meyer, 2008).

Sporet er karakteriseret ved en 'oppe-fra-og-ned'-tilgang, idet man som udgangspunkt først introducerer til og indfører adjunkten i nogle almindidaktiske nøglebegreber og kategorier og modeller for, hvordan man – generelt – går til en professionalisering og kvalificering af universitetsundervisningen.

Når disse overordnede teorier, begreber, didaktiske modeller og pædagogiske tilgange er lært, beder man dernæst adjunkten om at anvende disse teorier og begreber og denne forståelse som analyseredskaber på egen pædagogiske praksis på arkitekt- eller designskolen.

Overordnet stod der i beskrivelsen af adjunktpædagogikumforløbet, som blev udviklet til arkitekt- og designskolerne i 2009 og 2010, at:

Hensigten med den pædagogiske efteruddannelse er at kvalificere deltagerne til at undervise på videregående uddannelser med særligt fokus på undervisningsfaglige kompetencer inden for arkitekt- og designuddannelser.

- *Målet med kurset er, at deltagerne bliver i stand til at gennemføre undervisning og vej- ledning, der formidler faglig relevant viden til studerende, herunder at indgå i relationer, der støtter og stimulerer de studerendes studie- og læreprocesser i samarbejde med kolleger og*

*studerende at vælge og beskrive studierne og undervisningens mål, indhold og form og dermed kunne udvikle, planlægge og evaluere studie- og undervisningsforløb, der skaber effektfulde rammer for de studerendes læring*

- *Kritisk at analysere og begrunde de valg, der træffes i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisnings- og studieaktiviteter.*

Som man kan læse af ovennævnte formålsbeskrivelse, kunne dette kursus være rettet imod en hvilken som helst adjunkt på en hvilken som helst videregående uddannelse.

Der er således ikke taget noget særligt hensyn til arkitektur- og designunderviserens særlige faglighed og særlige 'sag' eller praksiserfaringer i formgivning og skabende processer.

Men, kunne man sige, der ligger jo netop i ordet 'almendidaktik', at der her sigtes på det almene – på tværs af de enkelte fagspecifikke 'særheder' og altså ikke på en 'specialdidaktik' rettet specifikt imod arkitektur- og designundervisere.

Ser vi på kursusbeskrivelsen af indholdet af det pågældende adjunktpædagogikum for arkitektur- og designundervisere, som Tina Bering Keiding formulerede det, så ser vi dog, at der er et eksplicit ønske om, som der står, at:

Forløbet er opbygget af tre grundelementer:

- **Kurser:** Deltagerne gennemfører et kursusforløb bestående af fire moduler af to dages varighed og en afsluttende minikonference. Hensigten med disse er at deltagerne tilegner sig almene pædagogiske og didaktiske begreber og et fælles vokabularium på tværs af faglige specialiseringer og skærper opmærksomheden for såvel det særlige som det almene i arkitekt- og formgivningsuddannelser. Hovedtemaerne for de 4 kursusmoduler har været:

  - Pædagogisk og didaktisk teori og praksis. Fænomenologisk refleksion over undervisning. Undervisning og læring
  - Tilrettelæggelse af undervisning med særligt fokus på målbeskrivelser, valg af indhold og evaluering
  - Undervisningsformer med særlig fokus på projektundervisning og vejledning
  - Dannelse og selv-iscenesættelse som formgiver. Vejledning og kritik.
  - At støtte gruppeprocesser
- **Supervision:** Kurserne følges op med pædagogisk supervision forestået af en pædagogisk vejleder fra DPU og en faglig vejleder, som deltagerne selv udpeger. Hensigten er, at deltagerne får mulighed for at etablere en tæt kobling mellem de kundskaber, der er tilegnet på kursusmodulerne og deres egen undervisningspraksis og -vilkår. Supervisionen bygger på observationer af deltagernes undervisning. Den faglige vejleder gennemfører 3 observationer og den pædagogiske vejleder 2.



- **Portfolio:** Deltagerne udarbejder en undervisningsportfolio, der dokumenterer aktuelle undervisningsforløb samt deltagerens didaktiske begrundelser for og refleksioner over de didaktiske valg. Portfolioen er udgangspunkt for den afsluttende bedømmelse. Portfolioen indeholder som minimum
  - Pædagogisk rationale for egen undervisning
  - Vejledningsgrundlag
  - Didaktisk analyse af udvalgt kursus-/undervisningsforløb, herunder evt. undervisningsevalueringer
  - Planer for undervisning og vejledningsaktiviteter (supervision)
  - Referater af supervision/kollegavejledning
  - Sammenfatning af erfaringer med eksperimenter og pædagogisk/didaktisk refleksion over disse erfaringer.

Det er undertegnede, der i denne tekst skrevet af Tina Bering Keiding, har fremhævet nogle få sætninger og ord. For hvis man skærer disse sætninger og ord væk fra beskrivelsen af kursusforløbet, ville der fortsat blot være tale om et 'standard-kursus' i adjunkt-pædagogikum. Læg mærke til, at der i beskrivelsen antages, at hvis "...deltagerne tilegner sig almene pædagogiske og didaktiske begreber..." (min understregning, FTH) så vil man kunne udpege og identificere "...såvel det særlige som det almene i arkitekt- og formgivningsuddannelser". Men kan man i grunden det? Og vil man med særligt de pædagogiske og didaktiske begreber, som Keiding havde udpeget som almene ud fra sin særlige didaktiske og pædagogiske optik (den sociologiske og psykologiske og Luhmann-inspirerede og konstruktivistiske lærings- og didaktikforståelse, se Reich, 2000; Keiding, 2005), som hun byggede på, ville man med denne

'linse' for det almene kunne se det særligt unikke såvel som almene i arkitekt- og formgivningsuddannelserne?

Hvad var det for et udsnit af arkitektens og designerens virke, praksis og tænkning, som ville blive set med denne systemteoretiske og konstruktivistiske didaktiklinse, og hvad ville *ikke* blive set?

Det spurgte jeg til, da jeg blev indbudt som samarbejdspartner i udviklingen af dette adjunkt-pædagogikum. Jeg fremhævede, at der jo også er andre mere fænomenologiske, eksistentielle, etiske, æstetiske og dannelsesmæssige dimensioner på spil i formgivnings- og skabelsesprocessen for arkitekter og designere, og at disse mere tavse og personlige, intuitive og sanselig-stemte dimensioner nødvendigvis også er tilstede og på spil i den gode undervisnings- og vejledningspraksis på arkitekt- og designskoler.

Jeg foreslog derfor, at vi byggede dette adjunkt-pædagogikum op omkring en '*dobbelt-sporet pædagogik*', hvor der – udover det almindidaktiske og kompetenceorienterede perspektiv – også var et praksisfænomenologisk og dannelsesorienteret perspektiv.

Det synes Tina var en interessant og god idé, for som hun udtrykte det i en e-mail i den periode omkring 2009, hvor vi udarbejdede kurset, kunne et sådant fænomenologisk dannelsesspør: "*...ses som en tilgang som indfanger noget, som den almene didaktik er meget tavs omkring.*"

Ser man nemlig på den almindidaktik, som er systemteoretisk og konstruktivistisk (og praksis-epistemologisk, jf. Donald Schön, 1983, Lave & Wenger, 1991) og psykologisk (Piaget, Vygotsky), så beskrives didaktik henholdsvis som:

1. *videnskab* med dens generelle begreber *om*, indsigter *i* og anvisninger *for* undervisning,
2. *erfaringsviden*, hvilket forstås som kontekstbundne begreber *om*, indsigter *i* og anvisninger *for* undervisning og
3. *refleksiv praksis*, som handler *om* at bidrage til begrundet undervisning,

som beskrives ved at ”spejle egen erfaring i generel videnskabelig viden” (uddrag fra Tina Bering Keidings slides på første introduktionsdag på adjunktprædagogikum).

Endvidere er denne form for almen didaktik centreret omkring tre nøglekategorier:

- **Viden** (basal viden om de enkelte uddannelsesstrin, viden om praksis, teori og metode eller anvendelse af tillært viden og metode og om hvorvidt det drejer sig om 'forskningsbaseret viden' på internationalt niveau)
- **Færdigheder** (der karakteriseres som adjunktens centrale kunnen) Denne kunnen kan igen underkategoriseres i forhold til a) Beherskelsesgraden af forskellige typer af færdigheder, fx faglige eller videnskabelige metoder, b) Evnen til vurdering og beslutning knyttet til udvælgelse af metode og teorier i forhold til enten praksisnære eller teoretiske problemstillinger og c) Evnen til at formidle eller diskutere konkrete problemstillinger og løsninger til forskellige modtagergrupper
- **Kompetencer** (der knytter sig til adjunktens personlige og selvstændige anvendelse af viden og færdigheder). Underkategorier er her: a) Handlingsrummet, hvor evnen til at udfolde sig i mere eller mindre uforudsigelige og komplekse sammenhænge viser sig; b) Samarbejde og ansvar, hvor evnen til at indgå i samarbejde og indtage en selvstændig og igangværende rolle i forhold til forskellige faglige og tværfaglige samarbejder på forskellige niveauer og med forskellige grader af ansvar, og c) Læring, hvor der lægges vægt på adjunktens evne til at tilegne sig ny viden og færdigheder i mere eller mindre strukturerede og velkendte sammenhænge med mere eller mindre selvstændighed. (uddrag fra Tina Bering Keidings slides på første introduktionsdag på adjunktprædagogikum).

Vi ser altså, at denne almindidaktik baserer sig på en videnskabelig indsigt og teori-tilgang; at der også opereres med en erfaringsviden bundet til de konkrete kontekster i praksis; og at det på baggrund af denne teoretiske viden og de gjorte praksiserfaringer handler om at opøve en særlig refleksiv praksis og forståelse, hvor målet er at kunne begrunde og forklare egen undervisningspraksis og didaktik ved at ”spejle egen erfaring i generel videnskabelig viden”. Og dette teori-praksis-forhold skal man så kunne ’håndtere’ på forskellig vis via en særlig viden, kunnen og personlig kompetence.

#### HVORDAN BLEV ’DET FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTISKE SPOR’ BESKREVET PÅ DET KONKRETE ADJUNKTPÆDAGOGIKUM?

Det er imidlertid et lidt andet blik, som opøves på egen professionspraksis, -tænkning og -pædagogik, hvis man anlægger et fænomenologisk-hermeneutisk blik på egen design- og arkitektpraksis og -undervisning.

Følgende beskrivelse af det fænomenologisk-hermeneutiske spor blev sendt til adjunkterne før start:

*Målet for Modul 1 i dette Adjunktpædagogikum er, at deltagerne med udgangspunkt i deres personlige erfaringer og lokale praksis:*

- **Ekspliterer deres opfattelse** af læring og undervisning samt identificerer væsentlige ledende værdier og ideer i den undervisning, de skal varetage, således at de kan beskrive et sammenhængende rationale for egen undervisning, dvs. formål samt principper for valg af indhold og form i egen undervisning.

- *At adjunkterne får **forudsætning** for at få supervision, at deltage i kollegavejledning og observere andres undervisning.*
- *I Design- og Arkitektuddannelser handler det i særlig grad om at opøve en færdighed, praktisk kundskab og opmærksomhed i omgangen/relationen med "materialet"/sagen selv ud fra mere æstetiske, sanselige, værdimæssige og innovative perspektiver og tilgange.*
- *Spørgsmålet er derfor, hvorledes man kan undervise og vejlede på en måde, der kan placere adjunkten i et sanseligt nærvær og faglig og værdimæssig refleksion **fra** en konkret praksis og optagethed/berørthed/undren/ramthed i mødet med sagen/materialet.*

Tanken bag dette oplæg til et fænomenologisk dannelsesspor på adjunktpædagogikum var at som professionelle arkitekter og designere har underviserne en stor praktisk erfaring og intuitiv fornemmelse for, *hvad* man kan finde vigtig i denne proces. Men *måden* man i realiteten praktiserer og handler fra disse erfaringer og denne intuition vil naturligvis være individuel og faglig forskellig.

Derfor vil et andet vigtigt spørgsmål være, hvorledes underviserne kan blive sig bevidste og reflekterende over disse praktiske, personlige og tavse erfaringer, samt hvilke værdier og ledende faglige ideer, som ligger implicit i disse "levede erfaringer". Hvad er med andre ord den implicite "levede filosofi" i de levede erfaringer?

Der kan således være stor forskel på en beskrivelse og analyse af ens pædagogiske "skueværdier", programerklæringer og "statements" om god undervisning,

”almene pædagogiske og didaktiske værdier”, ”pædagogisk rationale”, ”pædagogisk grundlag”, ”fagdidaktiske grundsyn”, ”arkitektonisk grundsyn” og ”personlig målsætning”, og så på den anden side at beskrive fænomenologisk og hermeneutisk *ud fra* konkrete levede erfaringer og egen praksis og egen væren-til-stede i situationen og relationen til de(n) studerende og/eller sagen, som undervisere er sammen om at undersøge.

Her spørger man undrende til, hvorledes en god undervisnings- eller vejledningssituation helt konkret har vist sig, hvordan man selv har erfaret og erfarer et godt vejledningsøjeblik, hvordan opstår og bliver de til? På hvilken måde er man selv til stede i disse øjeblikke og erfaringer? Hvad er det, vi som undervisere og vejledere gør og vil og udtrykker i disse øjeblikke? Hvorledes får vi fundet sprog og skabt en bevidsthed om de reaktioner, stemninger, tonefald, væremåder, etc. som vi tavst ”trækker” på eller ”er” i, når vi oplever den gode (eller dårlige) undervisningssituation?

Andre didaktiske og pædagogiske spørgsmål kunne være: På hvilken måde kan vores analytisk-beskrivende og akademiske kategorier og klare målsætninger eventuelt komme til at skygge for eller få os til at overse de kundskabs- og værensformer, som danner baggrunden (”grunden”) for de strategiske, målrettede og bevidste valg vi gør? Hvad kaldes man i situationen og relationen til at gøre – og hvordan kan man få en større sensitivitet og taktfuldhed over for at kunne høre det, som sagen, situationen eller relationen synes at forde af os i den konkrete situation? Hvordan opnår man en dybere *forståelse* af, hvad det er der hænder i de gode undervisnings- og vejledningsøjeblikke?

Ofte vil det ikke være let at komme ind i det landskab og den fortælling, som den levede erfaring udgør og viser sig i. Underviserne og vejlederne står over for (og må kunne bevæge sig ind i) en integreret helhed, som populært sagt hoved, hjerte og hånd udgør i ”the teachable moment”. Læs vedhæftede artikel om

”Integrative Scholarly Practice” af Galvin og Todres(2007). Sproget forsøger at sige noget, som det rent faktisk kun kan sige ad omveje og på indirekte vis. Og det er denne sprognød og dette ”liv af overskud” eller denne praktiske intuitive erfaring, som man forsøger at give plads og forståelse for i den fænomenologiske lytten og hermeneutiske undren. Et væsentligt spørgsmål man som arkitekt- og designunderviser må tage ind over sig og undre sig fra er:

*”Hvad ’ved’ du i dit professionelle-faglige felt eller i dit liv, og endnu ikke kan sige, men som ønsker at blive sagt?”*

At åbne sig for den slags spørgsmål og erfaringer kræver, at man lytter fra en ’berørt ikke-viden’(Anders Lindseth), dvs. fra en berørthed, en ramthed og grundlæggende undren, hvor noget fortsat er på spil og endnu ikke ”sat på plads” via fx. en forklaring, et synspunkt eller en ”lukket helte-fortælling”, hvor ens mening kommer til udtryk.

At give udtryk for disse svært artikulerbare indtryk fordrer, som vi skal se uddybet senere (se også bogens teoretiske del) en særlig form for refleksion (”tænkning”/kontemplation), som består i en langsommelig lytten, i en tilbageholdenhed (over for at ”ordne op”, dvs. systematisere, forklare, give svar, finde løsninger og begreber og kategorier) og åbenhed og i ikke mindst en undrende og legende holdning, som kan gøre os lydhøre over for det, som endnu ikke er sagt og hændt, men som synes at trænge sig på.

For at komme i et sådant reflekterende/tænkende/undrende forhold til disse levede erfaringer og implicite rationaler for ”god arkitekt- eller designpraksis” og deraf følgende opfattelser af ”god undervisning” og ”gode læringsprocesser” på en arkitekt- og designuddannelse – kan det derfor anbefales, at man (også udover den almindidaktiske tilgang) anlægger en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang til analysen og undersøgelsen af den pædagogiske praksis på en arkitekt- og designuddannelse.

## HVAD KENDETEGNER MERE PRÆCIST DET FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTISKE BLIK?

Én ting er altså, hvis man ankommer med et systemteoretisk og konstruktivistisk syn på almindelig didaktik og analyserer og af- og forklarer egen undervisningsrationale og –praksis ud fra et sådant syn. Noget andet viser sig imidlertid og bliver synligt, som det fremgår af ovenstående modulbeskrivelse, når man anlægger et fænomenologisk og hermeneutisk blik på arkitektur- og designundervisning og dens pædagogik, både i teori og praksis. Det skal uddybes.

Vi står i en anden relation til verden, og vi tænker fra og over verden (eller de levede erfaringer fra undervisningspraksissen) på en grundlæggende anden måde, når vi som forskere såvel som undervisere ledes af en fænomenologisk og hermeneutisk tænkning og undersøgelsespraksis.

Nu må det straks siges, at fænomenologi og hermeneutik jo ikke sådan kan skrives i éntal, hvis vi vil tage disse to forskningstraditioner alvorligt. Der gives en vifte af fænomenologier, ligesom der også er mange forskellige hermeneutikker, alt efter hvilken filosofisk (eller psykologisk og sociologisk eller antropologisk) tradition man trækker på.

Fænomenologisk set kan man således skelne mellem en filosofisk fænomenologi (fx Heidegger), en sociologisk (fx Alfred Schutz), en antropologisk (fx Michael Jackson) og en psykologisk (fx Amedeo Giorgi).

Og inden for den filosofiske fænomenologi kan man igen skelne mellem mange forskellige retninger, alt efter om man tænker i forlængelse af Edmund Husserl eller Martin Heidegger. Og tager man udgangspunktet i Heidegger og den eksistentielle og hermeneutisk-orienterede fænomenologi, som jeg gør, vil man også der se forgreninger, alt efter hvad den fænomenologiske forsker er optaget af.



Således finder vi i dette forgreningspunkt forskellige fænomenologer og fænomenologier som for eksempel: Kritisk fænomenologi (Paul Ricoeur), rumlig-poetisk fænomenologi (Gaston Bachelard), etisk fænomenologi (Levinas), dekonstruktivistisk fænomenologi (Derrida), metafysisk fænomenologi (Løgstrup), eksistentielistisk fænomenologi (Sartre), kropslig fænomenologi (Merleau-Ponty), transcendent-fænomenologi (Gabriel Marcel), sokratiske fænomenologi (Jan Patocka), politisk fænomenologi (Hannah Arendt), materiel fænomenologi (Michel Henry), sansefænomenologi (Michel Serres), radikal 'givetheds-fænomenologi' (Jean-Luc Marion) og praksisfænomenologi (Max Van Manen).

Og en tilsvarende forgrening kunne aftegnes inden for hermeneutikken, om end hermeneutik efter Heidegger svært kan tænkes som ikke også en fænomenologi.

Eksempelvis kan man sige med Gadamer's filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004), at den samtidig er en form for sokratiske og 'kærlig' fænomenologi (Wein-sheimer, 2005).

Gadamer's filosofiske hermeneutik udspringer nemlig på den ene side af en eksistentiel-ontologisk fænomenologi med inspiration fra den sene Heidegger's værenstænkning. En sådan tilgang hævder, at vi må være i en værensmæssig nærmest før-sanselig relation med og berørthed/ramthed (*Betroffenheit*) af eller have intuition for det usynlige fænomen i sig selv ('urfænomenet'). Denne relation må erfares eller indfinde sig som en begivenhed eller 'grebetheit', før fænomenet helt storkner og gestalter sig i og igennem bestemte kulturelt og sprogligt skabte fremtrædelsesformer afhængig af tid og sted og sociokulturel kontekst/materialitet og psykologiske konstitutioner og idiosynkrasier.

På den anden side kan den ellers så ophøjede fænomenologiske intuition eller 'seen-ind-i-hjertet-af-tingene' ('the heart of things', Nancy, 1993) også være blind over for de grundantagelser og forforståelser og den forståelseshorisont, som tavst bliver

taget for givet i den givne intuition og 'ramthed'. Derfor er den kritiske sokratiske dialektik, tydning og tolkning og sokratiske dialog og undringsfællesskaber omkring denne intuition og disse fremtrædelser et vigtigt balancepunkt for den filosofiske hermeneutiker.

Altså, man må både lade sig lede af en berørthed eller sanselig stemt 'kalden' (den lyriske impuls) og samtidig også forholde sig kritisk, legende, eksperimenterende og undrende (den sokratiske impuls) til 'det selvfølgelige' i den levede erfaring, sansning og intuition.

Det er så at sige 'de to vinger', som bærer den filosofisk-hermeneutiske refleksion og undersøgelse, hvis vi følger Gadamer. Eller sagt på en anden måde, der kan illustrere det komplementariske forhold, som fænomenologi og hermeneutik står i forhold til hinanden som tænke- og værensformer: Hvor fænomenologien kan hjælpe hermeneutikeren med at fastholde en ærlighed, et levende nærvær og autenticitet i forhold til sagen/fænomenet, det kaldende og evocative, vil hermeneutikken kunne hjælpe fænomenologen med at være mere beskeden og ydmyg og hele tiden 'på vej' i forhold til, om og hvad der i grunden kan siges om denne sag/fænomen.

Gadamer er særligt relevant i vores sammenhæng, når vi vil undersøge, hvad der er på spil og i spil i arkitektur- og designpædagogik. For han kaster et dobbeltlys på talen om betydningen af videnskab og viden, metoder og færdigheder, og praktisk kunnen og kompetencer set netop i forhold til forståelsen og 'håndteringen' af de formgivende, æstetiske, kreative og kunstneriske skabelsesprocesser.

Gadamer har et stærkt blik for, hvad natur-, social- og humanvidenskab er, og hvori disse *adskiller* sig fra hinanden, eller måske mere præcist hvori de eksakte naturvidenskaber og den empirisk-orienterede erfaringsvidenskab (psykologien, sociologien, antropologien, historievitenskaben) og sprogvidenskaben adskiller sig fra den forskning, den '*Geisteswissenschaft*' (ånds- og humanvidenskab), som humaniora og de klassiske humanistiske forskningsdiscipliner står for.

Når vi har med sidstnævnte forskningstradition at gøre, har vi, siger Gadamer, med en grundlæggende anden (fænomenologisk-hermeneutisk og værensmæssig) erfaring at gøre end den empiriske og målbare erfaring (det iagttagelige og konstaterbare).

Hvis vi vil komme i en relation og dialog med den 'sandhed' og de indsigter, der ligger gemt i de fænomenologiske og hermeneutiske erfaringer, må vi, siger Gadamer, ankomme til verden og det fænomen eller den sag, vi vil undersøge, mere som en filosof eller kunstner, end som en videnskabsmand eller håndværker og tekniker.

I den eksistentielle og filosofiske *undren*, og i den sanselig-stemte og kunstneriske *forundring* er vi i verden på en anden måde, end når vi står i et observerende, bemestrende og selvrefleksivt og kalkulerende eller brugende forhold til verden, de andre og os selv.

Som Gadamer skriver på første side af *Sandhed og metode* (Gadamer, 2004, s.1):

» *Formålet med disse undersøgelser [Gadamers fænomenologisk-hermeneutiske undersøgelser, FTH] er overalt at opsøge den sandhedserfaring, der overskrider den videnskabelige metodelæres kontrolområde, og at spørge til denne erfarings legitimitet. Således sættes åndsvidenskaberne i forbindelse med erfaringsformer, der ligger uden for videnskaben, nemlig erfaringer af filosofien, kunsten og historien. Alt dette er erfaringsformer, hvor der meddeles en sandhed, som ikke kan verificeres ved hjælp af videnskabens metodiske midler.* «

Arkitekten og designeren står selvsagt i et 'spænd' mellem på den ene side en kølig nøgtern naturvidenskab, teknologi og de naturlove, der nu engang må tages hensyn til, når man vil beregne en bro eller et materiales bæredygtighed eller spænstighed.

Men på den anden side er arkitekten og designeren jo netop andet og mere end teknikeren og ingeniøren. Der knytter sig også en æstetisk såvel som etisk og eksistentiel dimension og historisk og måske endda mytisk-fortællende etos til dette at bygge broer, huse, pladser og 'rum' for ny meningsfuldhed og skønhed.

Ligesom designeren naturligvis også må have sans og forståelse for det meningsgivende og meningsskabende i mødet med materialet, mennesker og deres omgivelser og kulturer, samt hvordan også de æstetiske, etiske og eksistentielle temaer og forhold spiller ind på vores oplevelse af designprodukter.

Dertil har social- og erfarings- og sprogvidenskaben med dens antropologiske, sociologiske og psykologiske *surveys* og brugerundersøgelser, og semiotiske og kritiske billede- og diskursanalyser naturligvis også noget at skulle have sagt. Sidstnævnte tilgange har fat i det diskursive og det observerbare, det empirisk målelige og til en vis grad beregnelige og kontroller- og evidensbare.

Men når vi står med spørgsmål som: hvad kærlighed, livskvalitet, skønhed, det gode liv, værdighed, frihed, autenticitet, håb, håbløshed, ensomhed og livsglæde egentlig er? – fænomenologisk og hermeneutisk set og forstået – så spørges der filosofisk og æstetisk og måske også metafysisk-fortællende og -lyttende til nogle grundlæggende eksistentielle og værensmæssige livsfænomener og *livsytringer*. Livsytringer, forstået som en begivenhed, der sker – uventet – med et menneske,

---

8 Her må man imidlertid skelne mellem hvad Donald Schön (1983) beskrev som materialets 'backtalk' og så den 'talen tilbage', som de eksistentielle fænomenologer (fx Merleau-Ponty, 2000) beskriver, når træet taler tilbage til den malende billedkunstner. Hvor den første 'backtalk' knytter sig til en primært funktionel-orienteret og håndværksagtig dialog med materialet, knytter den anden sig til en værensmæssig og kunstnerisk dialog med materialet. I Hansen (2014) skelner jeg her mellem Schöns praksis-epistemologiske 'backtalk' med materialet, og hvad jeg benævner som en værensmæssig og praxis-ontologisk dialog med materialet.

er et godt begreb for, hvad det er, den eksistentielle fænomenologi og filosofiske hermeneutik er optaget af. I livsytringen ytrer livet sig, og ikke blot det enkelte menneske med dets bevidste intentioner og villen og gøren og mange meninger.

Gennem livsytringer, når de sker med os, hører vi i højere grad, hvad det er livet vil sige (til os), end vi hører, hvad vi vil sige (til livet eller os selv og andre). Der er, som også den danske fænomenolog K.E. Løgstrup bemærker (Løgstrup, 1995a&b), noget i grunden gådefuldt og forunderligt ved den spontane og suveræne livsytring. Eller som værens- og dialogfilosoffen Martin Buber (Buber, 1997) ville sige: I livsytringen erfarer vi Du'ets tiltale. Noget siger os noget, noget taler til os, og vi tier og lytter for at høre, hvad det er, som øjeblikket eller fænomenet eller materialet vil os.

Sådan beskriver kunstnere, designere og arkitekter ikke sjældent de øjeblikke, hvor de selvforfølgende optages af et emne, et fænomen, et træ, f.eks. et tekstil, en tegnet streg, en rummelighed, en materialitet, en lysrefleks (se essay i denne bog).

Noget hænder med dem, noget gør modstand, noget taler til dem<sup>8</sup>.

Og det er i denne dialog og kampen mellem, hvad kunstneren, designeren eller arkitekten vil med materialet, og hvad materialet vil med kunstneren, designeren eller arkitekten – eller måske mere præcist, hvad materialet selv stræber efter at blive forløst til – at mange vil sige, at den kunstneriske nerve og inspiration og det æstetiske og kunstneriske udtryk opstår.

Hvordan ser man det som arkitektur- eller designunderviser i de studerendes famlende og begyndende forsøg? Hvordan opsnapper man kimet til noget, der kunne udfoldes til noget kunstnerisk eller designmæssigt interessant? Kan det verbaliseres og forklares, eller ligger det mere *som en 'tanke i hånden'* eller intuition for det mulige i tegningen?

Som en af arkitekturunderviserne på adjunkt-pædagogikum med undren skriver i sit essay:

» Hvorfor sker det, gang på gang, at jeg falder i denne trancelignende tilstand, når ordene forsvinder, og jeg intuitivt fornemmer mere i nogle streger, og pap end i den studerendes ordstrøm? Er det fordi, jeg dybest set er ikke-verbal? Hvorfor sker det, gang på gang, at jeg falder i denne trancelignende tilstand, når ordene forsvinder, og jeg intuitivt fornemmer mere i nogle streger, og pap end i den studerendes ordstrøm? Er det fordi, jeg dybest set er ikke-verbal? Er jeg personligt disponeret for at se, i højere grad end at høre? Jeg tænker, at det i hvert fald er sjældent, at det omvendte sker; -sjældent at jeg hører "det tavse", hører mulighederne. Meget sjældent at jeg hører nogle åbende ord fra de studerende.

Eller er det måske bare selve vores fag; arkitekturen, som i sin essens er fysisk, og er det derfor, at ordene har svært ved at udfolde nuancerne i skabelsen af rum og form? «

Johnny Svendborg, se s. 89 i nærværende bog.

## DEN EKSISTENTIELLE VISDOM I ARKITEKTUR OG DESIGN

Det fænomenologisk-hermeneutiske blik har øje for disse mere æstetiske, etiske, eksistentielle og værensmæssige øjeblikke og dimensioner i formgivningsprocessen og i åbninger, der hænder, når noget kommer til verden, som endnu ikke før har været, men nu pludselig står frem og er. Det er denne mere eksistentielle og værensmæssige fremkaldningsproces, som den eksistentielle fænomenologi og hermeneutik kan give os en større forståelse og musikalitet for.

Det andet fænomenologiske spor i adjunkt-pædagogikum handler ikke om at give os viden og kompetence og fremme læringsprocesser styret af en almindelidaktik. Det handler om at give os større visdom og dannelse og fremme en eksistentiel undrings- og forundringsproces, der kan hjælpe arkitekten og designeren til at komme i et lyttende, modtagende og forløsende forhold til de tavse indsigter og længsler, som ligger gemt i arkitektur- og designunderviserens egen praksis- og livserfaringer.

En arkitektur- og designpædagogik, der har en sådan eksistentiel og fænomenologisk tilgang som klangbund, vil også være optaget af at 'filosofere' med og tænke igennem bygninger og tekstiler og den 'vibration', som det at forundres og undres på kunstnerisk og filosofisk måde kan føre til. Hvilken skønhed, visdom og meningsfuldhed strømmer fra eller kalder dette sted, dette produkt eller materialitet på? Hvordan komme i dialog med dette 'lag'?

Som den finske arkitekt Juhani Pallasmaa skriver i *The Thinking Hand. Existential and Embodied Wisdom in Architecture* (Pallasmaa, 2009, s. 119):

*» A wise and mature architect works with his/her entire body and sense of self. While working on a building or object, the architect is simultaneously engaged in the reverse perspective of his/her self-image in relation to the world, and his/her existential knowledge. In addition to operative and instrumental knowledge, the designer and artist need existential knowledge moulded by their experiences of life. Existential knowledge arises from the way the person experiences and expresses his/her existence and this knowledge provides the most important context for ethical judgment. In design work, these two categories of knowledge merge, and as a consequence, the building is a rational object of utility and an artistic/existential metaphor at the same time. «*

Eller som en af de danske arkitekter i denne bogs anden del, Misja Barnow, der også fungerer som karriererådgiver på Arkitektskolen Aarhus, skriver i sin artikel:

*“Vejledning kan – ligesom arkitektur – løse en praktisk dimension, men har især en berettigelse, når den rammer ind i det filosofiske og kunstneriske viberative lag i den enkelte. Et lag som kan være ordløst. Og vejledning stimulerer – lige som arkitektur – netop dette lag, som en fremkaldervæske – et vandspejl, der både reflekterer overfladen, men også kan give erkendelse og kig ind i andre lag/verdener. Vejlederens rolle kan – lige som arkitektens – være at give adgang til dette uden at styre. Og i den kontekst og præmis som den enkelte befinder sig.”*

se s. 296 i nærværende bog.



## DE FIRE STEMME I DESIGN- OG ARKITEKTURUDDANNELSEN

I bogen *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser* (Hansen, 2014) har jeg – i samarbejde med ti design-undervisere fra Designskolen i Kolding i forbindelse med et treårigt aktions-forskningsprojekt, som jeg ledede der fra 2010-2013 – udviklet en designpædagogisk model: Fire-Stemme-Modellen.

Denne model er ikke kun relevant og brugbar i forhold til designuddannelser, men også til arkitektskolerne og i det hele taget kreative videregående uddannelser.

Ideen til modellen kom fra et møde med en ung designstuderende. En mandlig designstuderende på Designskolen Kolding fortæller i en pause under en forelæsning, jeg havde for nogle 3. semester-studerende om forholdet mellem kreativitet, undren og dannelse, tilbage i 2009, at han oplever, at han ikke længere føler, at han kan høre sin egen (kreative/kunstneriske) stemme. Det er som om, siger han, at hans lyst til at skabe og være kreativ og 'fanden-i-voldsk' og kaste sig ud i noget og bare komme i gang, lige så stille under uddannelsen er sivet ud af ham. Da han startede var han fuld af lyst og skabertrang, og 'høj' af at han var kommet igennem nåleøjet under de skrappe optagelsesprøver til designskolen. Så var han kommet igennem den ene designfaglige klasse og disciplin efter den anden og hørt om diverse designhistoriske ikoner. Han havde med sine medstuderende og lærere diskuteret designteori og videnskab, siddet i timevis og lavet simple og gentagende grundøvelser i tegning (selvom han hellere ville arbejde med tekstil og modedesign) og hørt om, hvordan man som professionel designer skal lære at håndtere diverse systemer, bruger-undersøgelser og organisationer og funktioner, når man skal leve og overleve og fungere 'ude i samfundet'.

Men i alle disse sikkert nyttige informationer og 'håndtag' til at få styr på de mange fagligheder og systemer, oplevede den unge designstuderende langsomt at have mistet

sin motivation og oplevelse af, hvad han selv fandt vigtigt og brændte for. ”Jeg kan ikke længere høre min egen stemme”, som han lidt trist sagde.

Det gjorde naturligvis indtryk på mig. Og da jeg fortalte om hans beklagelse til pilotgruppen af ti designundervisere på skolen, lo de først, da de hørte historien, fordi man jo må forstå, at disse nye designstuderende er som uslebne diamanter, sagde de. De studerende skal selvfølgelig igennem designfagets forskellige vidensområder og lære om de videnskabelige og håndværksmæssige teorier og metoder. Og de må også tilegne sig en evne og færdighed til at håndtere de mange ’systemer’, som de vil støde på, når de som færdiguddannede skal fungere som dygtige, kreative og professionelle designere. Men én af designundviserne sagde derefter, at ja, det kan vel være, men hvis vi pædagogisk taber ham undervejs, hvis hans motivation til at lære er på vej mod nulpunktet, så går det jo heller ikke.

Det var dog ikke nye kurser i ’find-din-egen-stemme’, som de ville anbefale. Tværtimod, så synes de unge senmoderne selvrealiserende og selvskabende designstuderende at være mere end nok fyldte af ’sig selv’.

Så hvad skulle man så pædagogisk satse på? lød nu spørgsmålet i gruppen. Tekstildesigner Helle Gråbæk tog ordet og sagde, at når hun selv var i de kunstneriske skabelsesprocesser, oplevede hun – hvis hun virkelig kom ind i bevægelsen på en stadig mere selvforglemmende måde – at hun lige som kom i dialog med materialet.

Jeg husker i dag ikke ordret, hvordan hun præcist formulerede sig, men jeg husker det som noget i denne stil: *”Jeg vil i starten noget med stoffet. Jeg har nogle ideer og vil noget med det. Men jo længere tid og jo mere jeg fordyber mig i processen, desto mere oplever jeg også, at stoffet lige som gør modstand, og at det også taler tilbage, som vil det noget med mig. Det er når det sker, at jeg kommer i dialog med stoffet. Så sker der noget, og det er den kunstneriske stemme eller dialogiske nerve, som jeg tror, at vi skal forsøge at give videre til vores studerende.”*

I bogen *Kan man undre sig uden ord?* og i hendes essay i nærværende bog har hun meget fint og nænsomt beskrevet dette særlige ’tavse rum’, som åbner sig, når man

kunstnerisk og selvforfølgende bliver optaget af sagen eller det materiale eller den artefakt, som man arbejder med.

Denne lille autentiske historie fordi den som sagt blev anledningen til følgende pædagogiske fire-stemme-model. Ud af denne oplevelse beskrev jeg da fire stemmer, som grundlæggende synes at være på spil i en designproces såvel som i en designpædagogisk vejlednings- og undervisningssituation.

Den første stemme er *Fagets stemme*. Her hører de designstuderende om design-traditionen, designfagligheden og den forskning og viden og metodik, der er på området. Det er viden – oftest af mere teoretisk og case-study-agtig karakter, som underviseren stolt og engageret ønsker at give videre til den næste generation af kommende designere. Her introduceres de studerende til 'det vi ved, at vi ved' som professionelle designere uddannet på Designskolen Kolding. Og de studerende opøves i en analytisk-undersøgende og systematisk videnstilegnende og teoribaseret tænkning. Her spørger den studerende: "*Hvad er det jeg skal lære? Hvad er denne professions faglighed?*"

Den anden stemme er *Systemets stemme*. Her lærer de designstuderende om de mange krav, regler, politikker og rationaliteter, som styrer forskellige systemer (politiske, økonomiske, kulturelle, mediemæssige, samfunds- og forbrugermæssigt) og organisationer og ledelsestænkning. Systemets stemme er også en slags 'ydre stemme', idet det er her, at vi hører udefra, hvad systemerne og markedet vil have, har interesse for, kræver og kæmper for. Lades man af Systemets stemme, vil man primært være optaget af at 'fungere' så optimalt som muligt under de givne regler og den verdensorden eller den virkelighedsopfattelse, som er den gældende. Man vil derfor typisk være pragmatisk og fleksibelt indstillet (omstillingsparat) og med på 'beatet' og grundlæggende problemløsnings-orienteret. Her spørger den studerende:

*"Hvad vil systemet, organisationen, virksomheden, markedet eller folk og de nye trends have, og hvad kan jeg så tilbyde i forhold hertil?"*

Den tredje stemme er så *'den personlige stemme'*. Det var den, der blev væk hos den unge designstuderende i Kolding. Her har vi fat i designerens og den designstuderendes personlige præferencer, psykologi, behov og smag og interesser og *'personlige stil'* eller idiosynkrasi (Bengtzen, 2012). Her spørges der: *"Hvem og hvor er jeg i alle de faglige og systemlogiske stemmer?"* Her vil det være den personliggjorte viden, der oftest erfares som praktisk, tavs og kropslig og måske også intuitiv.

Den fjerde stemme er da *'Sagens stemme'*. Det er den Helle Gråbæk hørte og kom i dialog med. Altså fænomenet eller materialets stemme, og tiltale. Det er også denne *'tiltale'*, som kunstneren ofte taler om. Som her, hvor den franske kunstner Paul Klee beskriver malerprocessen:

*"Ude i skoven har jeg igen og igen følt, at det ikke var mig, som betragtede den, enkelte dage har jeg følt, at det var træerne, som betragtede mig... Jeg var der og lyttede... Jeg tror, at maleren må lade sig gennemtrænge af universet og ikke selv ville gennemtrænge det... Jeg venter til jeg bliver overvældet, begravet i mit indre. Måske maler jeg for at grave mig op igen."*

Paul Klee – citeret i Merleau-Ponty (2000 [1964], s. 29)

I dialogen med *'sagens stemme'* er vi taget op af sagen, som i en selvforglemmende samtale, hvor det ikke længere er en selv, der fører ordet, men samtalen der fører

begge samtalepartnere et sted hen, som ingen havde forestillet sig (jf. Gadamer, 2004).

På tilsvarende vis kan en arkitekt opleve, at stregen eller rummet, der skitseres, begynder at finde sin egen stemme og form. Det taler til én, får sin egen stemme, vil noget (Højlund, 2011). Og sådan en oplevelse er nogle af de mest lærerige, hvis det sker hen over tegnebordet mellem den arkitektstuderende og arkitekturunderviseren. Fra at den studerendes projekt ikke havde 'noget over sig', kan det pludselig efter noget tid begynde at 'skinne' og kalde på en opmærksomhed og en forløsning.

Som en anden adjunkt fra daværende adjunktprædagogikum beskriver det i sit essay:

*Projektet udtrykker sin egen særegne atmosfære – en slags aura. Det er ikke et hvilket som helst rum. Det kan ikke ligge hvor som helst – det er ikke tegnet af hvem som helst. Der er præcist dét specifikke rum, der træder frem. Det er tilstede, det siger mig noget. Rummet taler til mig. Jeg er i rummet. Det er blevet en del af verden. Der er stadig meget at diskutere, rigtig meget. Funktionelt er det ikke helt løst, geometrisk kan det stadig blive skarpere og hvordan skal det egentligt konstrueres? Men vi ved pludselig, hvad vi taler om – vi ved, hvad projektet vil.*

Nicolai Bo Andersen, s. 77 i nærværende bog

Nogle af arkitekterne i essayene i denne bog beskriver det som en særlig kontemplativ værenstilstand, som man kommer i, når man 'ser' og 'lytter efter' den kunstneriske nerve, det unikke, ved en tegning eller et rum.

Tilsvarende taler nogle af designerne også om et særligt rum, som åbner sig, når man optages af dialogen med materialet. Helle Gråbæk fx kalder det som sagt 'det tavse rum' og beskriver oplevelsen som en 'stille taknemmelighed', fordi i disse skabelsesøjeblikke opleves det, som noget bliver givet en.

I dette fjerde rum er det ikke den analytisk-undersøgende og systematisk videnstilegnede attitude og tilgang, der er på spil, eller den praktisk-funktionelle og problemløsningsorienterede attitude, hvor man får systemer til at fungere. Det er heller ikke den mere grænseoverskridende, eksperimenterende og nysgerrige attitude og tilgang. Hvad vi har at gøre med her kan, som jeg redegør indgående for i bogen *Kan man undre sig uden ord?* (Hansen, 2014), bedst beskrives som en kontemplativ og forundringsbaseret og undringsorienteret tilgang. Her støder vi frem til feltet for 'berørt ikke-viden', til det, vi ikke ved, at vi ikke ved, men *er* eller kaldes til.

Hvor de tre første tilgange er ledet af en epistemologisk (vidensorienteret) tilgang til verden, er den fjerde ledet af en ontologisk (værensmæssig) relation med verden.

I disse sanselig-stemte forundringer og eksistentiel-filosofiske undringer åbnes verden som på ny igen på en mere radikal og grundlæggende måde, end når man står i et mere videnssøgende, problemløsningsorienteret eller innovativt, eksperimenterende forhold til verden, hvor man bevidst vil undersøge noget med et bestemt opstillet eksperiment.

Der må således fænomenologisk set skelnes mellem nysgerrighed, den undersøgende attitude og så undren. Som designer og designunderviser Ulla Ræbild udtrykker det:

*Undren er mere noget, der kommer til én. Altså det henvender sig. Og jeg oplever det som mere iboende. Det er ikke altid på valg. Nysgerrighed er mere noget, som man vælger at gå hen til, noget har fanget ens opmærksomhed. Men undren er lige som noget, man ikke kan komme af med. Det er et eller andet, der er flyttet ind i én, ikke?*

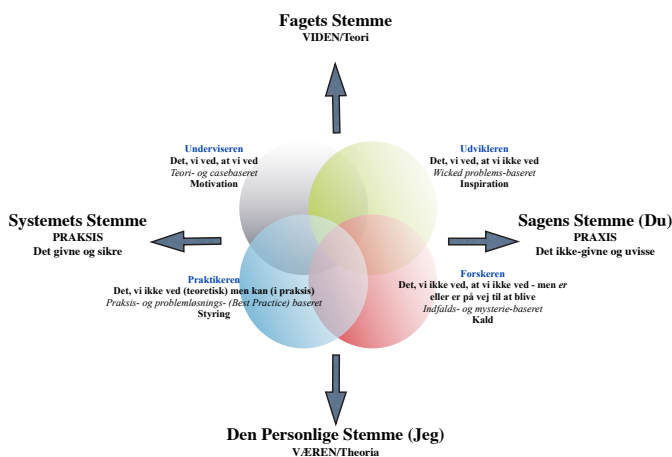
Ulla Ræbild – citeret i Hansen, 2014, s. 325-326.

Når vi skal have fat i den mere værensmæssige og undringsorienterede tilgang og relation med verden, spørger underviseren og vejlederen til noget andet i arkitektur- eller designunderviseren. Og dette andet har med den arkitekt- eller designstuderendes egen 'væren-i-verden' og 'væren-med-materialet' at gøre, altså deres mere eksistentielle og værensmæssige forhold til sig selv, verden og det projekt eller artefakt, som de er optaget af. Arkitektur- eller designunderviseren kunne fx her spørge den studerende: "Hvor er din undren og lidenskab i dette projekt eller designprodukt? Hvad længes du grundlæggende efter, og hvilken længsel er dette projekt eller dette designprodukt et udtryk for?"

Samler man nu disse fire stemmer: Fagets, Systemets, Personens og Sagens stemme som fire overlappende cirkler eller som her i en matrixmodel, så fremkommer der fire overlappende, men dog alligevel distinkte lærings- og dannelsesrum, alt efter hvilke orienteringsakser, de er styret af (se figur på næste side).

Alt efter hvilke stemmer, som man primært orienterer sig efter, vil der kunne tegnes fire grundlæggende forskellige 'rum' med forskellige læringsattituder, værensmåder og åbninger over for verden.

I det første rum, skabt af orienteringerne mod henholdsvis Systemets og Fagets stemme, vil underviseren/vejlederen typisk være optaget af at fremme en systematisk



© Finn Thorbjørn Hansen: Kan man undres uden ord? (2014)

og analytisk-undersøgende attitude baseret på fagets givne viden og rettet mod omverdens givne krav og problemstillinger.

I det andet rum, skabt af orienteringen mod henholdsvis Systemets og Personens stemme, vil man typisk se praktikeren og problemløseren, der er styret af en praktisk-håndværksmæssig og tavs viden rettet mod, hvilke konkrete problemer, der må løses, og styret af, hvordan man – pragmatisk set – bedst kan få tingene til at fungere. Her lyttes der ikke så meget til teorien, men personens egne levede og praktisk-funktionelle erfaringer, færdigheder og kompetencer.

I det tredje rum opsøger man bevidst grænserne for den gældende viden og de gældende praksisformer. Man forholder sig nysgerrigt eksperimenterende og lyttende til "the wicked problems", altså de problemer som den givne teori og de givne modeller og praksisløsninger ikke kan håndtere. Noget nyt må til, vi ved det, og derfor søger innovatoren på kreativ og idé-genererende vis med nye vidensformer og praksisformer.



I det fjerde rum står man fagligt og personligt-eksistentielt set i det åbne og uvisse. Her står man ikke længere på 'videnskontinentets kystlinje' og spejder nysgerrigt og undersøgende – som innovatoren – efter nye interessante og hidtil fra kystlinjen usete 'øer' af ny viden, nye praksisformer. I det fjerde rum er vi 'bragt fra koncepterne', uden at vi selv har villet det. I det fjerde rum er vi ikke styret af en intentionalitet, selvrefleksivitet og kunnen, men af en anelse, et indfald, en ramthed og en begyndende forundring og undren, som kommer uventet. Her kommer, som Gadamer ville sige, den nye forståelse til os, den er ikke noget, som vi selv kan gribe ud efter og få et systematisk kontrolleret greb om og begreber på. De ord og begreber, der er værd at lytte til her i det fjerde felt, når man begynder at tale i og fra en forundring og undren, er ladede eller 'stemte' begreber og ord. De er stemte i forhold til Sagens stemme. Og for at få en 'musikalitet' for fænomenet selv, eller materialets egen talen-tilbage, må man – hvilket Donald Schöns begreb om 'backtalk' (Schön, 1983) som sagt ikke får fat i – som den formgivende og kunstnerisk skabende selv komme i en eksistentiel bevægelse eller dannelsesmæssig selvtransformation. Som Gadamer ville sige: Når man (fænomenologisk og hermeneutisk) forstår, er man ikke længere den samme som før, man forstod. I denne form for forståelse indtræffer der samtidig en selvtransformation, en dannelsesproces. Der er således en tæt forbindelse mellem forståelse og væren, ja forståelse i Gadamer og Heideggers forstand er en værensbegivenhed.

Nu må man ikke tro, at 4-stemme-modellen her ønsker at ligge op til en typologisering af arkitektur- eller designundervisningen, og at der kan udpeges fire forskellige typer undervisere eller undervisningsroller i arkitekt- og designuddannelsen.

Modellen ønsker i stedet at skabe et mere nuanceret blik på de mange forskellige lærings- og dannelsesformer, der må medtænkes af den enkelte underviser.

Det er især feltet for det fjerde rum, som bliver overset eller negligeret i den almindelige almindidaktik og universitetspædagogik. Men på en kreativ videregående og formgivende uddannelse som arkitekt- og designuddannelserne er dette fjerde rum af afgørende betydning.

Med denne model kan man altså synliggøre behovet for en større balance og forståelse for nødvendigheden af Personens og Sagens stemme i forhold til de i dag dominerende Fagets og Systemets stemme, i det mindste hvis der kun eller primært er tænkt didaktik via den gængse moderne almindidaktik og den universitetspædagogiske diskurs.

Så, en underviser eller vejleder kan således udmærket arbejde med alle fire 'rum' og selv være i disse rum på forskellige tidspunkter og optagetheder i sin undervisnings- og vejledningspraksis. Nogle vil – måske qua deres faglige præferencer eller et konkret projekt, eller en virksomhed, der kræver det – være mere tilbøjelig til at arbejde mere i det ene frem for det andet rum. Og mærker en underviser eller vejleder, at den studerende måske har en lige lovlig stor tendens til at forblive for meget i en af orienteringerne (fx at den studerende kun opsøger og ledes af Personens stemme), så er det, som jeg ser det, naturligvis underviserens og vejlederens rolle at pege på de andre orienteringer og rum. Og som det gælder for alle modeller: De er krykker! Man må ikke se sig blind på og med en model, men på et tidspunkt, når man har lært 'at gå på egne ben', så se efter, hvad er det, denne model *ikke* ser, *ikke* får fat i. Der er utvivlsomt også et femte eller sjette rum eller mange andre orienteringer, som denne 4-stemme-model ikke giver plads til eller har blik for. Man kunne således pædagogisk spørge til modellens grænser, når de studerende har forstået modellens muligheder.

## KUNDSKABS- OG UNDRINGSVÆRKSTEDET

Jeg skal nu afslutte dette indledende kapitel med en beskrivelse af den reelle proces og struktur, som arkitektur- og designunderviserne på det førømtalte adjunkt-pædagogikum løb igennem og tænkte indenfor, da de fulgte det spor, der hed det fænomenologisk-hermeneutiske dannelsesspor.

Som man kan læse i *Kan man undre sig uden ord?* (Hansen, 2014) og i *Kunnskapsverkstedet. Å se det levende i en praksis* (Erstad & Hansen, 2011, 2013), stammer kundskabs- og undringsværkstedet oprindeligt fra et udviklings- og forskningsarbejde, der igen er inspireret af en særlig fænomenologisk-orienteret professionsforskning, der bl.a. knytter sig til forskningsmiljøet i praktisk kundskab på Center for Praktisk Kundskab på Universitetet i Nordland, i Norge (Josefson, 1998; Erson & Öberg, 2003; Nergård, 2006; Lindseth, 2009). Her finder man både en master- og ph.d.-uddannelse i praktisk kundskab, hvor man arbejder med fænomenologisk-orienterede praksis-, refleksions- og læringstilgange i forhold til professionsudøverens forskning i egen professionspraksis.

Hvorledes kan man reflektere og undersøge en praksis fra en 'nede-fra-og-op'-tilgang, fra en praksisnær og fænomenologisk-ledet forskning? Hvad vil det for det første sige at åbne sig for og se ind i egen professions- og livserfaringer via en praksisfænomenologisk tilgang og indsigt i den livsverden, som professionsudøveren færdes i?

Og for det andet: Hvordan dernæst udføre en kritisk og hermeneutisk refleksion og undren over disse livs- og professions-erfaringer og de antagelser, der tages for givet i disse erfaringer og praksisintuitioner?

Hvorledes kan en sådan fænomenologisk-hermeneutisk tilgang være med til at forløse nogle af de indsigter, som professionsudøveren trækker på i professions handlingen, men som fremstår som tavse, intuitive og utilnærmelige i professionsudøverens almindelige faglige refleksioner over egen praksis? <sup>9</sup>

Grundtanken for denne form for fænomenologisk-orienteret professionsforskning og universitetspædagogik er, som filosofen Dan Zahavi (2005, s. 25) kort anfører, at “... i stedet for at lade på forhånd vedtagne teorier bestemme vores erfaringer, drejer det sig om at lade vores erfaringer bestemme vores teorier.” Eller sagt på en anden måde af den norske professionsforsker Inger Erstad fra Tromsø Universitet: ”Dersom man ikke opretholder et sprog med begreber som er forankret inden for virksomheden selv, smuldrer kundskaben bort.”(Erstad, 2005, s. 25)

Vender vi nu tilbage til det konkrete forløb på arkitekt- og designskolernes adjunkt-pædagogikum i 2009 og 2010, var det fænomenologisk-hermeneutiske dannelsesspor struktureret ud fra følgende fire momentum:

---

9 Også på Södertörns högskola ved Stockholm finder man et lignende forskningsmiljø i praktisk kundskab og professionsforskning med en særlig fænomenologisk og hermeneutisk tilgang. Og på den kunstnarliga fakultetet på Konstnärliga Fakulteten, Göteborg Universitet har man i en længere årrække nu på ph.d.-skolen i kunstnerisk forskning (hvor designere, arkitekter, keramikere, billedkunstnere, etc.) også arbejdet med en sådan fænomenologisk-hermeneutisk tilgang (Se Anders Lindseths artikel i nærværende bog, samt det indledende kapitel til denne bogs anden del). I Danmark har 'kundskabs- og undringsværkstedet' blevet afprøvet dels på Aarhus Universitet (DPU) i 2010 som et nyt tiltag for nye universitetspædagogiske udviklingsprojekt, hvor ca. 200 studerende og fem universitetsundervisere deltog, og i 2014 på modulet Professionel undren og undersøgelse, på Kandidatuddannelsen i Kommunikation, Aalborg Universitet, hvor ca. 50 studerende deltog. Begge forløb blev udviklet og ledet af undertegnede. Endelig skal også nævnes det forsknings- og uddannelsesmiljø, som man kan finde i Canada på bl.a. Alberta University, hvor særligt professor Max Van Manen har udfoldet tanker og tilgange til en 'phenomenology of practice' med særlig fokus på de eksistentielle og fænomenologiske forhold (og den taktfuldhed, dømmekraft og dannelse), som særligt gør sig gældende i de mellem menneskelige, pædagogiske og kreativt-skabende relationer i professionelle sammenhænge (Van Manen, 1990, 1991, 2014). Kundskabs- og undringsværkstedet, som jeg har udviklet det i Danmark, trækker særligt på Van Manens tænkning omkring praksisfænomenologi.

- 1) det fænomenologiske momentum
- 2) det hermeneutiske momentum
- 3) det sokratisk-dialektiske momentum
- 4) det phronesiske momentum.

Disse fire momentum blev også beskrevet processuelt som bestående af en:

- *Fortælling og genfortælling* fra praksiserfaring og egen undren (fænomenologisk berørthed)
- *Konkret refleksion* (hermeneutisk undren og opmærksomhed)
- *Teoretisk refleksion* (Sokratisk kritisk-dialektisk refleksion over egne antagelser og inddragelse af filosofiske, kunstneriske og faglig teorier og videnshorisonter)
- *Phronesiske refleksion* (hvorledes i praksis fastholde en åbenhed og undren i den konkrete undervisningspraksis over for 'kaldet' i situationen?)  
Konkret fik arkitektur- og designunderviserne ved starten af deres adjunkt pædagogikum følgende indholds- og procesbeskrivelse for det andet spor:
  - **Introduktion:** *Adjunkterne får på skrift tilsendt en kort orientering om dette "spor" i undervisningen, og de får en konkret opgave, en mindre skriveøvelse ("Skriv på én A4-side en fortælling om en konkret begivenhed i en egen undervisning- eller vejledningssituation, hvor du særligt følte dig berørt eller oplevede en undren eller dilemma eller, at undervisningen fungerede særligt godt"). Denne fortælling har adjunkterne med til første undervisningsgang på Modul 1. (En kort tekst af Max Van Manen, der illustrerer dette er sendt til dem forinden).*
  - **Modul 1** (11. -12. maj) *Præsentation af fænomenologiske fortællinger fra undervisningspraksis. Adjunkterne placeres i grupper af tre personer (en fortæller, en genfortæller og en "fornemmer"), og de får da til opgave i fællesskab at udvikle*

en ”fænomenologisk-ladet fortælling” fra egen praksis. (Denne fortælling sendes til undertegnede i august).

- **Mellem Modul 1 og Modul 4** (dvs. efter at adjunkterne har sendt deres fortællinger til undertegnede) får de en ny skrive/refleksionsøvelse, hvor de på hermeneutisk vis skal reflektere og undre sig over, hvad der måtte være af ”almene aspekter” i den partikulære og konkrete fortælling. Dette skrives på en A4-side, som medbringes til Modul 4. Man kan også ”lege” dette frem ved at skrive en platonisk dialog (sted og antal personer i drama-stykket bestemmer man selv) Dette knytter sig til Modul 4s tema: ”Dannelse og selv-iscenesættelse som formgiver”.
- **Modul 4** (7.-8. oktober) Hermeneutisk og sokratisk refleksion over den levede erfaring/fortælling. Her arbejder de forskellige tre-mandsgrupper videre med deres fortællinger og reflekterer over de grundlæggende antagelser og værdier og ledende ideer, der synes at ligge implicit i de forskellige praksisfortællinger. Det er især på dette niveau, at de sokratiske samtaleformer skal erfares og afprøves.
- Processen afsluttes ved, at den enkelte adjunkt samler sine fænomenologiske iagttagelser og hermeneutiske undringer og kritiske refleksioner over egen praksis i et kort essay på 6 sider (gerne mere), hvor denne knytter disse observationer og refleksioner til egen fremtidig undervisningspraksis: ”På hvilken måde kan jeg som adjunkt både udfordre og udleve værdier og ledende ideer for god pædagogik og fortsat fastholde en åbenhed og et undringsfællesskab i undervisningslokalet eller vejledningssituationen?”

Disse essays vil vi kunne reflektere over og fra på den afsluttende Minikonference den 30. november 2009.

## KORT BESKRIVELSE AF DE FIRE MOMENTUM I KUNDSKABS- OG UNDRINGSVÆRKSTEDET

*I det fænomenologiske momentum* blev de studerende bedt om gennem forskellige fænomenologiske skrive-, refleksions- og dialogøvelser (van Manen, 1990, 2002, 2014) at tænke over en konkret begivenhed enten fra deres tidligere professions- eller uddannelseserfaringer (f.eks. som pædagogmedhjælper eller pædagogstuderende) eller eget liv som sådan, hvor noget har gjort et stort indtryk på dem.

Denne fortælling skal de så mundtligt og skriftligt dele med deres fortælle- og undringsgruppe. De andre får til opgave at lytte og reflektere tilbage på disse erfaringer, ikke ved at komme med løsningsforslag eller forklarende fortolkninger eller på anden måde 'sætte den på plads' med nogle forudfattede kategorier eller teorier, eller forklaringer, meninger og 'løsningsforslag'. I stedet for skal de lytte efter det, som fænomenologisk set gør indtryk på dem, og så give undrende udtryk for det. Ikke ved f.eks. at spørge: "Hvorfor gjorde du i grunden det?" Eller "Hvad var det egentlig, der havde skabt den her situation?" For det vil føre dem ind i en forklaringsøgende spørgeretning. De skal så at sige ikke 'finde ud af fortællingen', men de skal 'finde ind i fortællingen' og ned i det unikke partikulære og før-teoretiske erfaringslandskab, som den fortællende var under indtryk af. "Hvordan viste det sig?", "Hvad var på færde i det øjeblik? Hvad så du konkret? Hvad skete der? Where is the heat of the moment? Beskriv det nærmere."

Og måden, man fænomenologisk beskriver denne livsverden, er da heller ikke gennem et 3. personsperspektiv, som er objektiverende, rapporterende eller fagligt redegørende. Erfaringen kaldes frem via en sanseligt stemt og lyrisk inspireret fortælleform (som en litterær forfatter ville have beskrevet situationen) og gerne i nutid, hvor begivenheden altså fortælles frem på en så levende og sanselig måde som muligt (van Manen, 2002).

Spørgsmålet er ikke: Hvad er det *fortælleren* vil fortælle med denne historie? Men: Hvad er det livet vil fortælle os mennesker med denne livserfaring?

Hvis fortælleren fra starten véd, hvad det er, der har gjort et så stort indtryk på ham eller hende, og hvorfor der er noget betydningsfuldt på færde i denne historie, så er det en 'lukket fortælling' (jævnfør et *casestudy* eller en *Best Practice*-fortælling), fordi man på forhånd ved, hvad det er, der skal forstås og gøres.

Den gode fortælling er derimod 'den åbne fortælling', hvor fortælleren ikke ved fra starten, hvad og hvorfor der er noget her, der har gjort et særlig indtryk. Det må undersøges!

I det *hermeneutiske momentum* skal de studerende se med 'marsmandsblikket' på deres eget fænomen og lede efter det almenmenneskelige og generelle i denne konkrete personlige og partikulære fortælling og erfaring. Det kræver en omstilling, hvor de studerende stiller sig filosoferende og spørgende til, hvad det er for nogle grundantagelser, der tavst synes at blive taget for givet i denne levede erfaring. Her er det ikke blot de *common sense*-antagelser, som måtte være i omløb i den pågældende professionskultur for, hvad der er den 'almindelige' adfærd eller takt og tone i omgangen med ens kollegaer eller klienter eller studerende. Det er heller ikke de faglig-videnskabelige (fx psykologiske eller sociologiske eller lingvistiske) antagelser, som her er det vigtige. Det vigtige er de filosofiske og værdimæssige grundantagelser, som der tavst tages for givet både i *common sense* og i den pågældende faglig-videnskabelige tilgang. Hvad er med andre ord det filosofisk interessante og undringsvækkende i de greb og begreber, der benyttes og tages for givet i et fagligt setup eller kontekst? Hvilken 'levet filosofi', hvilke værdier, menneskesyn, virkelighedsopfattelser og syn på 'det gode liv' og på sandhed, viden, evidens, effektivitet og validitet synes implicit at ligge i den beskrevne fortælling og i de umiddelbare faglige analyser og refleksioner over fortællingen, som man som fagperson og professionel næsten pr. automatik har tendens til at tolke disse erfaringer igennem? Hvad ville være et godt filosofisk spørgsmål at stille til fortællingen?



En sådan filosofisk refleksion – viser erfaringen (se fx Hansen, 2014) – fremmer og udvikler den studerendes personlig-faglige undren, således at man ikke kun beskriver, hvad *man* generelt kunne undre sig over, men *hvad den* studerende oplever som sin særlige undren. Her må vejlederen spørge den studerende: ”Hvor er *din* undring i dette?”

I det *sokratisk-dialektiske momentum* vil de studerende sammen kritisk diskutere og lege og eksperimentere med andre horisonter end dem, som de selv ankom med gennem deres egne erfaringer og personlige undringer. Her opsøges bevidst det modsigende, det der *gør* modstand og synes fjendeligt eller grundlæggende anderledes end det, man ellers synes at værdsætte eller anse for meningsfuldt.

Her skal de studerende møde nogle af menneskehedens Store Fortællinger om og især Store Undringer over det fænomen eller tema, som de har valgt at undersøge. Dem skal de hver især søge og sammen i gruppen hjælpe hinanden med at finde.

Egentlig bør denne søgeproces i menneskehedens skattekasse af store fortællinger og undringer både være guidet af store ’med-fortællinger’ og ’mod-fortællinger’.

Medfortællinger giver yderligere volume, højde og dybde til en antagelse, som de studerende selv måtte anse ligger i forlængelse af hendes eller hans egne meninger og synspunkter. Men netop derfor er det også nødvendigt at opsøge det anderledes, de uforståelige, provokerende og modsigende store fortællinger – modfortællingerne. Uden dem vil de studerende have svært ved for alvor at træde ud af den lille horisont (eller ’platoniske hule’), som vedkommende op til nu har orienteret sig inden for.

At kunne klatre op på kanten af ens egen lille videns- og værdihorisont kræver særlige ’klatreværktøjer’. Det er, hvad den sokratiske dialektik og kritisk-dekonstruktivistiske, og ironisk-legende og tankeeksperimenterende, samtale- og jordemoderkunst handler om.

Det vil sige, at deltagerne også får viden om og visse færdigheder i, hvordan man kan opøve nogle bestemte sokratiske spørgeformer og 'sokratiske dyder' (Hansen, 2008).

Ved hjælp af disse 'greb', dyder og '*sokratiske isøksler*' bliver de langsomt i stand til at tænke sig fri af de givne antagelser, der ligger i deres egne argumentationer, tolkninger og meninger og ikke mindst tænke sig på den anden side eller forbi også de antagelser, der ligger i '*den levede filosofi*', som tavst følger og styrer vores handlinger.

Derved muliggøres en adgang og opløftelse til en større ontologisk (værens-mæssig) og fænomenologisk åbenhed. Dette vil – i en sådan gruppeproces – typisk lede til et berigende og befriende *undringsfællesskab*, som giver dem et fællesskab og et nærvær og deres gældende viden et nyt udsyn og en eksistentiel platform, der gør de arkitekt- og designstuderende rustede til at kunne møde og håndtere de professionelle og teoretiske (faglig-videnskabelige) autoriteter i deres fagfelt på mere selvstændig og original vis.

For først da – hjulpet af den *musisk-filosofiske* tunen sig ind på *sagen* og de filosofiske grundantagelser, der tavst tages for givet af den faglige disciplin og vidensproduktion – vil de studerende kunne komme i et mere selvstændigt, dialogisk og kritisk forhold til de gældende professionelle videnskabelige teorier og metoder og faglige tilgange om denne sag.

Målet er jo for en stund at slippe de 'forgangne størknede begreber og vidensformer' for i stedet at finde ind i en undren og et nyt stemt sprog og stemte begreber, der kan *forløse* indsigter fra professionspraksissen og det levede liv generelt.

Her trænes de med andre ord til ikke kun at høre Systemets og Fagets (indtil nu) gældende stemmer og agere ud fra disse, men også og især til at lytte efter det, som Systemets og Fagets stemme i dette konkrete, unikke og singulære tilfælde *ikke* helt får fat i – nemlig Sagens og Personens stemme.

At have et sådant 'gehør' for Sagens og Personens stemme midt i den faglige og problemløsningsorienterede praksis er en kunst. Det er denne tydningskunst, som den fænomenologiske og hermeneutiske forskning og refleksions-, samtale og skrivepraksisser handler om.

Målet med kundskabs- og undringsværkstedet er derfor ikke så meget overvejelser over teoriernes *forklaringskraft*, men dét kritisk og eksistentielt at undersøge de valgte fagteoriers *forundringskraft*.

Hvilke teorier, metoder og faglige autoriteter erfarer de design- og arkitektstuderende har en spørgeretning og lydhørhed over for deres projekt? Hvilke taler til dem og deres personlige undringer og 'fornemmelse for sagen'?

Det er, vil jeg hævde, *denne* forundringskraft, som gør den studerende i stand til selv *at tænke* – dvs. komme i et selvstændigt og nyskabende forhold til de autoritative fagteorier både på en dekonstruerende eller konstruktivt-udvidende måde.

*Det phronesiske momentum*<sup>10</sup> handler om at bringe den indvundne undren og de studerendes nye udsyn og stemte nærvær i forhold til egen praksisviden og nye og personligt tilegnede begreber i spil og tilbage i praksis (at vende tilbage til den 'platoniske hule' men nu med lidt nyt lys).

Set fra et underviserperspektiv handler det phronesiske momentum i sidste instans om at styrke arkitektur- eller designunderviserens pædagogiske taktfuldhed og saglige dømm- og handlekraft. Herfra spørges der: Hvordan lærer vedkommende i praksis at gøre sig modtagelig og lyttende over for 'sagens kalden'?

---

<sup>10</sup> Phronesis er Platons og Aristoteles begreb for praktisk visdom og den særlige eksistentielle som praktisk-etiske dømmekraft og taktfuld, som en professionel må kunne udøve i professionsøjeblikket (Erstad, 2005; Hansen, 2013).

Denne 'kalden' kan give sig udtryk på i det mindste to måder: 1) som en stemme, der har at gøre med, hvad den *pædagogiske og mellemmenneskelige* situation og relation kalder på i det unikke øjeblik med denne studerende, og 2) som en stemme, der har gehør over for *dén arkitektoniske eller designmæssige sag*, der er på vej til at udfolde sig og komme til verden i den arkitekt- eller designstuderendes projekt eller måske endda stil.

Hvad skal der til, hvad kaldes arkitektur- og designunderviseren *som pædagoger* til, når han eller hun i den konkrete situation med denne konkrete studerende og dennes konkrete projekt vil vejlede den studerende ind i en skabende formgivningsproces? Og, når de *er* i det kunstnerisk-skabende og formgivende, når arkitektur- og designunderviseren er sammen med den studerende i en dialog, udveksling og en vis form for 'co-creation', hvordan da sammen lytte til og efter materialets eller 'Sagens stemme'?

Set fra adjunkt-pædagogforløbet betød det, at arkitektur- og designunderviserne i deres skrive- og refleksionsprocesser i det fjerde momentum i kundskabs- og undringsværkstedet begyndte på en refleksiv tilbagevenden til fagmodulets målsætninger og krav og underviserens pædagogiske rationaler og intentioner: Hvordan (hvis overhovedet?) har denne skrive- og refleksionsproces kvalificeret adjunktens pædagogiske og faglige selvforståelse? Med hvilken ny undren og verdensåbenhed går adjunkten nu ud i fagfeltet og i forhold til dennes forståelse af og tilgang til den pædagogiske relation og praksis? På hvilken måde kan man fastholde en sådan undrende og åbnende og nærværende holdning i egen professionspraksis og i egen kritiske tænkning over praksis? Hvilke nye rammer, refleksionsformer og holdninger må forsøges etableret på egen arbejdsplads eller eget studie, således at den phronesiske dimension kan blive næret? Hvordan kan jeg som arkitektur- eller designunderviser blive bedre

til at leve mine spørgsmål længe nok til at møde en ægte undren, der kan få mig til at komme-til-verden-som-på-ny og høre, ikke kun hvad systemet eller faget vil med mig, men særligt hvad det er situationen, relationen eller *sagen* kalder mig til?

Hvordan kan jeg i praksis bedre gøre mig modtagelig og lydhør over for sagens kalden og det gådefulde og forunderlige midt i hverdagen frem for at haste mod hurtige svar og løsninger gennem de forhåndenværende og gældende teorier og metoder? Vil dele eller momenter af kundskabs- og undringsværkstedet også konkret kunne bruges som praktiske pædagogiske undervisnings- og vejledningsformer, når jeg som design- eller arkitekturunderviser tilrettelægger min vejledning eller undervisning? Hvor kan denne tilgang ikke bruges?

Disse mange spørgsmål er væsentlige for adjunkter, hvis han eller hun vil medtænke den undringsfænomenologiske tilgang til arkitektur- og designpædagogikken. Kundskabs- og undringsværkstedet på det beskrevne adjunktpædagogikum blev afsluttet ved, at adjunkten skrev et essay på ca. 8 sider (ca. 2 sider pr. momentum), hvor disse fire momentum er beskrevet og konkret udspiller sig.

Det betyder, at det ikke er et almindeligt videnskabeligt essay i traditionel forstand, som de skal skrive. Det er et *personlig-fagligt og filosofisk-undrende essay* (Bech-Karlsen, 2003; Hansen, 2007; Johansen, 2003; 2012), som kan styrke deres person-faglige identitet og gehør for ikke kun Fagets eller Systemets, men også Sagens og Personens stemme i deres faglige kompetencer og akademiske læringsprocesser.

## HVAD KOM DER SÅ UD AF DET?

Ca. 22 arkitektur- og designundervisere deltog i dette 'fænomenologisk-hermeneutiske spor' på adjunktpædagogikum for arkitekt- og designskolerne i 2009 og 2010. Det vil sige, at jeg over tid modtog 22 essays om design- og arkitekturundervisernes livsverden

og praksis.

Sideløbende med dette adjunkt-pædagogikum var jeg også i færd med at etablere nogle lignende kundskabs- og undringsværksteder på Designskolen Kolding.

Ledelsen på Designskolen Kolding havde fra 2009 ønsket et aktionsforsknings-samarbejde, hvori disse kundskabs- undringsværksteder blev benyttet som 'aktion-er ind i feltet'. Jeg har beskrevet dette forsknings- og udviklingsarbejde udførligt i bogen *Kan man undre sig uden ord?* (Hansen, 2014), og jeg skal vende tilbage til nogle indvundne erfaringer og indsigter derfra i det indledende kapitel til nærværende bogs anden del.

Her vil jeg kort give en fornemmelse af nogle (ikke alle) af de temaer og undringer, som disse mange forskellige essays blotlagde.

Jeg kalder dem som sagt '*fænomenologiske snapshots*', fordi de netop har snapshottets karakter. De er mere eller mindre tilfældige nedslag (hvad oplevede man sig berørt af og under indtryk af i de dage og uger, hvor de fænomenologiske beskrivelser af egen undervisningspraksis stod på?) samtidig med, at hvert lille 'shot' også – hvis man dvælede længe nok ved dem (og derfor vigtigheden af de tre andre momentum end blot det fænomenologiske) – åbnede op for en mere grundlæggende og ikke-flygtig nedborende refleksionsbevægelse og samtidig hori-sontudvidende og selvbesindende forståelse for egen faglighed og dens grænser, og for den pædagogik, den levede arkitektur- eller designfilosofi og 'væren-i-verden' og 'væren-med-den-anden-omkring-en-sag', som man selv som arkitektur- eller designunderviser er indlejret i og 'stemt' af.

Eksempler på temaer og undringer hentet fra det pågældende adjunkt-pædagogikum samt aktionsforskningsprojekt på Designskolen Kolding finder man kort beskrevet i det følgende.

Fænomenologiske indtryk fra og temaer i arkitekturundervisernes livsverden:

- *Hverdagens sårbarhed.* Om at have taktfuldhed og forståelse i vejledningen for også de svære personlige ting, som de studerende kan have – og som måske er særligt udtalt på de formgivende uddannelser, hvor det personlige og det faglige er flettet intimt sammen.
- *At finde stedets ånd.* Om hvordan man får de studerende til 'at se' med stedets blik og stemninger, og glæden ved at opleve når det sker.
- *At finde mellemrummet i forelæsnings.* Om at gå fra at ville lære at aflæse de studerendes reaktioner i forelæsningsøjeblikket til i stedet at skabe et dialogisk og performativt 'mellemrum' mellem forelæser og tilhørere.
- *Glæden ved at opleve de studerendes præstationer.* Om at blive overvældet som underviser af glæden ved og storheden af de studerendes kraftpræstationer, vilje og forsøg.
- *Kan kreativitet læres?* Om tvivlen ved den programmerede undervisning, klare mål og kompetencer på arkitektskoler.
- *Pegeakten.* Om det at vise hen mod det usigelige og dog så betydningsfulde for den kunstneriske dimension i arkitektarbejdet.
- *At forfølge en anelse.* Om hvad det vil sige at lede den studerende til nye tankemæssige åbninger og sanseligheder.
- *At høre sagens kalden eller dét tegningen selv vil.* Om det nærmest magiske i at materiale også taler tilbage og vil noget med os, og hvordan man lærer den studerende at få gehør for det.
- *At falde i staver og derfra fornemme hvad der er 'på færde' i en tegning eller værk.* Om at se de u-sete muligheder, når vi trækker på en mere kropslig, intuitiv og umiddelbar undren, perception og sansning.

Fænomenologiske indtryk fra og temaer i designundervisernes livsverden:

- *Hvad vil det sige at lade sig lede af en kærlighed til et fag? Om kærlighedens betydning i faglig/professionel sammenhæng. Hvad er forholdet mellem kærlighed og viden?*
- *Kan man være kreativ, hvis man ikke er motiveret og nysgerrig? Om forholdet mellem motivation, vilje og kreativitet. Hvor finder man motivationen? Hvordan overleverer man motivation?*
- *Hvordan får man et 'fint og musikalsk formsprog'? Om det at fornemme det interessante eller værdifulde i et materiale eller en form. Hvordan ved man som underviser, at hér er noget, som er interessant, "noget er på færde"? Og hvordan ved underviseren, at "det vil den studerende komme langt med"?*
- *Om vigtigheden af at kunne give slip i skabelsesprocessen. Men hvad be-*
- *tyder det egentligt 'at give slip'? Både for den studerende og underviseren. Hvad er det, der sker, når vi giver slip? Og hvordan kan man som underviser bruge dette fremadrettet i en vejledningssituation?*
- *Hvad vil det sige at kunne "se" den studerende og den studerendes potentiale før den studerende selv? Hvilken designpædagogik skal der til for at kunne det? Om at 'være i den andens stemme' før den studerende selv har fundet sin egen stemme.*



- *Om at undervise til originalitet.* Hvordan kan man i sin undervisning blive bedre til at skelne mellem at formidle faktuel, teknisk og teoretisk viden – og samtidig undgå at præge den studerende til at træffe valg, der for underviseren forekommer åbenlyse?
- *Motivationens betydning for læring.* Hvordan formidler man et fag, som kun finder ringe genklang i den studerende? Hvad er det for en motivation (vilje, drive, handlekraft), som man vil vække i den studerende? Bør man skelne mellem motivation, inspiration og kald?
- *Om forholdet mellem målrationel eksperimenteren og spontane intuitive indfald.* Hvorfor finder man nogle gange sig selv omgivet af en fiktiv mur, man ikke synes at kunne bryde ned i designprocessen? Er det, når hovedet bliver for dominerende? Men hvis vejen frem er at lytte til sin intuition, nytter det så overhovedet noget at undervise i alle de forskellige designmetoder, der dagligt opfindes og udvikles?
- *Om sårbarhed og kreativitet og læring.* Hvordan træde i forhold til og dialog med det skrøbelige og personlige sted hos den studerende, der rummer kraftkilden og motivations/potentialepunktet for dennes kreative proces? Hvordan findes vejen til at elske ideen (for vort indre blik) og være forelsket i resultaterne (det produkt/værk der står til sidst foran os)?

I de følgende ti udvalgte essays vil man kunne genkende til en vis grad de fire momenter i essayets struktur og tankebevægelse. Men der er også essays, der ikke har ladet sig styre af denne struktur, og som alligevel har fundet ind i noget væsentligt og værdifuldt

at dvæle ved. Naturligvis, for der gives jo ikke en 'rigtig' struktur eller metode til at fremkalde og kalde frem de indsigter og forundringer, som hverdagens almindelige undervisnings- og vejledningspraksisser er ladet med.

Syv af essayene stammer fra adjunkt-pædagogikum og er skrevet af arkitekturundervisere, og tre er skrevet af designundervisere. Det skyldes, at hoveddelen af adjunkterne var arkitekturundervisere. De sidste tre essays er derfor hentet fra aktionsforskningsprojektet på Designskolen Kolding (Hansen, 2014).

Selvom refleksionerne således er hentet fra enten arkitekturunderviserens eller designunderviserens livsverden og undervisnings- eller vejledningspraksis, vil man opdage, når man har læst samtlige ti essays, at de problemstillinger, erfaringer og undringer som tages op, oftest også har relevans for både designeren og arkitekten.

På nærværende adjunkt-pædagogikum og i det konkrete aktionsforskningsprojekt i Kolding var jeg i dialog med de enkelte arkitektur- og designundervisere i deres mange forsøg på langsomt at skrive og reflektere sig ned i en fænomenologisk og hermeneutisk undersøgelse af deres erfaringer og tanker. Jeg kommenterede således løbende på deres essays, idet mine undringsspørgsmål også hjalp en del af dem til at gå et spadestik dybere i deres undersøgelse og forundring over egne pædagogiske handlinger og faglige forståelse. Men som én sagde:

*En sådan tilgang handler ikke om, at vi skal analysere vores undervisningspraksis og 'pædagogiske rationaler', for at vi så kan forandre og forbedre den. For grundlæggende oplever jeg, at det, vi faktisk gør, er godt og det rigtige at gøre, det fornemmer vi, når vi står i det. Men hvad denne fænomenologiske tilgang måske kan hjælpe os med, som jeg ser det, er at blive klogere på og finde en sproglighed og et fælles samtalerum for, hvad det så er, vi gør, når vi gør det, og hvorfor det, vi gør, er godt.*

Jeg tror, at denne udtalelse, der faldt under en undervisning på adjunktprædagogikum, er meget rammende for og et godt udtryk for en attitude, der også ligger dybt i blodet på fænomenologen. Fænomenologien handler ikke om at komme bagom tingene eller finde forklaringer på tingene eller fænomenerne, for dermed bedre at kunne forandre verden og tingene omkring én. I stedet for handler det om at lade tingene eller fænomener være og betragte det sete og gjorde som noget, der i sig selv er værdifuldt. Fænomenet har en værdi i sig selv, men man har som fænomenolog (eller professionel) bare ikke formået helt at forstå omfanget af det værdifulde endnu.

Man må så at sige forsøge (hvilket aldrig er helt muligt, derfor har vi hermeneutikken og dekonstruktivismen) at sætte parenteser omkring de planer, forventninger, ønsker og intentioner, man måtte have, og parenteser omkring de teorier, metoder og forforståelser, som ellers plejer at styre ens handlinger og tænkning.

En sådan 'afrensnings-manøvre' eller stoppen op ved det, der ligger lige foran os i det elementære og hverdagsagtige, er nødvendig, hvis vi skal gøre os håb om at komme i en forbindelse og dialog med fænomenet i sig selv. Og det vil i dette tilfælde sige: Spørgsmålet om hvad der mon er arkitektur- og designundervisningens kerneværdier og 'sag' eller væsen.

En sådan væsensbestemmelse er selvfølgelig (som bl.a. Gadamer og Derrida gør gældende) ikke mulig i klare begreber og teorier og modeller endsige via en udelukkende erfarings- og intuitiv tilgang og deltagelse. Men vi kan få glimt derfra, og det er disse fænomenologiske glimt eller snapshots, som de ti udvalgte essays er gode eksempler på. Efter at have læst disse har vi en bedre *indersider-forståelse* af, hvad der er på spil i arkitektur- og designunderviserens praksis og særligt i de øjeblikke, hvor arkitektur- eller designunderviseren fornemmede, at hér var der noget *væsentligt* på spil, noget der var og er værd at bemærke og dvæle ved. Hvorvidt det så er tilfældet, er op til læseren selv at vurdere.

## REFERENCER

Bech-Karlsen, Jo (2003) *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtson, S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d.afhandling indleveret juni 2012, Aarhus Universitet.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

Boyle, E. & Rothstein, H. (2006). *Effective College and University Teaching. A practical Guide*. Vancouver: Granville Island Publishing.

Buber, M. (1997 [1923]). *Jeg og Du*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Buchanan, R. (2001). The Problem of Character in Design Education: Liberal Arts and Professional Specialisation. *International Journal of Technology and Design Education*, Vol. 11, s. 13-26.

Erson & L. Öberg (red.) (2003). *Erfarenhetens rum och vägar. 24 texter om kunskap och arbete. En vänbok till Ingela Josefson*. Tumba: Mångkulturellt centrum, Botkyrka.

Erstad, I. & F.T. Hansen (2011). *Veiledningshefte til Kunnskapsverkstedet*. SES Stories Enhancing Skills – EU-project, Tromsø.

Erstad, I. & Hansen, F.T. (2013). *Kunnskapsverkstedet. Å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H.G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systeme.

Hansen, F. T. (2007) *Det personlige essay som en filosofisk praksis*. BUS Nord Norge, skriftserie 3/2007, nr. 22.

Hansen, F.T. (2014). *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Herskin, B. (2004). *Undervisningsteknik for universitetslærere. Formidling og aktivering*. Roskilde: Samfundslitteratur.

Højlund, A. (2011): *Mind the gap! - om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. Ph-d afhandling fra Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering (Designskolen).

Johansen, Anders (2003). *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*. Oslo: Spartacus Forlag.

Josefson, I. (1998). *Läkarens yrkeskunnande. Studentlitteratur*. Lund.

Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går: et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. (2. udg.) Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. (Ph.d.afhandling).

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I: *Kundskab og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Juni 2009, 07 Gruppen, Oslo.

Løgstrup, K.E. (1995). *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger*. Kbh.: Gyldendal.

Løgstrup, K.E. (1995b). *Forbavselse og undren*. In K.E. Løgstrup, Prædikener fra Sandager-Holevad. Kbh.: Gyldendal.

Meyer, H. (2008). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendals lærerbibliotek.

Merleau-Ponty, M. (2000 [1964]). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Nancy, J.-L. (1993). *The Birth to Presence*. Stanford: Stanford University Press.

Nergård, J. I. (2006). *Den levende erfaring*. En studie i samisk kunnskapstradisjon. Cappelen Akademisk forlag.

Pallasmaa, J. (2009). *The Thinking Hand*. Existential and Embodied Wisdom in Architecture. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Book, Inc. Van Manen, M. (2014). *The Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Verganti, R. & Öberg, Å. (2013). Interpreting and envisioning – A hermeneutic framework to look at radical innovation of meanings. In: *Industrial Marketing Management* vol. 42, pp. 86-92

Weinsheimer, J. (2005). "Charity Militant: Gadamer, Davidson and Post-Critical Hermeneutics." In: *The Force of Tradition: Response and resistance in Literature, Religion and Cultural Studies*, ed. D. Marshall. Lanham: Rowman & Littlefield.







# 1. En anelse

*Nikolai Bo Andersen*

---

1.

M er egentlig en god studerende. Rigtig god endda, har jeg på fornemmelsen. Ikke fordi hun er specielt dygtig – i betydningen: Teknisk dygtig, god til at tegne eller fordi hun er en god formgiver. Det er hun også. Det er heller ikke fordi hun er specielt pligtopfyldende eller enestående begavet. Det er ikke engang fordi hun laver fantastiske projekter. Faktisk er det materiale, jeg hidtil har set fra hende lidt mærkeligt. Kejtet måske, eller ligefrem grimt.

Nej, grunden til, at jeg tror M kan blive rigtig god er den måde hun taler om arkitektur på. Vores diskussioner ved tegnebordet er særlige på den måde, at hun aldrig spørger om, hvad der er godt eller dårligt, rigtigt eller forkert. Hun er ikke interesseret i stil eller for den sags skyld metode. M vil aldrig spørge: 'Kan man det?' Derimod taler hun mere om arkitekturen som et socialt anliggende, om bygningens betydning i relation til mennesket og om rummet som ramme for livet. M er drevet af en tydelig social indignation og – ikke mindst – en overbevisning om, at arkitektur betyder noget. At arkitektur er et middel til at gøre en forskel.

M er frustreret over sit projekt. Hun arbejder med forskellige elementer; et rundt elevatortårn, et spejlbassin og en gårdhave. Det ligner mest af alt noget fra 80'erne, men uden et klart fokus, uden sammenhæng. Det er tydeligt, at M er søgende. Afprøvende i forhold til forskellige muligheder og løsninger, arbejdsom. Hun kæmper virkelig med det. Men det er som om, projektet ikke rigtig vil hænge sammen. Delene forbliver selvstændige delelementer – de vil ikke hinanden. Intentionerne bliver aldrig helt opfyldt.

Der er en mærkelig uro i studiegruppen; jeg fornemmer en rådvildhed hos flere studerende. Der har bredt sig en (helt misforstået) opfattelse af, at de studerendes projekter skal 'godkendes' inden de kan arbejde videre. Vi kalder gruppen sammen og forklarer, at det overhovedet ikke er tilfældet. Vi diskuterer, hvordan man studerer. M fortæller, at hun oplever afdelingen som meget 'skoleagtig'. Dét undrer mig; jeg havde aldrig tænkt på det på den måde. Hun forklarer uddybende, at til forskel fra den afdeling hun tidligere har studeret på, synes hun vi oftere taler om 'rigtigt' og 'forkert'. Jeg bliver stille, ved faktisk ikke hvad jeg skal svare. Jeg havde ikke forestillet mig, at vi blev opfattet som 'skoleagtige'. Jeg forsøger med en forklaring, tøvende; at det handler om at finde sit projekt – lytte til, hvad det vil. At det er vigtigt at vi som undervisere på den ene side har en tydelig faglig holdning, at vi gerne vil lære de studerende noget. Og at det på samme tid er helt afgørende, at man som studerende finder sit eget, personlige ståsted. Men at det i denne balance – mellem studerende og underviser – er projektet, der er det vigtigste.

Efterfølgende kan jeg ikke lade være med at tænke over dette dilemma. Studerende, underviser og værk. Hvad mener M med 'skoleagtig'? Det er selvfølgelig rigtigt, at der er noget, der er bedre end noget andet; vi synes ikke, alting er lige godt. Men det er vel derfor, de studerende er hos os? For at lære noget de ikke kunne i forvejen, for at blive gode til noget.



*Designskolen Kolding  
Foto: Andreas Trier Mørch*

Det er vel det, der definerer en skole: At der er en kvalitativ forskel mellem det, der er indenfor skolen og det der er udenfor?

Men 'skoleagtig'? Det lyder som 'skolemesteragtig', noget gammeldags, autoritært? Som om der er tale om en statisk, vedtagen sandhed, som læreren docerer i afmålte mængder til den taknemmelige studerende, der efterfølgende forventes at gentage mesterens lære? Hvis skolen på den måde opleves som 'skoleagtig', så mangler der vel noget? Hvad skal jeg gøre for at komme ud over det problem? Hvad betyder det for min undervisning – og hvordan kan jeg få projektet tilbage i centrum?

Et par uger senere har vi kritik. M hænger et sæt tegninger op, som vi ikke før har set, heller ikke ved tegnebordet. Et fantastisk sæt tegninger – tre perspektivskitser der, som de første i studiegruppen, rent faktisk svarer på opgavens sigte, nemlig at beskrive et karakter- og stemningsfuldt rum, der udspringer af konteksten, det sociale liv og materialernes egenart. I et glimt kan vi pludselig se retningen for det videre arbejde. Der er ingen der siger noget. Der er ingen der behøver at sige noget. I et kort øjeblik rejser hårene sig på min arm. Vi forstår alle sammen hvad projektet drejer sig om.

Vi aner en ny sammenhæng. Delene er ikke længere tilfældige brudstykker, der ikke har noget med hinanden at gøre. Projektet er blevet enklere, geometrisk friere og delementerne har ændret form, nogle er helt forsvundet. Man fornemmer en dyb indlevelse, en tilstedeværen. M's intention om at skabe et levende, indvendigt byrum træder meget tydeligt frem. Men endnu vigtigere: Jeg kan mærke bygningen; lyset der trænger ind gennem konstruktionen, og bringer materialerne i live. Jeg fornemmer rummet, fuld af liv. Mennesker der bevæger sig til og fra stationen, gør ophold, venter eller mødes – selvom de ikke er tegnet.

Projektet udtrykker sin egen, særegne atmosfære – en slags aura. Det er ikke et hvilket som helst rum. Det kan ikke ligge hvor som helst – og det er ikke tegnet

af hvem som helst. Det er lige præcist dét specifikke rum, der træder frem. Det er tilstede, det siger mig noget. Rummet taler til mig. Jeg er i rummet. Det er blevet en del af verden.

Der er stadigvæk meget at diskutere, rigtig meget. Funktionelt er det ikke helt løst, geometrisk kan det stadig blive skarpere og hvordan skal det egentlig konstrueres? Men vi ved pludselig, hvad vi taler om – vi ved hvad projektet vil.

Skitsen, udkastet, har på en måde kondenseret de forskellige enkeltdele ind i en ny helhed. Det er som om afstanden til projektet er blevet lidt mindre. Tegningen fremtræder i sig selv som en form for nærvær, en tilstedeværen. Den er ikke længere en afbildning – den er rummet. Nærmest som en kropslig erkendelse. Vi er alle sammen rykket en lille smule nærmere. Vi har i fællesskab fået en klar fornemmelse af projektets kontur, en forestilling om hvor det er på vej hen. En anelse.

Det får mig til at undres over, hvad der gør, at et projekt hænger sammen. Hvad skal der til og – ikke mindst – hvornår ved vi det? Det er ikke et spørgsmål om geometriske tricks eller om en ingrediens, der blot kan tilsættes. Det handler heller ikke om måden det ser ud på – det handler ikke om stil. For hvad betyder det, at et værk har en særlig atmosfære? Vi kan diskutere et projekt ud fra mange forskellige formelle synsvinkler – i et forsøg på at indkredse dette særlige. Jeg ved, hvornår det holder. Men når jeg skal forklare, hvad det grundliggende er der gør, at et værk er konsistent – at det er sig selv – bliver jeg tavs. For hvad betyder det egentlig at et værk 'hænger sammen'?

2.

Min datter tegner, dybt koncentreret. ”Du må ikke se, far. Den er ikke færdig”. Hun skjuler tegningen med kroppen da jeg prøver at få den at se. Jeg er nysgerrig,

vil gerne tale med hende om tegningen, hjælpe hende. Men jeg får besked på at vente. Endelig udbryder hun stolt: "Nu er den færdig, se" og rækker mig tegningen. Arket er overbevisende disponeret, A3 højformat. En perfekt komposition med en rumraket nederst, en sky på tværs og øverst – en smule forskudt fra midten – et uforklarligt blåt kvadrat, klippet ud og limet på. Farverne er smukt afstemt, skyens lethed følsomt artikuleret og raketens bevægelse overbevisende formidlet. Tegningen er i balance men giver på samme tid indtryk af en bevægelse. Et kort øjeblik er tegningen en rumraket.

Hvordan kan en pige på 5 år vide, lige præcis hvornår hendes tegning er færdig? Hvornår der hverken er for meget eller for lidt, hvornår tegningens indbyrdes dele indgår i det helt rigtige forhold, antallet af streger er det der skal til, farverne er fint afstemt – at hendes intention er i overensstemmelse med resultatet? Hun aner intet om kompositionsprincipper, farvelære eller tegneteknikker. Og det er altså ikke den måde vi taler med hende på. Hun gør det bare.

På en eller anden måde har hun en klar fornemmelse af tegningen i sig selv – hvad den handler om, hvad der skal til – og hvornår den er færdig. Dette er forunderligt – arbejdet med at finde det rigtige udtryk, kampen med stoffet, ønsket om at få indhold og form til at korrespondere. Og fornemmelsen af, at vi på en eller anden måde skal finde tegningen. Oplevelsen af, at den på et eller andet tidspunkt tegner sig selv – at tegningen selv ved, hvad den vil. Det er som om, vi har en – mere eller mindre forfinet – indbygget kvalitativ fornemmelse for hvornår det hænger sammen. En dyb forestilling om, hvornår det holder, og hvornår det ikke går. Om det dur eller ikke dur.

På samme måde som min datter ved, hvornår hendes tegning er færdig har vi en klar fornemmelse af, hvornår et arkitekturværk holder, hvornår det hænger sammen. Vi leder efter noget – i tegningen, gennem tegningen – i det vi ser og mærker, og med en intuitiv fornemmelse ved, hvornår vi er på rette vej, hvornår

vi har fundet det vi leder efter. Vi har en anelse om et fremtidigt resultat som vi fortsætter med at forfølge, uden at vide præcis hvor vi ender. Og vi bliver frustrerede, når det ikke vil lykkes.

Man starter med noget, der måske ikke giver meget mening til at begynde med, forskellige intentioner, der peger i forskellige retninger. Brudstykker, der måske hver for sig er interessante, men som ikke hænger sammen. Fragmenter, der måske i sig indeholder en antydning af en mulig vej. Undervejs kommer man hele tiden på vildspor, bliver i tvivl, tager fejl. Går omveje. Det vil ikke hænge sammen.

Det er som at stå 'udenfor' sit materiale. Som om man kigger på – betragter det udefra – som en tilskuer. Mens man omvendt, når man er på rette vej, mister fornemmelsen for tid og sted. Det er som om man er 'i' materialet. Man glemmer sig selv, sin egen relation til det man laver, og man tænker ikke over om det virker eller ikke virker. Der er ikke længere en adskillelse mellem en selv og projektet, man er på en måde en del af materialet. Og når man så er færdig, ser det hele meget simpelt ud og man kan ikke forstå, hvorfor det skulle være så svært.

Fornemmelsen af, hvornår det hænger sammen har selvfølgelig noget at gøre med, at der opstår et sammenfald mellem form og indhold, mellem det vi kan og det vi gerne vil, mellem udtryk og intention. Men vi er stadig ikke meget tættere på at forstå hvad det egentlig er ved tegningen der kræver at vi fortsætter og hvad det er der gør, at vi ved hvornår den er færdig.

Måske er det et spørgsmål om denne sansebårne fornemmelse vi har så svært ved at beskrive som vi kalder intuition. Hvad betyder egentlig intuition?

Barnet arbejder ureflekteret og ubevidst – men står i et meget mere direkte, umiddelbart forhold til verden. Spørgsmålet er, hvordan vi som professionelle udøvere af faget, med et formål – som praktiserende arkitekter såvel som studerende og undervisere – kan fastholde den umiddelbarhed – styrke vores intuition – samtidig med at vi skal være os bevidste om hvad vi gør, systematisk reflekterende, måske



ligefrem 'skoleagtige'. Kan man træne denne følsomhed for at kunne finde den frem, når den skal bruges?

Kan det overhovedet lade sig gøre? Kan man overhovedet lære det – for slet ikke at sige undervise i det, når nu egenskaben findes allerede hos børn. Eller er der snarere tale om at det skal genlæres, og under alle omstændigheder kvalificeres og forfines. Hvordan kan man få form og indhold til at vokse med hinanden, intuitivt og på samme tid reflekteret – og hvordan bliver man bedre til det?

3.

Når Inger Christensen skriver, at 'idet et menneske udtrykker sig, er det også verden der udtrykker sig' så handler det om en forståelse af menneskets grundlæggende 'forbundethed' med verden. Altså at vi som del af verden har en grundlæggende fornemmelse for virkeligheden, en forbundethed der måske netop er det der gør, at vi er i stand til at genkende det, der siger os noget, taler til os. At vi kan opleve at føle os genkendt. Det er et grundlæggende menneskeligt vilkår at 'vi kender tingenes forbundethed med hinanden helt fra vi var børn'.

Fælles for et barn og for en arkitekt – og en studerende – er, at de ligesom resten af menneskeheden har en kropslig, sansebåret erfaring af verden. Vi har en gennem årevis oparbejdet mere eller mindre udviklet forståelse af verdens fænomener; lys og mørke, ude og inde, oppe og nede, varme og kulde. Måske er det netop denne hårdt tilkæmpede, direkte erfaring med verden vi kalder intuition; en sansebåret erfaring, som vi ikke vidste vi havde – og som vi til dagligt ikke er os bevidst. En tavs viden, vi hele tiden trækker på, og som vi ikke tænker over. En kropslig, intuitiv relation til verden og dens fænomener – en slags kropslig hukommelse? Det er ikke det samme som at sige at arkitektur skal trække på barndommens erindringer og

private oplevelser – slet ikke – derimod er der måske snarere tale om en over lang tid opbygget, sanset erfaring af at være menneske i verden. En slags kropslig hukommelse.

Ligesom den gode tegning kan vække en følelse i os, en stemning eller en sinds-tilstand har værket en følelsesmæssig karakter. God arkitektur kan frembringe en emotionel reaktion. Et fantastisk rum kan sige os noget, tale til os. Vi kender følelsen af, at vi ikke kan forlade en bygning uberørt, at vi går derfra en lille smule forandrede. Måske er det en følelse af genkendelse, selv at føle sig genkendt. Under alle omstændigheder er det netop værket, der formidler denne oplevelse af forbundethed.

Et smukt stykke musik, et digt eller et stemningsfuldt rum kan give os gåsehud. Det er verden der taler til os, gennem værket, som en ny erkendelse, et øjebliks klarhed – som en stemning eller følelse. (Det er næsten som om, jeg i en sådan situation kan føle mig tættere på verden, end jeg gør til dagligt). Adskillelsen mellem form og indhold, mellem menneske og verden er i et øjeblik ophævet. Verden fortolket i værket – gennem mennesket. God kunst fortæller os på denne måde noget om at være menneske i verden. På en anden måde end videnskaben – som med et analytisk blik ser det udefra – ser kunsten fænomenet indefra. Vi indoptager det gennem kroppen – som en sansebåret erfaring.

På denne måde er værket en del af verden – og ikke blot en beskrivelse af den – i al dens mangfoldighed, mangetydighed og rigdom. I konstant forandring. Værket er på en måde i sig selv en slags 'natur'. Ligesom tegningen i sig selv kan være det. Og det er måske netop derfor man kan tale om, at et værk ved hvad det vil. Inger Christensen skriver om værkets tilblivelsesproces, at 'broen skal bygges, idet man bevæger sig' – og at man i denne proces må 'vælge sine ord med omhu'. Det antyder, at det måske ikke er nok at bruge sin intuition. At det også kræver en vis form for refleksion – og at man måske ligefrem kan lære det.

Det er en særlig bred, man starter fra, hvilket i sig selv sætter en begrænsning. Bredden skal være egnet til brobygning, der skal først og fremmest være gode funderingsforhold. Jordbund, flodens retning og stedets klimatiske forhold har betydning for broens størrelse, konstruktionsprincip og på retningen. Og brobyggeren må som udgangspunkt have en anelse om, at stedet er godt til at bygge broer, en intuitiv fornemmelse af, at det fører et sted hen. Det vil være en fordel på forhånd at have en viden om brobygning, en forståelse af, at der er andre der før har bygget broer, med held, og at der er principper, der kan hjælpe en. At der er forskellige discipliner, man kan studere; historie, tektonisk forståelse, materialekendskab. Samtidig må brobyggeren være i besiddelse af en kunnen, der hjælper til at finde ud af hvordan. Man må kunne tildanne stenene så de passer sammen, have de rette værktøjer til rådighed, kunne bruge dem rigtigt og man må kunne sætte delene sammen, så de holder.

For at kunne bygge broen 'idet man bevæger sig' må digteren bruge sin intuition. Og man må for at kvalificere sin søgen hente brændstof i en viden om digterkunsten og en praktisk kunnen for at gøre det 'med omhu'. Man kan øve sig, blive bedre til det ved at studere. For når man er omhyggelig vælger man ikke i blinde – man begiver sig ikke helt ubevidst og ureflekteret af sted.

Man må netop være omhyggelig. Lyttende. Det er derfor værket skal findes, ikke opfindes, eller hittes på. Intet kommer ud af ingenting. Det er ikke blot værket, men verden, der gennem værket skal fødes på ny. P.V. Jensen-Klint siger ganske enkelt, at det handler om at indoptage det sete og 'give det genfødt idet man giver sig selv'.

Oplevelsen af, at værket tegner sig selv – eller som Inger Christensen formulerer det: 'de siger ikke, at digtet skriver sig selv, nej, de siger ligefrem, at tingene siger sig selv' er netop et udtryk for den oplevelse, at projektet ved hvad det vil. Det at vi ved at et projekt hænger sammen – er fordi projektet er en del af verden og at vi er en del af verden.

Det er måske netop dette, intuitionen handler om – en viden, en sansebåret erfaring, vi ikke kan formulere, som vi ikke var klar over vi havde – men som udspringer af en forbundethed med verden. Som arkitekt, som underviser. At vi selv – ligesom værket – grundlæggende er forbundet med verden – og at denne forbundethed kan kultiveres.

#### 4.

Forståelsen af, at dels værket, dels vi selv er en del af verden giver os som udgangspunkt en sikkerhed fordi vi bliver klar over, at vi ikke er alene. Vi forstår, at vi kan opnå en højere grad af intuitiv fornemmelse for arkitekturen – at vi kan lære det.

Arkitekten og den studerende må ligesom digteren opdyrke en følsomhed for verden, vi må (gen)lære at se. Kultivere en følsomhed for værket, en fornemmelse for hvad der er der skal til. Vi må lære at lytte til vores intuition. Og samtidig, på et mere systematisk niveau, være i stand til at reflektere over det fundne. 'Noget af det jeg synes er fantastisk ved poesien er at den så at sige kan tænke og sanse på samme tid', siger Søren Ulrik Thomsen i Jørgen Leths portrætfilm om ham. Og det er netop det, der er afgørende: At arkitektur både er rationel og sansebåren – og at arkitekturens tilblivelsesproces både er intuitiv og reflekterende.

Meget af tidens aktuelle arkitektur synes imidlertid, som Juhani Pallamaa præcist beskriver, produceret på kun synets præmisser. Som om det ikke er bygget til at være i, men kun til at se på – på afstand i et arkitekturtidsskrift – løsrevet fra sit sted, fra materialerne og fra det liv, der skal leves, uden fornemmelse for kroppens andre sanser. Mange bygninger fremtræder som tomme diagrammer, der udtrykker et abstrakt forhold til verden.

Et fagligt udgangspunkt – en arkitektur – der betragter sig selv som forbundet – og forbindende – med verden tager derimod et konkret udgangspunkt, nemlig at arkitektur er en rumlig organisering af et konkret, fysisk materiale. Materialernes egenskaber, form, lys og skygge, delenes distribuering og indbyrdes relation opleves gennem sanserne og fremkalder en følelse hos betragteren. Af genkendelighed. Af forundring. Værket taler til os, gennem materialerne og måden de er sat sammen på. Værket giver os en følelse af at være en del af verden.

I arkitekturens tilblivelsesproces kan vi derfor kvalificere vores udsagn ved at studere verden og dens fænomener. Tage udgangspunkt i noget der er der i forvejen i stedet for at lade som om at man opfinder alting forfra. Det er et spørgsmål om at observere verdens fænomener omhyggeligt, at lytte opmærksomt. Aflokke verden dens kvaliteter og nyfortolke det vi finder som afsæt for nye erkendelser. Det handler om at finde værket.

Derfor er det også muligt at lære det, eller rettere: At blive bedre til det. Man må starte med at studere andres fortolkninger af verden; bygningskultur, arkitekturhistorie.

Relaterede kunstarter. Ved at gentegne et eksisterende arkitekturværk i en værkanalyseopgave kan man erfare, hvordan en anden arkitekt tidligere har gjort det, og man kan derigennem træne sin egen arkitektoniske følsomhed. Ved at opmåle kan man få et direkte, kropsligt forhold til et værk. Gentegne og nyfortolke. Man må gøre det igen og igen, øve sig, komme tættere og tættere på. Man må træne i at se forskel. Mellem godt og skidt. Det der dur og det der ikke dur.

Fordi materialernes tekniske egenskaber danner grundlag for den oplevelsesmæssige erfaring af et arkitekturværk må man studere materialerne. Blød eller hård, ru eller glat, mat eller reflekterende. Pudsens tekniske kvaliteter, måden lyset brydes på i kalken, overfladens karakter, farverne. For derigennem at nærme sig materialernes emotionelle kvaliteter.

På samme måde som materialerne i sig selv har en stor påvirkning har måden materialerne er sat sammen på en grundlæggende indflydelse på menneskets sanser. Let eller tungt, åbent eller lukket, i ro eller i bevægelse. Derfor er studier af byggeteknik, statik og proportionslære fundamentalt for at nærme sig arkitekturens fænomenologiske kvaliteter.

Skolen skal på den måde netop være 'skoleagtig', i betydningen: Der er konkrete ting vi kan lære de studerende, som et middel til at opnå en større fornemmelse for tingene.

Arkitekturens discipliner er håndværksmæssige og man kan netop gennem håndværket – kroppens direkte arbejde med stoffet – styrke sin fornemmelse for materialet, sin tavse viden om verden – sin intuition. For at kunne forfølge en anelse. Vi må arbejde i et felt, udspændt mellem viden, kunnen og søgen. Kvalificere og nuancere vores viden om verden. Forfine vores tekniske kunnen – for derefter at blive i stand til at glemme det hele igen, 'i det afgørende øjeblik' når vi søger efter en ny erkendelse.

Det kræver en form for adspredt opmærksomhed, eller: En ikke-reflekterende tilstand af tilstedeværen. Når man tænker for meget over det vil det ikke indfanges – og hvis man holder sig til sanseindtrykkene alene, bliver det aldrig til noget. Det samler ikke sig selv, helheden er mere end summen af enkeltdelene. Man må på en måde lytte uden at høre efter. Se uden at kigge på. Man må glemme sig selv for at kunne være 'i' og ikke 'udenfor' stoffet. Når man har opbygget en fortrolighed med stoffet, med værktøjerne, giver det mening at glemme det hele igen. Projektet skal lade os opleve verden igen, hver gang på ny, 'genfødt'.

Anelsen er den intuitive fornemmelse af noget mere, en fremtidig mulighed. Det vigtigste værktøj arkitekten har til at nærme sig det vi endnu ikke præcist kender, er tegningen. Skitsen. Udkastet. Vi må kaste noget ud i verden og se om det svarer tilbage. Vel vidende, at det netop kun er et forsøg, at man med stor sandsyn-

lighed aldrig rammer rigtigt første gang – at man må prøve sig frem. Det handler om at opnå en tilstrækkelig grad af fortrolighed med værktøjerne, en tilstrækkelig kunnen, og samtidig en så høj grad af viden at vi kan arbejde frit i stoffet. Verden skal – gennem værket – opdages og tilnærmes fra mange forskellige vinkler, med flere forskellige metoder.

Vi må kvalificere vores intuition – gennem skolen – udvikle vores sansede erkendelse af verden ved hjælp af en systematisk erkendelse. Vi har en sikkerhed fordi vi ved vi er en del af verden, vi er ikke alene. Der er nogen, der har gjort det før. Vi må oparbejde en fortrolighed med stoffet. Lære at kunne. Og kultivere vores evne til at glemme for frit at kunne søge nye erkendelser i verden. Man må acceptere, at man ikke er komplet. Man må lære at leve med uvisheden. Måske med en forestilling om, at der hele tiden er mere? For vi har nok stadig kun en anelse af hvordan verden egentlig hænger sammen.

## REFERENCER

Inger Christensen: *Hemmelighedstilstanden*, Gyldendal 2009.

P.V. Jensen-Klint: “*Om den gamle og den nye Tids Bygmestre*”, Architecten, 1. april 1901.

Jørgen Leth: *Jeg er levende*. Søren Ulrik Thomsen, digter. Bech Film 1999.

Juhani Pallasmaa: *The Eyes of the Skin*, Wiley-Academy 2005.

## 2. Prikker og streger – et essay om vejledning af arkitektstuderende

*Johnny Svendborg Andersen*

---

### ANSLAGET, EN TYPISK UNDERVISNINGSSITUATION

... I rækken af tegnebordssnakker, der er på programmet i dag er jeg nået frem til NN, en studerende, som hænger lidt i én og samme måde at komme til tingene på. Måske er det derfor snakken knapt nok er gået i gang før en bestemt forventning til den allerede sniger sig ind. Den studerende taler om sit projekt og jeg hører efter i begyndelsen, men stille og roligt lules jeg ind i genkendelsen af det forventelige – og jeg holder lige så stille og roligt op med at lytte til talestrømmen. Forskellige diagrammer og tegninger ligger rundt om på bordet. Snakken bliver til en summen i baggrunden – min opmærksomhed slipper, og desinteresseret vandrer mit blik hen over tegningerne. Pludselig afbryder jeg både den studerendes summen og min egen adspredelse med et spontant spørgsmål. *”Har du overvejet at undersøge dét hér lidt mere?”* udbryder jeg, selv en lille smule overrasket, og peger på et område af en tegning hvor et felt af punkter gradvist udvikler sig til linier. Prikker, som bliver til streger. Den studerende kan givet vis både på mit tonefald og pludseligheden i mit udbrud, fornemme at jeg ’var et andet sted’. I nogle sekunder hænger en lille bitte pinlighed i luften, men den forsvinder hurtigt bagud i støjen fra samtalen, der nu er



kommet i gang. Noget i tegningen åbner sig hinsides det, der utvivlsomt har motiveret den. Det er jo ikke i sig selv en usædvanlig begivenhed for mig som arkitekt at en tegning, som man siger, er 'klogere' end intentionen bag den, så hvorfor hæfter jeg mig ved det i denne situation? Man taler også om at blive opmærksom på noget som at 'samle sig', men egentlig var det jo det modsatte der skete – min opmærksomhed spredte sig tværtimod ud, blev 'adspredd'. Jeg 'faldt i staver'. Men det gjorde tegningen på en måde også – eller det viste sig at den kunne noget – da den allerede var gået i resonans med en adspredt eller åben tanke, der var på udkig efter noget at hæfte sig ved ...

## UNDREN

Hvorfor sker det, gang på gang, at jeg falder i denne trancelignende tilstand, når ordene forsvinder, og jeg intuitivt fornemmer mere i nogle streger, og pap end i den studerendes ordstrøm? Er det fordi jeg dybest set er ikke-verbal?. Er jeg personligt disponeret for at se, i højere grad end at høre? Jeg tænker, at det i hvert fald er sjældent, at det omvendte sker; -sjældent at jeg hører "det tavse", hører mulighederne. Meget sjældent at jeg hører nogle åbnende ord fra de studerende. Eller er det måske bare selve vores fag; arkitekturen, som i sin essens er fysisk, og er det derfor, at ordene har svært ved at udfolde nuancerne i skabelsen af rum og form? Måden, jeg pludselig blev grebet, var den sædvanlige. Med min erfaring for at igangsætte den tænkning, og det studie, som kan føre til nye veje, mærker jeg jo, når skitser, og papmodeller, kan indeholde muligheder for udfoldelsen af det, vi ikke kender. Jeg undres ofte over de studerendes generelle lyst til at afmystificere, til at logisk forklare at det, de gør er en løsning på et givent problem. Jeg undres over at det gang på gang er, når de studerende bliver famlende, bliver usikre, og taler undskyldende, nogen gange ironiserende om deres arbejder, at jeg finder og peger på netop det, som kan løfte og udfordre, og i sidste ende udfolde den ny tænkning; de ny

arkitektoniske muligheder. Men så tænker jeg på om det er mig, der er for dårlig til at skabe den rette tvivl, den rette lyst til udforskning, for dårlig til at pege på de metoder, og den tænkning, som kan føre derhen, og om også jeg – lige som de studerende – alt for tit, er for utålmodig – for resultatsøgende, og derved kommer til at pege på det sikre, det sædvanlige, det som fører til det kendte resultat?

Denne tanke leder til spørgsmålet om selve uddannelsens mål, og formål. Underviser vi for dannelse eller læring?, er fokus på proces eller resultat? Og det, vi som undervisere gør, skal det kunne måles i deres holdninger eller deres gøren? skal det kunne måles hvert semester?, i deres afgangsprøve?, i praksis efter 20 år i faget, eller... ? Jeg tænker at det, som jeg oplevede i den beskrevne undervisningssituation, og den tænkning som jeg tilskyndede den studerende, med hans streger, som blev til punkter, egentlig var rigtig.

De u-sete muligheder ligger netop i denne undren. Jeg må finde og skærpe min metode til denne ”åbnende, og undrende tilgang”, men måske endnu vigtigere må jeg finde en metode, hvormed jeg kan skabe forudsætningerne for, at den studerende fremover selv kan se denne vej, selv kan -så at sige- ”gå derhen hvor mulighederne lukker sig op.”

Spørgsmålet er hvordan jeg, som underviser, kan skabe den studerendes fundament for egen læring, hvordan jeg kan opnå at den studerende selv rutinerer sin undren.

## DET SOKRATISKE BLIK – RUNDBORDS-SAMTALEN

Jeg lukker øjnene, og dermed løfter jeg blikket. Jeg indkalder i tankerne en håndfuld begavede arkitekter og undervisere, som jeg har mødt de seneste par år. Jeg indkalder dem til en rundbordssamtale om min undervisning, og beder dem sætte sig i mit sted, tænke sig ind i undervisningssituationen med den studerende, og hans streger og prikker.

Den første, som byder ind, er professor i bygningskunst, Mogens Breyen. Han tænder den sædvanlige gauloise, og -efter i ganske mange sekunder- at have set den studerende direkte i øjnene, hvæser han gennem røgen: "sig mig unge mand; er det noget du vil, eller bare noget du gør?". Og jeg tænker at det måske er her, at forskellen på det løsningsbase-rede og det hensigtsbaserede studie ligger. Breyen efterspørger, som altid, en vilje. Han spørger til en nødvendig søgen efter det, som man kunne kalde "arkitekturens mere". En hensigt. Inden min (nu tydeligt forfjamskede) studerende når at svare, melder en langhåret, let skulende type i cottoncoat, sin ankomst.

Cort Ross Dinesen – endnu en markant underviser på Kunstakademiets Arkitektskole – ser skitsen med prikkerne, som bliver til streger, og siger: "her er noget på færde". Jeg er enig, men på én gang imponeres jeg over Corts skarpe øje for et projekts muligheder, og samtidig ærgrer jeg mig over hans løse formulering; "På færde..." Hvad kan den studerende bruge det til? Jeg beder Cort beskrive hvordan der er noget på færde, hvordan den studerende kan bruge dette, og hvordan den studerende igen kan komme derhen næste gang. Jeg når dog lige at tænke at det måske er nok?, Måske er det nu op til den studerende selv at se hvad, hvorfor, og hvordan, der er "noget på færde"? Men inden Cort får chancen for at svare, kommer Troels Troelsen listende ind i rummet. Troels er en gammel ven og kollega, han er også manden bag et utal af vundne arkitektkonkurrencer på Henning Larsens Tegnestue. "Visse Vasse" er det eneste han siger, inden han klør sig i sit hvide hår, smiler og lister af igen. Jeg må undertrykke en latter, og tænker, at det han egentlig siger, er; "lad nu være med at definere, afklare, forklare for meget. Fasthold det fabulerende, tillad sprækkerne, vær glad for det uklare, måske er det netop her at der er noget "på færde".

Begavet, og intuitivt skabende, er også mit nye bekendskab, og samarbejdspartner på et nyt kulturhus; den stille japanske arkitekt Junya Ishigami, som iført tfler, og bowlerhat, og i sædvanligt selskab med sin tolk; Naoko Kawamura netop er fløjet ind fra Tokyo. Junya Ishigami er en usædvanlig begavelse, han skaber åndeløst smukke rum. Rum, som

er meget mere end summen af delene, rum, som på en gang har et afklaret minimalt udtryk, og samtidig refererer til noget større, noget som rækker udover det umiddelbart forklarlige. Han er -om nogen- repræsentant for den ny tektonik, han er en arkitekt, der anvender faktuel viden om eksempelvis konstruktive forhold som en del af forskellige "værktøjer" – "værktøjer", som også tæller intellektuelle, såvel som mere intuitive tilgange til hans eminente arkitektoniske formgivning.

Således kommer det ikke bag på mig, at netop Junya slet intet siger, men blot smiler afklaret hen imod skitsen med prikker og streger... Hans tolk siger på fejlfrit engelsk: "*Junya likes this sketch*" For Ishigami er dette nok, han kan lide det han ser. Som underviser må jeg analysere, afdække, forstå, og skabe muligheden for at den studerende ved hvad "der er på færde", hvad det er at "Junya likes", og ved hvordan han kan fastholde dette, og ikke mindst komme dertil igen.

Min fornemmelse er at Junyas evner, er udtryk for at viden understøtter intuition. At det store i det enkle kun nås, når et talent, som en selvfølgelig mestrer en personlige anvendelse af basal, faktuel lærdom. Når færdigheder understøtter hensigt. Men at forklare det, at italesætte alt det, som skal til for at skabe den store kunst, det kan Ishigami ikke lokkes ud i. Al den tavse kompleksitet, er for ham ikke muligt at tale om, hverken på engelsk eller hans eget modersmål. Og jeg må erkende en snigende fornemmelse af, at han heller ikke synes, at det skal forklares. At det måske er for stort, og at analysen og italesættelsen risikerer at reducere det.

## KONKRETISERING

Eksemplet med den studerendes streger og prikker, er på en måde god vejledning, fordi jeg viste ham hvor der var "noget på færde", hvor der var tænkning, og egentlig studeren; et søgende studie, som kunne bringe ham et større sted hen. Jeg pegede således

ikke på et resultat, men på en metode, en abstraktion, som jeg fornemmede kunne udvikle sig.

Samtidig kan man sige at det var en elendig undervisning, eftersom jeg ikke lykkedes med at anvise hvordan han selv kunne se, og senere genskabe, denne søgen efter det mere åbnende studie. Jeg burde have spurgt ham hvorfor, og hvad, der var ”på færde” i netop denne skitse. Måske kan jeg, og alle mine hidkaldte medlærere fra rundbordsamtalen, ikke lære nogen noget... Måske kan vi kun anvise egne, og andres måder at komme der. Pege på egne metoder, vise hvornår, og hvor det indtræffer, opfordre til at spørge efter det, opfordre til at holde af tvivlen og spørgsmålene.

Konkret mener jeg, at vi bør søge at gøre de studerende spekulative. Vi bør vise abstrakte, radikale eksempler, omvendte eksempler, bede dem springe i skala, når de skitserer, og skifte værktøj, skifte parametre, skifte vokabularium. Konkret kan det ofte være meningsfuldt, at opfordre til genopfindelse, til opdagelse, at nedbryde vaner for at opbygge evnen til at se det ny, se det særlige, se mere end problemer og løsninger, samt at etablere, og understøtte hensigt, og altid efterspørge ”arkitektens mere”.

Dette er i hvert fald stikord og strøtanker til min personlige metode, – dermed netop ikke sagt, at det er det, som gør det, i andre sammenhænge ... ”Gelassenheit”.

Som undervisere, mener jeg at vi bør understøtte den studerendes egen etablering af det, som Heidegger kalder ”Gelassenheit”, altså at den studerende får mulighed for at opnå en parathed for det åbne, for egentlig studeren. En parathed, som kan rutineres og dermed fastholdes. Måske var det nok at pege på skitsen med prikker og streger?

Jeg lukker øjnene, løfter blikket, og overvejer at indkalde til endnu en rundbords-samtale.

*Efterskrift:* man kan efterfølgende desuden undres over ”gelassenheit” overfor det at ville mere end at gøre. Hvorfor er begge – umiddelbart modstridende – fænomener vigtige? Kan vilje findes i selve processen og materialet selv? Kan ”Gelassenheit” åbne for tilsynecomsten af vilje og hensigt?

### 3. Om at gribe stedets ånd

*Charlotte Bundgaard*

---

Det blæser koldt på turen over lagunen. Vi står på fordækket i vaporettoaen og betragter facaderækken på Giudecca. Vi går i land og vandrer langs bolværket, til vi når den første gade med retning mod øens indre. Vi skal finde de studerende, der er i gang med notationer og registreringer af selvvalgte lokaliteter. Vi skilles og går hver for sig på jagt efter studerende, der skal vejledes.

Gaden er smal. Jeg vandrer langsomt, tæt på det arrede murværk. Tænker på denne ø, så anderledes end selve Venedig. Her er ikke smukke, herskabelige paladser, fornemme butikker og bugnende museer. Her er slidte, anonyme beboelseshuse, tilgroede byggetomter og forladte fabriksbygninger. I Venedig er der unik skønhed, men også en perfektion, der gør det vanskeligt at lave arkitektoniske indgreb. Modsat er der mangfoldige muligheder for at gribe ind som arkitekt på Giudecca. Tomme huller i husrækken serverer konkrete projektmuligheder, og her er der ingen grund til berøringsangst. Men kan de studerende opfatte potentialerne? Eller genererer deres fascination af Venedig mange flere ideer og inspiration? Hvordan får vi dem til at gribe stedets ånd på Giudecca?

Gaden munder ud i en lille plads. En lomme i byen. Her er en bænk, en lille legeplads i skyggen under det solitære træ, og i solsiden læner en enkelt stol sig op ad husmuren. Jeg ser en studerende sidde på bænken, bøjet over skitseblokken i dyb koncentration. Jeg går lidt omkring på pladsen, kigger på husrækken og legepladsen. Følger et par lokale, der langsomt skridter tværs over pladsen og forsvinder omkring et hushjørne.

Betragter et øjeblik den studerende og går så hen og sætter mig på bænken ved siden af hende. *"Har du fundet et sted"*, spørger jeg – overflødig. *"Jeg har i hvert fald sat mig til at tegne"*, svarer hun. *"Ved ikke helt, hvad jeg kigger efter, men her er meget rart at være"*. Jeg betragter hendes skitse af en portåbning og en halv facade. Den er meget sirlig og lidt stiv. Jeg tænker på, hvad det mon er, hun forsøger at skildre. Er det ikke bare referattegning af en facade? Jeg sidder stille ved siden af hende. Giver hende ro til at tegne videre. Ser på husene, lytter til lyden af dæmpet samtale fra et par, der krydser over pladsen. Hvad har dette sted? Og hvad kunne man tilføje? Her er stille. Et lokalt åndehul omkranset af stilfærdig beboelse. Sætter blikket på uendeligt og indplacrer den lille plads på mit imaginære kort over øen. Zoomer så ind på detaljerne, ser belægningen, der er lappet med klatter af asfalt, græsset, der vokser vildt og spreder sig ud fra træet.

Vender mig mod den studerende: *"Hvad var det, der fik dig til at sætte dig lige her?"*, spørger jeg. *"Her er så stille"*, siger hun. Jeg spørger længere ind til stilheden. Hvad betyder den? Er stilheden i sig selv en kvalitet? I det samme krydser en skoleklasse hen over pladsen. De danser snakkende og grinende af sted i spredt formation. Lyden slår imod husmurene, og luften fyldes af råb og latter. Rummet ændrer sig. Bliver mere intenst, får forskelle og karakter. Børnenes bevægelse, lyden og farverne sætter rummet i svingninger.

Jeg ser på den studerende. Opfatter hun mon forskellen? Ser hun rummet for andre sig? Hun tegner videre. *"Hvad er særligt for dette sted?"*, spørger jeg prøvende.

*"Her sker ikke rigtigt noget", siger hun. "Man må kunne lave noget aktivt her".*

*"Hvordan aktivt?", spørger jeg. "Ja, noget for beboerne, nogle faciliteter", replicerer hun.*

Faciliteter?, tænker jeg. Vi taler videre, og jeg beder hende lægge tegneblokken fra sig. Sammen betragter vi facaderne, dørene, lytter til de hverdagsagtige lyde fra de åbne vinduer. Langsomt indtages pladsen af beboere. En kvinde sætter sig på stolen i sol-siden, imens hun snakker med en person bag sig, inde i huset.

Et ungt par slår sig ned på den lave mur, der afgrænser pladsen mod øst. De taler avmælt og intimt og ænses tilsyneladende intet omkring sig. Jeg beder den studerende beskrive, hvad hun ser. Hun taler tøvende om kvinden og parret, om hvad hun ser ske omkring sig. *"Kan du tegne det?", spørger jeg. "Hvordan vil du skildre pladsen, hvis det ikke længere handler om at tegne husene, som de ser ud for dig, men snarere at tegne det, der sker, tegne begivenheder, stemninger og bevægelser?"* Hun ser desorienteret på mig. *"Tegne bevægelser?"*. Hun er ikke med. Jeg forsøger at forklare: *"Tegningen er ikke kun et redskab til at fastholde det, du konkret ser foran dig, men også til at skildre mere flygtige eller intuitive oplevelser. Med tegningen kan du registrere ting, du oplever, eller du kan bruge den til at analysere det, der sker i rummet omkring dig"*. Jeg fornemmer, at hun stadigvæk ikke er helt med. Hun griber sin tegneblok og betragter skitsen af portåbningen i facaden. *"Prøv at forestille dig, at du i tegning skal fortælle om din dag her på pladsen. Du må ikke bruge ord men skal skildre oplevelser og begivenheder, ventetid, kedsomhed, samtaler, lys og skygge, puls. Alt, hvad du får af indtryk over hele dagen."* Hun bliver pludseligt interesseret. *"En fortælling om et sted",* siger jeg. *"I tegning"*. Hun lukker tegneblokken og lægger den fra sig. *"Jeg ved ikke helt, om jeg forstår",* siger hun, *"men jeg vil gerne prøve"*. Jeg lover at komme tilbage et par timer senere. Rejser mig fra bænken og forlader stiltørdigt pladsen.

Jeg vandrer rundt i området, taler med andre studerende, finder steder med meget forskelligartet karakter, indsnuser atmosfæren, lærer øens geografi at kende. Hen på eftermiddagen går jeg tilbage til den lille plads og finder den studerende liggende ud-



strakt på bænken. "Hvad laver du?", spørger jeg. "Ser på himlen. Jeg tegner en tegning af netop det sted, hvor tagene møder himlen. Hele vejen rundt.". Jeg ser undrende på hende. Mærker glæden. "Må jeg se?", spørger jeg. Hun åbner skitseblokken og slår op på en lang, smal skitse. Linien mellem tag og himmel danser hen over papiret. Og linien flankeres af partier i nuancer af gråt. Tyngde og lethed. Spænding. Jeg sætter mig forsigtigt. "Må jeg se, hvad du ellers har lavet?". Hun rækker mig skitseblokken og bliver liggende. Jeg bladrer langsomt igennem tegningerne. Læser de fortællinger, der ikke er skildret i ord, men kun i streg. Fornemmer en ny indsigt.

\*

Hvad er det, der gør, at den studerende griber stedet som mere end en fysisk samling af bygninger og rum? Hvordan skaber jeg 'springet' og knytter forbindelsen til 'stedets ånd'?

Jeg undrer mig over, hvad det er i min samtale med den studerende, der giver udslaget og får hende til at glemme referattegningen til fordel for de narrative og personlige skitser, der skildrer andre lag af hendes oplevelse af verden. Er det selve samtalen, vi førte om de mennesker, der indtog pladsen? Er det min skildring af tegningen som redskab til andet og mere end det, man umiddelbart ser med sine øjne? Eller er det snarere min egen søgen ind til stedet, min bevidsthed og læsning, min fornemmelse af rum i forandring, som forplanter sig til hende? Er det først i det øjeblik, jeg selv som underviser overgiver mig og synker ind i den tilstand af åben læsning og oplevelse af det uåndgribelige, at det lykkes mig at bringe den studerende nærmere en lytten til 'stedets ånd'? Afhænger det af min egen grebthed, af at jeg selv er i stand til at lave den operation, som jeg ønsker at få den studerende til at foretage?

Jeg får stedet ind under huden. Bliver med ét bevidst om, at det ikke er ligegyldigt for mig, hvilket indgreb hun vælger at lave. Faciliteter?! Helst ikke. Men et indgreb,

der forstærker en karakter, som allerede er spirende til stede. Det vibrerende rum. Stedet for lokalt hverdagsliv. Jeg har ikke længere en professionel distance til sted og projekt. Måske fordi jeg kender Italien så godt. Fordi italiensk levevis og mentalitet står mig så nært, er jeg i stand til at formidle en indsigt og inspirere til forstandig omgang med stedet? Eller også er det bare den studerende, der uafhængig af mig og min grebethehed finder sin egen vej igennem opgaven?

I hvert fald laver hun efterfølgende et projekt, der på forunderlig vis fanger stedet. Hun former en konstruktion, der på én gang skaber skygge på pladsen i dagens hedeste timer og samtidig etablerer karakterfulde, rumlige forskelle. En konstruktion, som griber og fortolker det, der skete i det øjeblik, hvor skoleklassen fyldte rummet. Vil det sige, at den studerende i netop dét øjeblik oplevede den samme rumlige transformation som jeg? Eller er det mig, der læser denne betydning ind i hendes projekt, fordi jeg selv er farvet af mine oplevelser på stedet?

## HIGH RISK UNDERVISNING

Måske handler det frem for alt om at sætte sig selv på spil som underviser. Om at tillade, at man bliver grebet i situationen og træder frem med sin personlighed. At man både struktureret og sagligt formidler den nødvendige faglige viden og engagerer sig personligt. I den konkrete situation på Giudecca farver min kærlighed til Italien og det italienske hverdagsliv sandsynligvis såvel min generelle attitude som min konkrete samtale med den studerende. Hun opfanger (indirekte?) min passion, og i vores samtale er jeg hverken 'ligeglad' eller professionelt distanceret men taler med både hjerte og hjerne. Jeg formidler viden om notation og redskaber – og samtidig træder jeg ind som 'mig selv' i samtalen, hvor det bliver mig magtpåliggende at åbne hendes øjne for stedets særlige kvaliteter, for stedets ånd. Da jeg forlader scenen, sker der et 'spring' hos den

studerende fra at være lettere uforstående og drevet af 'pligt' (tegningen af port-åbningen) til at udvikle et personligt blik og fastholde sin læsning af stedet i engagerede skitser. Jeg er ikke selv til stede, da 'springet' sker – eller snarere: i den proces, hvor hun redefinerer sin tilgang til opgaven og etablerer en anden og mere indlevet, oplevelsesbåret optik. Men åbenbart har vores time i hinandens selskab igangsat en bevidstgørelse, en individualisering, der gør, at hun pludseligt træder i karakter som sig selv.

Professor Ronald Barnett (2004) fra University of London skriver om 'high risk' og 'low risk' undervisning i sin artikel om læring for en ukendt fremtid. For ham skal læringen forstås ikke kun som indtagelse af viden eller opbygning af færdigheder, men også som iværksættelse af det, han kalder 'menneskelige kvaliteter og dispositioner'<sup>11</sup>.

Han kræver dermed et andet lag i undervisningen end det strengt faglige. Et lag, der taler til den personlige dimension, og som ruste den studerende til mødet med en ukendt fremtid<sup>12</sup>.

Barnett definerer den videregående uddannelses tre elementer: forståelse (viden), handling (færdigheder) og væren (selvet). I skemaet spændt ud mellem polerne: uddannelsesmæssig udvikling – uddannelsesmæssig transformation på den lodrette akse<sup>13</sup> og ingen risiko – høj risiko på den anden akse definerer han feltet mellem uddannelsesmæssig transformation og høj risiko som det mest radikale. Her udøves undervisning, der stræber mod ændring af mennesket/den studerende, og undervisningen her er i sig selv karakteriseret ved bevidst at bygge på usikkerheder (uncertainty) og dilemmaer. Denne pædagogik giver plads for, at den studerende kan 'blomstre'. Her stilles der spørgsmål ved enhver faglig og mental grænse-dragning, og Barnett taler om en tilstand af veritabel 'superkompleksitet'. Denne pædagogik engagerer de studerende som personer og ikke blot som bærere af viden.

Selve personen sættes på spil, og det at agere i denne tilstand af kompleksitet stiller krav. Barnett siger herom:

*» If we are to capture the kind of pedagogy that is in question here (in Box 4), then a quite different language is required. A language for risk, uncertainty and transformation of human being itself calls for imagination. It may be a poetic language, a language that speaks to human being. It might be a language of love, of becoming, of disturbance, or of inspiration. What is it for human beings to be encouraged, to be brought forth, out of themselves? Smiles, space, unease, frisson, humanity, empathy, care and engagement may be helpful as descriptors; but each pedagogical situation sets up its own educational challenges and the imagined possibilities will be sensitive to each setting. «<sup>14</sup>*

Et af de særlige – og vanskelige – aspekter ved denne pædagogiske tilgang er, som Barnett anfører i slutningen af citatet, at enhver undervisningssituation sætter sin egen scene og byder på særlige udfordringer. Det betyder, at underviseren må vurdere og handle forskelligt fra gang til gang; sætte sig selv på spil og mærke efter, hvad der er brug for netop nu. Det kræver en åbenhed og lydhørhed overfor de mangfoldige aspekter, der er til stede i enhver undervisningssituation, og som ikke kun handler om, hvilken viden, metode og redskaber, den studerende skal 'fodres' med, men i lige så høj grad, hvor han/hun er henne som person, og hvordan man som underviser får kontakt med disse mere uhåndgribelige 'lag'. Og det betyder vel samtidig, at for at aktivere de mere personlige og mentale ressourcer hos den studerende, må man som underviser byde ind ikke alene med et vidensmæssigt men også et personligt overskud. Det handler næppe om at vælge enten – eller, altså enten en undervisningsform, der bygger på en paradigmatisk, faglig viden, eller

undervisning, der genereres af en personlig, intuitiv tilgang. Styrken må ligge i at kunne kombinere og skifte imellem de to tilgange i én og samme undervisnings-situation.

I Giudecca-historien undrer jeg mig over, hvad det er, der skaber grundlaget for den studerendes 'spring'. Hvad bliver den afgørende faktor: er det min fortælling om tegningen som redskab (det videnskabelige element) eller er det min egen attitude og passion for Italien, der kommer til udtryk i vores mere løse samtale på bænken (det personlige element)? Sandsynligvis er det en kombination af de to – ikke mindst tilsat en modig studerende, der tør kaste sig ud i ukendt farvand. En skærpelse af de to pædagogiske tilgange og en mere bevidst og spændingsfyldt bringer dem i spil ville utvivlsomt kunne generere et endnu større spring hos den studerende. Som jeg ser det, eksisterer der ikke et egentligt modsætningsforhold mellem de to tilgange, snarere befrugter og skærper de hinanden. De lever på to forskellige frekvenser og skal både køre parallelt, mødes, krydse hinanden, springe i oktaver og have varierende styrke igennem hele undervisningssituationen. Det væsentlige må være som underviser at tænde for begge frekvenser og turde at sætte sig selv på spil.

---

11 Ronald Barnett: Learning for an unknown future, Higher Education Research & Development, vol. 23, no. 3, August 2004, pp. 247-260

12 Ibid., p. 247

13 Ibid., p. 255

14 Ibid., p. 258

## 4. Det usigelige (i det) øjeblik. En aktion der afkræver en reaktion.

*Claudia Carbone*

---

### PARADISGADE

En varm sommerdag efter alle gennemgange og bedømmelserne er slut har vi alle, studerende såvel som vejledere arbejdet på at stable en udstilling af alle projekter på benene. Der er jordbær og lidt til ganen i den gamle gymnastiksal i Paradisgade. Jeg har forberedt en lille tale der skal åbne udstillingen, hvor jeg vil kort fortælle om de studerendes indsats og det materiale der hænger på vægen. De mange ideer, energi og vilje som er til stede og træder frem i rummet.

Jeg stiller mig ved den ene gavl i rummet for at fremsige det der nu skal siges, jeg ser mig omkring og medens jeg taler om det der er til stede bliver jeg pludseligt meget følelsesmæssigt berørt det er svært at holde tårerne tilbage. Jeg kan derfor ikke fuldføre det som jeg har sat mig for, så meget at jeg bliver nødt til at sige at det er tilfældet. Jeg har meget svært ved at rette blikket mod de studerende og jeg føler mig fuldstændigt overrumplet og vred på mig selv, over at have mistet kontrollen.

Jeg kan ikke finde ord der kan beskrive den afmagt der ligger i at jeg ikke kan rette opmærksomheden mod det faglige og beskrive det der hænger der. Jeg er ikke i stand til at gribe og pege udfolde, da det vil være for fattigt ikke at gå i dybden med alle projekter eller skabe krydslæsninger – tale hen over på en let måde, jeg har jo set andre gøre det uden problemer.

Efter dog at have sagt hvorledes jeg føler bliver jeg efterhånden mere rolig, og når vi går rundt og taler sammen om plancher modeller osv. begynder jeg at falde ned, men er faktisk ilde berørt når jeg tænker på denne situation.

Jeg undrer mig over at det jeg jo ikke er en novice i undervisningssituationer, jeg bliver derfor ved med at spekulere om hvorfor jeg reagerer sådant, er det fordi at dagene op til har været krævende eller fordi jeg ser alt det arbejde og indsats alle har bidraget i dette fælles projekt for stemningen har været god og den produktion af ret højt arkitektonisk kvalitet. Jeg husker projekter de studerende har udarbejdet meget mere end deres navne eller udsende. Denne undren foregår faktisk i øjeblikket.

#### SITUATIONEN 1: DE MANGE IDEERS RUM, FOR EN KORT STUND

Denne situation fremhæver særlige følelser som for eksempel ydmyghed for det arbejde de studerende producerer, og at der i mængden findes afvigelsen og originaliteten.

Mit syn på det potentiale i det arkitektoniske bygger på de udsagn som projekterne de studerende frembringer, som her i netop denne situation er tydelige. Kendetegnet er at de projekter er unikke, og derfor trækker arkitekturen herimod det kunstneriske. Det undersøgende og eksperimenterende og søgen kræver engagement. Det er min overbevisning at denne situation kræver mit engagement – da engagement smitter ligesom

nerven for faget. Der er så meget man vil sige udpege så situationen føles fattig og står ikke i mål med de faglige samtaler materialet har skabt.

Gensynet med de studerendes arkitektoniske produktion efter at man har levet sig ind i de mange verdner som de har kastet af sig, skaber et resonansrum i mit eget arkitektoniske univers. De henviser både til tidligere projekter og peger mod kommende. De erfaringer de studerendes projekter har afstedkommet er videregivet for en kort stund før de forsvinder fra det fælles og ind i glemsen. Mange af de studerendes projekter vil blive husket af mig. Enkelte studerende vil huske hinandens, men at det er samlet i et rum giver mulighed for at de bringer andet end det de selv har frembragt ud og videre.

Det manglefulde og samtidigt mangfoldige i situationen skaber en slags polært relation i lighed med lige store magneter der ikke helt stabile, de svømmer i en suppe så de kan, indtil de finder sammen plus og minus afvise hinanden med samme kraft.

## SITUATION UKENDT

I arkitekturen er et kendt brugt metafor som vender tilbage i mit indre blik som en reference der netop peger på en verden udenfor og indenfor rammen. Det er Giorgio de Chiricos værk *Melancholy and Mystery of a Street* (1914), her i det surreelle mødes man med brudstykker af det kendte i de statiske elementer der peger mod flere forsvindinger og skjulte rum, der henlægger i mørke. De skjulte rum kunne sidestilles



*Giorgio de Chirico*



med de overraskelser man møder gennem det arbejde de studerende skaber. Netop i den situation mødes man som i maleriet med et ukendt territorium – det skjulte, hvor det nye kan opstå. Godt nok kan vi ane at det skjulte rummes indenfor det kendte. Vi betragter et 'kendt land' og ved jo også at selv i det som vi formodes kende, kan overraskes og møde det ukendte. I maleriet er vi på sin hvis ikke inddraget som i en situation der opstår lige pludseligt, for i maleriets pegen mod det der endnu ikke er sket, og forventning om et møde anvendes netop som et billede på en situation som har faste rammer. Her, hvor mødet i fremtiden ikke endnu er sket men, hvor forestillinger er iværksat.

Et andet værk er Yves Kleins 'selvportræt' i *le dimanche* 27 novembre 1960, som jeg igen og igen vender tilbage til (ofte anvendt som det sidste slide i forelæsninger).

Her i fotografiet, der er det mediet der dokumenterer 'virkeligheden' i det øjeblik hvor tyngdekraften er ophævet. Fotografiet peger mod det fremtidige øjeblik som vi kan udlede til at ville ske. Vi føler smerten der følger sådant et hasarderet handling – fortovskanten og asfalten.

Det uudgældige er i *det* øjeblik sat ud af spillet – viljen og modet er indtrådt.

De to værker tegner skæbnesvangre møder det ene, et møde mellem to i mellemrummet, i det andet et mellemværende i rummets fysik.



*le dimanche* 27 novembre 1960

Hvordan tegner man for en forventningsfuld studerende, at intet er mere sikkert når vi skaber end at der er frustration og smerte forbundet med evnernes rækkevidde? At der skal vedholdenhed og øvelse til. Og at det er en mulighed for at det ikke er nok.

#### SITUATION 1:1 IMPROVISATION

Improvisation er en af de sværeste evner som en kunstner kan besidde, her skal man beherske redskaberne og kende deres rækkevidde. I improvisationen forsøger man i øjeblikket at møde det fremtidige og endda at kunne spille med. Improvisationen er i læringsituationer ofte påkrævet, de opstår ved tegnebordet, i et spørgsmål, en tegning eller en model. Her forsøges at genkalde situationer der kan være med til at perspektivere den aktuelle situation. I praksis at pege på den studerendes muligheder for udvikling og det viderearbejde som projektet kræver.

Disse situationer er vante i vores undervisning, for de skabes i det intime rum mellem den studerende, det den studerende skaber, egne erfaringer og læsninger. Det er disse situationer der skaber forventning i mig. Hvor er projektet drevet hen? Hvilke nye forestillinger vil jeg møde? Og ikke mindst hvilke udfordringer vil denne situation skabe? Kan jeg presse den studerende ud i det ukendte?

#### SITUATION PARADISGADE 1:1 TILSTAND

Derfor set i dette perspektiv er den førstnævnte situation i Paradisgade en situation, hvor det nære ikke er til at gribe i det specifikke, modsat i tegnebordsvejlednings-situationen. I denne er nærværet i skabelsesøjeblikket mellem få. Den intimitet er

medvirkende til at jeg måske ikke bliver ilde berørt på trods af mit engagement. At blive berørt er ubehageligt og at være foruden er til det værre.

Der er en spænding i forventningen, man vil jo inderst inde godt rystes til i det vante og regulerede. I paradokset, mellem selvkontrol og stum perpleks reaktion, er der *en tilstand* vi faktisk søger.

Som når vi for eksempel træder ind i et rum der gibber i en, søger man tit at kunne, gennem sproget (der er fattigt på det) at viderebringe denne følelse til især studerende, det er den følelse der overbeviste mig om arkitekturens overskyggende betydning for mig. Det at være i det.

For en kort afsluttende bemærkning så har denne følsomhed for rum, også haft en negativt indflydelse på min almene tilstand, rum der har vakt væmmelse, afsky og kvalme.

## 5. At programmere et kreativt forløb - Kan det uforudsete inviteres?

*Tom Mose*

---

Det at undres over en handling eller et forløb, uden et forudindtaget analyserende eller fagligt reflekterende filter synes næsten umuligt – at være arkitekt og undervise i arkitektur er et tæt forbundet forhold, der vanskeligt lader sig adskille.

Da begrebet at undres blev omtalt på vores pædagogiske kursus, faldt min første tanke på drengen Ingemar i den pragtfulde svenske film ”Mit liv som hund”. Gennem filmen fortæller han om en række episoder, som han undres over, situationer fra den store verden, som et eller andet sted synes meget værre – som for eksempel rumhunden Lajka, der i en rumraket er dømt til ensom rotation i evigheden – hvor må den dog have undret sig, tænker Ingemar.

Ingemars alder og sindstilstand motiverer denne undren over den store verden og de voksnes liv, men det er en vanskelig tilstand at indtage som ’fagidiot’. Alle kreative processer indeholder det uforudsigelige, så naturligvis kan man engang imellem undres over forløbet af en given opgave eller en konkret besvarelse fra en studerende. Men ens erfaring fortæller, at dette ikke er så usædvanligt – kreative processer forløber meget sjældent efter en lineær plan.

Det at undres kan nemt forveksles med det, at det uforudsigelige sker – men netop dette er en del af en kreativ proces' inertie – såvel vejleder som den studerende kommer i bedste fald til et andet sted end det, som var forudsagt. Således skal de gode opgaveprogrammer være så præcise, at alle ved, hvad besvarelsen kommer til at indeholde. Men vigtigst er, at de ikke forhindrer det unikke, det uforudsigelige.

Et givet program som forudsætning for en opgavebesvarelse – er det overhovedet muligt? Hvordan opstilles de bedste rammer for en god besvarelse? Kravene til dokumentation af vores læringsmål og metode inden for de kreative uddannelser foreskriver nøje definerede mål, præcise angivelser og beskrivelser for, hvordan vi sikrer, at den studerende kommer korrekt og kompetent gennem studiet. Men kan sådanne processer og kreative læringsmål overhovedet programmeres?

I mit Vejledningsgrundlag [på adjunkt-pædagogikum-forløbet, FTH] sammenligner jeg min rolle som vejleder med en rejseleder, der altid er et skridt foran den studerende – på en rejse som på én gang er planlagt og uforudsigelig. Hvor den studerende, som rejsen skrider frem, får mere og mere med sig i bagagen. En rejse, hvis mål afhænger af de ting, som uddannelsen har lagt i bagagen og den studerendes evne til at gøre brug heraf.

Et andet billede, som beskriver undervisningen på Arkitektskolen, er sammenligningen med det at lære sproget – eller betragtningen om den viden, vi kan give videre i undervisningen, som alfabetet i forhold til det skrevne værk. Bruges dette billede, må det betyde, at noget kan vi som vejledere give videre – der er med andre ord en eksakt viden, der som alfabetets bogstaver kan læres. Og så er der en viden eller evne, som primært afhænger af den enkelte studerendes evne til selv at anvende og sammenstille den 'indsamlede' viden.

Ovenstående betragtninger eller refleksioner skal primært ses som en måde at nærme sig det område i undervisningen, som beskriver forholdet mellem vejleder og den studerende – hvilken type kan overhovedet videregives i et forhold, hvor den kreative og stærkt personlige opfattelse af 'værket' er målet.

For nogle år siden var jeg med til at formulere og stille en opgave – en opgave, der analogt til den i mit Vejledningsgrundlag beskrevne opgave – en opgave hvor de studerende med bistand fra studerende fra DTU – skulle give forslag til en tilbygning til En kammermusiksal til Suzuki-instituttet i Gentofte. Opgaveformuleringen indeholdt nogle faktuelle oplysninger om Suzukiinstituttets historie og pædagogik, en række formelle krav om størrelse og placering – et klassisk program, som på mange måder afspejler indholdet i et arkitekturkonkurrenceprogram.

Vi mødte op på instituttet i Gentofte, hvor de studerende blev introduceret til Suzukiinstituttets verden af daglige leder og underviser Claus Kannevorff. Instituttet holder til i en 'nedlagt' bolig, der, som han fortalte, på mange måder indeholder de rammer, som de i dagligdagen havde behov for. Men de manglede et sted, hvor de overfor hinanden og et publikum kunne vise, hvad deres elever havde lært. Som det altid sker, når eleverne over, skal de først smide skoene og sætte sig på gulvet – samme 'øvelse' indledte vores møde med Suzuki-instituttet.

At sidde og gå rundt i deres institut uden sko gav en umiddelbar og ligefrem introduktion til skala og stedets kultur, dertil kom en lang række af Claus Kannevorffs pædagogiske billeder, som for eksempel: "Opgaven som underviser kan betragtes som det at væve et mønster omkring barnet" – der var med til at give de studerende en fantastisk inspiration.

Det var tydeligt, at netop den seance i Suzuki-instituttet og de studerendes senere besøg, hvor de overhørte musikundervisningen, gav 'uventet' inspiration til de studerendes besvarelse af den stillede opgave.

Denne oplevelse fortæller, at 'uventede' dimensioner i de studerendes opgavebesvarelser kan stimuleres ved at invitere det 'uforudsete'.

De opgaver, som jeg efterfølgende har været med til at formulere, har alle forsøgt at lytte til netop dette opgaveforløb – oplæggene er blevet mere åbne for og rettede mod det uforudsigelige – de anbefaler ligefrem den studerende til at lade alle sanser være åbne, således at selv ting af umiddelbar ubetydelighed og ikke alene fysisk betingede forhold registreres, netop fordi de kan indeholde inspiration og grundlaget for den fantastiske besvarelse.

\*

Ambitionen med dette lille essay har ikke været at nedskrive et større pædagogisk 'statement', men at henlede opmærksomheden på, at det uforudsigelige vanskeligt lader sig planlægge, men at det på den anden side godt kan 'inviteres' i de programmer, som vi udformer som baggrund for de studerendes opgaver på Bachelordelen.

Mine år som underviser indeholder en lang række af disse uforudsete episoder og input til opgaver – det er en ambition at indsamle en del heraf – i takt med, at de toner frem i erindringen.

EFTERSKRIFT:

*"To teach is to touch a life for ever."* - Shinichi Suzuki.

## 6. Kærlighed til, med og i et fag

*Helle Trolle*

---

Jeg er kravlet ned under væven og har allerede slået mit hoved mod den hårde træbom et par gange. Sammenkoblingen mellem computer og væv driller – pladsen er trang, jeg sveder og prøver at skynde mig med reparationen. Jeg er irriteret over, jeg skal bruge min undervisningstid med at reparere gammel teknik. For at holde gang i vores fælles arbejde med at gøre vævene klar til brug, udstikker jeg ordre til de rådvilde studerende nede fra mit mørke ukomfortable dyb. Års erfaring har vist, hvor det rent praktisk kan gå galt i processen med at klargøre vævene, så jeg foregriber begivenhedernes gang og prøver at hjælpe de studerende med at navigere udenom de værste fejltagelser. Som en anden skolemester, udråber jeg mine forskellige ordre og formaninger nede fra dybet under væven.

*"Pas på, når I bommer. Alle trådene skal holdes fuldstændig stramme hele tiden. I må ikke slippe dem." – "Husk I skal tælle en portion søller frem, inden I begynder at trække trådene igennem" – "I må først klippe tråden, der holder jeres skel, når skelkæppene er sat i".*

Jeg fortæller dem den opbyggelige historie om dengang, jeg selv kom til at klippe tråden over for tidligt. *"Det forberedende arbejde var spildt og jeg måtte starte forfra – kan i forestille jer hvor surt det var?"*

Jeg prøver om jeg kan anslå en munter tone – det skal være rart at gøre det her arbejde. Jeg vil så gerne have, de studerende synes væven er et interessant redskab, som de kan bruge i deres videre arbejde med det tekstile udtryk.



Der arbejdes koncentreret. Luften bliver tæt. For de fleste studerende er de forskellige arbejdsgange ikke til at gennemskue. Det er første gang, de skal sætte en væv op, og jeg kan høre de har et hav af ubesvarede spørgsmål. I mange arbejdsprocesser kan man gennemskue forløbet fra start til slut, men ikke her. Logikken ligger ikke lige for.

Der sludres – om det faglige, men også om alt mulig andet. Jeg kan høre én bande og brokke sig, men jeg kan også høre nogen der ler. Jeg ønsker sådan, vi snart kan komme i gang med den konkrete væveproces, for så ved jeg erfaringsmæssigt de studerende vil blive optaget af de muligheder teknikken har. De møder en ny verden, hvor en samling vandrette og lodrette tråde fletter sig over og under hinanden og danner et stykke tekstil. De møder en anderledes verden af farver hvor kombinationerne blander sig i uforudsigelige smukke brogede flader. De møder materialer, der er så stærke og selvbærende man kan bruge dem i arkitektur, de møder materialer der er så sarte og tynde at de knækker bare man kigger på dem. Når vi kommer rigtig i gang, er der helt nye opdagelser og eksperimenter for dem at afdække. Mulighederne ligger foran os i de kommende dage. Men alt dette ved de studerende endnu ikke.

Min tankestrøm stoppes brat af den studerende, der stiller mig spørgsmålet:  
*"Hvorfor er det egentlig du synes vævning er så fedt, det tager jo 100 år inden man kommer i gang!"*

*"KÆRLIGHED"* – svaret springer helt spontant ud af munden på mig, inden jeg rigtig får tænkt mig om. Jeg stikker hovedet ud fra mit opholdssted under væven – hvem var det der spurgte og hvem hørte mit svar? Når jeg sidder inde under væven, er jeg i mit eget lille univers – jeg kan ikke komme til at se de andre, og andre opdager ikke altid hvor jeg befinder mig. Man er lidt usynlig og i sit eget rum.

Jeg kanter mig ud, og begynder at rejse mig op, mens jeg tænker, det vist var et meget stort ord at bruge i denne her sammenhæng.

Men der falder mig ikke andre forklaringer ind lige i øjeblikket.

Kan man elske et fag? Jeg kan mærke min egen forlegenhed og fornemmer også, at de studerende undre sig lidt over mit ordvalg. Da vi er i øjenhøjde igen, siger vi ikke noget til hinanden og arbejdet med at gøre vævene klar fortsætter. Jeg giver mig til at hjælpe en studerende med at finde trådene frem, og vi kommer ind i en fælles arbejdsrytme. Samtalen kommer lige så stille i gang igen. En af de studerende henvender sig til mig og siger; *"Den ro det her arbejde giver er fed."* - " Ja, tankerne flyver" svarer jeg.

En anden studerende tager del i samtalen *"Jeg kan blive så optaget af det jeg gør, at jeg fuldstændig glemmer mig selv, tid og sted og det elsker jeg."*

Jeg kan mærke, hendes udsagn rammer noget eksistentielt i min kærlighed til faget. De øjeblikke hvor den faglige optagethed og selvforglemmelsen optræder, er dyrebare for mig. Vi kommer tættere på hinanden. Snakken går videre. Jeg slapper af og nyder stemningen og fællesskabet omkring undervisningen og dens praktiske gøremål.

Resten af dagen tænker jeg på spørgsmålet: *Hvad er det der er så fedt ved at væve?* Og prøver på at finde et mere fyldestgørende svar. Rent fagligt kan jeg sagtens finde mange velbegrundede forklaringer, men helt personligt synes jeg faktisk ikke jeg kunne have svaret mere ærligt.

## KAN MAN ELSKE ET FAG?- EN UNDREN HENTET FRA OVEN- STÅENDE FÆNOMENOLOGISKE BESKRIVELSE

Men kan ordet "Kærlighed" overhovedet anvendes i forbindelse med mit fag-område og kan kærlighed være en dimension i undervisning? Ja, – Filosofi fx. betyder jo "kærlighed til visdom" – altså er begrebet kærlighed allerede i antikken knyttet sammen med det at få indsigt i noget – at søge efter noget og at have kærlighed til noget som ikke kan reduceres til kun at være i en romantisk kontekst. Hen over denne sommer har der været bragt en artikelserie i Politiken,

som beskriver forholdet mellem lærer og elev i kunstens og kulturens verden. I en af artiklerne udtaler Peer Tønner Birch, musikkonservatoriet i Århus:

*”Jeg elsker musik og som pædagog ser jeg det som min fornemste opgave at dele denne kærlighed med mine studerende. Hvis man tør vise sin kærlighed til noget, så smitter man. Jeg håber jeg har været meget smittefarlig.”*

Men hvordan kan man beskrive denne faglige kærlighed? Hvordan kan jeg mere præcist finde ind til det, der berørte mig den dag under væven, da jeg ureflekteret svarede ”Kærlighed” på spørgsmålet om, hvorfor jeg holdt af mit fag?

Hvad er det jeg brænder for og har kærlighed til? Er det faget? Er det at undervise? At søge den gode arbejdsproces og udfolde muligheden for et sansende, eksperimenterende og reflekterende undervisningsforløb? Eller er det at være sammen med andre mennesker om det faglige, altså fællesskabet jeg holder af?

Hvordan videregives denne kærlighed til faget? Er det faget selv der gennem sine discipliner må tale og gribe udoveren eller er det underviserens optagethed af stoffet som f.eks. kommer til udtryk, når underviseren giver sig tid til at vise sit fag i relation til sit personlige liv. Det er en fortælling, der åbenbarer passionen og glæden og som skaber konkrete billeder hos de studerende, af det liv der leves med deres fag som omdrejningspunkt.

Kan det være de studerende der personligt gribes af faget, der sender entusiasmen videre til medstuderende som f.eks. når vi skaber strukturer i løbet af uddannelsen der giver plads til at studerende på forskellige niveauer kan mødes og udveksle erfaringer, – både teoretiske og praktiske. Et godt eksempel på sådan et læringsrum er studiegrupperne, hvor der fagligt zoomes ind på designfagets elementer og der opstår dialoger de studerende imellem omkring stoffet, dets udtryk og de personlige erfaringer hver især har erhvervet sig.

Forholder det sig mon sådan, at kærligheden til et fag først bliver bevidst og synlig, når man får muligheden for at videregive den faglige optagethed til andre? Når entusiasmen holdes ud i strakt arm og op mod lyset så genskinnet spejler den lidenskab man sender ud?

Endelig kan man jo også se lidt mere kritisk på fænomenet. – Er det udelukkende positivt at elske sit fag? – Bliver undervisningen objektiv, og skal den være det, hvis man ved objektivitet forstår saglig og faglig nøgternhed med en vis professionel objektiviserende og analyserende distance, når jeg så brændende ønsker de skal holde af mit fag? Kærlighed gør som bekendt blind. Ville det skabe en distance – der var af positiv karakter - hvis det ikke var ens hjerteblod, man lagde ind i faget? Kan f.eks. en formidling af et stof/teknik blive for personlig? Og bliver man for sårbar som underviser?

Der er således mange elementer og aspekter i mit svar "Kærlighed!" til de studerende den dag, og ligeledes mange spørgsmål at stille til det. Kan jeg mon finde en form for svar i den proces, der knytter sig til arbejdet med fagets designmæssige metode og teknik? Altså den skabende proces som både den professionelle udøver og de studerende gennemgår i udviklingen af de opgaver der knytter sig til fagområdet. Jeg vil således prøve at zoome ind på skabelses- og designprocessen som jeg personlig oplever den, ved så at sige at 'hakke' væveprocessens velkendte flow op i underområder og prøve at beskrive hvordan processen gribes an for på den måde at begribe, hvad der sker .

Jeg ser seks momenter eller 'rum' i denne designfaglige skabelsesproces:

## 1. IMPULSEN/ INSPIRATIONEN

Dette første moment – impulsen eller inspirationen - kan være den stillede opgave, den uprøvede ide, det ukendte materiale eller den faglige nysgerrighed, der får lov at brænde og folde sig ud. Veje mod et slags endeligt resultat og stierne derhen udforskes. Hvad kan

mit fag egentlig? Hvor går grænsen? Ingen spørgsmål er for vanvittige, og den indre kritiker kobles fra. Man prøver at kaste sig ud på det dybe vand og forholde sig fordomsfrit. En spiralbevægelse i mulighedernes uansvarlige rum.

Mængden af visuelle informationer og selvlysende post-it sedler med hastigt noterede ideer vokser og breder sig i inspirerende formationer ud over væggen. Bolde gribes og undersøges. Tanken slipper sjældent projektet og legepladsen holdes åben alle døgnet 24 timer.

Det ses tydeligt når de studerende trives i denne proces, og jeg fornemmer med det sammen kimen til et spændende projekt da jeg går forbi en opslags tavle på en af studiepladserne. Den rummer en poesi og sanselighed der rammer én, når man ser den. Den studerende har en fornyende tilgang til materialerne og deres udtryk og forstår at lokke noget overraskende og interessant ud af dem. Farvevalget er kødfarvet, falmet rødt og skinnende laksefarvet som står og dirrer på grænsen til det kvalmende i al deres kødfuldhed.

Kommer man forbi hendes studieplads i denne idfase er der altid noget spændende i gang på opslagstavlen. Hendes univers strækker sig ligesom ud over kanten, det griber fat i en og virker på samme tid både tiltræk-kende og frastødende. Det pirrer min nysgerrighed og jeg tager mig selv i at stoppe op og gå på opdagelse i hendes univers.

Det er underligt, hvordan nogle projekter kan stå så stærkt allerede i denne første fase. Hvordan fastholdes og føres essensen af denne opdagelsesrejse med videre i processen? Nogle opgaver beholder deres stærke udtryk hele vejen fra ide til mål, mens andre slutresultater fremstår som en falmet karakterløs udgave af den oprindelige impuls. Det univers og de dogmer der skal arbejdes videre ud fra og som definerer det kreative rum opgaven løses i, har måske ikke skal være tydelige nok. Som underviser er det den fornemmeste opgave at stille en opgaven, så den skabende proces indrammes af et inspirerende sæt dogmer der kan befordre den personlige udvikling af opgaven.

*Her undersøges hvad vi kan med faget.*

## 2. EKSPERIMENTET

Dette andet moment kalder jeg eksperimentet. Det spiller en stor rolle for designprocessen måske den største. Det gode projekt åbner for en række både æstetiske og praktiske undersøgelser hvor funktion, materiale, teknik, farve og strukturer danner nye relationer, mens ide og koncept stadig holdes flydende og afprøvende. En fysisk og aktiv fase som sender den nysgerrige designeren fra tanke til handling i en stadig søgen efter svar.

Jeg møder den samme studerende med et bundt japansk Kibiso, som er et restprodukt fra silke produktion. Hun er helt inde i sin egen verden og undersøger om det virkelig er rigtigt at det yderste af silkeormens kokon – kibisoen - indeholder en slags lim , der kan få det hele til at hænge sammen når det fugtes? Bliver materialet mon så stift at tekstilet kan antage 3 dimensionelle former, eller fungerer det bedst i den flade dimension? Hvad sker hvis formen optræder i flere lag? Den studerende løfter det kød-farvede tekstil fra bordet og folder det sammen med mere lim. Det knækker flere steder og falder slapt ned på bordet igen. Det sidste jeg ser er, at den studerende er i gang med at klippe huller i sit tekstil. Hvad kan hun med materialet, og hvad vil materialet med hende?

Den ene undersøgelse griber den anden. ”*Man kunne jo også ...*” bliver refrænet i en sang, der får en til at glemme både tid og sted.

” How can he know how this thing is done that never has been done before? Every designer, every artist, every inventor or discoverer of something new is in that sense an amateur ” (Anni Albers, *Designing as visuel orgazation*, s. 73)

Det spændende projekt vokser frem, når designeren er en eventyrer der udforske det uprøvede og hjælper det endnu ikke eksisterende til verden gennem sine eksperimenter. Uanset om det er en studerende eller en professionel der løser den skabende opgave og uanset om der arbejdes med en materialemæssig undersøgelse som forholder

sig til et bestemt udtryk, en bestemt funktion eller leg, er oplevelsen af processen altid den bedste, når undersøgelserne ikke har et svar på forhånd. Når man har tiden og evnen til at undre sig over det der sker. Denne vinkel får mig til at tænke på hvor mange undersøgelserækker jeg har været igennem, hvor jeg faktisk allerede har haft en stærk ide om hvor resultatet skulle bære hen. Betyder det ideen har fået lov til at overskygge processen og lukket for det innovative ? Hvor ofte er man helt derude hvor man møder det uventede af materialet ? Har man været der, er det en fantastisk oplevelse der aldrig glemmes. Er det her vi oplever designprocessen kick tydeligere end noget andet sted i processen? Er det ikke dette møde vi som undervisere ønsker de studerende skal opleve? Kan oplevelsen på nogen måde pædagogiseres eller iscenesættes?

*Vi undersøger, hvad vi kan med materialet og hvad materialet vil med os.*

### 3. VALGET

Skiftet fra det uforpligtende til det forpligtende valg er det mest udfordrende og udviklende i processen, - men også det sværeste og mest angstprovokerende.

Til- og fravalg filtreres gennem erfaringens hullede si, for til sidst at lede frem til forskellige bud på problemløsninger i forhold til den stillede opgave og hen mod en afklaring. Stor frihed kan være en forhindring som efterlader os i et forvirret valg, mens de faglige begrænsninger kan anspore forestillingsevnen og motivere til at få det bedste ud af den opgave der er stillet.

Der skal tages beslutninger om de materialer og teknikker der danner grundlaget for hele produktionen, derfor vil vævere ikke genkende til de frustrationer det kan give, når et vævet projekt for alvor skal sættes i gang. Der er som regel ikke tidsmæssig mulighed at trykke på tilbageknappen og starte forfra. Der skal hele tiden tænkes mange træk frem.

Valgsituationen minder mig metaforisk set om følelsen af at træder ind i et smukt rum med favnen fuld af muligheder der stritter i mange forskellige retninger. Jeg kaster et blik hen mod den åbne dør i rummets modsatte side, som jeg har påtaget mig at lukke i efter mig. Jeg er nød til at give slip på størstedelen af det medbragte og lade det falde på gulvet. Jeg kan ikke bære alle mine ideer, for mine arme skal være fri til at lukke døren bag mig når jeg forlader rummet. Derfor må jeg vælge.

På tilsvarende vis må jeg i den konkrete designproces gøre mig umage for at se tingene som de virkelig er – hvad kan de tilføre mit projekt – og så gøre et valg. Jeg skal kun have essensen med mig ud, så jeg på den måde kan få indsnævret mine rammer og fortsætte arbejdet. Jeg oplever ind imellem, at jeg kommer til at vælge det mest komplicerede, og har da overset den mest indlysende vej, og undre mig over hvorfor? Jeg har frygtelig svært ved at smide ud, men må som ballonskipperen kaste sandsækkene ud fra gondolen for at lette.

Når jeg har valgt og nu billedlig talt står på den anden side af rummet, på den anden side af valget, så stopper jeg et øjeblik og læner ryggen op ad den lukkede dør. I hånden har jeg nu de beslutninger, der angiver projektets retningslinier hele vejen frem til det endelige resultat. Jeg mærker en smule træk fra nøglehullet. Tvivlens skygger danser. Holder materialet mon til det, det skal holde til, og var der ikke en anden rød, der var smukkere end den jeg har valgt? Er den valgte struktur i virkeligheden interessant nok til dette projekt? Jeg rammes af tvivlen. Kan jeg stole på min intuition, erfaring og ide? Overså jeg det mest indlysende? Har jeg låst i stedet for at låse op?

Er det mon muligt at opnå så meget erfaring, at man kan være tryk i denne fase, og med stille og rolige skridt styre mod målet i tillid til, at alt falder på plads og lægger sig i stille og velovervejede trin, der fører en lige lukt til målet? Og ville det være godt, hvis det var muligt? Er det ikke, når jeg står i denne vaklen, at jeg gør plads til indfaldet, den nye ide, den nye vej? Tør jeg gribe udfordringen og smide det gamle foto, de tidligere greb og forestillinger ud?



Med andre ord, kæmper jeg med ”Præstationsfælden”, et rammende begreb en studerende for nylig introducerede mig for. Hun vidste straks, hvad jeg talte om, da jeg prøvede at beskrive denne del af den skabende proces for hende. Udtrykket afklarer forløbets besværligheder, for det er jo det, der sker: Der skal præsteres – og helst en præstation hvor resultatet bliver bedre end det, man har lavet før – eller i hvert fald på linie med! Hvis jeg regner med mit projekt skal vises for andre, betyder det, at



*”De mange veje at gå i den skabende proces”*  
(ill. Vævning af 4. års studerende Krista og Ulla Nærå).

jeg sætter mig selv og mit æstetiske udtryk på spil i denne fase. Og derfor føles disse valg så vigtige og betydningsfulde og prikker til mig med deres personlige konsekvens.

Jeg ved, at der vil komme dage, hvor jeg bare ønskede, at jeg slet ikke var startet på dette projekt.

Der kommer dage, hvor min kærlighed til mit fag forvandles til had og irritation, fordi det ikke lykkes at få vævebindin-gens åbne struktur og den bløde garnkvalitet til at danne det fantastiske tekstil jeg forestillede mig. Dage hvor jeg må konstatere den manglende kontrast i mit farvevalg er fordi mine følelser styrede mit valg af farver, og ikke min faglige kompetence. Dage hvor jeg må kæmpe og indse, at ideen alligevel ikke holdt og jeg må starte forfra med nogle af mine undersøgelser og dage der presser mig, fordi jeg har for travlt og hader at give op!

Modsat ved jeg der også kommer dage, som fylder mig med glæde og livgivende selvforglemmelse og ny energi. Dage hvor det hele falder på plads, farverne lægger sig i brede sribede rækker og udfordre hinanden med vibrerende intensitet. Dage hvor trådenes sammenspil skaber en struktur der er så interessant jeg ikke kan få øjnene fra den. Dage hvor jeg ikke er et øjeblik i tvivl om, hvorfor jeg arbejder, som jeg gør, og hvorfor det opleves som dybt meningsfuldt – som noget jeg elsker at gøre.

*Her undersøger vi den bedste kombination af ide og materiale i forhold til det ønskede udtryk.*

#### 4. MELLEMRUMMET

Selve opsætningen og klargøringen af væven er en form for meditativ ro. Alle valg er foreløbig på plads, og jeg kan kun læne mig tilbage og stole på, at mine valg fører frem til det resultat, som jeg ønsker. Alle de tekniske processer skal på plads i en bestemt rækkefølge. Her er det virkelig håndværket og ikke så meget indfaldet og den mere kunstneriske side af vævearbejdet, der udstikker reglerne. Her mødes man med generationers opsummerede viden om praksis, som ikke er til at komme udenom.

Arbejdet foregår glidende - når en proces er afsluttet leder den automatisk til den næste – en ubrudt bevægelse. Det er ikke nødvendigt at stille spørgsmål. Al energi er bundet i opmærksomheden på den fejlfri opsætning og arbejdet drives frem af gentagelsen og rytmen i de traditionelle arbejdsprocesser. De skaber det trygge og meditative rum, som for mig på én gang er beroligende og intenst. Her slippes subjektive og objektive overvejelser omkring det igangværende projektet. Arbejdet foregår i nuet. Faktisk er det ofte, mens jeg personligt er i denne proces, at tekniske løsninger falder på plads af sig selv. Pludselig dukker brugbare erfaringer op og giver de mest indlysende veje mod målet uden jeg føler jeg har tænkt over dem.

Underbevidstheden har fået en tiltrængt pause og har selv sat tingene på plads for mig.

*Her får vi en pause.*

## 5. PRODUKTIONEN

Det femte moment er den egentlige produktion. Dette trin i processen er den lidt kedelige og langsommelige del af arbejdet frem mod det færdige produkt. Inden væveren for alvor går i gang med produktions momentet, er der – hvis tiden er til det – mulighed for at udvide materiale/struktur undersøgelser yderligere og måske finde tilbage til den legende og undersøgende fase i moment 1 og 2. En sidste chance for genfinde den oprindelige impuls og korrigere inden trådtantal, skudtæthed, farverapporter og bindemønstre fanger.

Der skal arbejdes præcist og snuden skal holdes i det fastlagte spor. I denne fase mærker jeg hvordan håndværkeren tager over og kræver præcision. Jeg holder vejret og starter med at åbne trådenes skel og kaste skytten fra side til side et par gange. Så må jeg stoppe og se om alt er som det skal være. Den stressede anspændthed lurer. Lysten

til at se det færdige resultat driver ubarmhjertigt arbejdet fremad mod afslutningen og tidspunktet, hvor det endelige værk kan ses i sin helhed. Undervejs i den langsomme process er der tid til refleksion, og hvis det er et godt projekt fødes nye ideer. Under arbejdet med version 1 fødes ideen til version 2. Emnet eller den oprindelige impuls udfoldes yderligere. Det er som om disse helt konkrete praktiske erfaringer med faget opstiller yderligere dogmer og rammer omkring arbejdet, som befordre og udvikler den innovative indsigt. Det traditionelle vævefag er udviklet i generationer, og der hvor den fornyende indsigt er fremkommet kan ofte tilskrives de utilsigtede udtryk der opstår gennem undersøgelser og eksperimenter med nye materialer i den traditionelle kontekst. På en måde fortsætter materiale undersøgelserne her, blot i meget præcise rammer. Derfor må der arbejdes med lydhørhed overfor det der opstår i denne proces. Hvis trådene – både konkret og i overført betydning – kan trækkes videre og danne grundlaget for nyt arbejde indenfor samme område er det lykkeligt. Som at skrælle lag af et løg og nå længere og længere ind til kernen af udtrykket og opnå fornemmelsen af at have fat i det rigtige sted, det sted der ejer evnen til at pirre nysgerrigheden og lysten til at udvikle det skabende arbejde. De studerende, der med tilfredshed kan vise tilbage til deres tidligere projekter, har på en måde en tryk base hvorfra de henter deres inspiration til nye mål. Bevidstheden om at noget er blevet som de ønskede, giver en ro i det skabende arbejde som får dem til at blomstre i deres fag og giver dem trygheden til at stå alene i de skabende processer.

*Her er håndværkeren med gehør for næste vision.*

## 6. PRÆSENTATIONEN

Det sidste moment og målet i den skabende proces er nået. Stort er nydelsen øjeblik, hvor saksen klipper trådene over èn efter èn, så stoffet kan tages af væven, foldes ud

og spændingen udløses. Hvordan blev det så? Hånden stryger hen over den taktile overflade. Holder ideen? Tæt på eller langt fra. Er det interessant for andre end mig selv? Det er i dette sidste moment, ofte i samspil med andres reaktion, man kan fornemme om intentioner og udtryk har beholdt den impuls som satte det hele i gang. Er den stadig synlig og interessant? Var det sjovere med processen end at stå med det færdige produkt? Det står klart hvad de valg der er truffet omkring proportioner, form, funktion, farveholdning, materialevalg m.v – har betydet for det endelige resultat.

Når værket er sluppet gennem de to sammenknebne selvkritiske øjne og præsenteres eller udstilles, bringes den indre dialog til det ydre. Når det færdige resultat vises kommer det i dialog med omverdenen; vennen, kritikeren, underviseren, vejlederen, beskueren og det omgivende rum. Her tvinges man måske også til verbalt at præsentere sit projekt og de intentioner der lå bag. I det øjeblik der sættes ord på de momenter man har arbejdet sig igennem, giver det en indsigt i processen der ofte ikke er klar og synlig undervejs. En lærerig indsigt, der gennem både faglige og personlige erkendelser, udvikler den tilgang og de refleksioner man har til sin faglige kunnen og udtryk.

*Her står den lille logrende hund der gerne vil klappes på hovedet. ;-)*

\*

## KÆRLIGHEDEN TIL FAGET

Jeg lader søgende mine øjne glide tilbage over siderne.

Beskrivelsen af de mange facetter i mit fags skabende arbejde er på mange måder en beskrivelse af den kærlighed, jeg vil kalde 'kærligheden til faget', altså fagets egne metoder og læringsprocesser. Teknikken – eller håndværket, vil noget med os som vi ikke er herre over. Faget har sine egne præmisser, som vi enten kommer til at holde af fordi teknikken kan forløse vores designpotentiale og skaberglæde eller må forkaste,

fordi teknikken slet ikke passer til vores personlige temperamenter og måder at være og udtrykke os på. Det er take it or leave it.

En af de processer, som knytter sig specifikt til faget og håndværket og som rammer min personlige kærlighed til faget, handler om den helt elementære proces, hvor redskabet klargøres til produktion af det valgte design. En proces nogle finder ualmindelig langsom og kedsommelig, og derfor aldrig rigtig bliver optaget af faget, mens andre finder ind til roen og glæden i denne handling.

I Hans Otto Jørgensens novelle "Glæden ved at samle sten", beskrives nogle fine betragtninger af rutinens frigørende energi.

*»Der hvor tanken er fri. Hvor hænderne og kroppen nøjagtigt ved, hvordan tingene gribes an. Hvor også den følgende bevægelse allerede er indkalkuleret. I det repetitive. Hvor der er en rytme at følge.*

*Jeg tænker på at vaske op for eksempel. Hjemme hos mig selv. Hvor jeg ved, hvor alle ting er. Opvaskebaljen og børsten og det sædvanlige opvaskemiddel i skabet nedenunder. Det er det at lade sig indfange af rytmen, så stablen af tallerkner og kopper løber én gennem hænderne, gennem viskestykket eller tørrestativet tilbage til pladsen på hylden.*

*Det er en slags meditation. Hvor opvasken er mantra. Arbejdet er overskueligt, det er et afgrænset rum, hvor jeg kan træde ind og være, til jeg er færdig. Det er et åndehul, hvor jeg for en tid kan være fri. Hvor alt hverdagens besvær for en tid helt legitimt er lagt til side. Hvor der ingen yderligere forlangender eller forpligtelser er.*

*Så kan tanken bevæge sig.*

*Jeg gør status repeterer, planlægger. (s. 27)«*

Hans Otto Jørgensens novelle "Glæden ved at samle sten"

I moment 1 og 2 dominerer legen, friheden og det eksperimenterende, som vender op og ned på fagets stringens, logik og materiale. Jeg genkender livsglæden og følelsen af den boblende lethed, hvormed de forskellige faglige roller spilles:

*Indsamleren*, der opsøger sit materiale. *Videnskabsmanden*, der sammen med *Eventyreren* udvikler og iscenesætter forsøg og undersøgelser, *Norden*, der dykker dybt ned i sit fag og dets teknikker og endelig *Kustoden*, der nidkært værner om de indfald, eksperimenter og ideer som fremkommer under processen og lægger dem op i sirlige velordnede bunker til videre vurdering.

I moment 4, 5 og 6 er det en mere faglig nøgternhed og analyserende indsigt der bringes i spil.

Den ansvarfulde *Producent*, der holder hjulene i gang og i tæt samarbejde med *Håndværkeren* fremstiller det produkt, der bliver resultatet af hele processen.

I alle momenter står der en lille skælmisk skikkelse ved siden af og lurker med et ironisk glimt i sine spillevende øjne. Det er *Narren*, der kommer og holder spejlet op og drillende viser hvordan man er i gang med at gentage sig selv og dreje rundt i den samme spiral som sidst, fordi det på mange måder er det letteste eller fordi jeg slet ikke kender til eksistensen af de nye greb jeg kunne gøre. I det pædagogiske arbejde er det vejlederens rolle at stille op i dette farverige kostume ind imellem og påtage sig at stille de spørgsmål og give de skub, der hjælper den studerende til at se de nye veje kombinationen af opgave, fag og materiale kan resultere i.

Midt i processen – i moment 3 – påtager man sig rollen som den *Beslutsomme Dommer*, der med myndighedens kritiske blik pålægges ansvaret for at se tingene med de potentialer de indeholder. At kunne gennemskue de veje der åbner eller lukker, inden de vælges til eller fra. Det er i dette rum, at det innovative kan blomstre, men også her modstanden mod forandring mødes. Her fornemmer jeg for alvor noget vigtigt er på spil i forhold til den faglige kærlighed, fordi det er i denne proces jeg for alvor kan mærke mig selv og hele tiden må spørge hvad det er jeg vil med det jeg laver og hvor-

for. Jeg oplever de studerende stiller sig selv de samme spørgsmål, og tænker på hvordan store dele af min pædagogiske optagethed ligger i dette moment.

Der er skrevet utallige metode bøger der inspirerer og leder den designstuderende igennem designprocessens faser og videre til det færdige resultat, men hvor findes det afsnit der tager fat der hvor der virkelig brænder på – i moment 3.

Hvilke pædagogiske redskaber trækkes, ind når en studerende kommer med sin frustration i denne fase?

Hvornår ved man, når noget viser veje fremad eller er ligegyldigt?

Den kreative lidenskab udvikles og vedligeholdes, når der er en vis balance mellem håb og usikkerhed eller med andre ord tryghed og uro. Lykkes det vi ville eller lykkes det ikke? Jeg kan undre mig over hvorfor nogle projekter bare føjer sig efter det tilrettede mens andre vrider sig og smyger udenom planerne. Jeg kan ikke præcist forklare hvorfor det sker. Det er lige præcis denne dialektik, der ligger indlejret i valgets svære fase.

Jeg kommer til at tænke på mit møde med en bachelorstuderende for noget tid siden. Hun stopper mig midt på trappen og spørger om jeg har tid et øjeblik. Ja, jeg nikker og ser på hende. Instinktivt prøver jeg om jeg kan læse spørgsmålet i hendes ansigt inden hun verbalt formulerer det. Men jeg når ikke at læse nogen ting inden hun siger: *”Jeg ville spørge om du kunne tænke dig at støtte mig, nu jeg skal i gang med min bachelor. Når jeg når et bestemt sted i processen bryder jeg altid sammen og kan slet ikke få mig rejst igen”*

Hun søger ikke støtte i forhold til vejledning eller faglighed, men et supplement til de faglige og teoretiske vejledninger hun ellers modtager i sit projekt forløb. I første omgang ser det ud som en slags psykologisk støtte – jeg tror hun selv udtrykker det som en moralsk støtte, og i virkelig-heden hører jeg det mere som en medmenneskelig medleven i projektet. *”Der er som om jeg slet ikke kan komme videre, når jeg skal foretage det endelige valg. Jeg klarer aldrig at få foretaget de valg der skal til sådan et stort projekt. Jeg kan gå helt i sort, når jeg skal fra ide til den praktiske udførsel”*



Jeg fornemmer ikke, at hun ønsker omsorg og gode råd, men nærmere at hun søger en erfaring hun kan spejle sin egen arbejdsproces i.

Jeg overvejer et kort øjeblik - Har jeg i virkeligheden ikke selv et reaktionsmønster med en snært af det hun beskriver. Og er det godt eller skidt? Kommer jeg til at stå med et andet menneskes svære kreative proces uden at kunne låse den op?

Jeg kan mærke, at jeg bliver nysgerrig, og får lyst til at få indsigt i det forløb, hun står overfor. Mens jeg nicker, svarer jeg, at hvis hun tror jeg kan hjælpe, vil jeg gerne. Vi aftaler ikke nærmere, og skilles på trappen igen.

Er der gennem denne episode, jeg kan begynde at skelne mellem en kærlighed til et fag og en kærlighed med et fag? Kærligheden til det faglige kan beskrives og dokumenteres som jeg har gjort i momenterne 1,2,4,5 og 6, mens det der sker i desigprocessens moment 3, kalder på noget ud over det faglige. I moment 3 eksisterer også følelsen af ensomhed, usikkerhed og frustration. Den studerende søger jo ikke min faglighed i denne situation, men min medmenneskelige tilstedeværelse og empati.

Skal jeg i virkeligheden skelne mellem flere former for kærlighed til et fag og anerkende at kærlighed også handler om eksistentielle vilkår?

Hvordan bliver jeg ekstra lydhør overfor de studerende, som står i den skabende proces og ikke med ord kan forklare hvorfor de er gået i stå og ikke kan komme videre med deres projekt. Overøses jeg dem med en række faglige løsninger og muligheder, hvor de i virkeligheden hellere ville et niveau dybere ned og tale om de betragtninger de har, i forhold til deres fag og de frustrationer det nogle gange giver dem. Et billede på dette forløb kunne være, hvordan man går fra uansvarligheden på legepladsen over broen, for at møde ansvaret for sit eget projekt og gennemførelsen af det på den anden side. Lige der – midt på broen er det muligt at stoppe op og blive spurgt – ikke af en af de 3 store vrede Bukke Bruse – men af en opmærksom vejleder, der ser den studerende, som vedkommende ER og giver sig tid til at lytte helt ind bag de faglige og menneskelige

antagelser både vi og de har. Når der kommer en studerende og har brug for at følges med en vejleder det sidste stykke over den gungrende bro, må vi som vejledere kræve den tid, som denne proces har krav på.

Slutningen på historien om den studerende, der bad mig følges med hende over ”hendes gungrende bro”, var overraskende den, at hun slet ikke fik brug for at følges med nogen og klarede at komme fra ide til produkt ved egen hjælp. Pludselig en dag omkring 3 uger senere står hun der og ser glad ud. Hun fortæller helt stakåndet, at det bare går så godt. Der har slet ikke været de sorte huller og uoverstigelige problemer, hun plejer at møde, når hun skal fra ide til produkt. Det er ligesom bare lykkedes, og hun har kunnet arbejde hele tiden. Hun kan ikke sætte ord på, men synes noget blev anderledes inde i hende, da hun fik følelsen af der var en anden med på sidelinien.

## KÆRLIGHEDEN MED FAGET

Forfatteren og filosofen Iris Murdoch har en tankevækkende vinkel på kærligheden. Hun siger at kærligheden ikke gør blind, men seende. Fejer hun dermed min tidligere bekymring af banen? Hun opererer med et begreb som hun kalder ”se-evnen”, som tillægger det at SE en række egenskaber som at sanse, føle, forstå, bedømme og vurdere. Hun beskriver det at se som en opmærksomhed (attention). Opmærksomhed er meget mere end det neutrale at se, og det er i denne udvidede form man kan kigge på de studerendes arbejdsprocesser, metoder og resultater. Hun lader det hun kalder det kærlige blik vandre rundt og sammenligner det med måden man betragter en skulptur på. En måde at se på, hvor alt først er synligt når man har været rundt om hele den tredimensionelle figur og fået en fornemmelse af hvordan elementerne forholder sig til hinanden fra alle vinkler. Kærlighed er at se det individuelle.

»Kærlighed indebærer en disciplineret form for evne til at se andre i deres forskellighed fra én selv, hvorved man opdager at andre nærer de samme længsler til livet, som man selv gør. Moral i denne forstand handler om at opøve evnen til at se virkeligheden, som den er, frem for som man kunne ønske sig den.«

Svend Bjerg, Fortælling og etik, s. 68 + 70

Er kærligheden *til faget* det fænomen, der kan give os friske øjne på tillærte antagelser og dermed udvikle muligheden for undring og refleksion? Og er kærligheden *med faget* det fænomen, at vi kan lytte med et åbent hjerte, og derved evne at sætte os i den andens sted og lytte med nærvær og fordomsfrihed?

Designprocessen er meget personlig, og det samme gælder designundervisning – der kræves et stort personligt engagement af både underviser og den studerende. Der øses konstant af de personlige erfaringer og de personlige lidenskaber. Som designunderviser føler jeg en særlig grad af forbundenhed med de studerende som også betyder vi udveksler mere eksistentielle erfaringer. “Se-evnen”, kan med sit udspring i den kærlige opmærksomhed, give underviseren redskaber til at blive den konstruktive og gode kritiker, der hjælper den studerende til at finde sig selv i processen, fordi det levende blik ser sagen og projektet med en forståelse, der stammer fra den personlig førstehånds indsigt der kan vække lysten og glæden ved faget.

## KÆRLIGHEDEN I FAGET

En undervisers eller en studerendes smittende kærlighed, som Peer Tønner Birch omtaler i indledningen, smitter gennem lidenskaben for faget.

Men kan lidenskaben smitte uden en samværsdimensionen?

Min ven går forbi, mens jeg sidder og skriver. Han kender til mine refleksioner, og spørger hvordan man kan kende forskel på lidenskab og kærlighed i den pædagogiske kontekst som jeg er i gang med at beskrive.

Jeg svarer - uden tøven - at lidenskaben er det, man føler *for* faget og dets metoder og udtryk. Denne lidenskabelige interesse findes i passionens/nørdens land og kan opleves både af veteranotogs-, fugle- og design-entusiaster.

Det, der for mig gør forskellen, er, at denne faglige lidenskab må optræde i det medmenneskelige forhold og samvær som den pædagogiske dimension indeholder, for at kunne opleves som kærlighed.

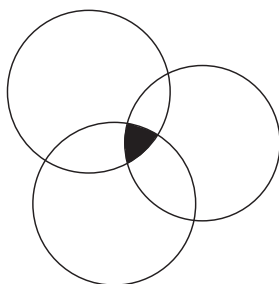
Kærlighed *med* faget fremkaldes først i fællesskabet. En vejlednings- og undervisningssituation er et fælles anliggende, en vekselvirkning mellem den studerende og underviseren, mellem stoffet og det praktiske, mellem samtalen og det ordløse. Kærlighed i faget er langt fra en konstant størrelse, men en almen menneskelig tilstand som kan identificeres i særlig øjeblikke, og måske fastholdes af den gode proces.

*“Det er først når man kender kærligheden, at man kan genkende den og identificere den”* (Augustin) – ligesom elementer af den skabende proces først genkendes når man har mødt dem selv .

Når jeg nu afslutningsvis kan fastholde min optagethed af begrebet kærlighed og synes det giver mening at tale om en kærlighed til et fag – er det fordi jeg har fundet ind til nogle af de former, som kærligheden optræder i, når jeg møder den i mit personlige og pædagogiske liv.

Når jeg kan fastholde kærligheden til faget, er det fordi jeg til stadighed kan undres over den betydning faget har, og de udfordringer det giver – den lidenskabelige kærlighed til mit faglige felt, som jeg ikke kun lever med, men ikke kan forestille mig at leve uden.

Og når jeg kan tale om kærligheden med faget , oplever jeg det som et udtryk for lysten til at engagere mig i det samspil, som mit fag sætter i gang mellem mennesker. Kærlighed i faget er en tredje dimension i mit engagement som fagmenneske og pædagog i designfaget og den beskrevne designproces. Her får jeg lige som øje på fænomenet kærlighed som sådan. Da er kærlighed ikke kun snævert knyttet til faget, eller til det samvær jeg har med mine studerende, men snarere et grundvilkår det knytter sig til det at være menneske . Min undren over begrebet kærlighed har udviklet min evne til at se rundt om begrebet. Mens jeg skriver dukker den velkendte grafiske illustration, med de 3 cirkler der overlapper hinanden op for mit indre blik.



Hvis den første cirkel er faget, den anden samværet med de studerende og den tredje cirkel er kærligheden til livet, så er det lige præcis der, i det punkt hvor alle tre ringe overlapper hinanden og i fællesskab danner en trekant, jeg befandt mig, hvor jeg uden forudgående refleksion svarede Kærlighed. Der, helt inde i midten, var jeg den dag både som menneske og underviser.

Hvis denne overordnede følelse af kærligheden ikke var tilstede, tror jeg ikke, at jeg kunne undervise.

## 7. Nye syn

*Marianne Hansen*

---

*”Det er helt vildt mærkeligt at være i det rum der danner perception af rum I vores hjerne !”*

Vi sidder ved tegnebordet – den studerende – 'P' og jeg og flipper over en installation af Ortega. Intens oplevelse af fælles begejstring ! Pause. Vi prøver på at forstå potentialet eller at komme nærmere end en anelse af hvorfor dette her er så fantastisk.

*”Hvis man kan bygge en installation, der er øjets måde at sanse rum og dybde så vil det sige at installationen er det rum, der ligger mellem pupillen og øjets bagside. Øjets rumskabende mellemrum. Vi befinder os i hjernen der hvor al rumlighed skabes.”* Det er stadigvæk svært at gribe det fuldstændigt - at fatte helt hvad det er der sker og hvordan skalamodellen af øjet rummer så stor konsekvens og så vild en frisætning af selve ideen ”rum”.

Der hvor man ikke taler om eller illustrerer rummet, men der hvor man kan gå i et rum i øjet som vi hver eneste dag og hele tiden anvender, men hvis mekanisme og rumlighed vi ikke kan træde ind i.

Installationen har vi ikke set sammen, men vi er bare begyndt at snakke løs om oplevelser, ting der fænger - uden at samtalen har et konkret sigte.

Vi aner, at det er superinteressant uden helt at vide hvorfor. Vi sidder og sunder os og beskriver det nøjternt. Installationen består af en sky af tilsyneladende tilfældige

farvepunkter der gradvist varierer i størrelse. Det er en slags skalamodel hvor man går rundt i øjet. Det vil sige det opdager man først efter et stykke tid, for i starten går man bare rundt i mellem punkterne. For enden af rummet træder man bag en dørspion og kigger ind i skyen – skyen er et øje bestående af punkterne opsat perspektivisk i farverne CMYK – dørspionen er pupillen, punkterne opsat i kegleform er pixels i rummet mellem pupillen og øjets bagside. Vi beskriver for at aflure hvad det er vi taler om – det konceptuelle plan i installationen er meget fascinerende – forførende og eksisterende som noget man kan (be)gribe. Men samtalen kan vi ikke rigtig afslutte: ”*det er jo faktisk det at være tilstede i et rum der ikke eksisterer - kun som en mekanisme til at fatte rum – det er som om at eksistensen af rum i kraft af vi kan opfatte rum findes i denne installation - vi kan gå i det sted hvor opfattelsen af rummet skabes.*”

Det handler om at forstå, samtidig med at ane at der er noget, hvis potentiale er på kanten af det vi kan forstå. Det er virkelig en situation hvor vi i fællesskab bliver begejstrede i en forståelse af at her er virkelig noget på færde.

Kan man fange dette ? Sætte sig i nye måder at forstå og se tingene.

Senere. Jeg oplever først tegningen som en strekkode. Ret forførende med sin enkle grafik, men først og fremmest forførende, fordi jeg ved det er tegning af en station hvis betydning jeg ikke kan aflæse. Jeg kender ikke tegningens kode. Den studerende P:

”*Det er alle pauserne i togkørslen på stationen.*” Tegningen viser ikke rummet udspændt metrisk, men rummet udspændt i tid. Tid som målestok. Stationen er tegnet som en serie af pauser – er en slags pausens rumlige typologi.

”*Det er fantastisk kortlægning af den banegrav. Du frisætter rummet for en nytænkning - i stedet for transit bliver rummet til selve pausen og opholdet.*” (ego).

Denne tegning af netop dette rum tegnet på netop denne måde er ikke kendt og nærmer sig derved en særlig ny erkendelse af det rum for den studerende P såvel

som for mig som 'underviser'. Et grundlag til fundamentalt at retænke rummet. Hvor der er et void i tegningen er der fravær af tog. Et vakuum i verdenen. Stationen er i disse voids ikke en station, men et sted der kan indtages. Pludseligt ses rummet uden tog, uden program – friskt til noget andet. I dette tilfælde en beboelse.

Det er som arkitekt intenst og opildnende. Det at tage et udgangspunkt og forfølge en anelse uden at vide, hvor tingene præcist peger hen og det er den optimale og mest interessante situation som underviser - ikke at være underviser og undervise, men at opleve, udvikle og tænke sammen.

Igennem de nye syn eller anelser synes der at opstå små åbenbaringer eller gennembrud. Og hvordan bringer man sig så som arkitekt på kanten af noget, finder en ny åbning – ind i den anende, svævende situation, hvor man tændes og er i et flow og næsten kan gribe det, men ved at det alligevel hele tiden ligger lidt i en diset horisont og det er dette, der på en måde er kvaliteten og det inciterende ved det ?

Hvordan underviser man andre i at nærme sig det ? Kan man lære dem det ? eller kun anspore til det ved at tænke med dem lige der hvor de nærmer sig gyngende grund, hvor tingene begynder at blive interessante – hvor man er i ukendt land ?

Denne her fede følelse af fælles faglig undring, kombineret med anelse og glimtvis gennembrud gror i oplevelsen frem som i en kollegial dialog, hvor det fornemmes som om lærer og elevrollen er på frikvarter. Det er den ligeværdige oplevelse og anelsen af rummet som en form for fælles intuition, der for et øjeblik ophæver dette forhold. Også fordi det der er emnet for samtalen ikke er nogens projekt, men en oplevelse udenfor nogens personlige territorium eller ejerskab.



Men at ”opleve, udvikle og tænke sammen” derfra – med erkendelsen af, at en lærer vejleder en elev....

*” Det er den optimale og mest interessante situation som underviser – ikke at være underviser og undervise, men at opleve, udvikle og tænke sammen. ”( citat: ego)*

Måske skulle dette genlæses med nogen skepsis – fordi er det overhovedet at være en lærer på en skole hvor man modtager løn? Er det ikke blot at dyrke faget/rummet på basis af sin egen faglige grebthed snarere end at påtage sig nogen didaktiske hensigter i fht den studerende ? Er det blot en antagelse, at jeg overhovedet er i gang med undervise eller er underviser ?

Eller er det udtryk for, at fordi faget kræver opdagelser og opfindelser, fordi der ikke er nogen der kender udfaldet eller svaret, at man som underviser lærer tænkningens mønstre fra sig ved medtænkningen og medopdagelsen?

Som Karl Aage Ramussen fortæller os efter endt professorgerning på det klassiske konservatories komponistlinje: *”En lærer i et kreativt fag lærer ikke kreativiteten fra sig, han lærer kun den tænkning fra sig som omgiver kreativiteten.”*

Materialet for tænkningen og tegningen – grundsubstansen – skal dog på en eller anden måde tilvejebringes for at ”medtænkningen” kan lykkes. Nogle studerende er ikke ”der” i det anende gennembrud og hvordan skal de så bringes ind i det felt hvor der for alvor er noget på færde – for gradvist – gennembrud på gennembrud at mærke den opildnelse af at nærme sig en kategorisk egen arkitektonisk erkendelse?

Well – vel ikke meget ulig de besværligheder, der knytter sig til dette, i skrivende stund anstrengende, men også inciterende arbejde – anstrenge sig for at undres for at ane noget ”andet bag” – nå nye steder igennem egne hjernevindinger og åhh så besværligt det dog er, når nu det er meget nemmere at læse ”sandhederne ” et sted eller reproducere det der virker og det vi kender.

Men at være underviser eller ikke at være underviser - er det et spørgsmål, der er tæt knyttet eller måske endda en forudsætning for om den studerende kan bringes ud på det dybe vand og her finde nogle erkendelser ? Man kan nå langt ”unter wisung” – dvs. undervisningen, udpegningen, det at lede på vej i materialet og dermed tænkningen. Den studerendes stof / materiale, først og fremmest som en håndens produktion, rummer en intelligens og et potentiale der tit rækker udover det bevidste eller udtalte fordi det er skabt også intuitivt. Der er på den måde store gevinster ved at undervise – lede på vej – vejlede.

Men der skal jo dykkes ned i materien her og hvordan eliminerer man så bedst sig selv som underviseren / udpegeren. Som antaget er det jo ”det bedste” når det sker – at man ikke er underviser men medtænker – or at least i feel so !

Nogle undervisningsroller er jo så i denne henseende ganske meget nemmere og åh så søførende fordi man er så herligt fri for at være underviser. Man kan bare være arkitekt og være til stede som sparringspartner, opfinder, brainstormer, kritiker, debattør, fødselshjælper etc – en rolle man dyrker som udøvende arkitekt dagligt enten i ens eget hoved eller i samspil med sine kollegaer. (Her taler vi, til mit forsvar, om kandidatstuderende med en vis faglig modenhed, der skal stå mål med denne ”arkitekt-frem-for-underviser-selvfedhed”). Men hvis man nu skulle fastholde antagelsen – at dette var at foretrække – at ens studerende så tidligt som muligt i studiet, sådan set ville få det bedst i det øjeblik ens tilstedeværelse som underviser var overflødig, men ens tilstedeværelse som arkitekt til gengæld var værdifuld. Så er det jo lykkedes !! Så står de der som selvstændige originale arkitekter.

Men hvordan kan man så bedst undgå ”pegeakten og i stedet understøtte medtænkeakten”. Og hvordan fordrer man det sted, hvor den ”på kanten” tilstand skabes – hos dem vis intuitive hånd eller heldige ”ånd ” endnu ikke har sat sit mærke på papiret eller

i den erkendelse der bringer en ind i det dybe. Fordi der skal jo ske noget der ! – den originalitet og kreativitet, der skal stille de studerende i ”DET ÅBNE” som vi har lært om og forsøger at lære dem – skal pusles, provokeres, efterspørges, udpeges i omveje gennem øvelser, metoder ... og så er der det mere som opgaven ikke kan notere som et krav eller forklare hvad er. Karl Aage Rasmussen – vores gode ven fra før – fortæller os at han og hans kollega Per Nørgaard underviste alle de danske komponiststuderende som lærerpar i en årrække. De blev af de vordende komponister omtalt som henholdsvis ”syrebadet” og ”skumbadet”!

## 8. Hverdagens sårbarhed

*Thomas Hilberth*

---

”*Puha, det bliver svært*”, tænker jeg allerede på vej hen mod tegnebordet. T har haft det hårdt for nyligt. Hendes bedstefar døde for nogle få uger siden, og i sidste uge døde hendes far, uventet, efter et kort ophold på sygehuset. Ingen havde regnet med det, især ikke hans datter på 21 år. Vi har haft en snak om situationen og hendes fremtidsplaner på skolen, og hun er lige kommet hjem fra begravelsen. Vi befinder os ca. halvvejs i semesterforløbet, og ”bissen” skal skrues på nu hos dem, som ikke har opnået det ønskede niveau endnu. T sidder krympet sammen over hendes tegnebord og hendes blyant kradsler lidt forløren på et krympet styk manifold. Det er tydeligt at se, at hendes tanker er ikke ved opgaven. Ingen målrettede streger finder vejen på papiret og krusedullerne vil ikke ligne arkitektonisk form. T er ikke en dårlig studerende, hun er pligtopfyldende og lydig, men hendes studieforbøb har været præget af en del fravær. Hun er ikke fuld på niveau med gennemsnittet af de andre førsteårs-studerende og har egentlig brug for et skub. Når man ser på hende, virker hun lidt ”lost”, og tanken om at skulle forklare hende studiesituationens alvor gør, at jeg føler mig utilpas. Jeg er ikke helt sikker på, hvordan jeg skal takle det. T er en stille, lidt indadvendt studerende.

”*Hvordan går det?*” spørger jeg dumt, og jeg føler mig som en tankeløs idiot med det samme. Selvfølgelig går det af helvede til. Der skal ikke opstå en tavs pause, og jeg spørger videre uden at afvente et svar: ”*Hvor er du hen i projektet?*”

"Jeg er lidt 'stucked'" siger hun med våde øjne, og det kommer jo slet ikke som den store overraskelse. Intentionen med min vejledning denne gang var at løfte hende op og motivere hende, og jeg leder krampagtigt efter noget på hendes tegnebord, som jeg kan gribe fat i, og som jeg kan sige noget positivt om. Men jeg opdager kun rod og kaos.

"Kan du overhovedet være her med alle de ting, som ligger på dit bord? ...Ved du hvad. Jeg synes det ville være en god idé, hvis du gjorde 'tabula rasa', du rydder op nu, og så kommer jeg igen om fem minutter, og så ser vi sammen på det hele", siger jeg med et opløftende smil, og fjerner mig hurtigt igen.

"Så, nu har du god plads", smiler jeg, og jeg konstaterer tilfreds, at oprydningen kunne aktivere nogle kraftreserver i T.

"Lad os se på dine skitser", opfordrer jeg hende, da jeg ved, at hun er dygtig til at tegne, og jeg håber at finde noget opløftende blandt hendes materiale der.

"Du er rigtig god til at skitsere." siger jeg rosende. "Tog du nogle kurser, inden du kom på arkitektskolen?"

Vi småsludrer lidt inden vi går til benet. T forklarer mig, hvad hun har tænkt sig at fortsætte med, og jeg opmuntrer hende og kommer med nogle opfordringer for også at undersøge noget i en anden retning, end det hun umiddelbart har tænkt sig. Vi diskuterer lidt frem og tilbage.

"Det kan blive rigtig spændende T – prøv at bygge en lille model af dette; der kan du nemlig godt forbedre dig endnu." smiler jeg. Hun smiler tilbage: "Ja, jeg ved det godt."

"Kig lidt på det, dine medstuderende laver og tal med dem også – nogen gang finder man de bedste ideer lige ved siden af – i må godt 'stjæle' fra hinanden."

Jeg håber, at hun på denne måde vil socialisere sig lidt mere med hendes medstuderende og samtidig vil hun opdage, at hun er lidt bagud i arbejdsprocessen.

"Jeg kommer igen i morgen og så kigger vi på din model."

"Tak for snakken."

Jeg er langt fra sikker på, at vi har fundet en vej ud af problemstillingen, og jeg



Arkitektskolen Aarhus  
Foto: Andreas Trier Mørch

tvivler på at kunne opnå et gennembrud uden at adressere det uudtalelige.

Jeg nærer dog håb om at intensiv arbejde kan distrahere T lidt fra familiedramaet og beslutter mig for at give hende lidt mere opmærksomhed fremover.

Situationen har taget os som gidsel, T blev kastet ud af banen og jeg har nået en grænse, hvor mine pædagogiske og faglige kompetencer føles nyttesløse.

Kan fokus på fagligheden i situationen måske være en hjælp tilbage på vejen frem?

Mange studerende, når de starter på en videregående uddannelse på arkitektskolen, oplever nogle vanskelige situationer i deres liv. Begivenheder som ligger uden for institutionen, men som har en indflydelse på præstationen ved tegnebordene. De er typisk i en alder, hvor der sker store omvæltninger i deres private liv; man flytter væk fra forældrenes hjem, måske første gang til en ny by, væk fra familiens og barndomsvenners direkte støtte i hverdagen. Der er mange nye mennesker, som man som studerende skal tage stilling til, nye venner, kammerater, kærester og lærere. Gamle forhold som afsluttes og nye som påbegyndes – livet virker mere voksen og alvorlig på mange områder. Der skal være styr på finanserne og lejekontrakter, forsikringer og meget mere. Livet er fuld af muligheder, og der smedes mange planer, dog samtidig lægges der stor pres på debuttanternes præstationer.

Dertil kommer ens egne usikkerhed, om man nu også har truffet det rigtige valg angående studiet, og om det lykkes at leve op til de stillede krav. Er de andres præstationer ikke altid meget bedre end ens egne og er ens egne så god nok?

Arkitektstudiet er et meget intens studie på alle niveauer. Kravene er høje, konkurrencen er stor, og arbejdsvilkårene er behård. Det er ikke et 9-til-5-studie. Jævnligt tilbringer de studerende en nat med intensiv arbejde på tegnesalen. Er man først grebet af materien, er det svært at give slip igen. De studerende investerer meget i deres projekter, ikke kun tid og arbejde, men også fantasi og emotioner. Kritik opfattes derfor tit som et personlig angreb, som ikke kun er rettet mod de mere tekniske aspekter i ens præsta-

tioner, men direkte på integriteten af personligheden. Tonen kan være direkte og barsk undervejs, og er ens sindstilstand allerede sårbar på grund af nogle private begivenheder, er det dobbelt svært at skelne mellem det faglige og det private.

Som underviser befinder man sig dermed i en vanskelig situation. Man er ansat på baggrund af nogle faglige kvalifikationer, og det er det faglige fokus, som skulle styre ens adfærd. Men er det kun det arkitektfaglige, som samtalerne skal dreje sig om? Kan man undgå det personlige?

På den psykologiske og pædagogiske plan er man som universitets- eller arkitekturlærer autodidakt og amatør. Kan vi som amatører alligevel gøre en forskel? Skal vi blande os i ting, som fagligt ikke angår os? Involvere sig på det emotionelle plan betyder også at tage arbejdet med hjem fra skolen, da følelser ikke bare kan lægges til side efter kl. 16.

Officielt kræves der ingen stillingtagen til de studerendes psyke og emotionelle balance. Man er leverandør af undervisningsmaterie og viden, man er faglig diskussionspartner og kritiker, delagtiggør de studerende i ens faglige erfaringsrigdom, altid med incitament på ens egen forståelse og opfattelse af arkitektur og den arkitektoniske designproces.

I modsætning til universitetet er samarbejdet i mellem den undervisende og den studerende dog meget anderledes. I arkitektuddannelsen tilbringer parterne meget tid sammen direkte på tegnebordene. Der opstår en mere personlig forhold mellem underviseren og den underviste. Man finder sig i hinandens finurligheder og møder aspekter af hinanden, som ligger langt udenfor det ren faglige. Forholdet er alt andet end anonymt, og det kan under omstændighederne være svært at skelne det faglige fra det personlige.

Læreren opnår en viden og forståelse for den enkelte studerende, som ikke altid er relevant for den faglige synsvinkel på projektet, men som har en stor indflydelse på de faglige præstationer af den vedkommende studerende.



Hvor meget er det dog muligt at tage individuelle hensyn i undervisningen på universitetsniveau? Arkitektstudiet indebærer en vist fleksibilitet i disse sammenhænge og et manko fra det ene semester kan givetvis elimineres i det næste.

Hvor absolut er kravet om at skelne mellem det faglige og det private, når det gælder en videregående uddannelse? Og hvordan kan man som underviser undgå at blive til gidsel af skæbnens lunefulde indgriben i studieforløbets planlagte læringsmål for den enkelte studerende?

Dette er spørgsmål som vist ikke kan besvares generelt og som kræver en stillingtagen specifikt i de enkelte tilfælde og fra gang til gang. Aspekter, som ligger udenfor den didaktiske trekants omfang, forstyrrer treenigheden og influerer den negativt. Lærer og lærende underkastes en ikke konstruktiv sårbarhed.

For at den studerende kan udvikle sin faglighed på den mest effektive måde, er det vigtigt at skabe et godt studiemiljø og så gode studiebetngelser som muligt. Et studiemiljø hvor den studerende fornemmer at han bliver taget seriøs, og hvor han kan føle sig tryk, tryk nok også for at kunne begå faglige fejl og lære fra dem. Også et miljø hvor man trods fejl samtidig kan få den overbevisning, at ens anstrengelser bærer frugt i den professionelle udvikling.

Den studerendes sårbarhed overfor store hverdagsbegivenheder og omstillinger i tilværelsen står i kontrast til den krævede sårbarhed overfor undervisningsstoffet. Er den ene form af sårbarhed udviklingshæmmende, kontraproduktiv og koncentrationsforstyrende, bidrager den anden til en intensiv dialog med det nye og repræsenterer en åbenhed og nysgerrighed overfor emnet.

Denise Claire Batchelor fra London South Bank University skelner mellem sårbarhed på tre forskellige niveauer<sup>15</sup>: det epistemologiske, det praktiske og det ontologiske niveau.

Især den ontologiske sårbarhed er vanskeligt at håndtere i undervisnings-situationen.

For en velfungerende læringsproces er det fundamental nødvendigt, at alle tre niveauer får opmærksomhed. Kan det være kontraproduktivt at eliminere sårbarheden i nogle tilfælde, er det altafgørende i andre.

Sårbarheden i forbindelsen med den epistemologiske og praktiske læring kan betyde en åbning og sensibilisering for undervisningsstoffet og dens praktiske anvendelse. Det er der, den studerende giver sig lov til bevæge sig ud på ukendt farvand uden at være bange for konsekvenserne og der hvor de spændende optagelser kan finde sted.

I mange ontologiske sammenhæng er det dog mere fordelagtigt for udviklingen, hvis sårbarheden elimineres. Det er der, hvor det for studiet nødvendige overskud er truet, og koncentrationsevnen går tabt.

Hvordan kan denne sårbarhed som ofte ligger uden for studiets rammer dog elimineres?

Et retorisk spørgsmål. Et dødsfald i familien som i det anførte eksempel kan jo ikke bare tales bort. Her bliver begge, underviseren og den studerende, udfordret på særlig vis for alligevel at opnå nogle tilfredsstillende faglige resultater. For at kunne det, er det vigtigt at skabe nogle trygge og motiverende arbejdsforhold, og at man sørger for at eliminere alt unødvendigt støj, som der ellers må være i studiesituationen. Alle, den studerende, de medstuderende og undervisere er nødt til at gøre en ekstra indsats uden for meget postyr. En vist sensibilitet som ellers ikke findes på universitetsniveau er efterspurgt. Underviseren kan være med til at motivere og skabe de trygge rammer i studiesituationen, som gør det nemmere at gennemleve en privat krise udenfor studiet.

---

15 Cf. Denise Claire Batchelor (2006). 'Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38; No. 6.

Arkitektstudiet er meget fleksibelt og mulighederne er mangfoldige. For eksempel kunne man i det nævnte tilfælde integrere et kortere forløb, hvor arbejdet udføres på tomandshold med en makker efter eget valg, som er med til opretholde en faglig dialog om studieemnet. En udsat studerende får på den måde en sparringspartner som gør det lettere at være ”konstruktivt sårbar” og overkomme den kontraproduktive sårbarhed.<sup>16</sup>

Omgang med sårbarhed er vanskeligt for alle involverede parter. Det er der, hvor man som underviser udfordres, både på det professionelle faglige plan og på det medmenneskelige plan.

Den professionelle faglige side af problemstillingen er den nemme, den som ligger i rygraden og den som håndteres med ens mangeårige erfaring. Den personlige, medmenneskelige side kræver dog et ekstra engagement og en empati, hvor erfaringen virker næsten modsat. Erfaringen har lært os at beskytte os mod ubehagelige situationer, og det er nemt at flygte ud af dem. Som underviser har vi beskyttelsesmekanismer, som værner om vores egne sårbarhed. Med disse forsvarer vi os og flygter ind i vores professionalisme og faglighed, hvor vi har svar på alt.

Kunne der nogle gange være at lidt mindre skjold og lidt mere sårbarhed fra vores, undervisernes side, ville være fordelagtigt samt fremme den personlige og faglige udvikling af en sårbar studerende?

(T afsluttede semesteret med gode karakter. Jeg har dog ikke set hende på skolen siden da.)

---

<sup>16</sup> Generelt set er et velfungerende team en yderst effektiv enhed som ofte opnår mere end bare summen af to enkelte studerendes arbejde.

## 9. Det tavse og det pædagogiske rum

*Helle Graabæk*

---

Som metafor for designprocessen er jeg optaget af ideen om rum. At man i designprocessen går ind i forskellige rum som på en måde er afhængige af og har et forhold til hinanden ... uden at jeg helt kan forklare hvad dette går ud på ... men i hvert fald er 'besøgene' i de forskellige rum måske med til at få et projekt til at lykkes?

Årsagen til at jeg underviser hænger som udgangspunkt sammen med mine egne oplevelser af at være i disse rum og måske særligt det "tavse", ... jeg kan genkalde mig oplevelser her som gør mig dybt taknemmelig, forbinder mig med verden, får ting til at ske foran mine øjne gennem et nærvær i de handlinger mine hænder, materialet og den stemning jeg er i ... jeg er ikke i stand til at skille disse ad i øjeblikket hvor det sker. Hænder, materiale og jeg er en helhed ... men jeg bliver ydmyg efter det sker ... stille og taknemmelig.

Jeg er på 'jagt' leder efter noget i en strøm af handling, udtryk, svar og spørgsmål i det visuelle udtryk som jeg indkredser og instinktivt fornemmer kommer tættere

og tættere på. Alle mine sanser er vagt, alt er 'vågent' med glans, glød og nærvær. 'Det' vil mig og jeg vil 'det' 100%.

Det tavse rum har ingen kølighed eller overblikfølelse. Det er som en dans hvor krop, musik og scenografi er helhed og samklang. Ordet "tavs" lyder nu pludseligt meget tomt, for det har absolut ikke noget som helst med tomhed at gøre, meget mere en fyldthed hvis det ord findes? I virkeligheden har det så stor betydning, at det også er det sted, som jeg indimellem i travl hverdag med mange gøremål, bliver hundeanst for, at jeg ikke mere kan finde hen til og ind i, for det er lige her jeg føler mig mest intenst i live. Det er det sted hvor jeg fyldes, indhenter mig selv, hvor alt omkring mig bliver helt og levende og jeg kan indgå i en sammenklang med helheden. Helheden som er det jeg er i gang med, min krop og bevægelser og omgivelserne, materialerne og svarene.

Analysens rum er det modsatte af det jeg prøver beskrive ... I analysen er perspektivet ørnens ... det kølige overblik, et helikopterperspektiv ... hvor beslutninger af stringens tages ... Valg om nye retning, hvor det der ikke egner sig skæres bort. Det er et sted at gå hen i processen – her råder det kølige overblik og der skabes orden i materialet fra det 'tavse rum'.

Undersøgelserne kategoriseres i forhold til opgaves rammer og mål, der skæres ind til benet, skæres fra, sorteres og udvælges, det er absolut hjernearbejde. Hvorfor kan man så ikke bare blive i det tavse rum når det nu er så levende... på et tidspunkt holder den flydende tilstand op, og man kan ikke længere 'gøre' – processen kræver et skift af analytisk karakter for at muliggøre endnu en indgang til det eksperimenterende og undersøgende, for at trænge endnu dybere med. Jeg er sikker på, at den helhedsfølelse nogle projekter har, handler om, at den

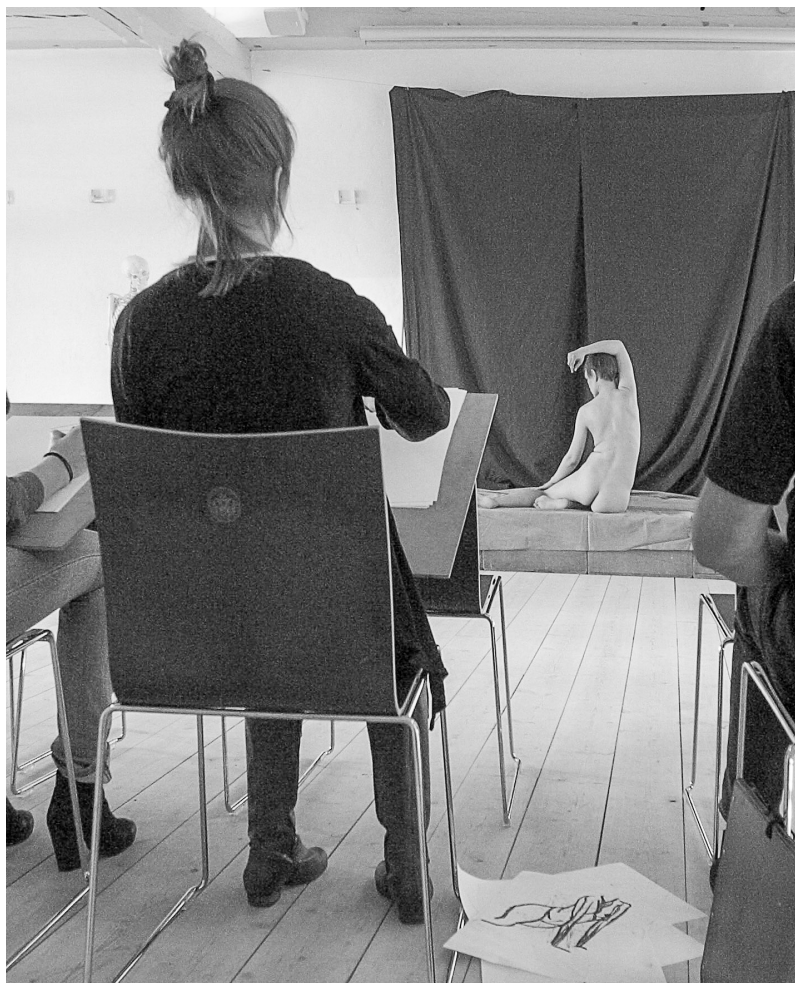
studerende er i stand til frit at kunne bevæge sig mellem det analytiske og det tavse rum.

Jeg vil gerne dele de oplevelser med mine studerende. Forsøge at guide dem lidt af vejen ind i dette rum ... selvom det er så svært at forklare andet som end, at man bare 'ved', om man har været dette sted ... og det kan ses i oplevelsen af nærvær i projektet.

Som underviser mener jeg at kunne se om undersøgelserne og eksperimenterne er opstået i dette rum. De bliver på en eller anden måde klare, særlige og giver ikke anledning til kritiske spørgsmål ... de er bare – hele. Svarene, den måde det har manifesteret sig på i materialet og i formen er på en eller anden måde bare den rigtige, der er ingen tvivl.

Det er svært at beskrive, hvad det helt er, der foregår, fordi det bliver som sand mellem fingre når jeg gør anslag til at beskrive det her. Hvorfor mener jeg at kunne se på de studerendes projekter, om de er opstået i dette tavse rum?? Jeg må vist hellere prøve at blive lidt mere konkret! Undersøge ved at genkalde mig en situation ... selvom den flygtige sand fornemmelse lurer, sådan ... om lidt er det væk og forsvundet igen.

Signe var i startfasen på sit afgangprojekt. Hun kaldte sit projekt for ”Cut-Up” efter den metode forfatteren William Borroughs arbejdede med. Metoden gik i al sin enkelthed ud på at skrive ord på forskellige lapper papir og smide dem ned i en spand. Derefter at tage to sedler fra spanden og skitsere ud fra dem. Metoden havde Signe valgt for at bringe noget nyt og uventet ind i sin måde at arbejde på. Det var som om hendes afsæt, gav skitserne noget uventet og nyt – hvor strømmen



*Kunstakademiets Arkitektskole, København*

*Foto: Andreas Trier Mørch*

af måder at visualisere de forskellige ordsæt voksede i omfang, metoder og materialer i et langt flow. Jeg husker at skulle mødes med hende en uge efter vi havde diskuteret metoden i en vejledning. Jeg fandt hende ved et stort arbejdsbord hvor hun havde bredt alt sit arbejde ud. Det var umuligt at sige noget, for jeg var slået af både glæden, mangfoldigheden, sammenhængen i den store mængde arbejde – alting strålede af vitalitet, nærvær og glæde. Der var indbyrdes relationer og sammenhænge mellem skitserne i en verden af mangfoldighed – som på forunderlig vis fremstod hel. Jeg husker, at vi bare smilede til hinanden, og derefter ikke kunne lade være med at grine – hun måske over min reaktion og jeg over den eksplosion, hun måtte have været i. Vi talte ikke så meget mere den dag, men hendes projekt endte med at have helt sit eget sprog, som jeg ikke har set lignede siden. Det tavse rum – var ikke tavst men fyldt med liv – den viste, at hun på alle måder havde været absolut i bevægelse og tilstede i en intens dialog med sit materiale, og jeg tror, at det var herfra skønheden og helheden opstod.

Hvordan kan man så komme ind i dette rum, er der særlige forudsætninger?

Hvorfor mener jeg, at det kan ses i de studerendes projekter, at de udstråler noget særligt?

Kan man tale om, at dette nærvær ligger indlejret i den designede genstand og taler videre?

## HVAD ER DET PÆDAGOGISKE RUM I EN VEJLEDNINGSSITUATION?

Det pædagogiske rum i en vejledningssituation, er der, hvor jeg som underviser mødes med den studerende i og omkring projektet. Projektet er den ramme, som den studerende har defineret ud fra interessefelt, motivation, faglighed, kontekst



og formål. Det er den substans der ligger til grund for, hvordan vi taler sammen om de undersøgelser, der foretages i materialer, skitsering osv. Vi snakker altså om noget, der ligger uden for os selv og har en fysisk form og er manifesteret håndgribeligt i et materiale. Måden vi 'diskuterer' på, foregår langt hen ad vejen uden direkte øjenkontakt, med udgangspunkt i dette (lidt ligesom når man kører i bil og kan have en dyb samtale, man ikke havde forudset). Det er på en gang en meget konkret men på samme tid abstrakt proces. Det jeg lytter efter er 'mislyde' mellem det, der er, og den intention der foreligger.

Mislydene indikerer, at noget skal justeres, og jeg leder efter måder at gøre dette synligt for den studerende med udgangspunkt i deres billeder, skitser eller ord for at få dem til at forstå, hvad jeg mener. Meningen opstår ud af projektet og projektets 'ingredienser', og det er væsentligt at lede bredt på bestemte tidspunkter i projektet. Ellers er der ikke nok at vælge til og at vælge fra. Det er muligheden for at sætte elementer sammen på forskellige måder, der muliggør at vælge den rette vej for projektet.

Nu er det jo ikke sådan, at jeg møder ind i det pædagogiske rum helt 'blank'. Jeg er klar over, at jeg har a) min egen motivation, b) almene og c) specifikke og d) personliggjorte faglighed.

Motivation handler om den kærlighed til faget, som jeg gerne vil dele, og at jeg synes, at det er spændende at arbejde med studerende og møde dem i deres projekter. Det, der driver mig, er at få den studerende og projektet til at lykkes på en måde, så de går deres egen vej, en erkendelse (gennem erfaringen) af, at det "grid", som det hedder designprocessen, har et forskelligt forløb hos hver enkelt af dem. Det er dybt motiverende at følge.

Hun sidder parat, da jeg kommer. Der er mærkeligt tomt ved bordet. Jeg ved, at hun arbejder og bor i København, og at der derfor er grænser for, hvor meget hun

slæber frem og tilbage til vejledningerne. Hun er dygtig, har en naturlig proces og progression i sine projekter, ligeud af landevejen men knivskarp. Denne gang er det anderledes. Hun arbejder med tre forskellige lydsekvenser af vand. En konstant dryppen, som har en mekanisk og hård lyd, en brusen som er nærmest atmosfærisk og en blød stor tung lyd. Vi lytter sammen til de tre lydsekvenser og sidder bag-efter stille og lader lydende synke ind i kroppen. De lyde, hun har optaget, har samme oprindelse i vandets bevægelse, men udsagnene i den enkelte lyd er vidt forskellige. Det er disse, hun vil give form i sit projekt – i en kollektion af lamper. Vi taler om, hvordan hun kan bruge lydende i forhold til at undersøge form, materialer, skala etc. Og er enige om, at lydsekvenserne har et stærkt visuelt sprog, selvom de blot er lyde. Vi aftaler, at hun til næste gang vi mødes, skal skitsere sig frem til formens muligheder i de 3 lyde og indsamle materialer, som hun vil undersøge.

Næste gang vi mødes, har hun lagt en serie polaroid billeder frem på sit arbejdsbord, hun ser lidt forvirret ud, og jeg undrer mig over, hvad det er, som jeg skal se, og hvorfor det ikke er skitser, hun har lagt frem på bordet. Vi kigger lidt på billederne som er utroligt smukke, de er sort/ hvide i et smalt polaroidformat, og er så helstøbte, at de er 'færdige' værker ... der ikke giver hende materiale til at blive klarere i forhold til projektet. Hvor er skitserne på form og materiale? Jeg ved ikke helt, hvad jeg skal sige til hende, for jeg er ramt af skønheden i hendes billeder og leder efter noget i dem, som hun kan bruge fremadrettet ... men de er bare for færdige, så smukke og hele at der ikke er en eneste sprække i dem, som hun kan handle på – de er ligesom færdige.

Jeg prøver at forklare, hvad jeg oplever i mødet med billederne og at sætte ord på den ambivalens jeg oplever: rusen jeg får over billedernes nærvær og skønhed, og frustrationen over at de ikke åbner en vej i projektet. Hun ved det godt, hendes

forvirring kommer af, at hun ikke har kunnet stille noget op med de billeder – selvom hun prøver at kalde dem for skitser, de er det bare ikke! Der er intet at handle på, og hun aner ikke, hvad det næste skridt er. Hvorfor siger hun, at hun vil gøre noget andet, end det hun så gør, og hvorfor er det noget, som jeg kender så godt ...

Vi vender tilbage til lydene, hører dem igen ... de er ligeså stærkt billeddannende som allerførst gang. Vi taler os ind i dem sammen: hvilken form kalder denne lyd på, og hvordan adskiller den sig fra de andre ... denne her er skarpere, den er rytmisk, den er hårdere i materialet og den består måske af flere af de samme elementer. Og den anden derover er svævende let som en luftballon, transparent og varm i farven måske ... vi kredser os længere og længere ind i lyden og stiller spørgsmål til lydene: "Er du hård? Nej ... er du organisk i din form? Ja ... Er du den største i volumen af jer tre? Nej, jeg er mindre end den "atmosfæriske" og større en den "mekaniske" – Vi kredser os sammen tættere på ved at få lydene til at svare og give noget af sig ... hvis vi ikke lytter til svaret med en ydmyg opmærksomhed, så kommer svarene ikke, og så er der ingen veje, der åbner sig for mulige handlinger, som kan give dybde til projektet ...

Ok så, vi er igen enige om at lydene er vejen ind, men har set, at skitser ikke bare er skitser, selvom man kalder dem det. Skitser lukker ikke (som de smukke polaroider) men de åbner et mulighedernes rum for dialogen. De kan flyttes rundt, sættes i relation, stille spørgsmål og svare, men kan også svare forkert! Jeg forlader vejledningen i forundring over, at denne så proces-stærke studerende ikke kan det, hun har lige foran øjnene (og ørene), at hun går et andet sted hen i stedet for længere ind i projektet ...?

## 10. At se den studerende

*Ulla Ræbild*

---

### MOMENT 1

For nogle år tilbage, fik jeg en opringning på min mobiltelefon, mens jeg var i min have. Jeg kan ikke huske hvorfor jeg havde min telefon med i haven, det plejer jeg ikke. Jeg kan heller ikke huske om det var en weekend, en eftermiddag eller en dag hvor jeg bare holdt fri, men jeg kan huske at det var forår og jeg var dejlig fri for at tænke på noget, andet end at gå og lave havearbejde.

Mobiltelefoner er for mig forkerte udenfor. Det larmer og man taler mærkelig højt og det passer ikke med have.

Men jeg tog opkaldet alligevel. I telefonen var en af mine studerende. Det var en 3.års studerende, som jeg var vejleder for på hendes bachelorprojekt.

Derefter kan jeg huske at jeg står og ser på sommerfuglebusken i lang tid, hele den tid samtalen finder sted, og det føles nødvendigt at lave en slags rum omkring samtalen, for at kunne gå ind i den.

Jeg står i alt det grønne og forsøger at se alt det røde, som hendes projekt består af. Muskler, anatomi, illustrationer med streg og akvarel. Og så hendes stemme, som siger, at hun er ked af at forstyrre mig, som høres som om noget er nødvendigt.

Den studerende vil tale med mig, fordi hun ikke kan komme videre ud af det spor, hun har lagt ud for projektet og skal beslutte sig for, hvad der skal ske ... hvad hun må gøre.

Skal hun fortsætte derfra, hvor hun befinder sig, og undersøge parallelle spor eller andre krydsveje eller forgreninger eller?

Det er som om hendes åbne spørgsmålstejn rummer både en forhåbning og en frygt, som hun lægger ud for mig, men hvad bider jeg på? – og uden at have nogen tvivl i det øjeblik, bekræfter jeg begge og siger, ja ... du må turde gå efter spørgsmålstegnet og dermed både frygten og forhåbningen. Gå derhen hvor du ikke kender svaret. Og dermed skubber jeg hende ud over kanten.

Jeg ved ikke, hvorfor jeg bare sagde det, for jeg sætter dermed en studerendes eksamen på spil, uden at se noget arbejde eller nogen ide til vejen frem. Måske var det i påskeferien, og der ville gå ret lang tid, før jeg kunne se hendes arbejde.

Jeg har en oplevelse af at fornemme hendes potentiale som noget næsten fysisk tilstedeværende, før hun selv gør.

Som om det vil mig noget, eller som om alle fragmenterne er som toner, der endnu ikke er blevet sat sammen i den rette rækkefølge, og dermed blevet til hendes musik, og hun kan ikke selv høre tonerne, før hun skifter instrument.

Det var ikke en rationel analytisk vejledning, det oplevedes som en fornemmelse eller en slags sandhed, som blev tydelig, mens vi talte, måske fordi der netop kun var den lille mærkelige mobiltelefon som medium.

Efter at have afsluttet samtalen kan jeg mærke, at mit ene øre er brændende varmt fra mobiltelefonen, så vi må have talt et stykke tid, og jeg ved ikke, hvad jeg lige skal gøre ved den også varme telefon i min hånd. Jeg står pludselig et underligt sted, det samme som før, men anderledes, som om jeg ikke kan komme tilbage til mig selv,

eller at jeg er hængende et sted i mellem havens rum og stemmens rum. Jeg var inde i hendes stemme.

Min mand spørger inde fra stuen, hvem der var i telefonen, og jeg svarer 'en studerende' og føler, at jeg forråder noget på en eller anden måde. Jeg kan ikke overskue at formidle det, der er hændt. Jeg har en følelse af, at det havde været en meget vigtig vejledning både for den studerende og for mig. Jeg VIDSTE, at hun nu ville lykkes i sit arbejde, måske ikke i dette projekt, måske ikke mens jeg følger hende, men på en eller anden måde havde vi begge kunne se den eneste mulige handling.

Men jeg oplevede også, at jeg på en eller anden måde selv var blevet på en gang frisat og forpligtet som vejleder. At jeg nu er fri til at anerkende og vedkende mig det, der mærkes sandt og anvende mine fornemmelser og handle på dem i vejledningen. Samtidig indfandt sig også en tyngde, en vægt af at jeg også MÅ følge denne vished, at den forpligter, selvom jeg måske ikke selv forstår vejen, eller hvorfor vejen åbner sig, som den gør eller har nogen svar. Hvad hvis jeg selv farer vild? Er oplevelsen af det rigtige valg blot en forestilling? Hvordan kan jeg vide noget og med hvilken ret? Jeg føler mig på én og samme tid meget udsat og usikker på validiteten i min vejledning og fuldstændig solid, rolig og klar.

## MOMENT 2

Den fænomenologisk beskrevne vejledningssituation ovenfor er muligvis nu mytologiseret igennem min egen skriveproces, men når jeg ser tilbage på den, er der en langsom udvikling i min vejledning over tid, som jeg tror, bliver tydelig for mig selv her, netop fordi der ikke er noget eller nogen.

I min vejledning har jeg nu i en del år ofte haft en oplevelse af pludselig at kunne se den studerende, og jeg undrer mig over hvorfor dette opstår, hvad det består af, og i og med at jeg ikke rigtig ved, hvad det er, hvordan jeg som vejleder egentlig kan agere med det, og legitimt inddrage denne oplevelse.

Oplevelsen kan måske beskrives som en helheds-indtagelse, hvor den studerendes ord, arbejde og hele kropslige væren samlet set gør alle mulige bevægelser eller måske slår toner an, eller er ved at stemme sig ind, og ud af enten denne hvisken eller kakofoni, kommer så oplevelsen af at kunne se *nogen eller noget*, der muligvis ikke er der reelt endnu. Både potentialet i mennesket og vejen derhen, forstået som designmetodisk tilgang. Måden, hvorpå dialogen kan flyde imellem den studerende og dennes eget tilblivende arbejde.

Sommetider går det hurtigt, sommetider tager det længere eller endda lang tid, men det er helt sikkert den fornemmelse af at have fundet nøglen, i oplevelsen af og med den studerende, som jeg går efter i min vejledning, og den kan ligge de mest besynderlige og overraskende steder, men jeg mener at kunne sige ret højtravende, at det handler om sandhed, uanset hvordan den tager sig ud. Dvs. den studerendes menneskelige sandhed, at de tør møde sig selv og frigøre sig fra forestillinger om forestillinger. Egne som andres.

Hvilken antagelse er der begravet her? At sandhed er godt. At det er godt at møde sig selv. At en vejleder kan/skal være fødselshjælper. Hvorfor er dette af det gode?

Er det unødigt personlig og subjektivt motiveret omklamring af den studerende, som blot får mig til at føle mig klog på ham/hende, og har de krav på at møde en faglig saglig og rationel stemme i stedet?

Det mærkelige er, at da jeg begyndte at undervise, lå det udsagt i rummet/situationen/institutionen at noget objektivt i kritikken måtte være det ultimative, altså at tage sig selv ud af situationen og holde fokus på værket/arbejdet, men et eller andet sted tænker jeg, at netop derved giver man jo sig selv som vejleder en hovedrolle, man står i sig selv og forsøger at fjerne sig selv, i stedet for at stå i sig selv og igennem sig selv møde den studerende, og ikke mindst, forsøge at møde det *designer-jeg*, de er ved at blive.

Jeg tror, at det er en måde at være saglig og faglig på, men det er kun baseret på oplevelsen af situationen, som føles rigtig, og så den feedback jeg får fra de studerende og ikke mindst deres arbejde. Jeg har en oplevelse af at være meget saglig og fagligt fokuseret, men jeg kan åbenbart ikke frugtbart skille mennesket fra værket/arbejdet, når jeg skal vejlede.

Hvilken information er det jeg får igennem det menneskelige nærvær og tilstedeværelse? Hvilket menneskesyn? Jeg antager jo, at det er godt, for ellers ville jeg nok have stoppet denne tilgang til vejledning, selvom det kan være angstfremkaldende at sætte mennesket i spil. Man står med hænderne nede i liv og ælter. Hvem kan egentlig betros dette?

Jeg antager, at jeg kan sætte mennesket i spil og være personlig uden at blive privat, men jeg ved det ikke, og jeg har ikke lært det. Jeg har ikke lært noget officielt om pædagogik, det er learning (måske) by doing.

Hvis jeg forestiller mig en situation, hvor jeg skulle lave en skriftlig vejledning på baggrund af at have set et stykke arbejde, og ikke havde mødt den studerende selv, ville det så ikke være den ultimativt objektive og nøgterne situation?





Designskolen Kolding  
Foto: Andreas Trier Mørch

Jeg kan kun svare jo, velvidende at det nok er ligeså muligt at identificere hvor elektriciteten er i projektet. *Hvor der er noget på færde.*

Jeg tror mit problem ville være hvis jeg IKKE kan mærke nogen energi. Så tror jeg min vejledning ville blive mere konform eller skabelonagtig, for jeg har ikke yderligere information at kaste i ringen, jeg vil mangle de kontrasterende verbale som nonverbale udsagn fra mennesket selv, som skaber dynamik i et tilblivelsesfelt. Desuden synes jeg, det er svært at tale fremadrettet vejledning uden dialogen med den studerende. Hvilken retning tales frem?

Hertil kunne man jo godt sige, at det bare er ærgerligt. Hvis den studerendes intention ikke kommer frem i arbejdet så må han/hun gøre om.

Muligvis kan man se tingene som to forskellige situationer, afhængigt af, om der er tale om en ren bedømmelse af arbejdet, et her og nu snit, der blotlægger status, eller om der er tale om en vejledende konsultation. På Designskolen Kolding er tingene dog ikke adskilt på denne vis, og en bedømmelse indeholder også en del med en fremadrettet vejledning.

Men; når jeg nu somme tider har denne oplevelse af at SE, er det fordi jeg har set og vejledt mange hundrede studerende og projekter, at jeg ved, hvad jeg skal se efter? At jeg har opbygget et slags ”støjfilter”, der filtrerer unødigt information væk?

Eller er det fordi jeg har trænet det at lytte til helheden og finde ind til de steder hvor der er elektricitet på linjen. Dvs. dialogen i mellem det tilblivende (Proces, projekt eller artefakt) og den studerende selv. Måske er det bare indbildning, jeg har ikke noget at stå på pædagogisk set. Det kan jo også handle om god gammeldags indlevelse.

Jeg kommer fra at være designpraktiker og er langsomt blevet en slags designpædagog og wannabe akademiker in-spe, og ofte ser jeg mig selv som stående med et

ben i den båd jeg kommer fra, som glider væk fra mig, og et ben i den båd hvis retning jeg er på vej hen imod, og der er ingen sikkerhed nogen af stederne. Jeg er ikke længere designer, men jeg er heller ikke rigtigt noget andet... endnu. Bukserne er ved at sprække, det gynger under mig, og jeg føler, at jeg nemt kan falde hvert øjeblik, men denne usikkerhed er omkring, før og efter en vejledning, egentlig ikke indeni en vejledning, og dette er egentlig også lidt underligt, for er roen og det at vide så en refleks eller en vane?

Alt dette kunne være et udtryk for det skizofrene forhold, at man ved og er uvidende på samme tid.

Jeg må op efter luft.

### MOMENT 3

Igennem læsning af Martin Bubers *Jeg og Du* (1997 [1923]) og *Løgstrups Kunst og Erkendelse* (1995), er jeg kommet frem til en måde at bearbejde ovenstående oplevelse og efterfølgende tankerække, som jeg vil forsøge at anskueliggøre her. Altså en mulig udlægning, sikkert en blandt mange.

Der synes at være tre gennemgående temaer tilstede i min personlige beskrivelse, som drejer sig om det at sanse det at møde den studerende/verden og det at vide og ikke vide i en vekselvirkning.

Buber taler om, at der grundlæggende er to måder at møde verden på, uanset om det vi står overfor er mennesker, fænomener, natur eller artefakter. Man kan enten stå i et Jeg-Det-forhold eller et Jeg-Du-forhold. Jeg-Det-forholdet er det erfaringsbetingede.

Vi ved, hvad det er, hvor Jeg-Du-forholdet er kendetegnet ved det helt åbne møde, med det vi sanser. Det forhold hvor verden viser sig for os som ren fremtræden, uden baggage. Vi er som mennesker mest i det kendte Jeg-Det-forhold, for overhovedet at kunne agere og kommunikere, men det er i Jeg-Du-forholdet at egentlig forandring kan finde sted.

Hvis vi nu ser tilbage på den indledende oplevelse, så kan man ud fra Bubers ståsted identificerer flere af disse forhold eller møder.

For det første er der mødet mellem den studerende og dennes arbejde, lad os i denne sammenhæng kalde det værk. Den studerende må gå fra Jeg-Det-forholdet til Jeg-Du-forholdet, komme ud af den erfaringsbaserede tilstand, for at kunne se en vej frem. Se mulige muligheder.

For det andet mener jeg at kunne sige, at den studerende også, *igennem værket*, søger et Jeg-Du-Møde med sit potentiale, sit potentielle fremtidige *Designer-jeg*.

For det tredje er der vejlederen, som på en måde skal kunne møde den samlede sum af studerende, værk, og potentielle Designer-jeg i et Jeg-Du-forhold.

Oplevelsen af som vejleder, men dette gælder for så vidt også både den studerende og designeren, hele tiden at stå imellem at vide og ikke vide noget som helst, kan pludselig også give mening, da det kan ses som den nødvendige skifte i mellem måder at møde verden. Den erfaringsbaserede og den åbne kontekstløse sansning af tingene på ny.

Billedligt ser jeg værket som en dør, hvor den studerende står på den ene side og tager i håndtaget og ser igennem nøglehullet. Ser ind på det potentielle designer-jeg som befinder sig på den anden side, og hvor vejlederen ud fra det samlede møde med situationen, vedblivende, sammen med den studerende, søger at identificere

nøglen der kan åbne døren, så den studerende kan træde ind i sig selv, igennem værket.

Man kan så spørge; hvorfor er dette vigtigt, hvorfor har det betydning, når man eksempelvis gerne vil være modedesigner?

Her må man holde sig for øje, at uddannelsen til designer på de danske designskoler, ligger under Kulturministeriet [det gjorde det indtil 2011, FTH] og har en kunstnerisk grundbetingelse, et kunstnerisk afsæt.

Hvad vil det egentlig sige? Hvordan har denne grundbetingelse indflydelse på den personlige vejledningsoplevelse fra begyndelsen?

I Løgstrups optik begynder det med sansningen. Den åbne sansning leder til en særlig stemthed i sindet og det stemte indtryk leder til en erkendelse, der vil artikuleres, vel at mærke på en vis, således at stemtheden bevares.

Han legitimerer kunsten ved meget smukt at udsige: "*... I indtrykket bæres betydningen i dens skjulthed og ubestemthed af stemtheden; betydningen kan derfor kun bringes med over i artikulationen, hvis også artikulationen er stemt, og stemt bliver den alene af, at dens sanselige udtryk får en kunstnerisk form*". (166 Løgstrup, 1995, s. 12)

Der er her tydelige paralleller i mellem den nødvendige åbenhed i Bubers Jeg-Du-forhold og Løgstrups sansegenererede stemthed.

I denne sammenhæng kunne man dog spørge: Hvordan kommer man hen til denne stemthed? Kan man som studerende, designer og vejleder gøre noget for at komme derhen, eller er det uden for bevidst orkestreret rækkevidde? Må man blot vente? Designfaget i Kolding står med et udgangspunkt i kunstneriske processer, men det

består også af mange andre faktorer. Det er også en profession, et arbejde. Noget skal være færdigt til et bestemt tidspunkt. Hvad gør vi?

#### MOMENT 4

I en uddannelsesmæssig sammenhæng må spørgsmålet være, ikke blot hvad og hvordan man laver godt design, men i ligeså høj grad hvordan man laver gode designere.

Lige nu er jeg tilbøjelig til at sige, at det designmetodiske er nøglen til døren på flere niveauer.

Der har ikke været nogen tradition for at undersøge det særligt designpædagogiske, om noget sådant eksisterer i det udtalte, eller hvad det i givet fald skulle bestå af.

Interessant kunne det være, hvis der var en sammenhæng i mellem designproces og designpædagogik. Er der fælles præmisser?

Hvis vi går tilbage til billedet af døren, med de tre tilstedeværelser; den studerende, det potentielle Designer-jeg og vejlederen, så er min tese, at valget af designmetode er lig med *måden hvorpå man flytter sig ud af det erfaringsbaserede møde med verden, lader sig stemme og kan møde den nye mulighed igennem et Jeg – Du forhold.*

Designmetoden kan dermed blive den nøgle, der betvinger både de allerede eksisterende forestillinger hos den studerende om værkets væsen, værkets egen modstand og vejlederens allerede eksisterende forestilling om både den studerendes og værkets potentiale.

Designmetode handler om måden, vi møder verden og værket, eller man kunne sige, at den bliver rammen for, hvordan vi på den ene side indoptager og sanser noget, og på den anden side udsiger og artikulerer noget. Ved hjælp af designmetodiske greb kan

man fremtvinge et møde med verden, hvor tæppet er rykket væk under én, og det kan være en skælvende handling for både vejleder og studerende.

Jeg mener at en praksiskonsekvens meget gerne må være, at der bliver set nærmere på begrebet *designpædagogik* og på de særlige forhold, der gør sig gældende for faget og undervisningen.

Yderligere ville det være gavnligt for både uddannelsen, herunder studerende og undervisere, og for det samlede modedesignfelt, hvis det designmetodiske blev belyst og beskrevet, et område der lige nu er ikke-eksisterende. Den rette designmetode befordre en særlig åben sansning.

Den rette designmetode giver nye øjne, nye øre, ny hud.

Hvordan? På hvilken vis? Hvad er det for bevidsthedsmæssige skift, der sker?

Herudover er der det forhold, at på en uddannelse er de studerende/designerne på sin vis også værket, i endnu højere grad end selve arbejdet/værket som de studerende frembringer.

En praksiskonsekvens som relaterer sig ret direkte til vejledningen, er derfor at det, *der er på færd* i de studerendes arbejder må frisættes fra den umiddelbare kontekst, løftes fra papiret og sættes i relation til den studerendes liv, væren og virke, således at det både kan indlejres, forstås og handles på i den studerendes videre faglige arbejde og udvikling.

Dette kræver den personlige tilstedeværelse, den fulde oplevelse, det hele Jeg-og-Du -møde i Bubersk forstand og kontinuerlig dialog imellem den studerende, værket og vejlederen. Dette møde eller du-relation i flere lag sker via designmetoden, der som helt central nøgle, åbner døren til det potentielle og unikke designerjeg. Dvs. det at søge, afprøve, finde og anvende den rette designmetode, der gør én i stand til

reelt at være i mødet med verden, åben på ny, at se både for vejlederen og for den studerende.

Her kan man som udenforstående så indvende, at det jo netop oftest er denne type vejledning vi bedriver på Designskolen Kolding.

Ja... og nej. Det er rigtigt, at vi har en stor del vejledning med personligt møde imellem vejleder og studerende, men vi må gøre os mere bevidste om den værdi, som dette møde har, hvis denne type vejledning skal bibeholdes, da den koster mange penge. Hvor er argumenterne, når vi om lidt er et universitet, en helt anden type uddannelse, med andre pædagogiske traditioner?

Jeg ved også, at vi som vejledere generelt godt ved, at det er vigtigt at identificere *det, der er på færde* i de studerendes arbejde, det vi også nu kan kalde stemt artikulation eller et Jeg-Du-Møde med værket. Dog mener jeg, at det er utrolig vigtigt at få diskuteret, hvordan dette kan ledes tilbage til den studerende selv, således at han/hun kan indtage det, og handle med det i sit virke, og ikke blot sidder tilbage med en fornemmelse af at være for uforstandig til selv at kunne se og bruge tiden til at gætte på, hvad vejlederen dog mente.

Hvis jeg ser tilbage på min indledende vejledningsoplevelse i haven, så kan jeg nu langt bedre forstå, hvordan det er muligt at møde nogen uden at se dem, både den faktiske person, det potentielle fremtidige Du, men på en måde også mig selv derude et sted i horisonten. Og netop ved at tillade min egen tilstedeværelse i vejledningen, samtidig med den studerendes, kan vi begge til tider forsvinde og lade det, der vil til, komme til.



## REFERENCER

Buber, M. (1997 [1923]). *Jeg og Du*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Løgstrup, K.E. (1995). *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger*. Kbh.: Gyldendal.





# Undringsdreven arkitektur- og designpædagogik

- en vej til det fænomenologiske moment i undervisningen?

*Finn Thorbjørn Hansen*

---

*I dette indledende kapitel for bogens anden del, spørges der overordnet, hvad der kan menes med en undringsdreven og fænomenologisk orienteret arkitekt og designpædagogik. Kapitlet indledes med en beskrivelse af en bevægelse inden for nyere design- og innovationsforskning (Verganti & Öberg, 2013), hvor man ser et skift i fokus fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og menings-dreven innovation. Den teoretiske forståelsesramme for den menings-drevne innovation henter Verganti & Öberg (2013) i den filosofiske hermeneutik og særlig i Ricoeurs filosofi. Jeg viser dernæst, hvorfor det giver mening at skelne mellem en menings-dreven innovation baseret på Ricoeur og en undrings-dreven innovation baseret på Gadamer. Det leder mig til en uddybende beskrivelse af den hermeneutiske og eksistentielle fænomenologi, som Gadamer trækker på, og hvorfor undringsfænomenet og det sokratiske undringsfællesskab åbner for en 'berørt ikke-viden' og 'spørgøevne'. Denne undringstilgang knyttes da til relationen mellem begrebet 'Research through Design', der sætter eksperimentet i centrum, og Research within Design', der sætter eksemplet i centrum. Sidstnævnte design-forskningsforståelse knyttes til Kirsten Hastrups forskningsbegreb og syn på 'det hemmelighedsfulde' og udvikling af 'ekspressive teorier'.*

*Kapitlet afsluttes med en kort beskrivelse af de tre niveauer kundskabs- og undringsværkstedet og hvilke pejlemærker en fænomenologisk orienteret og undringsdreven arkitekt- og designpædagogik kan orientere sig efter.*

## DESIGN FOR INNOVATION

På Designskolen Kolding omkring 2009-2010, hvor jeg havde påbegyndt et aktionsforskningsprojekt med ti designundervisere omkring en undersøgelse og udvikling af en 'undringsdreven designundervisning' (Hansen, 2014), var en af de fagbøger, som blev nævnt – både af designundervisere og specialestuderende – Roberto Verganti's bog: *Design-driven Innovation* (Verganti, 2009). Det er en bog, der på det tidspunkt havde skabt dønninger i den nyeste innovations- og designforskning og er nu at finde på Harvard Business Publishing.

Verganti indleder bogen med et grundlæggende opgør med tidligere innovations-tænkning. Eller rettere: med denne bog indfinder der sig et kvantespring i måden, hvorpå man hidtil har forstået og praktiseret *product- og user-driven innovation* i virksomheder, på universiteter såvel som på design- og arkitektskoler verden over.

Kort fortalt drejer dette perspektivskifte sig om at flytte fokus *fra*, at designere først og fremmest har villet forbedre eksisterende produkter via nye teknologiske innovationer eller ved at skabe en ny 'style' eller smukkere design ('æstetisk lækker indpakning') af et allerede eksisterende produkt – og *til* at man i stedet for begynder at skabe ny mening (design forstået som 'making sense of things') omkring produktet og den kontekst, som produktet indgår i.

Tag for eksempel stearinlyset. Vores oldefædre og –mødre brugte og forstod stearinlyset som et middel til at se med, når det blev mørkt. Det var dets funktion og mening. Senere med den almindelige elektricitet i husene fik stearinlyset en ny funktion og mening. Vores bedsteforældre og forældre kunne måske fortsat have et stearinlys liggende ved elskabet i tilfælde af, at relæet pludselig skulle slå fra. I dag vil man have en lommelygte til at ligge der, og stearinlyset bliver nu forstået på en grundlæggende anden måde. Gå blot ind i IKEA og deres afdeling for stearinlys og se de hundredevis af forskellig farvede og forskelligt duftende lys. Stearinlyset 'fungerer' stadig som det



*Designskolen Kolding  
Foto: Andreas Trier Mørch*

altid har gjort, det lyser op og spreder måske nu dertil en ny duft, men det væsentlige er, at meningen med stearinlyset har radikalt ændret sig fra, hvad vores oldefædre- og mødre så som meningen med stearinlyset og til, hvad vi i dag ser som det meningsfulde ved at have stearinlys tændt i vores hus. Nu er meningen simpelthen at skabe hygge og god stemning.

Eller tag Apples produkt iPod og iPad, da de var helt nye på markedet. Her var der heller ikke tale om blot en teknologisk forbedring af allerede eksisterende høretelefoner eller bærbare musikanlæg, eller en ny smart formgivning af produktet. Hvad Apple designede her, var revolutionerende – a breakthrough in meaning.

Disse nye produkter var hverken blevet til gennem en produkt-dreven eller en bruger-dreven innovationsproces. For som sagt var det ikke som sådan produktets funktion og kunnen, der var det centrale, dvs. produktets 'Hvad-hed' (dets tekniske specifikationer) og Hvordan-hed (dets funktion).

Det var heller ikke at ramme 'brugernes behov' via diverse bruger- og målgruppeundersøgelser, dvs. produktets 'Hvem-hed'.

I stedet for skabte Apple et værdiunivers og en ny meningshorisont for et liv og en livsstil med musik, som ingen brugere før vidste eller havde gjort sig forestillinger om, at de ønskede sig eller havde behov for. Kort sagt fandt der en grundlæggende ændring sted på meningsplanet, dvs. på produktets 'Hvorfor-hed'. Som Verganti indledningsvist skriver: "...people do not buy products but meanings." (Verganti, 2009, s. 4).

Det ved man inden for oplevelsesøkonomien, og det ser man nu også som et credo inden for nyere innovationsforskning. Folk køber og bruger ting og sager ikke kun ud fra en klar nytteorienteret tilgang (oftest er det ikke så væsentligt med oplevelsesorienterede produkter) men ud fra mere grundlæggende følelsesmæssige, psykologiske, socio-kulturelle og eksistentielle grunde.

Eller som det nogle år senere udtrykkes af Vergantis nære svenske kollega Åsa Öberg:

*»Companies can no longer rely on technology or 'new ideas' to guarantee succes. Innovation cannot only be 'the solution of problem' or 'the generation of ideas.' Instead, innovation processes could benefit from something more. From a deeper reflection on what really make sense to humans. From understanding, on a deeper level, what is relevant to customers. Innovation, in this sense, would benefit from reconsidering, even re-interpreting what is meaningful to people.«*

Öberg, 2012, s. 147

Der er nu kommet den ekstra tilføjelse, at heller ikke kreativitetsplatforme og kreativ brain-storming med diverse farverige 'post-it' og 'ud-af-boksen'-øvelser er nok, eller fremmende for den radikale menings-drevne innovation, som Verganti og Öberg taler om.

Man kan således have været på diverse kreativitets-camps og i stor hastighed og intensitet have produceret et overraskende stort antal ideer og spørgsmål. Men hvad nytter alle disse mange ideer og spørgsmål, hvis ikke disse har grund og rødder i noget mere væsentligt, som handler om, hvad vi mennesker på et dybere plan oplever og erfarer som meningsfuldt?

Så i den radikale og menings-drevne innovation bliver spørgsmålet i stedet: Hvordan kvalificerer man de gode ideer og spørgsmål, så de får denne dybereliggende resonansbund af værdifuldhed og meningsfuldhed?



## DEN EKSISTENTIELLE OG FILOSOFISKE DIMENSION I MENINGS- DREVEN INNOVATION

I Vergantis bog fra 2009 taler Verganti om, at designeren må vende sig imod og lære sin egen 'personal culture' at kende. Det betyder ikke designerens private meninger og præferencer men hans personlige og offentligt udtalte forhold til tilegnelse af og stillingtagen til den overordnede kultur og det liv, som han eller hun er en del af. Designerens 'personlige kultur' vedrører designerens visioner om det gode liv og syn på mennesker, skønhed, værdighed og hvad et godt, bæredygtigt og retfærdigt samfund er. Altså hvad der dybest set giver mening, og som han eller hun finder værdifuldt og meningsfuldt, og hvad de som mennesker længes efter.

»It reflects his own vision about why people do things, about how values, norms, beliefs, and aspirations could evolve, and also about how they should evolve.«

(Öberg, 2012, s. 147)

Det er imidlertid ikke kun designeren selv, der må stille sig selv disse mere eksistentielle, etiske, værdimæssige og handlingsorienterede spørgsmål. En væsentlig pointe i Verganti begreb om at gå fra inkrementel innovation (nyskabelse inden for paradigmet og på 'the same hill, just a little bit higher') og til *radikal innovation* (nyskabelse uden for det gældende paradigme og på 'a second hill, not noticed before') er, at dette ikke kan ske udelukkende via designerens eller brugernes (eller firmaets ansattes) meningshorisonter og livsvision. Der må noget mere til, noget 'outlandish', som Verganti beskriver som eksterne interesser, men ikke kun interesser og partnere, snarere skæve "interpretations outside the usual networks".

For det er nemlig på 'kulturens ydrekanter', ved samfundets og kulturenes anderledetænkende 'first-movers', at 'det nye' og inspirerende kan forventes at komme.

Disse 'outlandish ideas', der har dybe rødder i den kulturelle muld og gældende virkeligheds-opfattelse – men som alligevel formår at sprænge sig fri af det gældende paradigme for så at sige at folde sin krone ud i et nyt – er typisk, siger Verganti og Öberg, blevet mulig igennem en *kritisk distance*. For at kunne se de givne og selvfølgelig grundantagelser i en kultur, må man også have kritisk boret sig ned til disse ellers usynlig men bærende lag i 'the common sense'.

Derfor ser Verganti og Öberg en sådan kritisk kapacitet og refleksion som central for udvikling af radikal og meningsdreven innovation.

## INNOVATIONSFORSKNING PÅ HERMENEUTISK GRUND

I en senere artikel (Verganti & Öberg, 2013) dvæler de to innovationsforskere ved spørgsmålet om en sådan radikal og meningsdreven innovation også kræver en grundlæggende ny teoretisk rammeforståelse end den, man hidtil har beskrevet og forstået den produkt- og bruger-drevne innovation igennem.

Hidtil har innovationsforskningen været teoretisk beskrevet ud fra en teknologisk og naturvidenskabelig eller en socialkonstruktivistisk og socio-kulturel og sociologisk og måske også kreativitetspsykologisk tilgang. Disse lag i innovationsprocessen er fortsat vigtige og gældende. Mening gestalter sig og konstrueres igennem psykologiske og sociokulturelle og socio-materielle relationer, forhold, artefakts, sprogligheder og livsmønstre. "A major implication of considering innovation as a process of interpretation and envisioning is that it allows capturing the socio-cultural dimensions of innovations of meaning." (Verganti & Öberg, 2013, s. 89)

Men, når vi specifikt vil samle os om meningsdimensionen og dermed meningsbegrebet, så anfører Verganti og Öberg at der må noget mere til. Det enkelte menneskes erfaring af mening og meningsfuldhed kan ikke fuldstændigt fanges ind via hverken et naturvidenskabeligt eller socialkonstruktivistisk, sociologisk eller psykologisk perspektiv. Der er også en eksistentiel og filosofisk dimension, som den enkelte såvel som et fællesskab af mennesker kan og gerne vil være i dialog med. For:

»Individual give meaning to things, not only through social interactions, but also through reflection about the purpose of life. [...] Therefore, innovation of meaning does not only build on sociological dimensions but also on philosophical ones, as in the meaning of life. To explore the philosophical dimension we leverage on the theory of hermeneutics.«

Verganti & Öberg, 2013, s. 90

Se, her afslører de hvilken ny teoretisk rammeforståelse, som de bedst mener kan indfange meningsdimensionen i den radikale innovation. Det er gennem den *filosofiske hermeneutik*, at de nu søger ny inspiration og afsæt til at forstå, hvad der egentlig er på færde, når vi fortolker, tyder, diskuterer og forholder os til mening og det meningsfulde i vores liv.

Meningsfænomenet er noget forunderligt og uhåndgribeligt, og derfor svær at forklare eller komme bagom. ”*The nature of meaning is peculiar: It involves symbolic, emotional and in intangible factors.*” (ibid., s. 87)

Når Verganti og Öberg (2013) her taler om filosofisk hermeneutik, har de korte henvisninger til Gadamer's eksistentiel-filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004) og til den mere fænomenologiske og intuitivt-orienterede innovationsforskning (fx Scharmer, 2007). Men deres centrale figur og teoretiske reference er den kritiske hermeneutik med

Paul Ricoeur som dens talsmand (Ricoeur, 1984, 2010). Det får en betydning for deres forståelse af, hvad en 'kritisk distance' og 'kritisk refleksion' er, og hvad de i forlængelse heraf vælger at fokusere på, når Verganti & Öberg vil skabe, eller som de siger "*design nye scenarier af mening*" gennem kritisk refleksioner, diskussioner og debatter og klare argumenter i dialogen mellem ledelsen, medarbejdere, interessenter og 'the outlandish interpreters'.

*"It implies to develop arguments rather than finding optimal solutions. Innovation of meaning is in other words a process of generative interpretations through debates."* (ibid., s. 89).

Mening knytter sig til en sfære, der ifølge den kritiske hermeneutik i Vergantis & Öbergs udlægning har med "*...shifting sphere of knowledge, opinions, news and proposals*" (ibid., s. 92), og de eksterne interessenter og "*outlandish interpreters*" ses som "*...an important source of new arguments.*" (ibid.)

Når der således skal findes ny mening for og fortolkning af et produkt, må denne mening blive til gennem længere kritisk-analyserende debatter og diskussioner mellem ledelse, medarbejdere og eksterne netværk og begrundet ud fra argumenter, udveksling af viden, holdninger, ny informationer og forslag.

## FRA MENINGS-DREVEN TIL UNDRINGS-DREVEN INNOVATION

På forskningsenheden Wonder Lab på Center for Dialog og Organisation (CDO), Aalborg Universitet, blev der den 21. Oktober 2014 afholdt en konference '*From Product- and User-driven Innovation to Meaning- and Wonder-driven Innovation*' under ledelse af undertegnede.

Anledningen var dobbelt.

På den ene side var konference skabt i anledning af udgivelsen af bogen *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser*

(Hansen, 2014), som var et resultatet af aktionsforskningsprojektet på Designskolen. Tilstede som keynotes var uddannelseschefen Lone Dalsgaard fra Designskolen Kolding samt designer og designforsker Kirsten Bonde Sørensen, der også havde været en del af pilotgruppen på Designskolen Kolding.

På den anden side var konferencen foranlediget af en nøgleartikel inden for innovationsforskningen, som Verganti og hans svenske kollega Åsa Öberg fra School of Innovation, Design and Engineering, Mälardalen Universitet i Sverige, havde skrevet (Verganti & Öberg, 2013). Også hun deltog også som keynote på nærværende konference, under overskriften 'From User-driven Innovation to Meaning-Driven Innovation'.

Når jeg på trods af min fremhævnelse af vigtigheden af denne nye meningsdrevne innovationsforståelse, så alligevel vælger på denne konference at pege på nogle begrænsninger ved denne tilgang, er det fordi, at jeg mener, at man kan kvalificere meningsbegrebet og derved også den meningsdrevne innovation, hvis man ikke kun forstå den filosofiske hermeneutik gennem Paul Ricoeurs kritisk hermeneutik.

Sagt kort, er der nogle grundlæggende forskelle mellem Gadamer og Ricoeurs syn på hermeneutik. Gadamer er en elev af Heideggers sene værensfilosofi og eksistential fænomenologi, og Ricoeur stiller sig i en position, der delvist kan forstås som en 'mistankens hermeneutik' med tråde til sociologen og samfundsfilosoffen Jürgen Habermas og Kritisk Teori.<sup>17</sup>

Ricoeur har en ambition om at bygge bro mellem natur- og samfundsvidenskaberne på den ene side og humanistisk forskning på den anden side. Habermas og Ricoeur kritiserer Gadamer for at mangle en tilstrækkelig ideologikritisk distance til den tradition

---

<sup>17</sup> Jeg skriver delvist, fordi Ricoeur i hans senere filosofi også taler om en form for 'håbetens hermeneutik', der balancerer 'mistankens hermeneutik' og som også inddrager de mere metafysiske og religiøse aspekter eller dimensioner i livet. (se Ricoeur, 1995)

og den kultur, som teksten eller fænomenet er en del af. De hævder, at Gadamer dermed ligger op til en mere konservativ og fortidsvendt form for hermeneutik, der ikke har blik for de samfundsmæssige og ideologiske diskurser, der 'sætter' betydningen af fænomenet eller teksten. Vil man se frem og skabe nye fremtider, må man som kritisk hermeneutiker søge bagom disse tekster og fænomener for at nå frem til de bagvedliggende forklaringer og begrundelser og interessekonflikter. Først igennem en sådan 'frigørelsestænkning' kan man tænke nyt og utopisk. Budskabet fra Habermas og Ricoeur er, at der må og kan bygges bro mellem det epistemologiske og ontologiske, og mellem forklaringsori-enterede videnskaber og forståelsesorienterede hermeneutikker. Kun igennem en sådan brobygning kan man gøre sig håb om at forklare og forstå, hvordan mening bliver til "...in the making" (Jahnke, 2013). Der ligger således et 'meaning-making'-paradigme bag denne kritiske hermeneutiks forståelse af mening og meningsfuldhed.

En sådan systematisk, forklaringsøgende og epistemologisk brobygning mellem det ontiske og ontologiske, mellem det empiriske og konstater- og metodisk kontrollerbare på den ene side, og på den anden side den hermeneutiske og fænomenologiske 'sandheds-erfaring', der findes for det videnskabelige, begrebslige og systematiske tiltag – er ifølge Gadamer (og Heidegger) ikke mulig.

Det er ikke en brobygning men et 'spring', der må til, hvis man ifølge Gadamer skal gøre sig håb om at komme ikke kun i et epistemologisk, evidensbaseret (empirisk) og forklarende (metodisk-analytisk og kritisk-reflekterende) forhold til verden og det fænomen, man undersøger, men også i et dybere ontologisk, fænomenologisk og forstående forhold til verden og det fænomen, man undersøger. Dette 'spring' er netop uforudsigeligt og ikke-kalkulerbart. Det kommer i sidste instans uventet og som et indfald, og er en ontologisk begivenhed, der sker med én.

Efter at man har forstået noget i fænomenologisk og hermeneutisk forstand er man ikke længere den samme, som man var, før denne forståelse indtraf.

Med den fænomenologiske og hermeneutiske forståelse følger en eksistentiel selvtransformation eller selvdannelse (*Bildung*).

Og det betyder også, at når man 'forstår' noget, så forstår man altid dette noget fra et nyt ståsted. Man kan således ikke – som ellers er grundparadigmet i natur- og socialvidenskaben – gentage en erkendelsesproces, således at enhver anden vil kunne erfare den samme proces og komme til det samme resultat. En sådan 'verifikationsproces' er ikke mulig set med Gadammers (og Heideggers) øjne.

Det er med andre ord grundlæggende et andet syn på sandhed, der knytter sig til den filosofiske hermeneutik<sup>18</sup>, end det sandhedssyn, som natur- og socialvidenskaben er ledet af.

Som svar på Habermas og Ricoeurs kritik svarer Gadamer tilbage, at hans tænkning faktisk er mere kritisk og endnu mere grundlæggende end deres. For Habermas' og Ricoeurs kritikbegreb, hviler på en række antagelser (Kritisk Teoris og Ricoeurs forestillinger om det 'frigørende blik', om objektivierende distance gennem en forklaringsorienteret tilgang, om meningskonstruktion og meget andet), som Gadamer på god sokratisk og fænomenologisk vis vil forholde sig grundlæggende spørgende over for.

Når Ricoeur vil skabe den nødvendige hermeneutiske distance over for fænomenet i det nære og konkrete gennem det forklarende og objektivierende blik, vil Gadamer i stedet for skabe denne nødvendige distance via den sokratiske dialektik. Hvor Habermas og Ricoeur groft sagt sætter 'videnskabsmanden' og dennes systematiske og kritisk-analyserende tilgang som ideal for den kritisk hermeneutiske refleksionsproces, sætter Gadamer 'kunstneren' og den indfaldsbårne og sokratiske og eksistentielt-undrende tilgang som ideal for hans filosofiske hermeneutik.

---

<sup>18</sup> For en interessant diskussion af forskelle og ligheder mellem Gadamer og Ricoeur, se Mootz & Taylor (eds.) (2011).

Verganti og Öberg (2013) er særlig påvirket af en kritisk læsning af Gadamer og af en imødekommende læsning af Ricoeur, som den svenske designforsker Marcus Jahnke (2013) har givet.

Jahnkes hovedkritik af Gadamer, og hvorfor han ikke mener, at Gadamers filosofiske hermeneutik er så anvendelig for designforskning som Ricoeurs kritiske hermeneutik, er, at Gadamer, som Jahnke skriver, er rettet mod fortiden (tradition og historien) og ikke imod fremtiden.

For at have denne retning må man kunne forholde sig mere systematisk kritisk på en samfunds-relateret, forklaringsorienteret og vidensbaseret måde, mener Jahnke i forlængelse af Habermas og Ricoeur. Derfor vil ”...a more future-oriented design practice that contributes to the on-going creation of new meaning in culture”(Jahnke, 2013, s. 94) ikke finde så stor inspiration i Gadamers tænkning, hævder Jahnke.

Et andet problem med Gadamers tænkning ifølge Jahnke er, at den heller ikke giver et så godt indblik (som Ricoeur) i, hvad der er på færde i de formgivende og kunstnerisk-skabende øjeblikke i designprocessen. Som Jahnke skriver:

»Individual give meaning to things, not only through social interactions, but also through reflection about the purpose of life. [...] Therefore, innovation of meaning does not only build on sociological dimensions but also on philosophical ones, as in the meaning of life. To explore the philosophical dimension we leverage on the theory of hermeneutics.«

Öberg, s. 171-177

Folk, der har et dybt kendskab til Gadamers filosofiske hermeneutik, vil stille sig uforstående over for denne kritik, som Jahnke her anfører. Hvis der er noget, som Gadamers æstetikforståelse har fat i og interesse for, og som den både præsenteres i



*Sandhed og metode* (2004), og måske i endnu højere grad i Gadamer's senere værker om æstetik (Gadamer, 2007), så er det, hvorledes det kunstneriske skabelsesøjeblik og den æstetiske erfaring bliver til, og hvad det er, og hvad der er på spil i de øjeblikke.

Jeg skal i det næste afsnit uddybe, på hvilken måde Gadamer's tænkning kan hjælpe os til at blive klogere på en 'fremtidsvendt design praksis', og hvorfor Gadamer har et særligt blik for, hvad der er på spil i de kunstnerisk-emergerende situationer.

A theoretical framework for discussing the role of hermeneutics in capturing the nature of radical innovation of meanings. (Verganti & Öberg, 2013, s. 91)

Innovation					Networks	
	Nature of radical innovation of meanings	Dominant theories of innovation	Hermeneutics	New theory of innovation	Role of networks in the dominant theories	Role of networks in the hermeneutics perspective
Meanings / Interpreting	Meanings are context dependent	Problem solving (ideas and solutions)	The parts and whole	Designing scenarios of meaning	Solvers	Interpreters of the context
	Meanings can not be optimized	Optimizing and Reducing Uncertainty	The iterative Hermeneutic circle	Debating	Bring new knowledge	Bring new arguments in the discourse
Radical Innovation / Envisioning	Radical innovation implies questioning	Develop new capabilities	Taking a critical stance	Building critical capabilities	Experts	Critics
	Radical innovation implies proposing	Answering a need	Creating a new interpretation	Envisioning new meaning	User-Driven	Interpreters-Driven

Men inden da vil jeg kort opsummere, hvad Verganti's og Öberg's Ricoueur-orienterede tænkning får dem til at konkludere, når de vil præcisere, hvad der kendetegner den menings-drevne innovation. Det gør de i følgende figur (se Verganti & Öberg, 2013, s. 91):

Som man kan se sættes den kritiske hermeneutik her som en alternativ teoretisk rammeforståelse for menings-dreven innovation i forhold til den dominerende problemløsnings- og bruger-orienterede innovation. Vi lægger mærke til, at den menings-drevne innovation er kendetegnet ved 'interpreters', der kan indtage en kritisk position og skabe nye fortolkninger gennem debatter, indføring af argumenter for at designe nye meningsscenerier og visioner. Og, som tidligere nævnt bliver mening knyttet til "*...en skiftende sfære af viden, holdninger, nye informationer og forslag*"(ibid., s. 92) og de eksterne interessenter og 'outlandish interpreters' ses som "*...en vigtig kilde til nye argumenter.*"(ibid.)

Her hører man tydeligt den Ricoeur-inspirerede tilgang, hvor vægten netop ligger på den epistemologiske tilgang og kritiske refleksion, og hvor debatten, det gode argument, der bygger på viden og informationer, forslag og fremsagte meninger eller holdninger, bliver det, som samtalen og tænkningen er styret af. Det er den vel-informerede, kritisk-analytiske, forklaringsøgende og rationelt argumenterende diskurs, der opsøges.

Over for dette ville Gadamer formodentlig indvende: Nej, mening eller rettere meningsfuldhed knytter sig ikke primært til "*...en skiftende sfære af viden, holdninger, nye informationer og forslag*" men snarere til en sfære af værdier, verdensbilleder, længsler, undringer, indfald og sanselig-stemte indtryk og inspirationer. Og han ville sandsynligvis tilføje: Og nej, de eksterne aktører og interessenter er ikke primært – i den menings-drevne innovation – "en vigtig kilde til nye argumenter", men snarere en kilde til levede erfaringer, indtryk, forundringer, længsler, omsorg og en eksistentiel søgen.

Her er der altså tale om en grundlæggende anden væren-i-verden og væren-ved-eller-i-dialog-med-verden, end den epistemologiske og kritisk-analytiske refleksion ligger op til. Og det er, vil jeg mene, i denne væren-i-og-dialog-med-verden ud fra et mere sanselig-stemt og indfaldsbåren og undringsramt tilstedeværelse, at designeren eller kunstneren selv finder sig bedst beskrevet.

Det betyder også, at vi via en Gadamer-inspireret tilgang til innovation da også vil se et skifte fra en menings- og argument-dreven innovation (hvor mening primært forstås ud fra et 'meaning-making-paradigm') og til en menings- og undrings-dreven innovation (hvor mening forstås ud fra et 'meaning-receiving-paradigm').

Anlægger man et Gadamer-inspireret perspektiv på erfaring, mening, fortolkning, refleksion og samtale, vil man også få en lidt anden udgave af en 'meningsdreven innovation'.

Forskellen vil primært være, at hvor den Ricoeur-inspirerede tilgang a la Verganti & Öberg (2013) vil forstå mening som en menings-skabelse ("Meaning in the making", jf. Jahnke, 2013) dannet via kritisk refleksion og gennem rationelle, argumentative diskurser og debatter med fokus på viden, forklaringer, klare begreber, definitioner og argumenter og med deltagelse af 'interpreters' med et udefra-blik ("Outlandish"), vil en Gadamer-inspireret tilgang forstå mening som meningsmod-tagelse dannet via en fænomenologisk berøthed og en sokratisk undren og et dialogisk undringsfællesskab og med deltagelse af ikke interpreters som outlandish *kritikere* i Vergantis og Öbergs forstand men som *elskere*. Der er som bekendt forskel på at se med et kærligt eller et kritisk blik og om man med det kærlige blik ser efter det 'outlandish' i det helt nære og hverdagsagtige.

Der er således forskel på en forklaringsorienteret og argumentativ diskussion og debat-form, og så en dialog og et samvær, der er inspireret af en sanselig-stemt og æstetisk forundring og en legende, eksistentiel-filosofisk undren.

Skulle man lege lidt med Verganti og Öbergs skema, kunne man sige, at med Gadamer kan man tale om en forskydning i forståelsen af meaning-driven innovation ud fra en kritisk-argumenterende og til en kærlig-undringsbaseret tilgang. Eller som overskriften blev på førnævnte konference: *From Product- and User-driven Innovation to Meaning- and Wonder-driven Innovation*.

Skemaet kunne da se sådan ud:

	Innovation				Networks		
	Nature of radical innovation of meanings	Hermeneutics By Ricoeur Or Gadamer?	New theory of innovation	Wonder-based innovation	Role of networks in the dominant theories	Role of networks in the hermeneutics perspective by Ricoeur	Role of networks in the hermeneutics perspective by Gadamer
Meanings / Interpreting	Meanings are context dependent  Meaningfulness come before meaning	The parts and whole  The ontic parts and ontological whole	Designing scenarios of meaning	Creating a 'Dark Room' for meaningfulness	Solvers	Interpreters of the context	'Evocators' of the Phenomenon
	Meanings can not be optimized  Meaningfulness is more a question of receptivity and 'meaning-receiving' than construction and 'meaning-making'	The iterative Hermeneutic circle  The hermeneutic circle between 'the inner word' and 'outer word'	Debating	Involving in a Socratic Community of Wonder	Bring new knowledge	Bring new arguments in the discourse	Bringing in new wonderments in dialogue
Radical Innovation / Envisioining	Radical innovation implies questioning  ... in an phenomenological and Socratic	Taking a critical stance  Involving in an existential stance	Building critical capabilities	Building existential and phenomenological 'sensitivities'	Experts	Critics	'Lovers' (philosophia, 'topos-philía')
	Radical innovation implies proposing  But also a 'letting go and letting come' attuned by a phenomenological and wondrous sensitivity	Generating a new interpretation  Listening to the call of wonder	Envisioning new meaning	Listening to the enigmatic, mystery wonders of everyday life	Driven by users	Driven by interpreters "outside of the usual networks"	Driven by 'evocators' captured by a longing and wonder

Udvidelse: Fra  
meaning-driven to  
wonder-driven  
innovation  
© Finn Thorbjørn Hansen  
(2015)

Jeg skal i det følgende uddybe, hvad det vil sige at tænke og føre dialoger ud fra en undringsorienteret og undringsbaseret tilgang, og hvorledes denne undringsfænomenologiske sensitivitet over for det anderledes i det nære kan beskrives.

## LIGRØVERERFARINGEN OG HVAD DET VIL SIGE AT FORSKE I 'DE MAGISKE ØJEBLIKKE'

I mit arbejde med de ti designundervisere og designere på Designskolen Kolding (Hansen, 2014) er der særlig én oplevelse ved afslutningen af aktionsforskningsprocessen, som gjorde et stort indtryk på mig.

I et aktionsforskningsprojekt er de involverede aktører (her: designerne) også en slags medforskere eller medundersøgere. Kommer der ikke en sådan fælles og gensidig undersøgelse og fælles undren op at stå mellem den udefrakommende forsker og de interne aktører i feltet (her: Designskolen Kolding), så er der ikke tale om et godt aktionsprojekt.

Derfor havde jeg antennerne ude efter at opfange, hvornår jeg mærkede, at vi var tilstede sammen i fælles refleksioner eller undringer, og hvornår vi ikke var det.

Jeg husker specielt en dag, hvor jeg skulle præsentere nogle 'resultater' eller tanker, som jeg var kommet op med via mine analyser af de interviews, som jeg havde haft med designunderviserne og via de essays, som designunderviserne selv havde skrevet ud fra en levend erfaring fra egen undervisningspraksis.

Da jeg havde præsenteret mine refleksioner over og begreber for de momenter, jeg havde set som væsentlige i den formgivende designproces, oplevede jeg – vagt som set i øjen-krogene – et vist ubehag eller irritation hos en af designunderviserne i hendes kropsholdning og ansigtsudtryk.

Det blev på det tidspunkt ikke italesat, og jeg var knap nok opmærksom på det i præsentations-øjeblikket. Men bagefter, på vej hjem fra mødet, slog denne oplevelse mig. Der var tydelig vis noget i det, jeg havde fremlagt, som ikke var faldt i god jord hos en af designerne, som på en eller anden måde var i dissonans med, hvad denne designunderviser

anså og selv har erfaret som værende væsentligt i de kreative og kunstnerisk skabende øjeblikke.

Jeg havde tilsyneladende beskrevet nogle af hendes og deres designskabende oplevelser med nogle ord, begreber eller tanker, der på en eller anden måde øgede vold imod disse grunderfaringer. Som var jeg for hurtig, firkantet og reducerende i mine beskrivelser og analyse. Som var mine ord og begreber på daværende tidspunkt endnu ikke 'stemte' i forhold til det, som var det væsentlige og reelt betydningsfulde i disse skabende kunstneriske øjeblikke.

Det fik mig til at tænke på forskeren, som en person, der meget let, hvis han eller hun ikke går forsigtigt og nænsomt til værks, kan blive en slags 'ligrøver'.

En ligrøver er jo kendetegnet ved en person, der bryder ind i en forseglede grav og respektløs hiver de umiddelbare værdigenstande til sig, som han ser. Hvad ligrøveren ikke ser og har sans for, er, hvad disse værdigenstande engang var for dem, som forsigtigt og sorgfuldt lagde dem ved kisten og i graven. Guldringen eller guldbæret, eller hvad det end måtte være, var jo oftest givet af den efterladte i en dyb respekt og kærlighed og afsavn til den afdøde. Man må forestille sig, at den afdødes kone, venner eller familie måske har tænkt: "Hvad er det fineste og kæreste, jeg kan ligge ved din grav som et udtryk og minde for vores kærlighed og venskab, da du levede? Hvad kan bedst udtrykke og symbolisere, hvad jeg i dag ikke selv kan sige i ord til dig, nu hvor du er borte?"

Værdigenstandene er altså ladet med en helt anden og usynlig værdi end den, som ligrøveren kan se og er optaget af.

På samme måde kan man, vil jeg nu hævde med Gadamer, sige, at man let som fænomenologisk og praksisorienteret forsker, der ønsker at komme i en 'indersideforståelse' af feltet og de erfaringer, der hænder der, kan træde forkert og ende med at få ligrøvertræk.

Nærværende designunderviser, der kropsligt udtrykte et vis ubehag under min præsentation af analysen af hendes og de andres essays og 'fænomenologiske snapshots' fra deres livsverden som udøvere designere og designundervisere, oplevede måske, at jeg i visse af mine tolkninger og betoner ikke helt fik fat i det, som *for hende* var hende noget af det fineste og kæreste hun har del i, når hun engagerer sig den kunstneriske skabelsesproces.

Det, jeg kunne tage fat i via interviewet og essayet, var hendes *egne ord* og beskrivelser fra disse 'rum' eller erfaringer af at være i de formgivende processer.

Men, som man rigtig nok kan indvende, ser man kun på pegefingern, der peger, i stedet for på dér, hvor pegefingern peger hen, så misser man selvsagt det væsentlige.

Det er med andre ord ikke så meget de konkrete udtrykte ord og udtryk, som designeren selv – famlende, blufærdigt og forsigtigt – forsøger at lægge frem eller konkret bruger til at fortælle, hvad der var på spil i det pågældende øjeblikke, som jeg som forsker skal have blik og sans for.

Jeg skal i stedet for se i pegefingerens retning, og spørge til det indtryk, som designeren var under indtryk af, da hun *forsøgte* at finde et udtryk for dette indtryk.

Men så snart man forsøger at give udtryk for et indtryk, der er af største værdi for en, og som opleves som grundlæggende meningsfuldt, rammes man også ofte af en tavshed og uformåen eller blufærdighed. For man mærker, at man netop i disse unikke og dybt meningsgivende øjeblikke er i noget, eller står over for noget, og er i dialog med noget, som netop ikke lader sig udtrykke direkte i ord og begreber. Men til gengæld, når ordene er valgte med omhu og nænsomhed, så er de ord eller begreber man så alligevel siger og 'efterlader' – efter mindet med de nu afsluttede ('afdøde') erfaringer af at være i de kunstneriske øjeblikke – som gaver ved den afdødes kiste.

Sådan må de forstås, som henvisninger til 'det hemmelighedsfulde' og kærlighedsgivende (kilden der gør netop disse singulære øjeblikke til det kæreste og mest betydningsfulde for én), der også, som Helle Gråbæk udtrykker det i hendes essay kan fylde én med en 'stille taknemmelighed':

*»Som metafor for designprocessen er jeg optaget af ideen om rum. At man i designprocessen går ind i forskellige rum som på en måde er afhængige af og har et forhold til hinanden ... uden at jeg helt kan forklare hvad dette går ud på ... men i hvert fald er 'besøgene' i de forskellige rum måske med til at få et projekt til at lykkes?»*

*Årsagen til at jeg underviser hænger som udgangspunkt sammen med mine egne oplevelser af at være i disse rum og måske særligt det "tavs", ... jeg kan genkalde mig oplevelser her som gør mig dybt taknemmelig, forbinder mig med verden, får ting til at ske foran mine øjne gennem et nærvær i de handlinger mine hænder, materialet og den stemning jeg er i ... jeg er ikke i stand til at skille disse ad i øjeblikket hvor det sker. Hænder, materiale og jeg er en helhed ... men jeg bliver ydmyg efter det sker ... stille og taknemmelig.«*

Fra essayet "Det tavse og pædagogiske rum" i nærværende bog, s. 148

## FORHOLDET MELLEM 'DET INDRE ORD' OG 'DET YDRE ORD' STÅR CENTRALT I DEN HERMENEUTISKE FÆNOMENOLOGI

Naturligvis kan sagen også være den, at de begreber, teoretiske forståelse og fortolkninger, som forskeren har benyttet til at analysere på de gjorte tydinger af de levede erfaringer og konkrete udtryk, at disse tolkninger bare ikke lige stemmer overens med de begreber, teorier, referencer og tolkninger, som designeren selv teoretisk er vant til at tænke med.

Da må 'den rykkede næse' forstås på et andet niveau, som blot en uenighed omkring den teoretiske udlægning af de gjorte erfaringer. I så fald vil man som forsker



ikke på samme måde kunne beskrives som ligrøver, men snarere som en forstyrrelse eller provokatør, hvilket som bekendt også kan være forfriskende og nyskabende for den tænkning, som designeren indtil da har været vant til at anlægge på egne og andres designerfaringer.

Men ser vi bort fra denne teoretiske uenighed og forskel på fortolkninger af det tydede, og samler vi os om tydningsbevægelsen mellem indtryk og udtryk, *inden* den teoretiske fortolkning tager over, så viser Gadamer i *Sandhed og metode* at eje et stærkt blik for, hvad vi bør passe på for *ikke* at havne som det, som jeg her har kaldt de fænomenologiske og hermeneutiske ligrøvere.

Gadamer har således den dybeste respekt for den meningsfuldhed, der ikke sådan lader sig forklare eller udsige.

»The supreme principle of philosophical hermeneutics such as I think of it (which is why it is a hermeneutic philosophy) is that we can never fully say what we want to say.«

Gadamer, *Truth and Method*, s. 486-487

Man kunne også – med et sideblik til Løgstrup (1995b [1976]) – kalde det for erfaringen af det 'singulære universales' inkommensurabilitet, og eller som 'a taste of the Secret' (Derrida & Ferraris, 2001). "Det universelle" i fænomenologisk og hermeneutisk forståelse er her knyttet til tæt det singulære og personlige, eller som Kierkegaard ville have sagt: til det Evige i det Timelige, det Uendelige i det Endelige.

Gadamer selv beskriver denne oplevelse via en tankefigur hentet fra den kristne filosof Augustin, når denne taler om forskellen på 'det indre ord' (*verbum interius*) og 'det ydre ord' (*verbum exterius*).

I den kristne og religiøse udlægning står 'det indre ord' ikke for Guds ord. For Guds ord er aldrig noget mennesket kan høre klart og entydigt og med sikkerhed. Det vil nok med hjertet kunne sige, at det har hørt Guds ord med troens sikkerhed, men ikke med en videnskabelig sikkerhed. Som Paulus skriver i Korintherbrevet (kapitel 13, vers 12 i *Det Nye Testamente*), vil mennesket altid hører Guds ord og 'se Gud' som gennem en gåde eller et forvrænget eller bulet spejl. Man ser i spejlet noget, der ikke er én selv, og som henvender sig. Men man kan ikke med tydelighed se præcist, hvad eller hvem det er. Det er som 'looking through a dark glas...', som Gadamer-eksperten (Arthos, 2009) skriver, når han skal beskrive, hvorledes Gadamer bruger begrebet 'det indre ord'.

Når Augustin taler om det indre ord, er det ikke ord og tanker i den almindelige betydning, der siger, at vi tavst taler med os selv, at vi her fører en indre dialog.

'Det indre ord' i Augustins forstand kommer før de indre ord, som vi *kan* høre os selv tænke og sige til os selv i tavshed. 'Det indre ord', som Augustin tænker det, er hjertets tale til os, hvilket måske bedst kan beskrives som en lytten til en berøthed og tiltale, før denne berøthed og tiltale har fundet en form eller et udtryk.

Denne tiltale har mysteriets eller gådens ansigt. Guden ser vi kun – som gennem et bulet spejl – gennem erfaringen af livets grundlæggende mysterium, gennem oplevelse af det underfulde, det mirakuløse, *at* noget er, og gennem det forunderlige og hemmelighedsfulde midt i det ordinære og hverdagsagtige. Som også ofte opleves og beskrives som en fyldt tavshed og tomhed. For tomhed erfares her som en forstue til det, man håber vil komme, uden at man kan vide *at* eller hvornår det kommer (Caputo, 2002).

I forstuen, i denne momentane oplevelse af intethed eller tomhed, venter man uden at forvente noget, men man lever i håbet og længslen efter 'noget', som man ikke ved, hvad er, men som må komme.

Gadamer tager denne religiøse tankefigur fra Augustin og Paulus og 'omdøber' den så at sige i hans filosofiske tænkning. I stedet for at tale om Gud eller tolke denne tankefigur religiøst men sprogfilosofisk og eksistentiel-fænomenologisk, beskriver han den fænomenologiske og hermeneutiske erfaring *som* 'det indre ord', og vores forsøg på at tyde og tolke disse erfaringer via ord, begreber og teorier som 'det ydre ord'.

I kunsten, hævder Gadamer, åbner vi os for den fænomenologiske og hermeneutiske erfaring.

I den fænomenologiske erfaring er vi mærket af, at vi erfarer os som sanselig berørte, ramte og under indtryk af noget betydningsfuldt.

I den hermeneutiske erfaring erfarer vi vores sprogs og tanks endelighed og utilstrækkelighed over for at kunne give dette hemmelighedsfulde indtryk et udtryk. Der vil altid blive en rest tilbage, og det er denne 'rest' eller dette generøse overskud af meningsfuldhed, som ikke kommer til udtryk i den artikulerede og udtalte eller skrevne mening, som Gadamer gør opmærksom på, at vi skal have et "indre øre" for.

Sagt i eksistentiel-fænomenologiske termer: den fulde og uendelige meningsfuldhed er knyttet til fænomenet *i sig selv*. Hvad vi mennesker ser og erfarer af fænomenet i sig selv vil dog altid være ufuldendt og ufærdigt. Men kunsten, skal vi følge Gadamer, skabes i en dialog med 'det indre ord', når vi vagt og umærkeligt er under indtryk af noget, der skimtes i 'det bulede spejl'.

Den kunstneriske skabelsesproces knytter sig med andre ord til fænomenets fremtrædelses- og bevægelsesfelt<sup>19</sup>. Det er det felt, som fænomenet begynder at blive synligt i, som i dørkammen eller mellemrummet mellem et mørk og et lyst værelse.

---

<sup>19</sup> En tankegang man også finder udfoldet i den tjekkiske eksistensfænomenolog og filosof, Jan Patockas forfatterskab, hvor netop dette 'fremtrædelsesfelt' bliver beskrevet indgående (For en introduktion til Patockas 'asubjektive fænomenologi', se Mortensen, 2013).

Når fænomenet er trådt helt frem i det lyse værelse eller kammer, *har* det gestaltet sig og størknet i dette kammers materialitet og synlighed, eller sagt anderledes: det har da 'sat sig' i dette sprogs og denne kulturs og denne tids former og sociale konstruktioner og sociokulturelle materialiteter.

Men der var en bevægelse og tid *før*, at fænomenet stivede i disse givne sprogheder og kulturmedierede konfigurationer og blev til det, vi sanser og bevidst kan se og kan tale om i den pågældende kultur.

Det er denne 'før-tid', hvor fænomenet stadig er levende og i bevægelse og endnu ikke helt er trådt frem og gjort synlig i en bestemt gestaltning, som den eksistentielle fænomenolog og Gadamer-inspirerede hermeneutiker opsøger.

Gadamer vil – som også Heidegger, Merleau-Ponty og Martin Buber – hævde, at den æstetiske erfaring har med dette fremtrædelses- og bevægelsesfelt at gøre. Eller som det udtrykkes af to af nogle af det 20. århundredes største kunstnere, den franske billedkunstner Cézanne og den tyske digter Rainer Maria Rilke:

»Det, jeg forsøger at oversætte for Dem, er mere hemmelighedsfuldt. Det er indfiltret i selve værens rødder, i sansningens sanseløse udspring.  
Cézanne – citeret i Merleau-Ponty (2000 [1964], s. 1

*For de er de øjeblikke, hvor noget nyt er trådt ind i os, noget ukendt; vores følelser forstummer i sky forlegenhed, alt i os træder tilbage, der opstår en stilhed og det nye, som ingen kender, står midt i det og tier. «*

Rilke, 2001 [1904], s. 52-53

Hvad der altså er på færde i 'det tavse rum', som designer Helle Gråbæk i hendes essay i nærværende antologi fint beskriver stedet for de formgivende og kunstneriske øjeblikke

i designprocessen, har at gøre med noget, der kommer *før* det vi sanser (og er bevidste om), og *før* vores følelser. For når vi sanser og er bevidst reflekterende eller føler, så sanser, reflekterer og føler vi allerede *igennem* en bestemt kulturs og sprogligheds filtre.

Det betyder med andre ord også, at en sådan åbning over for det helt nye – det ukendte og nyes kommen – fordrer en særlig sensitivitet, receptivitet og afventende langsommelig lytten og åbenhed. Man kan tale om en fænomenologisk sensitivitet og en hermeneutisk opmærksomhed, der er rettet mod et før-sprogligt, før-refleksivt, før-kulturelt og endda før-sanseligt (opfattet) niveau.

Helle Gråbæk erfarer og beskriver dette niveau i designprocessen som ”magiske øjeblikke” (Gelting, 2010, s. 31 og 35) Det er vel i grunden et godt udtryk for den uforklarlige og ubegribelige hændelse det er, når verden sådan ’åbne sig’ for os, før vi selv helt er bevidste om og reflekterede over det, og før vi selv vil noget med verden. Noget sker derimod *med* os, uventet og på en forunderlig meningsfuld og meningsgivende måde.

Men hvordan navigerer vi – som designere og arkitekter og som design- og arkitektundervisere – i de mange former for teoretisk, funktionel, praktisk, eksperimenterende, tavs intuitiv viden og eksistentiel ikke-viden? Sidstnævnte har jo med den grundlæggende forundring og undren at gøre, hvor vi netop *ikke* står i en vidende position eller attitude over for eller i verden, men i en ’ikke-forståelse’.

Det skal vi i det følgende se nærmere på.

## UNDRINGENS FÆNOMENOLOGI OG TO FORSKELLIGE SYN PÅ DEN FILOSOFISKE UNDREN

Det er velkendt blandt fænomenologer, at undringsfænomenet, dette at være i en grundlæggende undren, ikke kan eller må forveksles med fænomenet nysgerrighed,

forbavselse, beundring, forbløffelse, fascination, forvirring, overraskelse, tvivl eller kritisk refleksion.

At være i en grundlæggende undren er heller ikke det samme som at forholde sig systematisk og analytisk undersøgende eller opstille eksperimenterende undersøgelser, som når f.eks. en natur- og socialvidenskabsmand 'undre sig'. Bag de videnskabelige undringer ligger der en *forklaringssøgende* attitude. Man vil her bagom fænomenet for at finde kausale årsager og strukturelle sammenhænge, der kan forklare det skete – f.eks. psykologisk, sociologisk, antropologisk eller lingvistisk.

Men i den kunstneriske forundring og den eksistentiel-filosofisk undren står vi et andet sted og spørger fra. Vi vil ikke *bagom* fænomenet, men blive nærværende *ved* fænomenet, ikke i dets størknede og gestaltede form, men i dets levende og tilblivende form *inden* fænomenet størkner i den pågældende kultur og tids sprogligheder, forståelseshorisonter, praksisser og materialiteter.

Ordet 'undren' kommer af det græske ord *thaumazein*, som også Sokrates henviser til i dialogen *Theatetus*, når han skal bestemme, hvad det er, der driver filosofiens tænkning og længsel. Denne undren må ikke, som den nogle gange bliver, forveksles med det græske ord *aporia*, der kan oversættes til epistemologisk forvirring, usikkerhed og tvivl.

Følger vi etymologien (se Rubenstein, 2008) omkring ordet *thaumazein*, var Thaumaz efter den græske mytologi en græsk havgud, der repræsenterede det vandrende, det omstrejfende, vandringsmanden eller det udrejsende. Thaumaz var søn af to af de mest grundlæggende guder i den græske mytologi, Gaia (jorden) og Oceanus (havet). Thaumaz gifter sig ifølge den græske historiefortæller Hesiod's *Theogony* med flodgudinden Electra, og de får barnet Iris. Guden Iris repræsenterer i den græske mytologi gudernes (beundringsfremkaldende) sendebud – i form af regnbuen, det sublime under, eller for grækerne miraklet, der forbinder himlen med jorden.

Men Thaumias og Elektra skaber ikke kun Iris, men også de frygteligt grimme og grusomme Harpyrer, Aello og Oypetes. De var monstre med en kvindes hoved og en grim stinkende fuglekrop, der havde store sorte vinger og lange skrækindjagende kløer. De fløj lige så hurtigt som storme og de hurtigste ørne. De skabte gru og rædsel, når de pludselig ud af ingenting kom og greb et menneske og fløj det til Hades, til dødens rige.

Af den græske mytologi kan vi altså lære, at undringsfænomenet har med det mest grundlæggende i menneskelivet at gøre. Vi lærer også, at undringsfænomenet repræsenterer 'det vandrende', det som er på vej, er i bevægelse, står i det åbne eller er på vej mod det åbne. Og at der ud af denne grundlæggende undren kan opstå en forbindelse eller relation til 'det guddommelige' såvel som det angst- og gruopvækkende.

På den ene side har den grundlæggende undren altså med det skønne og underfulde – hvad Hannah Arendt beskriver som, 'den beundrende undren' (Arendt, 2005).

På den anden side ligger der også en fare for, at en sådan grundlæggende undren kan føre os, uventet og abrupt, til en angst og gru, som stod vi pludseligt ved en afgrund og oplevede, at hele vores eksistens var på spil.

Her skiller vejene blandt undringsfilosofferne. Nogle vil – som Arendt, Løgstrup, Marcel og den sene Heidegger – sige, at det er den beundrende undren, der er den dybeste. I disse øjeblikke (med Iris) er vi i en grundlæggende transcendererfaring og værensmæssig relation og forbundethed med verden og det liv, vi er en del af. Og da fyldes vi med taknemmelighed, ydmyghed og en stille dyb glæde.

Andre – som Nietzsche, Eugen Fink, Sartre og den tidlige Heidegger – vil sige, at det er i angsten og gruen og terroren (med Aello og Oypetes), at undringen finder sin egentlige oprindelse. I disse øjeblikke brækker det intime (forstående) forhold mellem vores sprog og verden, og vi står da (uforstående) og ser indefra intetheden og oplevelsen af en grundlæggende meningsløshed.

I sidstnævnte 'lejr' vil man tale om modstanden, volden, angst, terroren og det, der grundlæggende er vores tanke- og livsverden fjendeligt stemt. Det er denne – skal

vi følge disse filosoffer – side af tilværelsen, som vi må opsøge for at kunne komme i en genuin undren og kontakt med verden. Tanker må tvinges ud af deres vante baner, hvis vi skal ud i en ægte undren, de går ikke selv frivilligt derfra.

Men, kunne man tilføje fra den anden lejr, i den æstetiske og metafysiske erfaring, i ekstasen og i de selvforglemte øjeblikke af skønhed og hengivenhed (f.eks. i den elskende relation til et andet menneske eller et materiale eller verden som sådan) vil vi jo også træde ud af vores vante tanke- og adfærdsmønstre. Så også der finder man det nødvendige (kreative) brud.

Følger vi Merleau-Ponty (2002 [1962]) skriver han, at den grundlæggende filosofiske undren er det bedste udtryk for den fænomenologiske reduktion, altså hvordan vi bedst kan gøre os så åbne og modtagelige og lyttende over for 'fænomenet i sig selv'.

I forlængelse heraf kunne man så sige, at undren sker, når der opstår en slags ridse eller sår eller sprække i de membraner af henholdsvis idiosynkratiske sandheder, kulturens (eller professionens) 'common sense', de videnskabelige og faglige 'sikkerheder' (begreber, definitioner, teorier, modeller, metoder) og en professionspraksis 'størknede intuitioner'. Disse "størknede meningsskorper" (jf. Adorno, 1991, s. 307) forhindrer os i at stå i et mere direkte forhold til verden, til det singulære og unikke, der står lige foran os, og som de almene begreber og generaliseringer, modeller, teorier og typologiseringer let kan hindre os i at se.

Undren oversættes på tysk til *Wunder* (og *Verwunderung* eller *Erstaunen*) og på engelsk til *wonder* eller *wonderment* (eller *amazement*, men sidstnævnte er forbløffelse).

Ordet *wonder* stammer fra det old-engeske ord *wundor*, som etymologisk viser beslægtethed ikke bare med det tyske ord *Wunder* men også med *Wunde*, som kan oversættes til sår.



Så dette bekræfter, at i undringen er vi i en eller anden forstand i en såret tilstand. Men sår behøver ikke at forstås som noget negativt. At være sårbar kan også betyde en grundlæggende åbenhed, som lagde vi våbnene ned og trådte frem i al vores nøgenhed.

Når f.eks. Kierkegaard (2002 [1846]) taler om den sokratiske jordemoderkunst, og den eksistentielle dialektik, som Sokrates udøvede, så gjorde Sokrates det for at holde 'såret åbent'.

Det var først i vores yderste sårbarhed, at vi kunne ankomme til den fyldte tavshed, og begynde at lytte til, hvad livet i det unikke og singulære – og underfulde (!) – øjeblik sagde til os.

Det er også velkendt inden for undringsfilosofien og -fænomenologien, at undren knyttes til det, vi dybest set har kært. Som Augustin udtrykker det, så rammer undren hjertet uden at skade det. Nysgerrighed – gerrighed efter det nye – derimod kan let skade vores hjerter. Eller som Heidegger siger: nysgerrighed kan lede os ud i en værensglemsel.

*»Men den frigjorte nysgerrighed varetager ikke det at se for at forstå det sete, dvs. for at komme ind i en væren hen imod det, men derimod blot for at se. Den søger kun det nye for derfra på ny at springe videre til noget nyt. (...) Derfor er nysgerrigheden karakteriseret ved en specifik mangel på dvælen ved det nære. Den søger derfor heller ikke i ro og mag den betragtede måde at dvæle på, men derimod uro og ophidselse gennem stadig nye og den stadige vekslen af det imødekommende. I sin manglende dvælen søger nysgerrigheden efter den stadige mulighed for at kunne adspredde sig. Nysgerrighed har intet med den beundrende betragtning af det værende (thaumazein), dvs. det handler for nysgerrigheden ikke om gennem undren at blive bragt over i en ikke-forståelse; nysgerrigheden varetager en viden, men gør det udelukkende for at have vidst.«*

Heidegger, 2007 [1927], s. 201-202

Jeg selv vil skelne mellem den sanselig-stemte og æstetiske forundring på den ene side og den filosofiske og eksistentielle undren på den anden side ved følgende billede: I forundringen oplever vi pludseligt, som lys gennem en sprække, det underfulde i dets umiddelbarhed, dvs. fænomenet i dets fremtrædelsesfelt, mens det endnu vibrerende er i live, inden det helt har størknet til.

I forundringen ser vi igennem ridset eller såret i de membraner, der til daglig styrer vores blik og foretagsomhed. Vi er da ramte af det, som er, eller bedre, det, som vi ser, er på vej til at blive – eller kaldes til at blive og være.

Her trives kunstneren i lyset fra denne forundring, dette møde og denne æstetiske dialog med det underfulde. Som Løgstrup skriver: ”*Ja, i al kunst, så længe den er ægte, lever forundringen.*” (Løgstrup, 1995a, s. 66)

Den filosofiske undren er noget andet, men den lever af mødet med det forunderlige. I undringen, vil jeg sige, tænker vi i *efterklangen* af det underfulde. Så snart vi reflekterende og bevidst vender os mod det underfulde viger det bort, nærmest blufærdigt for vores blik. Men til forskel fra den almindelige pragmatiske og kritiske refleksion er den filosofisk-undrende refleksion en ’stemt refleksion’. Den er netop stemt af den erfaring af det underfulde, som stadig umærkeligt sidder i kroppen og i øjeblikket, i stemtheden. Man kunne også sige, at i den filosofiske undren tænke vi i resonans med *varmesporene* af erfaringerne af det underfulde.

Når vi oplever angst, terror og gru i undringserfaringen, så er det, vil min udlægning være, fordi vi fortsat står i primært et epistemologisk forhold til verden, den anden og os selv. Hvad man oplever i særlig intens grad i overgangen fra aporia til den angstfremkaldende undren er, at dette epistemologiske grundlag pludselig – som i en afgrund – forsvinder under én, og man ikke har tillid eller tiltro til ’det åbne’.

Når Gabriel Marcel, Løgstrup, Arendt og den sene Heidegger derimod taler om den grundlæggende filosofiske undren via erfaringen af taknemmelighed, glæde og

ro, så er det fordi, at vi i denne form for undren erfarer og grebet af og bragt ind i en levende, ontologisk relation *med* verden, og at den på forunderlige vis taler til os, også selvom vi epistemologisk og kognitivt set ikke kan begribe det.

Med Martin Bubers Jeg-Du-filosofi (Buber, 1997 [1923]) kunne man i forlængelse heraf sige, at i forundringen står vi i et lyttende forhold til Du'et. I den eksistentielle og filosofiske undren derimod forsøger Jeg'et at finde sig selv i mødet og relationen med denne Du-erfaring og dens talen til os. Jeget i Bubers forstand<sup>20</sup> bliver da til som et svar på denne tiltale. Og at filosofere på denne undrende måde er da, som også Gabriel Marcel udtrykker det, at give ”... a personal response to a call.”(Marcel, 1973, s. 3).

At filosofere på denne undrende måde handler om at bryde igennem disse gestaltninger og aflejringer eller menings- og vidensskorper, der har lagt sig henover fænomenet, og bestandigt på ny at finde ind til fænomenets varme, levende væsen. Eller som Wittgenstein skriver: ”*Hver morgen må man atter trænge igennem de døde aflejringer for at komme til den levende og varme kerne.*”(Wittgenstein, 1991 [1980], s. 15)<sup>21</sup>

---

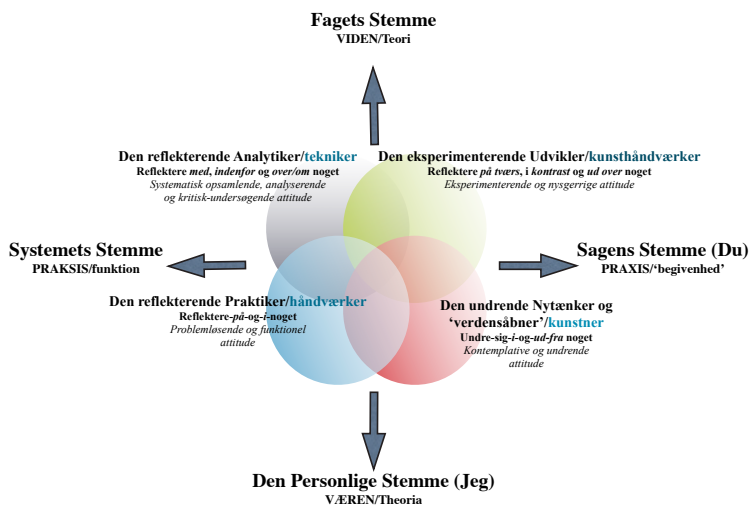
<sup>20</sup> Jeget i Martin Bubers forståelse må ikke forveksles med egoet, det empiriske og psykologiske jeg. Jeget i Bubers forståelse er bedre sammenligneligt med Kierkegaards Selvet og Heideggers Dasein. Jeget hos Buber er lige så gådefuldt og en metafysisk og meta-psykisk størrelse som Du'et.

---

<sup>21</sup> En beskrivelse af Wittgensteins syn på filosofisk undren, og hvorfor Wittgensteins undringsfilosofi på mange måder kan ses som liggende i forlængelse af den at-heds-metafysik og eksistentielle fænomenologi, som den sene Heidegger, Marcel, Arendt og Løgstrup trækker på, kan man finde i Hansen (2015). Se også senere i nærværende antologi Niels Grønåbæks Deleuze-inspirerede og interessante udlægninger af undringsfænomenet og dets betydning i den arkitektoniske forsknings- og formgivningsproces i artiklen ”I tiden for de tabte spor”, s. 316-341.

## UNDREN HAR MED FELTET FOR BERØRT IKKE-VIDEN I 'FIRE-STEMME-MODELLEN'

Vender vi nu tilbage til den fire-stemme-model, som blev præsenteret i denne bogs indledende kapitel, kan vi nu spørge, hvordan design- og arkitektunderviseren kan orientere sig i disse mange lag og vidensformer for at kunne gøre sig sårbar og åben og komme ind i den undren eller som Heidegger siger ”ikke-forståelse”, der adskiller den kundskabsbaserede og nysgerrige attitude, som eller er den fremhævede attitude, når man vil forholde sig åben og fagligt som professionel. Hvordan skal vi nu forstå ’feltet for berørt ikke-viden’, som findes i modellen højre nederste felt?



© Finn Thorbjørn Hansen: Kan man undres uden ord? (2014)

I modellens øverste venstre felt finder vi 'den reflekterende analytiker', der er primært teori-dreven og tænker fra en 'oven-fra-og-ned'-tilgang, hvor teori og videnskabelige metoder søges anvendt på praksis. Jeg kalder også dette felt for den mere formålsrationelle mål-middel-tænkning, hvor man fra starten har en given teori og en given praksis, hvor teorien skal kaste nyt lys på praksis for bedre at kunne forklare og bemestre den.

Man taler inden for praksis- og aktionsforskningen (Heron & Reason, 2008) om teoretisk, eksplicit, verbalt udtryk viden (*proportional knowing*) eller påstands- og datakundskab. Vi har her fat i den epistemologiske stemme.

Med 'den reflekterende praktiker' i modellens nederste venstre felt tales der ud fra en funktionelt og problemløsningsorienteret praksis- og oplevelsesviden (*experiential knowing* og *practical tacit 'how-to-do'-knowing*). Her er man optaget af at reflektere over det, man gør, mens man gør det (*reflection-in-action*) og at koble sig på en praksisviden, der fungerer og bliver levende, når man går i gang med de konkrete opgaver og problemstillinger (*knowledge-in-use*) og står i en (*funktionel-arbejdende*) relation med professionsfeltet og dets aktører.

Når vi er i det tredje læringsrum i modellen højre øverste hjørne, hvor 'den eksperimenterende udvikler' opholder sig, vil man ofte dér finde en non-verbal vidensform, som man kunne kalde 'vidensfremkaldende' (*presentational knowing*). Man eksperimenterer bevidst med forskellige også non-verbale udtryksformer, f.eks. gennem fotografering, lege, digte, musik og andre æstetiske virkemidler og former, fordi der i disse non-verbale og kropslige og æstetiske former kan ligge en viden, som ellers ikke kunne komme til udtryk.

Hvis man følger Lotte Darsøs fortolkning (Darsø, 2011) af de fire vidensformer: *proportional knowing*, *experiential knowing*, *practical knowing* og *presentational knowing*, bliver sidstnævnte 'eksperimenterende udvikler' eller innovator beskrevet som en person, der arbejder med "videnskonceptualisering". Denne vidensform beskrives som en over-

gangsviden mellem den sanselige oplevelsesviden (*experiential knowing*) og den eksplicitte teoretiske viden (*proportional knowing*). Med henvisning til hjerneforskning hævder hun, at ”...alle sanseindtryk først forekommer som præverbaleforestillingsbilleder, hvorefter der kan sættes ord på dem.” (ibid., s. 89) De æstetiske virkemidler skal altså bruges som et overgangsled til en videnskoneptualisering, der så kan føre til den videnskabelige eksplicitte og proportionale viden. Hvor det med oplevelsesviden handler om ”...at vide ved at opleve noget direkte” (ibid, s. 88), og eksplicit viden er ”... at vide ved at udtrykke det man ved, verbalt” (ibid.) og praksisviden ”... at vide at gøre det, man ved”, handler det med presentational knowing eller ”videnskoneptualisering om ”... at vide ved at udtrykke det, man ikke ved, man ved, nonverbalt.” (ibid.).

Det interessante ved det, Darsø kalder for ’Innovationsdiamanten’(Darsø, 2011) er, at selvom der i modellen er en orientering imod en ’ikke-viden’ (som ifølge Darsø knytter sig til oplevelsesviden og videnskoneptualisering), så er der ikke noget sted tale om en reel ’ikke-viden’-position. Som man kan læse i de nævnte citater er der i alle tilfælde tale om, at i alle de nævnte fire vidensformer ved man noget.

Men da når vi ikke hen til den grundlæggende ”ikke-forståelse”, som Heidegger knytter til undringserfaringen, og da har Darsø tilsyneladende i hendes Diamant-model ikke blik for det fjerde lærings- og dannelsesrum i fire-stemme-modellen af, altså feltet for ’berørt ikke-viden’, som jeg også tidligere har beskrevet som ’det, jeg ikke ved, at jeg ikke ved – men er eller kaldes til at blive’?

En grund til at Darsø ikke har fokus på dette felt kan være fordi at træde fra et primært vidende (epistemologisk-metodisk) forhold til verden (som Darsøs innovationsdiamant hviler på) og til et værensmæssigt (ontologisk-eksistentielt) forhold til verden, fordrer en grundlæggende anden eksistensfilosofisk forståelsesramme end den psykologiske forståelsesramme, som Darsø trækker på.

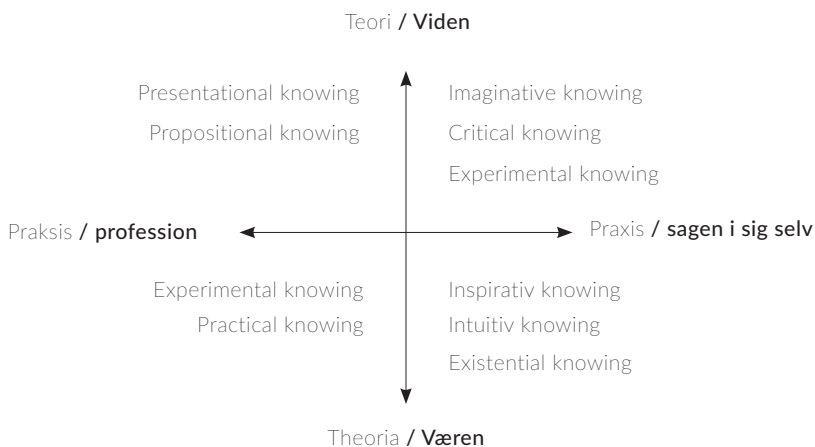
Selvom hun er påvirket af den amerikanske innovationsforsker C.O. Scharmer og hans U-teori (Scharmer, 2008), der i store træk bygger på en eksistens- og dialogfilosofisk tradition (særlig Buber og Heidegger og den Goethe-inspirerede fænomenologi), så er det reelt ikke denne tænkning, der hos hende kommer i spil. Måske fordi hun primært ser verden ud fra et innovations- og organisationspsykologisk og kompetenceorienteret læringsperspektiv.

Går vi nu tilbage til fire-stemme-modellen, er det, der 'mangler' i Darsøs innovationsmodel, hvad jeg – med baggrund i Gadammers filosofiske hermeneutik og Bubers dialogfilosofi – har kaldt Sagens stemme. Det er denne stemme, som får nogle andre 'spændinger' og orienteringer i spil end de orienteringer, som bliver sat op i Darsøs innovationsmodel. Hendes forståelseshorisont og *framing* af begreber og erfaringer i de innovative og kreative processer giver ikke plads til en eksistentiel-fænomenologisk og eksistensfilosofisk forståelse for 'ikke-vidensfeltet' som en grundlæggende eksistentiel og undrings- og forundringserfaring.

Baserer man fire-stemme-modellen på Gadammers filosofiske hermeneutik bliver det det i stedet for vigtigt at skelne mellem Viden & Væren og mellem Praxis & Praxis.

Hvor praksis er knyttet til en pragmatisk, foretagsom og funktionelt og instrumentel mål-middel-tænkning, er *praxis* (i det græske betydning som Aristoteles taler om det), når vi ikke handler og gør ting som et middel for at opnå noget andet, men fordi det, vi gør, i sig selv erfares som en værdi og som noget i sig selv dybt meningsfuldt.

Til *praxis*-handlinger og -aktiviteter hører de eksistentielle, etiske, religiøse/spirituelle og æstetiske livsfænomener og begivenheder, som dette f.eks. at være i en venne-samtale, at fiske ved solnedgang, være i bøn, lege med sine børn, elske, male, høre musikkoncert, nyde et kunstværk, etc.



© Finn Thorbjørn Hansen: *De forskellige vidensformer i teori-praksis- og theoria-praxis-forholdet*

Når arbejde eller undervisning går fra at være praksis-orienteret (ud fra klare mål og midler fra starten) og til at blive *praxis*-orienteret, sker der et grundlæggende holdningsskifte og en værenserfaring, idet arbejdet eller undervisningen i sig selv bliver værdifuld og meningsgivende – uden at man ved eller behøver at vide, hvad det konkrete arbejde eller den konkrete undervisning kan bruges til eller vil føre til. Man går typisk fra at være problemløsnings- og resultat-orienteret til at blive relations- og sagsorienteret. Det er i *praxis*-handlinger og -aktiviteter, at man kan gøre sig håb om, at verden vil åbne sig på nye og ukendte måder for dem, som involverer sig fuldt og helt i dem – uden at man fra starten ved, hvor man er på vej hen eller har gode grunde til at forvente noget bestemt, måske oven i købet tværtimod.

At reflektere på en eksistentiel- og undringsorienteret måde kan også være en *praxis*-begivenhed, og da ligner det den form for filosofisk kontemplation, som de gamle grækere beskrev som *theoria* (se Gadamer, 2000).



Med stor risiko for forenkling kunne man sætte de beskrevne forskellige vidensformer op i følgende matrix. Egentlig ville det være bedre illustreret via cirkler, der overlapper hinanden, især synes f.eks. vidensformen *presentational knowing* at ligge sig i en mellemposition mellem det øverste højre og venstre felt.

Når Scharmer taler om forskellen på eksplicit teoretisk viden, implicit kropslig praksisviden og så endnu-ikke-kropsliggjort viden (*not-yet-embodied knowledge*) og selvtranscenderende viden (*self-transcending knowledge*), så træder vi over i en anden eksistentiel og værensmæssig sfære, der langt mere ligner den stemthed og værenserfaring, som Cézanne og Rilke beskrev oven for. Scharmer selv beskriver denne mere eksistentielle viden eller værennsform (for egentlig giver det nøgternt set ikke mening her at tale om vidensform!) på følgende måde:

»Selvtranscenderende viden er evnen til at sanse og at blive nærværende over for de fremvoksende muligheder, at se denne kommen-til-verden-af-det-nye... «

Scharmer, 2001, s. 137

*Not-yet-embodied-knowledge* er et udmærket begreb (om end igen begrebet viden nøgternt set ikke er præcist nok men derimod *not-yet-embodied-being*) for det, jeg tidligere eksistensfænomenologisk beskrev som fremtrædelses- og bevægelsesfeltet. Det er i disse øjeblikke af mere inspirativ, intuitiv og eksistentiel karakter, at det, som Rilke siger, ukendte og nye, som endnu tier, får mod til at træde frem.

For Scharmer må et kreativt universitet (eller en design- og arkitektuddannelse) skabe kandidater, der kan fungere som "...fødselshjælpere for det nyes kommen-til-verden." (Scharmer & Käufer, 2007, s. 252).

»Grundkarakteren ved denne nye universitetsidé stræber ikke mod en videnskab, der udelukkende reflekterer og spejler verden, men derimod en videnskab, der er i stand til at begribe virkeligheden ud fra dens karakter af stadig tilblivelse.[som] landingsbane for tilsynkomsten af en fremtidig praksis. (ibid.)«

Scharmer & Käufer, 2007, s. 252

Hvis vi følger denne tankegang og nu vil give mere plads i design- og arkitektundervisningen for 'not-yet-embodied' og 'self-transcending knowledge' og 'feltet for berørt ikke-viden', hvordan kan vi da give plads til disse værens- og underingsformer? Hvor vil det mon særlig være relevant?

## OM FORSKELLEN PÅ RESEARCH THROUGH DESIGN OG RESEARCH WITHIN DESIGN

Arkitekt- og designuddannelserne er i dag formelt set godkendt som forskningsbærende institutioner med egen forskeruddannelse og med krav om forskning og forskningsbaseret undervisning. Hvis man – som i denne bog – anlægger et praksisbaseret og fænomenologisk perspektiv på forskning og undervisning på arkitekt- og designskolerne, hvordan vil en arkitekt- og designpædagogik da tage sig ud?

Der er selvsagt mange tilgange til praksisbaseret og praksisledet forskning. I *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser* (Hansen, 2014, s. 115-160 + s. 170-195) opregner jeg i det mindste otte tilgange baseret dels på udenlandsk forskning omkring forskning i de formgivende professioner på Candy (2006), Macleod & Holdrige (2010) og på Kirsten Hastrups analyse af forskningsbegrebet i de design- og arkitekturfaget (Hastrup, 1996, 2006), som også Kulturministeriets rapport om forskning i de formgivende uddannelser (Kulturministeriet, 2009) bygger på.

Jeg skal her samle mig om de tilgange, der lægger sig nærmest det fænomenologiske perspektiv, og inddrage Hastrups særlige syn på forskning via 'ekspresive teorier', som hun særligt anbefale design- og arkitektforskningen at tænke med, når der forskes i og fra praksis.

Inspireret af Hastrup (1996, 2006), Pallasmaa (2009), nogle japanske designforskere (Sano, Nagai & Taura, 2009) samt ikke mindst digteren Paul la Cour (la Cour, 1950) foreslår jeg et begreb for denne fænomenologisk 'pejlende' design- og arkitektforskning, som jeg kalder *forskningspoetik* og poetik-baseret selv-undersøgelser i egen kunstnerisk og formgivende praksis<sup>22</sup>. Her lægges der op til en arkitekt- og designforskning fra 'undersiden af praksissen'.

Man kan således være i en praksis på mange forskellige måder – f.eks. som den reflekterende praktiker i Donald Schöns forstand eller som den hypotesesøgende og eksperimenterende design- og praksisforsker (Markussen, Knuts & Christensen, 2011) – eller som den eksistentiel-fænomenologiske design- og arkitektforsker, der selv er designer eller arkitekt og forsker i egen livsverden og praksis fra et indefra-perspektiv.

Overordnet set giver det mening i første omgang at destillere den praksisbaserede og fænomenologiske tilgang til arkitekt- og designforskning ud via Fraylings klassiske distinktioner mellem:

- forskning på/i design (research-on-design)
- forskning for design (research-for-design)
- forskning gennem design (research-through-design)

---

<sup>22</sup> Se også Anders Lindseths artikel i nærværende bog, hvor han taler om 'refleksiv forskning i 1. Person'.

'Forskning på/i design' og 'forskning med design' er den type forskning, der typisk udføres af forskere, der ikke selv er udøvende designere eller arkitekter. Det kan være sociologer, semiotikere, psykologer, antropologer, fagfilosoffer eller kunsthistorikere. Det leverer 'udefra-blikket'. Her er forskningsgenstanden designerens eller arkitektens praksis og design- eller arkitektprocesser. Fokus kan her også vær på designeren eller arkitekten selv som fagperson og de artefakter og det faglige miljø og den faglige og verbale såvel som sociokulturelle og sociomaterielle diskurs, der måtte være på spil der. Donald Schön vil kalde denne forskning for 'reflection-on-action' og Sano, Nagai og Taura (2009) for forskning-i-3.persons-perspektiv.

'Forskning for design' omhandler om den type forskning, som f.eks. ingeniøren eller materialeteknikeren udfører, når de måler elasticiteten i et materiale, og dette er data, som designeren eller arkitekten kan gøre brug af i hans eller hendes arbejde. Det kunne også være f.eks. en sociologs undersøgelse af en bestemt mål- og brugergruppens behov og livsstil, hvis data designeren eller arkitekten også kan gøre brug af.

Hvor de to førnævnte forskningstilgange typisk vil være teori-drevne og forskning i et tre-personsperspektiv vil 'forskning gennem design' være praksisbaseret, men kan – afhængig af hvilken praksisbaseret forskning der er tale om – være mere eller mindre inspireret af teori og teori-dreven forskning.

Jeg har fundet det nødvendigt at skelne mellem tre typer af 'forskning gennem design':

- forskning med design
- forskning 'gennem' design
- forskning indefra design

'Forskning med design' er typisk forskere, der ikke selv er designere eller arkitekter, men som har fundet det interessant og værdifuldt at *bruge* designprocesser og/eller designartefakts som midler i deres forskning. Det kan f.eks. være psykologen eller sociologen (den kvalitative forsker bredt), der ser, at de design-baserede processer og artefakts kan åbne for kreative og æstetiske processer, der kan opfange empiri og erfaringer, som ellers ikke var mulig med de mere traditionelle metoder som f.eks. det klassiske forskningsinterview eller via deltagende observation. Men det kunne også være forskere inden for ledelse og organisationsudvikling, som f.eks. forskeren Lotte Darsø (2004), der brugte kunstnere og æstetiske processer til at skabe kreative forløb i den organisation, som hun undersøgte.

Der er en glidende overgang og overlap mellem 'Forskning med design' og 'Forskning gennem design'. Forskning gennem design kan være udført af en forsker, der selv er designer men vedkommende forsker behøver ikke at være det. Her er målet at forske og tænke *gennem* design og designprocessen, hvor designartefaktet eller designmetoden så at sige er 'hovedskuespilleren' i projektet (i den kvalitative undersøgelse vil den kvalitative forsker se på designartefaktet og designmetoden som en birolle, en aktør, i den samlede performance). Man er da optaget af 'design-in-the-making' og står selv i denne proces som aktivt udøvende designer og reflekterende praktiker (i Schöns forstand), eller som medaktør på mere aktionsforskningsmæssig vis, hvor forskeren måske ikke selv er designer men medskaber af rammen og processen ud fra de input og interesser, som han eller hun nu kan byde ind med.

Sano, Nagai og Taura (2009) vil kalde denne form for 'research-through-design' for 2.-personsforskning. Her opstiller man eksperimenter med f.eks. en hospitalsafdeling, hvor man bruge designprocessen til at se, hvordan man kan åbne for nye muligheder og få nye og anderledes indblik i og ideer til at løse et bestemt problem (f.eks. medicin håndtering).

Vigtigt i denne 'forskning gennem design' er, at forskningsprojektets hypotese godt må ændre sig og formes (skitseres på ny) undervejs i forløbet i mødet med den levende virkelighed og den kontekst og de mennesker, som denne undersøgelse foregår i og med. Projektet er således ikke – som ellers i de mere traditionelle hypotese-undersøgende eksperimenter – 'end-driven', men åben for nye indfald og skæve ideer, der bedre kan gribe og begribe de komplekse og uforudsigelige processer og erfaringer.

Hvad der også kendetegner denne type af forskning kaldet hypotesesøgende og eksperimenterende 'research-through-design' er, at man teoretisk bygger på en *pragmatisk* og *konstruktivistisk* forståelse af, hvad mening, værdi, viden og erfaring er (Markussen, Knuts & Christensen, 2011; Bang, Krog, Ludvigsen & Markussen, 2012; Steinø & Markussen, 2012).

Målet med denne praksisbaserede og eksperimenterende 'forskning gennem design' er i sidste instans at nå frem til og udvikle og 'producere' ny metodologisk og teoretisk viden på videnskabeligt niveau *gennem* skabelsen af designartefakts og designprocesser. Design bruges således i en vis forstand alligevel som et middel for noget andet – nemlig til udvikling af såkaldt videnskabelig 'vidensproduktion'.

Man er således ikke optaget af designartefaktet i *sig selv* eller designprocessen i sig selv – som et muligt sted at finde eller forløse ny viden (eller visdom jf. Pallasmaa, 2009) – men kun hvis dette designartefakt eller denne designproces kan hjælpe os (som et andet værktøj) til at producere viden (en metodologisk og teoretisk viden), der kan føre til en løsning på et bestemt problem, som forskeren fra starten er sat til at undersøge og komme med løsningsforslag til.

Som Stein & Markussen (2012, s. 4, min kursivering) beskriver denne forsknings-tilgang:

» ...in design research, one of the most central challenges consists precisely in understanding how **methodological and theoretical knowledge** can be produced through the creation of artefacts. Artefacts in design research refer not to products and prototypes, which are the objects of design. Rather these artefacts are **used as a tool** for the sole purpose of making experiments in order to explore a research question and/or a research program. «

Steinø & Markussen, 2012, s. 4, *min markering*

'Forskning *indefra* design' er derimod ikke problemløsningsorienteret og heller ikke eksperimenterende på den måde som forskning *gennem* design er. Forskning *indefra* design er optaget af den konkrete designproces og praksis, og ikke mindst de særlige værensformer, som designeren selv står i og 'er', når designeren er grebet af og taget op (optaget af) designprocessen og de kreative skabelsesøjeblikke.

Det er disse unikke øjeblikke i praksis, disse æstetiske, kreative og kunstnerisk verdensoplukkende eller verdensfornyende øjeblikke, som designforskeren ønsker at dvæle ved og blive vidne til. Der er noget i designartefaktet og designprocessen i sig selv (forstået som en *praxis*), som er værdifuldt at blive ved og åbne sig for – uafhængigt af de pragmatiske og sociokulturelle og sociomaterielle forhold og funktionelle problemstillinger, der også er (da sættes designforskningen ind i en *praxis*-sammenhæng).

I forskning *indefra* design er det ikke eksperimentet, der står i centrum, men *eksemplet* forstået som den helt konkrete livserfaring og livsindtryk faktisk at være i denne begivenhed, som en design- og arkitektformende proces kan skabe. Eksempel må derfor ikke forstås som 'eksempel' i almindelig forstand, hvor man bevidst vælger en bestemt erfaring eller aktivitet ud, fordi man ser denne erfaring eller aktivitet som

eksemplarisk på et mere alment og generelt plan, som man godt vil undersøge. Nej, man ved jo netop ikke fra starten, hvad der er på færde og unikt i denne erfaring eller aktivitet, før man har dvælet ved det længe. Det står åbent, det må undersøges. Det eneste, der gør, at man vælger denne designerfaring eller -aktivitet frem for en anden er en fornemmelse, en forundring, en kalden. Designforskeren vil da f.eks. tænke: ”Der er noget – jeg ved ikke hvad eller hvorfor – der lige som kalder på mig i det her materiale eller denne erfaring. Der er noget, mærker jeg, der gjorde et særligt indtryk på mig den dag eller det øjeblik. Derfor ønsker jeg at undersøge det.”

Forskning indefra design er således indfalds- og undringsbaseret og drevet af en mere personlig-eksistentiel og fænomenologisk og hermeneutisk undersøgelsesbevægelse, som bl.a. Løgstrup, Merleau-Ponty og Gadamer har beskrevet. Som digteren der under indtryk af egne digteriske og kunstneriske skriveerfaringer også kan finde tænkssomme øjeblikke, hvor digteren tænker i efterklngen af ’det hemmelighedsfulde’, altså det, som digtet udspringer af, og udad denne ’stemte tænkning’ udformer en egen poetik (se fx Paul la Cours Fragmenter af en dagbog (la Cour, 1950) eller Inger Christensens Hemmelighedstilstanden (2009) eller Søren Ulrik Thomsens En dans på gloser 1996) – således kan den fænomenologisk-orienterede design- eller arkitektforsker også få et l. Persons-perspektiv og en ’indefra’-forskende tilgang, hvor erfaringen af de skabende værensjeblikke fremkaldes via en undringsfænomenologisk tilgang og sokratiske-hermeneutisk refleksion.

Det var sidstnævnte ’forskning indefra design’, som pilotgruppen på Designskolen Kolding arbejdede med i det nævnte fænomenologisk-orienterede aktionsforsknings-projekt.

Som en af deltagerne, designeren Kirsten Bonde Sørensen, der i dag er også er færdiguddannet designforsker, skriver under forløbet på Designskolen Kolding:



» I forskningsverden bliver man som designer stillet overfor nogle store og ofte lidt fremmede krav om 'videnskabelighed' og det kan være svært ikke at 'miste sig selv' i store forkromede teorier. Det rammer jo ind i en meget væsentlig diskussion af, hvad det er vi designere vil bidrage med i forskningsverdenen? Selvfølgelig skal vi både forske 'i' design, 'for' design eller 'gennem' design for nu at bruge Fraylings velkendte definitioner, men den fjerde mulighed, den fænomenologisk hermeneutiske tilgang, at forske 'fra' design, mener jeg er væsentlig at være vidende om som designforsker. Denne forskningstilgang 'taler til' designere, fordi den i højere grad indtager undringer, 'de levede erfaringer' og taler med 'den personlige stemme', som jo netop er ret central for designere.

Jeg mener dog langt fra, at designere skal forske på én og samme måde, men at den hermeneutisk fænomenologiske tilgang er et muligt 'redskab', der netop kan hjælpe designeren til at synliggøre og 'tale fra' sit fagfelt. «

Designunderviser og ph.d.-studerende Kirsten Bonde Sørensen, januar 2010 - citeret fra Hansen, 2014, s. 115-116

DE FORMGIVENDE UDDANNELSER MÅ BASERE SIG PÅ ET  
FORSKNINGSBEGREB MED BLIK OGSÅ FOR DET  
'HEMMELIGHEDSFULDE OG FORTRYLLENDE'

Kulturministeriet henviser til professor Kirsten Hastrups begreb om forskning, når de i rapporten *Forskningsstrategi for Kulturministeriets område* (2009) ønsker at indkredse, hvilket forskningssyn, der må gælde for de formgivende og kunstneriske uddannelser og professioner.

Hastrup skriver selv i ”Designforskning. Mellem materialitet og socialitet” (Hastrup, 2006), at det særlige ved designforskningen kan lokaliseres i spændingsfeltet eller i ”... sprække[n] mellem kunsthistorie og materialeudvikling, mellem kunst og håndværk, mellem fortryllelse og teknologi, hvor designforskningen kan finde sine helt egne ben.” (Hastrup, 2006, s. 3-4).

Hastrup beskriver også design som ”... æstetik i fornuftige sko”. Der skal således både være fokus på en håndværksmæssig og teknologisk kunnen og materialekendskab på den ene side, og på den anden side en kunstnerisk formgivningsproces, som er beskrevet som en form for fortryllelse.

Netop ordet fortryllelse kan være et nøgleord for den særlige ”poetiske helhed” (ibid., s. 6) som Hastrup taler om, at arkitekt- og designforskeren generelt må have et øje eller sans for, samtidig med at man som arkitekt eller designer må have forståelse for den ’agens’, som materialet, rammerne, rummet, stedet, det temporale og det sociale samt epistemologien (teorien og den videnskabelige metode) sætter som spor i perceptionen af artefaktet og af den formgivende proces som sådan.

Det er i dette spændingsfelt mellem det, der taler til os (den poetiske helhed) og det, der når frem til os via den materialitet, sproglighed og sociale konstruktioner, som omgiver os og som vi er en del af i den kultur, tid og det sted, vi er placeret – det er i dette spændingsfelt, at design- eller arkitektartefaktet og den kunstneriske formproces bliver til ifølge Hastrup.

I 1996 finder vi en uddybning af, hvad Hastrup forstår ved det dette af forske ud fra en resonans med eller pejling ud fra en poetisk helhed.

Når vi vil forstå fænomener af mere eksistentiel, æstetisk, etisk eller religiøs/metafysisk/spirituel karakter, må vi som forskere tilnærme os disse ubegribelige fænomener med en vis forsigtighed og lyrisk eller poetisk stemthed. Gør vi ikke det, vil vi ikke kunne komme i et dybere forstående forhold til ’det hellige’ eller ’det hemmelighedsfulde’, som Hastrup benævner mødet med den slags fænomener.

I den almindelige natur- og erfaringsvidenskab vil man være ledet af deskriptive og analytiske forskningstilgange. Her er hensigten at udvikle ”designative teorier” og ”designativ viden”, altså veldefineret og begrebsgjort viden, *proportional knowing*, eller ”objektviden”, som Hastrup siger. Det er ”... viden som et objekt, der kan produceres, lagres og forbruges.” (Hastrup, 2006, s. 3). Denne viden og forskning knytter an til en korrespondensteori om sandhed (at spejle verden så nøjagtigt som muligt) og til teoriudvikling som noget, der handler om at konstruere teorier med størst mulig *forklaringskraft*. Når man ud fra denne tilgang beskriver og analyserer på de eksistentielle livsfænomener, så sker der, som hun siger, ”... en tøjring af forholdet i konkrete objekter eller ritualer.” (Hastrup, 1996, s. 15)

Overfor denne ’tøjrende’ forskningstilgang sætter hun de ”de ekspressive teorier”. Disse teorier handler om at skabe tanker og forskydninger og undringer og nytænkning, der kan åbne for nye sansninger, forståelser og tilgange, der kan vende os mod det, som faktisk er ubegribeligt men eksisterende. Man kunne sige, at her handler det om at slippe ’tøjringen’ og skabe teorier ikke med størst mulig *forklaringskraft* men med størst mulig *forundringskraft*!

Som hun skriver:

»De designative teorier kan ikke indfange det hellige, kun de hellige domme, der allerede er afsagte. De ekspressive teorier, derimod, søger nye ord for erfaringen af det, der endnu ikke er fortalt. (ibid).«

Hastrup, 1996, s. 15

Hvor de designative teorier er ude på en mimetisk spejlingsopgave af det kendte for at kunne producere ’objektviden’, er de ekspressive teorier blevet til ud fra pejling af det ukendte i et forsøg på at skabe en forundringsåbnende ’relationsviden’. En sådan relationsviden kan kun blive til, hvis forskeren også arbejder ud fra en poetisk stemthed, og hvad jeg tidligere (Hansen, 2014) har beskrevet som forskerens personlige *forskningspoetik*. Eller med Hastrups ord:

» *Hvor det mimetiske forsøger at spejle det kendte, vælger den poetiske modus at pejle det ukendte. Selvom teaterforestillinger udspilles lineært fra scene til scene, så indebærer deres poetiske kraft, at tilskueren kan fastholde dem som en total erfaring; digtet, i sprogets eller i handlingens modus, skaber syntese, og det er syntese, der får os til at vide.* «

(ibid., s. 14)

Hvad Hastrup her kalder for ”total erfaring”, ville Gadamer og Heidegger (og Arendt) formodentlig kalde for den værensmæssige helhed og Derrida for ’the taste of the secret’ eller ’det hemmelighedsfulde’ (Derrida & Ferraris, 2001).

Det er denne usynlige klangbund, som ’forskning indefra design’ vil medtænke, og som den undringsdrevne design- og arkitektur pædagogik derfor også må have sans eller musikalitet for.

## DE TRE NIVEAUER I KUNDSKABS- OG UNDRINGSVÆRKSTEDET

Man skal imidlertid ikke gøre sig blind over for den begrænsning, som den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang til design- og arkitekturforskning har.

Noget kan denne tilgang bruges til, andet kan den ikke bruges til. Der ligger tendentielt i den eksistentielle fænomenologi (og i endnu højere grad i den Husserl-inspirerede fænomenologi) en blindhed, når det gælder fænomenologiens fokus på intuition, den ’direkte skuen af fænomenet selv’ og den levede erfaring.

Tænker man fænomenologi som den forskningspraksis, der kan vise, hvordan den levede erfaring mærkes, sanses og forstås ’indefra’ den enkelte person (som i den psykologiske fænomenologi) eller indefra den konkrete praksis/livsverden (den sociologiske og antropologiske fænomenologi – og megen kvalitativ forskning som sådan,

der trækker på fænomenologien), så får man, som jeg allerede har været inde på, kun fat i det 'størknede' eller gestaltede fænomen, som det viser sig eller konfigureres inden for dette menneskets idiosynkratiske og psykologiske strukturer og dynamikker, eller inden for dette steds sociokulturelle og socio-materielle strukturer og dynamikker.

Efter Heidegger giver det ikke længere mening at tale om en 'ren skuen af fænomenet' (som Husserl lagde op til) på det ontologiske niveau. Men Heidegger vil heller ikke nøjes med da kun at forblive på det ontiske (gestaltede) niveau. Han vil – som de efterfølgende eksistentielle fænomenologer senere uddyber og udforsker – søge ind i fremtrædelsesfeltet, hvor sproget så at sige brækker, og fænomenet i sig selv anes igennem disse sprækker i sproget.

Men er anelse da ikke det samme som intuition eller en form for 'ren skuen' af fænomenet i sig selv? Nej, som vi husker med Gadamer, trækker han også en linje mellem fænomenet i sig selv og, hvad der er os menneskeligt muligt at se gennem 'det bulede spejl'. Anelsen er med Gadamer 'det indre ord', som ikke må forveksles med fænomenet i sig selv, og samtidig er hjertets tale som det indre ord heller ikke identisk med 'det ydre ord', om det så er det verbalt sagte eller skrevne, det konkrete artefakt eller det empirisk målelige og konstaterbare.

Det fænomenologiske blik vil således altid være bestemt af en kultur og tids og sprogligheds forforståelse og fordomme. Derfor vil en fænomenologi efter Heidegger altid også være en hermeneutisk fænomenologi. Selv når det gælder de 'magiske øjeblikke', som designeren Helle Gråbæk kalder de kunstneriske og designmæssige erfaringer, vil man ikke få forbindelse til disse og komme i dialog med det væsentlige dér, hvis man kun bliver i en beskrivelse af 'den levede erfaring' af de kunstneriske skabelsesøjeblikke. For, som sagt, når denne begivenhed indfinder sig som en levet erfaring og erindring, er den allerede død eller størknet i den gældende kulturs sproglige og sociokulturelle og sociomaterielle former og 'sansninger'. Eller som Heidegger rammende formulerer det: "... *perhaps lived experience is the element in which art dies.*" (1993, s. 204).

For at imødegå risikoen for den fænomenologiske blindhed er den hermeneutiske tilgang (Gadamer's indre øre for sagens stemme bagom det fremtrådte, inden fænomenet helt størkner...) derfor nødvendig. Her opsøger man kritisk og undrende de tavse grundantagelser, der tages for givet i det sagte og tænkte såvel som i den givne intuition og de mavefornemmelser og følelser, som man som designer og arkitekt umiddelbart lader sig lede af i ens formgivende processer og i praksis som sådan. Man jagter med andre ord også 'den størknede intuition'.

I mødet med 'den anden' og i mødet med 'det anderledes' i traditionen og historien, såvel som i nutiden og de gældende diskurser, løsnes og blødgøres de givne blikke, og man vil da bedre kunne forstå hinanden (og det andet) gennem en åben hermeneutisk dialog og spørgen, således at nye erkendelser, forståelser og 'horisontsammensmeltninger' vil kunne ske. Og disse horisontsammensmeltninger vil da overskride, hvad de to samtalepartners egne horisonter før samtalen og refleksionsprocessen var i stand til at se eller høre.

Med det hermeneutiske 'øre' lytter man således efter det endnu ikke hørte og efter det overhørte, eller det, som svagt høres men som ude på kanten af ens egen eller ved den andens horisont.

Men også det hermeneutiske og forståelses-søgende 'øre' kan blive døvt. Denne risiko har særlig den dekonstruktivistiske tænkning sans for, som bl.a. Derrida repræsenterer (med inspiration fra fænomenologer som Jan Patocka og Levinas).

I samtalens og forståelsens etos søger vi samklang, 'de gode viljer' og mødepunkter, noget vi kan mødes omkring og være fælles om. Men, hævder Derrida, vil vi give plads for 'det uhørte', for det vi ikke ved, at vi ikke ved, men 'er' eller kaldes til at blive', må man også forsøge at gøre sig fri af de 'gode intentioner og viljer', som ligger bag den hermeneutisk-orienterede samtale.

Man må – i frihedens og håbets og i sidste instans kærlighedens navn – bevidst opsøge det radikalt anderledes, det fjendtlige, det umulige, det uforståelige, terroren, uroen, det

grimme og utiltalende – såvel som det ekstatisk selvoverskridende og den jubelende fryd i rusen, den sublime kunstoplevelse, forelskelsen, den dybe uforklarlige livsglæde eller religiøse erfaring eller naturoplevelse eller f.eks. i den verdensomvæltende erfaring af at blive far eller mor.

Faktisk er min formulering ”man må [...] bevidst opsøge...” ikke helt rammende for det, som Derrida forsøger at åbne sig for. For disse grænseoverskridende øjeblikke er ikke noget, som man bevidst kan opsøge, som havde man et kort, der præcist viste, hvor man skulle hen. Det eneste man kan gøre, er at gøre sig sårbar, hvilket i øvrigt heller ikke er en viljessag, når det kommer til stykket, men noget man pludselig oplever sig som. Så hvad kan man da gøre?

Selv svarer Derrida i et interview: ”*I am trying, precisely, to put myself at a point so that I do not know any longer where I am going.*” (Derrida – citeret i Rubenstein, 2011, s. 133)

At håbe og at længes er fænomenologisk set ikke det samme som at forstå og være i en forståelse. I håbet og i længslen er vi typisk ikke vidende eller i en klar forståelse af, hvad det er, som vi håber på eller længes efter. Faktisk er længslen og håbet afhængig af – længslens og håbets troværdighed hviler på – at man *ikke* ved, hvad det præcist er, at man længes efter og håber på. Dette ligger i sagens natur uden for ens nuværende horisont. Faktisk er håb først rigtig håb, når man alligevel håber – *på trods* af, at man pt. ikke kan se nogen som helst grunde til at håbe længere. For det store håb og de store længsler bygger ikke på grunde og gode argumenter. Eller som John Caputo udtrykker det:

»*For hope is only really hope when it is threaten from within by hopelessness, when it is indeed a hope against hope. Deconstruction is a hope for a justice and a friendship to come which the eye of phenomenological intuition has not seen, which the ear of hermeneutic has not heard.*«

Caputo, 2002, s. 522

Når vi således står i et 'forstående forhold' til verden, som fx den erfarne professionsudøver, der kender sin praksis og ved intuitivt såvel som bevidst reflekteret, hvordan man 'svarer' på diverse udfordringer i arbejdet med den pågældende profession og i materialets eller situationens 'tiltale' – så ligger der måske netop dér, i denne intuitive og også hermeneutisk-refleksive forståelse, en faldlem eller begrænsning.

Som Heidegger skriver i ovenstående citat om forskellen på nysgerrighed og undren (*thaumazein*), er vi i radikal forstand i den grundlæggende undren ”...bragt over i en ikke-forståelse”.

Vi ved ikke længere, hvad vi skal svare og gøre, når situationen, materialet eller relationen kalder os til at reagere. Selv det at stille spørgsmål, er vi i den grundlæggende tavse undren endnu ikke i stand til. Undring kommer på mærkværdig vis før sproget, før tanken og før det famlende såvel som velformulerede spørgsmål.

I den grundlæggende undren er vi, som sagt, under indtryk af noget forunderligt og underfuldt (eller angstfremkaldende), som vi i forundringsøjeblikket står tavse (måbende) og modtagende over for, før dette indtryk så småt begynder (og her banker den tavse undren på) at finde et udtryk gennem et spørgsmål.

Men lige dér vibrerende mellem mødet med det underfulde og forunderlige og artikuleringen af undringsspørgsmålet er der en venten, en tilbageholdenhed, en stilhed og ikke-gøren og ikke-svaren, som er så afgørende for 'det nyes kommen' jævnfør Rilkes og Cézannes tidligere sagte ord (s. 196).

## KUNDSKAB SOM SVAREVNE OG IKKE-VIDEN SOM SPØRGEVNE

Derfor er det også oplagt at spørge til, om der i Anders Lindseths begreb om ”kundskab som svar-evne” (se hans artikel i nærværende bog) ligger en underbetoning af betydningen af denne orienteringsløshed, ikke-fortrolighed, ikke-forståelse og ikke-svarende stilhed, før



udtrykket og svaret fremtoner. Det er jo denne venten og stilhed før svaret og reaktionen, der som sagt er så befordrende for det skabende øjeblik og nærvær.

Der går med andre ord noget forud for viden og kundskab, en ikke-viden og grundlæggende undren, som jeg vil mene bedre kan beskrives som en 'spørgsevne'.

Om 'kundskab som svarevne' skriver Lindseth:

*»Vi kan forsøge at bestemme, hvad svarevnen bygger på: Vi er delagtige i en tradition som lægger føringer for reaktioner og handlinger. Vi har tilegnet os en moral, holdninger, vaner og uvaner som bliver bestemmende for vores måde at gribe livets udfordringer an. Vi har del i et socialt miljø som giver form til vores engagement. Vi tilhører en profession, som har sin udtalte etik. Vi har udviklet færdigheder i praktiske gøremål. Vi har tilegnet os information om mange ting, kundskaber og almindelse, som vi kan nyttiggøre os. Og fremfor alt har vi gjort vores erfaringer og blevet fortrolige med livets sammenhænge og virksomheder. Vi har taget ind over os betydningen af disse sammenhænge og virksomheder sådan, at vi kender vores oplevelse af den indefra, men det er slet ikke sikkert, at vi kan eksplikere den i ord, og det er heller ikke sikkert, at vi føler os vel indenfor den sammenhæng, som vi oplever. Alt dette (og mere til) er bestemmende for svarevnen.«*

Lindseth, s. 242-243, min markering

Professionsudøveren – også designeren og arkitekten – trækker naturligvis på en kundskab af mange forskellige former. Derfra finder den erfarne professionsudøver hans eller hendes svar-evne. Denne svarevne bygger, som Lindseth udtrykkelig viser i ovenstående citat, på en 'har'-karakter. Det er noget, som vi *har* været deltagere i (en tradition, en moral, et miljø, en profession og en etik) og som vi *har* tilegnet os færdigheder

i og kundskaber og en almindelse om, og som vi *har* taget stilling til og forstået (men måske kun på et tavst og intuitiv plan) betydningen af.

Men spørgsmålet, som jeg ønsker at stille, er, om denne svarevne måske i al dens 'har-hed', kun rækker til den *håndværksmæssige* dimension i de kunstneriske professioner?

Når vi står i de kunstnerisk skabende øjeblikke, da overskrider vi vel netop disse 'har-heder'. I et kort øjeblik er vi så at sige faldet ud af det gestalt, den konfiguration, som traditionen, mesteren, moralen, miljøet, professionen og den gældende etik og 'svar-disposition', har sat, og ligeledes ud af de gestaltninger af færdigheder, kundskaber og almindelse og betydninger, som man har lært sig og taget stilling til som udøvende professionsudøver. I de skabende kunstneriske øjeblikke af improvisation og grænse-søgende og grænseoverskridende bevægelser lander designeren og kunstneren også i øjeblikke af ikke-viden, ikke-forståelse og ikke-fortrolighed med de gældende gestaltninger i den pågældende kultur, profession og faglighed.

Her er kunstneren og designeren i et åbent nærvær af 'er-hed' eller tilblivelse, hvor alt er åbent og hvor man lige må vente lidt, før at man overhovedet kan svare. At spørge verbalt er også en måde at svare på en situation eller relation eller materiales 'kalden' eller tiltale, som også Lindseth gør opmærksom på. Når jeg alligevel vil foreslå, at vi skelner mellem 'kundskab som svarevne' og 'undren som spørgeevne', ligger det sig i forlængelse af Derridas påpegning af risikoen for en fænomenologisk blindhed og en hermeneutisk døvhed.

Der fordres nemlig noget andet af kunstneren end af håndværkeren (og måske også kunsthånd-værkeren?), når man ønsker, håber og længes efter at komme i et inspireret, verdensåbnende og nyskabende øjeblik, møde og dialog med verden, fænomenet eller materialet.

I Ole Pihls artikel i nærværende antologi citerer han den franske digter Jean Esure for at sige:

» *Knowing must therefore be accompanied by an equal capacity to forget knowing. No-knowing is not a form of ignorance but a difficult transcendence of knowledge. This is the price that must be paid for an oeuvre to be, at all times, a sort of pure beginning, which makes its creation an exercise in freedom.* «

Escure – citeret i Pihls artikel, s. 277

Det er dette sted for den nye begyndelse, det selvfødende øjeblik, som kunstneren er så taknem-melig for at modtage i de inspirerede øjeblikke, hvor de netop ikke *har* en orientering, en fortrolighed eller forståelse i mere håndværksmæssig og praktisk-epistemologisk forstand, men snarere en anelse, et håb og en længsel, der stammer fra en 'stemme' og 'kalden' (Sagens stemme), der kommer fra noget, der ligger hinsides den gældende forståelses- og værdi- og svarhorisont.

Hvis Lindseth tænker 'svarevnen' ikke kun som en kundskabsbaseret reaktion, men også som en værensmæssig og eksistentiel reaktion på en kalden af mere ontologisk karakter – som Du'et i Martin Bubers forståelse – vil man godt kunne tale om et møde med en anden type fortrolighed end den, som man oplever, når man som professionsudøver og håndværker føler sig fortrolig med materialet og praksissen.

I så fald giver det mening at skelne mellem en *praksis-epistemologisk og funktionel* fortrolighed og så en *praxis-ontologisk og eksistentiel fortrolighed*.

I den første fortrolighed står man i en vidende, kunnende og bemestrende/håndterende forhold til verden. Man har styr på situationen.

I den anden form for fortrolighed står man i et ikke-kunnende, ikke-vidende, ikke-begribende, ikke-forstående og ikke-bemestrende men værensmæssigt hengivende, sanselig-stemt forundret og eksistentiel-filosofisk undrende forhold til verden. Her er

man under indtryk af noget underfuldt, som man oplever sig i en mærkværdig ontologisk relation med (deraf den særegne ontologiske fortrolighed).<sup>23</sup>

Hvis der tænkes i en sådan ontologisk fortrolighed, vil man kunne høre noget andet, end hvis man tænker ud fra den funktionelle fortrolighed, og da 'svarer' man naturligvis på noget forskelligt.

Når jeg fortsat vil foreslå, at vi skelner mellem 'kundskab som svarevne' og 'undren som spørgeevne', er det fordi, at også selvom vi tænker svarevne som noget, som vi reagerer på ud fra en ontologisk fortrolighed med verden, vil der inden dette 'svar på Duets tiltale' også være et mellemøjeblik, hvor Jeget (i Bubers forstand) ligesom må samle eller 'fatte sig' og træde frem for at kunne komme i et svarende og dialogisk forhold til verden (eller her Du'et i Bubers forstand).

Eller rettere, Jeget i Bubers forstand må komme fra en 'epistemologisk dvale' og vågne op til at kunne svare på Du'ets tiltale. Når derfor fx Wittgenstein skriver: *"For at undre sig må mennesket – og måske hele folkeslag – vågne op. Videnskaben er et middel til atter at få det til at slumre ind."* og *"Hver dag må man atter trænge igennem de døde aflejringer for at komme frem til den levende og den varme kerne."* (Wittgenstein, 1991 [1930], s. 15, 19) så opfatter jeg denne 'undren som spørgeevne' som et nødvendigt forspil til eller en 'stemmen-sig-ind' i forhold til at kunne svare på det mere eksistentielle og ontologiske plan, hvor vi finder *"den levende og den varme kerne"* eller ind i et forhold til Du-et.

---

23 Som nævnt kan det nyskabende også ske via mødet med det angstfremkaldende og gruvækkende, det grimme og utiltalende. Her vil man ikke tale om det underfulde og forunderlige, som jeg gør her. Og da vil man heller ikke opleve den ontologiske fortrolighed, men snarere en ontologisk utilpassethed. I mine øjne er den ontologiske fortrolighed på et dybere plan end den ontologisk utilpassethed, da man i sidstnævnte endnu har epistemologiske rester og forsøg på at begribe og fastholde en bestemt virkelighedsopfattelse. Det er, vil jeg hævde, når man ikke har tillid og helt vil give slip i en tiltro til, at det uforståelige, livet selv i det gådefuldhed, er bærende, at denne uro og angst opstår.

I kundskabs- og undringsværkstedet, som jeg har beskrevet det i det indledende kapitel, arbejder vi både med den funktionelle fortrolighedskundskab og den ontologiske fortrolighedsværen.

Via kundskabsværkstedets indledende øvelser foretages en form for 'vidensarkæologi', idet vi undervejs støder frem til forskellige former for kundskaber (a la dem Lindseth beskriver), som ligger og styre vores 'svar' og valg og dømmekraft i professionsudøvelsen.

Men vi går via undringsværkstedet også et spadestik dybere, idet vi vil ned til 'den levende og den varme kerne' bag disse størknede meningsskorper og aflejrede kundskabsformer.

Vi ønsker via undringsværkstedets fem momenter at berede vejen til et mere levende, eksistentielt og værensmæssigt forhold og en 'stemt faglighed' og 'stemt tænkning' fra mødet med fænomenet, sagen eller materialet og dets eller dennes kalden, før størkningsprocessen er afsluttet.

De fem momenter har både en fænomenologisk, hermeneutisk, dekonstruktiv (den sokratisk-dialektisk-legende undren), eksistentiel og phronesisk dimension. Netop den sokratisk-dialektisk-legende undren kan være med til at bryde en fænomenologisk blindhed og hermeneutisk døvhed op. Samtidig kan den eksistentielle og phronesiske moment hjælpe til, at den dekonstruktivistiske ikke-orienteret og længselsøgende tænkning også holdes i kontakt med de reelle personer og det liv og den praksis, som disse undringer og refleksioner er til for at åbne for.<sup>24</sup>

## HVAD KENDETEGNER EN UNDRINGSDREVNE DESIGN- OG ARKITEKTPÆDAGOGIK? – EN AFRUNDING

Det er tid til en afrunding. Målet med dette kapitel var at foretage nogle overordnede refleksioner over, hvad der kan ligge bag et begreb og en praksis som 'undringsdreven design- og arkitekt-pædagogik'.

Med udgangspunkt i nyere design- og innovationsforskning (Verganti, 2009; Verganti & Öberg, 2013, Jahnke, 2013) blev der spurgt til, hvad en design- og arkitekturpædagogik kan tænkes på baggrund af, hvis vi tager udgangspunktet ikke i en produkt- og bruger-dreven design- og innovationsproces, der hviler på en pragmatisk og socialkonstruktivistisk teorigrundlag, men i en menings- og undringsdreven design- og innovationsproces, der hviler på et filosofisk-hermeneutisk teorigrundlag.

Med beskrivelsen af forskellen mellem Ricoeurs og Gadammers syn på og tilgang til filosofisk hermeneutik pegede jeg på nogle teoretiske nuanceforskelle mellem Ricoeur

---

24 De fem momenter bliver i bogen *Kan man undre sig uden ord?* (Hansen, 2014) beskrevet via fem metaforiske rum:

1) Det fænomenologiske mørkekammer, 2) Det filosofiske lønkammer, 3) Katedralen, 4) Hjertekammeret og 5) Gerningsstedet.

I det første rum fremkaldes det indtryk, den berøthed og det 'punctum' (jf. Barthes, 1983), som ligger i en valgt levnet erfaring. I det andet rum spørges der på hermeneutisk vis efter det fælles og almenmenneskelige og til de tavse filosofiske grundantagelser, der tages for givet i personlige fortælling og konkrete livserfaring. I Katedralen mødes professionsudøverens lille fortælling og lille undren med menneskehedens Store Fortællinger og Undringer, og via disse bringes professionsudøveren i den sokratiske dialoggruppe og gennem den sokratiske-dialektiske og dekonstruktivistiske undrings- og refleksionsbevægelser til en orienteringsløshed (en frugtbar faren vild), en ikke-viden og ikke-forståelse og undren i mere Derridask forstand. I Hjertekammeret spørges der eksistentielt til, hvor og hvem professionsudøveren er nu i mødet med disse store tanker og erfaringer. Og endelig i det femte og sidste rum, Gerningsstedet, rettes blikket mod hverdagen og den professionspraksis, som man til daglig er en del af, og hvilken praktisk visdom vi kan finde og lære derfra på baggrund af de undringer og nye åbninger, som undringsværkstedets mange refleksioner og kontemplationer har skabt. I Gerningsstedet spørges der til, hvordan man i praksis kan gøre sig mere åbent over for 'kaldet' og 'dåden' i situationen, relationen eller i mødet med materialet/stedet. For uddybning af de fem momenter se 2. Del i *Kan man undre sig uden ord?* og særlig kapitel 8.

og Gadamer, der gør en forskel i praksis. Der må således skelnes mellem den kritiske hermeneutik og dets betoning af den kritiske refleksion og argument, og den type debat og tænkning, som det giver plads til – og så den 'kærlige' hermeneutik, hvor der tænkes fra en berørthed (*det indre ord*) og derfra via en legende og sokratisk-dialektik undren og eros (*philo-sophia*), der bringer os ind i et andet lyttende, afventende og hengivende forhold til fænomenet eller det materiale, der taler til os.

Der blev yderligere skelnet mellem en praksis-epistemologi (à la Schön) og en praxis-ontologi, som også ligger op til en sondring mellem en funktionel og svargivende fortrolighedskundskab og en eksistentiel og spørgsmålsvækkende fortrolighedsværen. Det er i sidstnævnte relation med verden, at det undringsfænomenologiske udspiller sig og dér, at håbet og længslen efter en helt ny åbning og 'kommen-til-verden' muliggøres.

Via fire-stemme-modellen og en kortlægning af de mange forskellige videns- og værensformer, der er på spil i designerens og arkitektens formgivende og kunstneriske skabelsesprocesser, blev der også indkredset et særligt felt, feltet for berørt ikke-viden, eller 'det, vi ikke ved, at vi ikke ved, men er eller kaldes til at blive', som f.eks. Lotte Darsø's psykologiske innovationsteori og Diamantmodel ikke har helt blik for.

Dette ledte os videre til en beskrivelse af en design- og arkitektforskning på fænomenologisk-hermeneutisk grund, der ikke kun tænker i forskning *i/om* design, forskning *for* design eller forskning gennem design – men også forskning *indefra* design.

Forskellen mellem den pragmatiske og konstruktivistiske version af forskning *gennem* design (Markussen, Knuts & Christensen, 2011; Bang, Krog, Ludvigsen & Markussen, 2012), og så denne fænomenologiske og eksistensfilosofiske version af forskning *indefra* design viste også hen til en vigtig forskel mellem at forske gennem et hypotesesøgende *eksperiment*, og at forske via en berørthed og undringsdrevne refleksion over et konkret *eksempel* på design- eller arkitektpraksis.

Når der åbnes for den konkrete levede erfaring af at være i en design- eller arkitekt-skabende proces, vil man også komme i dialog med en anden viden og væren, der bedst kan beskrives, som designerens eller arkitektens professions- og forskningspoetik.

Her kunne man, som jeg valgte at gøre, her trække Kirstens Hastrups syn på forskningsbegrebet i formgivende og kunstneriske professioner frem. For hun får netop peget hen mod 'det hemmelighedsfulde' og det poetiske i den videnskabelige proces. Det handler, som hun siger, ikke (kun) om at spejle det kendte med empiri-baserede og proportional, analytiske og deskriptive teorier, men om *at pejle det ukendte* via ekspressive teorier og, vil jeg tilføje, en grundlæggende dvælen og undren over det forunderlige i det hverdagsagtige og helt konkrete.

Det blev også præciseret, at en design- og arkitektspædagogik i et fænomenologisk perspektiv også må kende dens begrænsning. Særlig den 'fænomenologiske blindhed' og den 'hermeneutiske døvhed' må man være opmærksom på, når man vil forsøge at skabe rammer for en sådan fænomenologisk og hermeneutisk-orienteret undringspædagogik.

Jeg foreslog, at en sådan blindhed og døvhed kan imødegås via en dekonstruktivistisk og sokratisk-dialektisk tilgang. Dette er begrundelsen for de forskellige niveauer i kundskabs- og undringsværkstedet. I *Kan man undre sig uden ord?* (Hansen, 2014) finder man en uddybende beskrivelse af, hvordan man kunne skabe rum for en sådan undringsdreven design- og arkitekturpædagogik via 'de fem momenter' i kundskabs- og undringsværkstedet.

Lad mig slutte med en fortælling, som jeg fik af en netop færdiguddannet designkandidat, der oven i købet havde vundet en pris for hendes designprojekt. Hun fortæller i interviewet, at det bedste eksempel på god undervisning, som hun havde oplevet på hendes designuddannelse, var da en ekstern underviser og professionel designer kom og lavede en særlig øvelse med dem.



Underviseren bad klassen om at dele sig op i tre-mands-grupper. Dernæst instruerede underviseren hver gruppe med den specifikke opgave, de skulle udføre. Den designstuderendes gruppe fik som opgave at gå ned til den lokale svømmehal i Kolding, og gå rundt dér i en time kun for at gøre sig observationer. Og det skulle de gøre hver for sig uden at tale med hinanden. Da de tre studerende, som naturligt er, spurgte, hvad de nærmere skulle se efter, altså, hvad det var for en opgave eller et problem, som de som designere skulle komme med et kreativt løsningsforslag til, svarede underviseren, at det kunne hun ikke på nuværende tidspunkt fortælle dem. Det forvirrede dem, men de gjorde som de havde fået besked på, og nogle timer efter, da de var kommet tilbage i klassen med skitsebogen fuld af notater, observationer og indtryk, fik de besked fra underviseren om nu at dele deres iagttagelser og indtryk med hinanden i gruppen. Det gjorde de. De skrev alt, hvad de havde set op på flere plancher. Da de ikke vidste, hvad de skulle se efter, havde de blot noteret *alt*, hvad de kunne komme på af iagttagelser.

Underviseren blev imponeret over denne store mængde observationer, og sagde, at nu var de klar til at få at vide, hvad det var for et problem, som de skulle hjælpe svømmehallen og kommunens tekniske udvalg med.

Det gjorde de. De skrev alt, hvad de havde set op på flere plancher. Da de ikke vidste, hvad de skulle se efter, havde de blot noteret alt, hvad de kunne komme på af iagttagelser.

Underviseren blev imponeret over denne store mængde observationer, og sagde, at nu var de klar til at få at vide, hvad det var for et problem, som de skulle hjælpe svømmehallen og kommunens tekniske udvalg med.

Problemet var – fodvorter! Hvordan kan vi undgå fodvorter, som var et stort problem dér (så vel som mange andre offentlige svømmehaller).

De studerende udbrød spontant: *"Hvad!? Jamen, hvorfor sagde du ikke det fra starten?!"* Hvortil underviseren med et smil svarede og med et hovedkast over

mod de fyldige plancher, at det kunne de nok selv regne ud. Hvis hun fra starten havde fortalt dem, hvad problemet var, så ville de – med deres mere eller mindre kendskab og forståelse af fodvorter, og hvad der fremkalder det – kun havde set via et meget begrænset forståelsesfelt og med stor sandsynlighed kun inden for dét synsfelt, som afspejlede den forforståelse, der er 'common sense'.

Men som kreative designere må man se ud til kanten af 'common sense' og de måder og præmisser, som andre hidtil har forstået og forsøgt at løse deres problem indenfor. Med dette uhildede observationsblik havde de nu tilegnet sig viden og detaljer, som en person med et 'fodvorteblik' ikke ville have set.

Det skal siges, at den pågældende klasse af designstuderende var studerende i industriel design. Her vil man ofte også være mere fakta- og detalje-orienteret og ud fra en teknisk, rationel og forklarings-søgende og -argumenterende tilgang. Man kunne sige, at det blik, som underviseren her trænede dem i, var det *observante* blik, som også politifolk og agenter trænes i, altså at se små detaljer, der rent faktisk var der, selvom andre ikke lagde mærke til dem, måske fordi den almindelige borger i hverdagen er styret af bestemte interesser eller behov.

Jeg vil kalde dette observerende detaljblik og den argumentation og viden, der kan vokse ud af en sådan tilgang for *Sherlock Holms-blikket* versus *Fodvorte-blikket*. Hvor Fodvorteblikket er det funktionelle og problemløsningsorienterede blik, er Sherlock Holms-blikket det nøgternt empiriske og kritisk-analyserende blik.

Man kunne også sige, at hvor det første er rettet mod *det aktualiserede*, det, som er inden for den givne problemløsnings- og forklaringshorisont, er det andet blik rettet mod *det potentielle* inden for den givne empiriske virkelighed. Altså, med det andet blik ser vi noget i den konkrete og givne ramme for svømmehallen som rent faktisk er der, men som vi med 'fodvorteblikket' ikke lige så.

Men, hvis vi nu skal tage dette kapitels hovedbudskab alvorligt, er det jo hverken fodvorte- eller Sherlock Holms-blikket, kan man sige, som vi har dvælet ved.

Forestil dig derfor en ny situation. Samme underviser kommer til den samme tre-mands-gruppe, og siger som før, at hun ikke kan fortælle, hvad de skal se efter nede i den lokale svømmehal, og hvorfor. Det, de derimod skal gøre, er, at de skal gå rundt hver især i svømmehallen en time uden at tale med hinanden, og når de så kommer forbi et sted, en ting eller en bevægelse eller 'noget', der på en eller anden måde gør indtryk på dem, som lige som taler til dem, så skal de sætte sig dér.

Der skal de blive, også selv om fascinationen måske damper af efter en stund, så skal de alligevel blive ved med at dvæle ved dette sted, fænomen eller denne ting. Det kunne f.eks. være ved nogle reflekser i vandet, der kaster nogle smukke skygger på svømmehallens væg, eller det kunne være børns latter og leg og pjasken, eller ved følelsen af et fodpanels særlig knubrede overflade.

At blive ved noget længe nok og der at begynde 'at se' i mere *fænomenologisk og kunstnerisk* forstand, er naturligvis en øvelse i sig selv.

Men lad os nu forestille os, at de tre studerende nu vender hjem til klassen hver med deres særlige indtryk. Underviseren beder dernæst dem hver især om at skabe et artefakt, der på den mest kunstneriske eller æstetiske måde kan give udtryk for dette indtryk. Nogle timer efter mødes gruppen så med underviseren, og nu skal de studerende, når de ser på deres medstuderendes 'værk', komme med deres umiddelbare indtryk af, hvad de oplever, og den studerende, der har skabet artefaktet, må på dette tidspunkt ikke selv sige noget eller forklare sig og begrunde, hvorfor hun eller han har gjort, som hun eller han har gjort.

Når alle har givet deres indtryk, må hun – under indtryk af de andres kommentarer – derefter give hendes kommentarer til artefaktet. Alle i gruppen får en sådan runde, og bagefter taler de sammen om, hvad der *generelt* synes at være på spil i denne svømmehal, hvad der særligt gjorde indtryk på dem.

Først nu træder underviseren frem og fortælle, hvad det er for et problem, som de skal hjælpe svømmehallen og det kommunale tekniske udvalg med at løse: nemlig fodvorte-problematikken.

Jeg tror, at de tre studerende, der længe har dvælet i en kunstnerisk og ikke-problemløsende og ikke-empirisk tilgang til svømmehallens livsverden, også har fået et andet blik (eller et gehør) for det, vi ikke umiddelbart kan se med fodvorte- eller Sherlock Holms-blikket.

Her er det ikke 'det aktualiserede' eller 'det potentielle', men 'det mulige', eller som Deleuze ville sige, '*det virtuelle*', som endnu ikke er, men som alligevel på mærkværdig vis 'kalder' på os, der er sagen.

Og denne 'ude-af-boksen'-virtualitet er, vil jeg hævde, hvad der kendetegner kunstneren i dennes improviserende og skabende øjeblikke. Det er hér, at inspirationen til 'det nyes kommen' kan forventes at møde op.

Jeg kalder dette tredje og mere bløde og opblødende blik for '*Cézanne-blikket*' (jf. *Merleau-Ponty (2000, s.15-32)*). I modsætning til det funktionelt-kantede *Fodvorteblik* det eller kritisk-skarpe *Sherlock Holms-blik*, kan *Cézanne-blikket* inspirere og skabe bedre forudsætning for radikal innovation, fordi der tænkes og sanses fra og via en anden meningshorisont.

Tænkes der med alle disse tre forskellige blikke vil de tre designstuderende også have et andet 'outlandish' og kreativt blik, og en anden sansning, end den designer, der møder op i teknisk udvalg med *Fodvorte-* eller *Sherlock Holms-blikket*.

Naturligvis må dette *Cézanne-blik* balanceres med et funktionelt blik også, for som Hastrup siger, design bliver til i spændingsfeltet mellem fortryllelse og teknologi, men hvis ikke designeren også ser 'det magiske' og underfulde i det hverdagsagtige, vil de have vanskeligheder med at skabe radikal menings- og undringsdrevne innovation.

## REFERENCER:

Adorno, T. (1991): "Sociologi og empirisk forskning", In: Schmidt, L-H. (red.) *Det videnskabelige perspektiv*. Kbn.: Akademisk forlag.

Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. Århus: Klim.

Arthos, J. (2009). *The Inner Word in Gadamer's Hermeneutics*. Notre Dame, Indiana: University of Nortre Dame Press.

Bang, A., Krog, P., Ludvigsen, M. & T. Markussen (2012). "The Role of Hypothesis in Constructive Design Research". In: Proceedings of the Art of Research IV.

Barthes, R. (1983). *Det lyse kammer*. Kbh.: Politisk Revy.

Buber, M. (1997 [1923]). *Jeg og Du*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Candy, L. (2006). "Practice Based Research: A Guide." CCS Report, University of Technology, Sidney. November 2006. Se: <http://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>

Caputo, J. (2002). "Good will and the hermeneutics of friendship: Gadamer and Derrida." *Philosophy & Social Criticism*, Vol. 28, No. 5, s. 512-522.

Darsø (2004). *Artful Creation. Learning-Tales of Arts-in-Business*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur.
- Derrida, J. & Ferraris, M. (2001). *A Taste for the Secret*. Cambridge: Polity Press.
- Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime.
- Gadamer, H.-G. (2000). "Teoriens lovprisning". In: Gadamer, *Teoriens lovprisning: Taler og artikler*. Aarhus: Systime.
- Gadamer, H.-G. (2007). *The Gadamer Reader. A Bouquet of the Later Writings* (ed. Richard Palmer). Evanston: Northwestern University Press.
- Gelting, A. (2010). *Designmetode – i praksis – på Designskolen Kolding*. Kolding: Designskolen Kolding.
- Hansen, F.T. (2014). *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative uddannelser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hastrup, K. (1996). "Det Hellige og det Sublime – fra erfaring til tekst." *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, Vol. 29, s. 3-20.
- Hastrup, K. (2006). "Designforskning. Mellem materialitet og socialitet." (Oplag 4 af Copenhagen *Working Papers on Design*. Kbn.: Danmarks Designskole.
- Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid*. Århus: Klim.
- Heidegger, M. (1993). *The Origin of the Work of Art*. In: Heidegger, *Basic Writings* (ed.

D.F. Krell). San Francisco: Harper Collins.

Jahnke, M. (2013). *Meaning in the Making*. Göteborg: ArtMonitor, University of Gothenburg.

Kierkegaard (2002 [1846]). *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*. (SKS, bind 7). Kbh.: Gads forlag.

Kulturministeriets rapport (2009). *Forskningsstrategi for Kulturministeriets område*. Kbh.: Kulturministeriet. Se: <http://kum.dk/servicemenu/publikationer/2009/forskningsstrategi-for-kulturministeriets-omraade/>

La Cour, P. (1950). *Fragtmenter af en Dagbog*. København: Gyldendal.

Løgstrup, K.E. (1995a). ”Forbavselse og undren”. In: Løgstrup, *Prædikener fra Sandager-Holevad*. Kbh.: Gyldendal.

Løgstrup, K.E. (1995b [1976]). *Skabelse og tilintetgørelse*. Kbh.: Gyldendal.

Macleod, K. & Holdrige, L. (eds.)(2010). *Thinking Trough Art. Reflections on Art as Research*. London: Routledge.

Marcel, G. (1973). ”What Can Be Expected of Philosophy?”. In: Marcel, *Tragic Wisdom and Beyond*. Evanston: Northwestern University Press.

Markussen, T., Knuts, E. & R. Christensen (2011). ”Making Theory Come Alive through Practice-based Design Research”, paper presented at SwissDesign-Network,

Geneve, Switzerland.

Merleau-Ponty (2002 [1962]). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

Merleau-Ponty (2000 [1964]). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Mortensen, J. (2013). *Asubjektiv fænomenologi. Jan Patockas eksistentielle filosofi og fænomenologiens opgave i dag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Mootz, F. Taylor, G. (eds.)(2011). *Gadamer and Ricoeur*. New York: Continuum.

Pallasmaa, J. (2009). *The Thinking Hand. Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd..

Ricoeur, Paul (1984). *Time and narrative, Vol 1*, Chicago: The University of Chicago Press.

Ricoeur, Paul (2010). *The rule of metaphor*. Cornwall, Great Britain: Routledge.

Ricoeur, P. (1995). *Figuring the Sacred: Religion, Narrative, and Imagination*. (ed. M. Wallace). Minneapolis: Fortress Press.

Rilke, R.M. (2001 [1904]). *Breve til en ung digter og anden prosa*. Roskilde: Batzer & Co.

Rubenstein, M.-J. (2008). *Strange Wonder. The Closure of Metaphysics and the Opening of Awe*. New York: Columbia University Press.

Sano, K., Nagai, Y. & Taura, T. (2009). "Poeitiques based method for self-investiga-



tion of the creative process in design.” *Proceeding of International Association of Society of Design Research*. Seoul, Korea, s. 4483-4492. (Se: [http://www.research.kobe-u.ac.jp/eng-mech-design/taura/img/taura\\_pub/73.pdf](http://www.research.kobe-u.ac.jp/eng-mech-design/taura/img/taura_pub/73.pdf) )

Scharmer, C.O. (2001). "Self-transcending knowledge: sensing and organizing around emerging opportunities". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5, No. 2: s. 137-150.

Scharmer, C.O. (2007). *Theory U. Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge, Mass.: SOL.

Steinø, N. & Markussen, T. (2012). "Design Research between Design and Research". Paper presented at the 2011 symposium of the Nordic Association of Architectural Research, Aarhus School of Architecture, Denmark.

Van Manen, M. (2014). *The Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Verganti, R. (2009). *Design-driven Innovation*. Boston: Harvard Business Press.

Verganti, R. & Öberg, Å. 2013, "Interpreting and envisioning – A hermeneutic framework to look at radical innovation of meanings". In: *Industrial Marketing Management* vol. 42, pp. 86-92

Wittgenstein, L. (1991 [1980]). *Kultur og værdi – Spredte Bemærkninger*. Århus: Forlaget Modtryk.

Öberg, Å. (2012). *Innovation driven by Meaning*. Västerås: Mälardalen University.

# Design og kunsthåndverk: Erfarings- og virksomhedsområder som utfordrer vårt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling

Anders Lindseth

---

*Hvordan kan kunsthåndverkere forske? Dette spørsmål har vært utgangspunktet for forfatterens virke som professor i en 20% stilling ved Högskolan för design och konsthantverk, Universitetet i Göteborg. Svaret er at kunsthåndverkeren kan utforske og utvikle sin egen praktiske kunnskap, og at slik kunnskapsutvikling kan forstås som kritisk forskning. For å underbygge dette svaret går artikkelen nærmere inn på kunnskapsbegrepet, troen på en privilegert tilskuerposisjon som har vært bestemmende for Moderniteten, en forståelse av skjelneevne og kritikk som går tilbake til Platon, og et aktuelt begrep om kunnskap som svarevne.*

## UTFORDRINGEN

Design og kunsthåndverk er virksomheter som utfordrer vårt syn på kunnskap. Det skyldes at ulike kunnskapstradisjoner, en gammel og en ny, møtes i disse virksomhetene. Et tradisjonelt håndverk, der kunnskap alltid har vært ferdighet, men også en innsikt i funksjonalitet og hva som passer i menneskelige livssammenhenger, møter en moderne

vitenskap der kunnskap er et resultat av empirisk forskning. Den empirisk-vitenskapelige kunnskapen er en metodisk begrunnet kunnskap om strukturelle og kausale forhold, – en kunnskap som skal kunne brukes i praktiske sammenhenger. Dette møte mellom kunnskaps tradisjoner utfordrer vår forståelse av hva kunnskap er og dreier seg om.

Design og kunsthåndverk er virksomheter som – i likhet med alle virksomheter – forutsetter kunnskap. Designeren og kunsthåndverkeren må kunne noe for å lykkes. Dette er alle enige i. Men ser vi nærmere på denne kunnskapen, fremkommer et komplekst bilde som ikke er så lett å forstå, og da er det ikke sikkert at vi er så veldig enige lenger heller. Hva mener vi egentlig med kunnskap?

Hva slags kunnskap trenger designere, håndverkere, kunstnere, ingeniører eller andre som – i overensstemmelse med en plan – frembringer resultater av samfunnsmessig og human betydning, – produkter, varer, tjenester, kunstverk, byggverk – eller også fungerende organisasjoner? Den kunnskap som gjør oss i stand til å frembringe slike resultater, kalte de gamle grekerne *techné*, som kan oversettes med teknisk ferdighet, men da skal vi ikke forstå ”teknisk“ i snever forstand; det er snakk om en ferdighet som ikke bare kjenner midlene til å nå de gitte mål, men som også kan vurdere om målene i seg er hensiktsmessige og ønskelige. Derfor synes jeg håndverksmessig ferdighet er en bedre oversettelse av *techné*. For Aristoteles (se *Den nikomakiske etikk*, 1139b15-1141b20) var *techné* én av de intellektuelle dyder, en dugelighet innenfor en bestemt type menneskelig aktivitet, nemlig produktiv virksomhet (*poiesis*). I tillegg til denne (resultat frembringende) virksomhet er vi mennesker involvert i to andre typer virksomheter som også setter vår dugelighet på sin prøve: For det første er vi delaktige i skuende virksomhet (*theoria*), det vil si all slags virksomhet som handler om å se eller oppfatte sammenheng og forstå den helhet vi inngår i, og for det andre er vi delaktige i samhandling (*praxis*) med andre mennesker. Innenfor *theoria* trenger vi teoretisk innsikt (*episteme*), slik som i matematikken. Men vil vi leve et kontemplativt, altså et “sku-

ende” liv, trenger vi den høyeste form for innsikt, nemlig visdom (*sofia*). Og innenfor praxis behøver vi klokskap eller (på norsk og dansk) godt skjønn (*fronesis*). *Episteme*, *sofia*, *fronesis* og *techné* er intellektuelle dyder som alle har den samme grunn (*arché*), nemlig fornuften (*nous*). I yrkessammenhenger – og i livet overhodet – trenger vi alle disse dydene, oftest på samme tid. Det skyldes at *poiesis*, *praxis* og *theoria* er typer av virksomheter som sjelden forefinnes alene. I livets sammenhenger trenger vi teoretisk innsikt og skjelneevne så vel som praktisk klokskap og håndverksmessig ferdighet. Som regel har livets virksomheter elementer både av skuende virksomhet, samhandling og resultatfrembringelse, slik at alle intellektuelle dyder er utfordret.

I Antikken og helt frem til Nyere tid ble kunnskap forstått som dyd, som dugelighet innenfor virksomheter. Slik dugelighet kan vi kalle “fornuftig erfarings kunnskap”. Gjennom erfaring blir håndverkeren, arkitekten, byggmesteren, kunstneren, legen, sykepleieren, husholdersken, matematikeren, politikeren, taleren, enhver yrkesutøver fortrolig med sin virksomhet, men hvis vedkommende skal duge, er det ikke nok å kjenne virksomheten. Skal utøvelsen bli vellykket og god, må fornuften vekkes. Og det skjer gjennom erfaringen av ikke (helt) å lykkes – og gjennom mesterens veiledning. Yrkesutøvelse krever øvelse og kyndig opplæring, hvis yrkesutøveren skal bli erfaren og dyktig. Men det samme gjelder for vår livsførsel; uten god oppdragelse og livsveiledning – og uten åpenhet for erfaring – blir det vanskelig å lykkes i livet. Spør vi hva slags kunnskap designeren og kunsthåndverkeren trenger, er “fornuftig erfaringskunnskap” et svar som gir mening. Utformingen av vakre og gode bruksgjenstander, gjenstander til utsmykning, eller gjenstander som inngår i rituelle sammenhenger eller utstillinger, har alltid hatt sitt grunnlag i tradisjoner for opplæring, – en opplæring som både vil utfordre og utvikle så vel tekniske ferdigheter som skapende evner.

Det nye i dag er et krav om forskningsbasert opplæring og yrkesutøvelse – et krav

som er blitt sterkere i løpet av de siste ti, tyve, tredve årene. Høyere utdanning, på høyskole- og universitetsnivå, skal være forskningsbasert, vitenskapelig fundert. Dette er et krav som design i stor grad allerede har tilpasset seg. Men det samme kan man ikke si om kunsthåndverk. Utfordringen er å forbinde kunsthåndverket med et moderne begrep om kunnskap og en moderne idé om forskning, kunnskaps utvikling og vitenskap. Hvordan det skal gå til, er en nøtt som må knekkes. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at det finnes en naturlig vei å gå: Vi trenger et tidsmessig begrep om kunnskap som *praktisk kunnskap* – og en tidsmessig idé om forskning som *kritisk forskning*. (Også kunstnerisk forskning kan vi da forstå som kritisk forskning.) – Men først vil jeg fortelle hvordan jeg kom til kunsthåndverkerne i Göteborg.

## PROFESSOR I GÖTEBORG

I 2007 ble jeg bedt om å ta en 20%-stilling som gjesteprofessor på Högskolan för design och konsthantverk (HDK) ved Göteborgs universitet. Jeg takket ja og begynte i januar 2008. Bakgrunnen for dette var at kunsthåndverkerne ikke visste hvordan de skulle innfri kravet om å styrke forskerkompetansen. Dette kravet var kommet opp fordi HDK – og dermed også Konsthantverk – var blitt en del av et fakultet ved Universitetet – Konstnärliga fakulteten – som tilbyr utdannelse på master- og ph.d.-nivå. For å kunne gjøre dette var det nødvendig at det fantes forskerkompetanse blant lærerne, også blant kunsthåndverklærerne.

Men hvorfor skulle de utvikle slik kompetanse ved siden av sitt virke som kunst håndverkere og lærere? Lærerne på Konsthantverk følte nærmest at de – eller i det minste noen av dem – måtte slutte å være kunst håndverkere for å bli forskere, noe de verken ønsket eller hadde mulighet for. Og hvorfor i all verden – kan man jo spørre

– skal kunst håndverkere forske overhodet? Selv om betegnelsen “kunsthåndverk” er av nyere dato, kan vi allikevel si at kunst håndverkere, det vil si personer som har arbeidet med sine hender og frembrakt vakre gjenstander, – gjenstander som taler til oss mennesker og utfordrer eller støtter oss i vår eksistens –, har gjort dette lenge før mennesker kom på tanken om å forske og utvikle vitenskap. Men nå ble denne stolte tradisjon nærmest truet av vitenskapen. Nå syntes det ikke lenger å være tilstrekkelig at kunsthåndverket gjennomgikk sin egen utvikling, slik det alltid hadde gjort; nå skulle også denne virksomhet bli “forskningsbasert”. Og dette fremsto som så vanskelig og unaturlig at man lett kunne mene at det var bedre at kunsthåndverket hadde sin plass utenfor Akademia, der håndverkstradisjonen alltid har befunnet seg. Riktig nok kan tekniske og material relaterte problemstillinger bli gjenstand for forskning, men for kunst håndverkeren vil en slik naturvitenskapelig kunnskapsutvikling bare marginalt berøre egen virksomhet (– selv om den noen ganger sikkert vil kunne få merkbare konsekvenser). – Kravet om forskerkompetanse ble et dilemma for lærerne på Konsthantverk.

Hvorfor ble så jeg – i denne situasjon – spurt om jeg ville bli gjesteprofessor på Konsthantverk? Grunnen til dette var ikke bare at man (– i hvert fall i første omgang –) løste problemet med den manglende forskerkompetansen ved å hente inn en person med slik kompetanse utenfra. En gruppe fra Konstnärliga fakulteten, blant dem også noen lærere i kunsthåndverk, hadde besøkt Senter for praktisk kunnskap (SPK) ved Universitetet i Nordland, der jeg har vært professor, nå professor emeritus. Her hadde de fått innblikk i den praksisforskning vi har utviklet ved Sentret.<sup>25</sup> Yrkes praktikere kan utforske sin egen praksis, sin egen praktiske kunnskap – og slik utvikle denne kunnskapen. Kanskje dette kunne være en måte å forske på som også kunst håndverkere kunne anvende, og dermed unngå å fjerne seg fra sin praksis? Selv om noen av lærerne ved Konstnärliga fakulteten er skeptiske til tanken om å

utvikle praktisk kunnskap gjennom forskning <sup>26</sup>, er den for det meste blitt møtt med forståelse og interesse. For fakultetets nye doktorander har jeg tre ganger hatt et ”skrivekurs”, der de forteller frem en erfaring de har hatt som kunstnere, og utvikler sin praktiske kunnskap ved å skrive et essay med utgangspunkt i erfaringen og fortellingen. Dette har åpenbart gitt mange av dem større fart og sikrere kurs inn i sine forskningsprosjekter. For lærerne på Konsthantverk har jeg over noen år hatt et seminar (ca. seks ganger hvert år á tre timer pr. gang) i vitenskapsfilosofi med innretning mot praktisk kunnskap som har resultert i en forenet og ganske avslappet holdning til forskning i lærerstaben. Seminaret er blitt en slags dannelsesreise (bildungsresa) som fortsatt pågår idet noen av lærerne nå skriver essays ut fra sine erfaringer. Til vår glede har nylig én av dem, tekstil kunstneren Birgitta Nordström, fått stipend for å ta licentiatexamen. Og vi har – det er et viktig resultat av satsningen på praktisk kunnskap – fått en doktorand “på plass”; keramikeren Mårten Medbo er godt i gang med å utforske sin praktiske kunnskap som keramikker. Som ansvarlig for

---

25 SPK startet opp i 2000 med et hovedfagstilbud, i dag en mastergradsutdanning i praktisk kunnskap. Siden 2010 har vi også et doktorgradsprogram i praktisk kunnskap som fører frem til graden PhD i studier av profesjonspraksis. Personer som har vært avgjørende for oppbygningen av SPK, er professor Jens-Ivar Nergård, Universitetet i Tromsø, professor Ingela Josefson, Södertörns högskola, i samarbeid med professor Ruth H. Olsen, Høgskolen i Bodø/(fra 2010) Universitetet i Nordland. Også professor emeritus ved Universitetet i Tromsø, Jakob Meløe, professor emeritus ved Kungliga tekniska högskolan i Stockholm, Bo Göranson og professorene Uffe Juul Jensen og Steen Wackerhausen ved Århus universitet, har hatt innvirkning på den faglige profilen ved SPK.

---

26 Etter hva jeg kan forstå skyldes ikke dette at de tviler på muligheten av å utvikle praktisk kunnskap gjennom forskning, men snarere at de mener at kunstnerisk virksomhet og kunstnerisk forskning handler om noe annet.

forskningen fortsetter jeg nå i en stilling som Senior Professor. (1. november 2013 ble jeg professor emeritus i Bodø.)

Mitt virke i Göteborg synes å vise at det er mulig å forbinde kunsthåndverkets praksis med moderne begreper om kunnskap og forskning. Jeg har allerede sagt at veien å gå for å gjøre dette på en tilfredsstillende måte, er å utvikle tidsmessige begreper om kunnskap som praktisk kunnskap – og forskning som kritisk forskning. – Vi skal se nærmere på dette, fremfor alt på kunnskapsbegrepet. I artikkelen vil jeg utvikle et begrep om kunnskap som “svarevne”, dvs. en evne til å respondere på og møte livets situasjoner. Vi skal se at denne evne ikke bare er å “gi svar”, å vite hva vi skal tenke og gjøre, men mange ganger å kunne innta en spørrende og undrende holdning til en virkelighet som berører og utfordrer oss. Og svarevnen skal heller ikke tenkes utelukkende som en egenskap i individer, men snarere som en åpenhet – i mennesker, innenfor grupper og samfunn, i kulturen og tiden – for naturens betydning på den ene side – og for menneskeskapte mønstre og begrensninger på den annen; en åpenhet som kan gi korreksjon og retning til en praksis.

En diskusjon av vitenskapsbegrepet vil få mindre plass. Jeg vil peke på en forståelse av forskning og vitenskap som synes naturlig ut fra begrepet om kunnskap som svarevne. Svarevnen utvikles særlig gjennom diskrepanserfaringer, små (eller større) kriser, og en forskning er dermed mulig som tar diskrepanserfaringen på alvor, slik at vår evne til å skjelne – mellom sant og falskt, godt og ondt, rett og galt, vakkert og stygt – kan utvikles. Slik forskning kan kalles *kritisk*. Det betyr altså at den tar levdt erfaring på alvor, ikke at den er negativ eller avvisende til erfaringen. I likhet med all forskning er også kritisk forskning et forsøk på å finne ut noen ting. Kritisk forskning er en systematisk undersøkelse av erfaring som tar sikte på å utvikle en bedre forståelse av og i en praksis. Et kunstnerisk arbeide, derimot, har det ikke vært vanlig å betrakte



som en undersøkelse. Dette skillet mellom kunst og forskning er imidlertid i dag ikke lenger så skarpt som det var for bare noen år siden. Et kunstnerisk utviklingsarbeide har utvilsomt en undersøkende side som kan vektlegges i større eller mindre grad. Dermed har vi fått et begrep om *kunstnerisk forskning* som en virksomhet som både har en (ny)skapende og en undersøkende ambisjon. I Norge og Danmark har man forsøkt å fastholde et skille mellom kunstnerisk utviklingsarbeide (som noe annet enn forskning) og kunstnerisk forskning (som noe annet enn kunstnerisk virksomhet), men dette skillet er på vikende front og i Sverige er det langt på vei visket ut. En kunstner kan gjennomføre et kunstnerisk prosjekt og for eksempel skrive en katalog til en utstilling eller en fremførelse av et verk, – en tekst som løfter frem tanker og innsikter som utviklingen av verket har brakt med seg –, og på den måte få en kunstnerisk doktorgrad. At kunstnerisk forskning er en krevende sjanger, er åpenbart. Første gang jeg var til stede under en disputas der en kunstner forsvarte sin forskning, var min reaksjon at et prosjekt som er for løst til å kalles forskning, og for lite gripende til å kalles kunst, kan kalles “kunstnerisk forskning”. Men jeg er blitt forsiktig med å uttrykke en slik polemikk; den er unødige polariserende, synes jeg. Også kunstnerisk forskning kan være kritisk forskning i den forstand at den undersøker en kunstnerisk erfaring og utvikler ny kunnskap om og i den kunstneriske virksomhet. Jeg vil imidlertid ikke gå grundig inn på begrepet om kunstnerisk forskning i denne artikkelen. (Slik forskning handler mange ganger om å gjennomføre en slags kunstnerisk intervensjon i sosiale sammenhenger, ofte med en tydelig “frigjørende” intensjon. Hva kunstneren/forskeren vil finne ut, kan noen ganger være uklart, hvilket gjør det problematisk å oppfatte prosjektet som forskning. Det blir nærmest en aksjon som overlater til aksjonens adressat – som for eksempel kan være besøkeren av en utstilling – å merke hva som kommer ut av den.) Den kritiske forskning som primært opptar meg, er utviklingen av praktisk kunnskap gjennom forskning. Slik kunnskap er *ny kunnskap* i den forstand at den utgjør en forskjell innenfor de kontekster der den gjør seg gjeldende. Gjennom forskningen blir det lettere å se,

forstå og forbedre en kunnskap som kommer til uttrykk i handling. – Dette til innledning; i det følgende skal vi gå grundigere inn på kunnskapsbegrepet – og begrepene om kunnskap som svarevne og kunnskapsutvikling som kritisk forskning.

## DET KLASSISKE OG DET MODERNE KUNNSKAPSBEGREPET

Hva er kunnskap? I filosofien har vi en egen disiplin, kunnskaps teori, erkjennelsesteori eller (med et gresk ord) *epistemologi*, som drøfter dette spørsmålet. Platon er den første filosof som eksplisitt tar opp hva kunnskap, *episteme*, er. Det gjør han særlig i dialogen *Theaitetos*, men også i andre dialoger. For det første er vi overbevist om noe når vi har kunnskap. Det er noe vi tror er sant. Men denne tro eller oppfatning må i tillegg være sann. Vi kan ikke snakke om kunnskap hvis den antatte kunnskapen skulle vise seg å være en feiltagelse. Men dette er ikke nok. Det er ikke tilstrekkelig at oppfatninger er sanne. Vi kan tro at noe er tilfelle, og det kan vise seg å være sant, men allikevel vil vi ikke kalle en antagelse kunnskap eller viten, med mindre vi kan argumentere på en overbevisende måte for at oppfatningen er riktig. Kan vi ikke argumentere, virker den nærmest tilfeldig, da er den ikke underbygget, og derfor synes det ikke rimelig å kalle den kunnskap. Men hva er det da som gjør kunnskapen til kunnskap? Hvordan har det seg at vi noen ganger kan argumentere overbevisende og andre ganger ikke? I *Theaitetos* gir Platon (se 2004) opp å finne en nøyaktig forklaring på dette. Men han antyder allikevel hva kunnskapen bunner i: At vi etter hvert blir erfarne – og dermed også duger – i sammenhenger der kunnskapen behøves. Dermed blir kunnskap en dugelighet som kommer til uttrykk, og som står sin prøve, ikke bare i argumentative sammenhenger, men i alle slags sammenhenger i livet der vi er virksomme, og helst bør handle hensiktsmessig og klokt. Det er denne forståelse av kunnskap som Platons elev, Aristoteles, underbygger og nyanserer. I tillegg til teoretisk innsikt (*episteme*) ser han

også andre kunnskapsformer: visdom (*sofia*), praktisk klokskap (*fronesis*) og håndverksmessig ferdighet (*technê*).

Med vårt tilbakeblikk på Platons dialog *Theaitetos* får vi øye på to ulike, nærmest motsatte kunnskapssyn: kunnskap som velbegrunnet og sann mening, oppfatning eller antagelse – og kunnskap som erfarings basert og fornuftig dugelighet. Dette er to ulike begreper om kunnskap. Det første viser til en kunnskap som uttrykkes i ord, setninger, proposisjoner; vi kaller den ofte ”teoretisk“ kunnskap, men en bedre betegnelse er ”proposisjonal kunnskap“. Det andre begrepet peker på en kunnskap som vises i handling. Det er en kunnskap som er integrert i personen, som er forankret i kroppen, og som fremkommer i situasjoner der den behøves; den kalles gjerne ”praktisk kunnskap”. Men ”kunnskap som dugelighet” er en riktigere betegnelse.

Skillet mellom disse kunnskapsbegreper, proposisjonal kunnskap og kunnskap som dugelighet, – altså kunnskap som *antagelse* eller som *dyd* –, er ikke ment å være en klassifikasjon. Det er ikke snakk om to slags kunnskap som kan byttes ut mot hverandre, men snarere to aspekter ved kunnskap. Straks vi snakker om kunnskap, kan vi spørre om kunnskapen duger og hva den handler om. Dermed åpner vi for en begrepsdistinksjon, et begrepsmessig skille mellom kunnskap som situativ og kroppslig forankret dugelighet på den ene side og kunnskap som begrunnet antagelse om et saksforhold på den annen side. Når vi skiller mellom en klassisk og en moderne kunnskapsforståelse, er det for å peke på det faktum at den ene side var dominerende frem til nyere tid, mens den andre blir dominerende deretter. Dette har sammenheng med fremveksten av den moderne naturvitenskapen, men dermed også med ulike virkelighetsoppfatninger. Den klassiske forståelse av kunnskap som dyd gir kunnskapen en etisk ramme, mens den moderne forståelse av kunnskap som velbegrunnet antagelse ser kunnskap som kognitiv tilgang til virkelighet. Frem til nyere tid var kunnskaps

utvikling et spørsmål om karakterdannelse og forbedret dugelighet, og deretter primært et spørsmål om en metodisk sikret tilgang til verden.

Men selv om skillet mellom et klassisk og et moderne kunnskapsbegrep ikke er en inndeling av kunnskap i to adskilte klasser, men snarere to perspektiver på all kunnskap (– nemlig at den må duger til noe, og at den handler om noe), er det heller ikke slik at vi har å gjøre med to begreper om kunnskap som bare har hatt ulik popularitet i ulike tidsepoker, men ellers har eksistert likeberettiget side om side. Det moderne kunnskapsbegrepet har langt på vei foretrent det klassiske kunnskapsbegrepet. Og det er ingen uskyldig forskyvning av interessefokus, men snarere et uttrykk for en kamp mellom motstridende virkelighetsoppfatninger. Jeg vil forsøke å vise hva denne kampen handler om.

## TROEN PÅ EN PRIVILEGERT TILSKUERPOSISJON

I 1957 utga den norske filosofen Hans Skjervheim (se 2002: 20-35) et essay med tittelen “Deltaker og tilskodar”. Her peker han på to holdninger vi kan ha til livet og verden: Vi kan observere vår verden, innta en tilskuerposisjon, eller vi kan vektlegge at vi nødvendigvis er deltagere i livets sammenhenger. Nå vil jo ingen benekte at vi må delta i livet, samtidig som vi kan observere det på ulike måter. Altså er vi både deltagere og tilskuere i livet. Men det bemerkelsesverdige er at tilskuerposisjonen i stor grad har fått forrang fremfor deltager posisjonen. Vår deltagelse i livet kan nok gi oss verdifull og nødvendig erfaring, tenker vi, men som moderne mennesker som tror på vitenskapen, setter vi vår største lit til metodisk observasjon, til systematisk innhenting av data, og til en kontrollert analyse av disse data. For mange er empirisk forskning det man først og fremst tror på – som en makt som skal hjelpe oss å mestre livet. Og dette kan vi godt kalle en tro på tilskuerposisjonens forrang fremfor deltagerposisjonen.

Nå er det selvfølgelig slik at enhver undersøkelse forutsetter at vi vinner frem til en rolig ettertanke der det blir mulig å få orden på (og se sammenhenger i) våre erfaringer. Derfor er det vel ikke så mye å innvende mot en betraktende, iakttagende holdning til livet og verden. Men spørsmålet melder seg allikevel om vi ikke forventer for meget av den vitenskapelige, metodisk sikrede tilskuerposisjon. Tror vi ikke at det skal være mulig å finne ut hvordan verden egentlig er? Tror vi ikke nærmest at vi – fra vår sikrede observatørpost – skal kunne kartlegge virkelighetens struktur? At dette skal være lett å gjøre, kan vi godt avvise som naivitet. Allikevel kan vi ha en dyp tro på en privilegert tilskuerposisjon, ut fra hvilken det skal være mulig, i det minste i prinsippet, å erkjenne virkeligheten slik den er. Ikke alle deler denne tro, men den er en utbredt, ofte ureflektert, men allikevel dominerende forestilling i vår tid.

Hvorfra kommer denne troen på den privilegerte tilskuerposisjon? Skjervheim (2002: 49) knytter den til filosofen René Descartes som levde på 1600-tallet. “Det vert sagt, og med rette, at nytida sin filosofi byrja med Descartes. Ein kan seia det slik at det Descartes gjorde var å dela ut korta som vi har spelt med mesteparten av tida sidan.” Descartes filosofi legger grunnen for et nytt verdensbilde, det mekanistiske verdensbilde. Det gjør den ved å skille skarpt mellom bevisstheten og verden. Verden blir utenfor bevisstheten og kan tenkes å være et stort maskineri. Den kjennetegnes ved at den er utstrakt, (den blir *res extensa*, den utstrakte ting), en materiell verden underlagt naturens lover. Mens bevisstheten blir en ren oppfattelse av verden, (den blir *res cogitans*, en tenkende ting).

Med dette lanserer Descartes et nytt begrep om bevisstheten som får enormt gjennomslag. Før hans tid kunne man ikke skille skarpt mellom bevissthet og samvittighet. Bevisstheten var en med-viten, *con-scientia*, som ledsager alt menneskelig virke; takket være denne medviten kan vi merke oss og fastholde i språket hva vi gjør, tenker og opplever. Men dermed kan vi også merke om vårt virke er bra eller ikke. *Conscientia* – som

ledsager og bestemmer vår livsførsel – er også samvittighet. Men i og med Descartes' begrep om bevissthet, fransk: *conscience*, blir bevisstheten en rent kognitiv evne, en oppfattelse av en verden utenfor bevisstheten, en ytre verden. At dette bevissthetsbegrepet er nytt ved inngangen til nyere tid, ser vi tydelig hos den tyske filosofen Chr. Wolff som i 1719, for å ha en oversettelse av Descartes' *conscience*, innførte et (på den tid) uvanlig tysk ord, *Bewusstsein*, som ordrett betyr: bevisst-væren, altså *det å være bevisst*. (Se Diemer 1971: 888ff.) Dette er i dag det vanlige begrep om bevissthet. Det er ikke det samme som samvittighet, som på fransk blir *conscience morale*. På tysk skjelner man mellom *Bewusstsein* og *Gewissen*, på engelsk mellom *consciousness* og *conscience*, på svensk mellom *medvet* og *samvet*. Bevissthet i denne kognitive betydning – som en ren oppmerksomhet om verden som ikke har noe med samvittighet å gjøre – er for oss i dag et så selvfølgelig begrep at vi blir overrasket når vi får vite at bevissthet og samvittighet før Descartes ble tenkt som det samme. Uten å vite det er vi alle blitt cartesianere, dvs. etterfølgere av René Descartes, på latin: *Renatus Cartesius*.<sup>27</sup> Med sin filosofi har Descartes delt ut noen kort som vi fortsatt spiller med, sier Skjervheim. Vi gjør et skarpt skille mellom bevisstheten og verden. Bevisstheten blir en ren oppfattelse som bare tilkommer mennesket – av en verden som er noe helt annet enn bevissthet. Verden blir der ute, utenfor bevisstheten, en ytre, utstrakt, materiell og mekanisk verden. Også dyrene må vi tenke oss som kompliserte automater som Gud har skapt, sier Descartes. Det som skjer i den ytre verden kan forklares ved hjelp av matematiske naturlover. Den første matematiske naturloven, fall-loven,<sup>28</sup> hadde Galilei funnet. Og ikke lenge etter Descartes kommer Newton på banen med sin mekaniske fysikk. Det blir altså mulig ikke bare å tenke seg verden som et stort maskineri, men

---

27 Descartes skrev latin, som alle lærde på den tid; det var mer uvanlig at han også skrev på fransk. På latin brukte han selvfølgelig ordet *conscientia*, men han ga det sin nye betydning. Et nytt begrep kom til uttrykk gjennom ordet.

også å utforske verden som om den var et maskineri. Det mekanistiske verdensbilde begynner sin seiersgang, og det gjør fremdeles sin innflytelse gjeldende, i det minste på den måte at mange i dag mener at de må ta avstand fra det.

Den ytre verden må vi ikke nødvendigvis tenke oss som et maskineri. Vi kan også tenke oss den som en organisme, eller som en sosial struktur. Men det må ikke bety at vi bryter med den cartesianske dualismen mellom bevisstheten og verden. Vi kan fortsatt leve i forestillingen om bevisstheten som en privilegert tilskuerposisjon utenfor verden, “på randen av universet”, slik den danske filosofen K. E. Løgstrup (1984: 14) sier, – og verden som en lovmessig struktur som bevisstheten må oppdage, eller kanskje snarere – når det er snakk om sosiale strukturer – konstruere. I alle fall kan bevisstheten hengi seg til en undersøkende eller utprøvende oppgave, sikkert også en metodisk krevende oppgave, men like fullt på trygg grunn i tilskuerposisjonen. Denne troen på en privilegert tilskuerposisjon “på randen av universet” er en forestilling som kjennetegner Nytiden, Moderniteten; Løgstrup kaller den en forestilling om menneskelivet som en “randtilværelse”. Men “randtilværelsen er modernitetens formidable illusjon”, understreker Løgstrup (1984: 17). Vi tar feil når vi tror at bevisstheten gir oss en mulighet til å stille oss utenfor verden, i en nøytral og objektiv tilskuerposisjon. Men dette er en feiltagelse som vi helst vil holde fast ved. Vi faller for en høyst menneskelig fristelse, – en fristelse til å tro at det finnes en slik posisjon, og vi håper den skal gi oss en kunnskap som kan redde oss fra å gå oss vill i den besværlige livsdeltagelsen.

---

28 Når et legeme faller til bakken, er forholdet mellom fallhøyde,  $s$ , og falltiden,  $t$ , multiplisert med seg selv, konstant. Altså:  $s = k \cdot t^2$ . Newton bestemmer  $k$  som en gravitasjonskonstant og omformulerer loven:  $s = \frac{1}{2} g \cdot t^2$ . Det kunne han lett gjøre fordi Descartes (og uavhengig av ham Fermat) i mellomtiden hadde oppdaget koordinatsystemet.

Vi begynner å se hvorfor det moderne kunnskapsbegrepet har fortrent det klassiske. Det skyldes en tro som er blitt dominerende i Nytiden: Troen på tilskuerposisjonen, – en moderne tro på muligheten av å trekke seg tilbake fra deltagelsen i livet for slik å finne ut av verden og livsdeltagelsen. Og denne tro på kunnskap som en metodisk og vitenskapelig sikret kunnskap om verden har langt på vei fortrent den klassiske forståelsen av kunnskap som en dugelighet i livet som bare kan oppnås i livets sammenhenger og virksomheter.

#### EN FORESTILLENDE TENKEMÅTE – OG EVNEN TIL Å SKJELNE

Når Løgstrup kaller den cartesianske dualismen en formidabel illusjon, befinner han seg innenfor en bestemt filosofisk tenkemåte og tradisjon, fenomenologien, som ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt 1900. Fenomenologien er en moderne reaksjon på det skarpe skillet mellom bevisstheten og verden. Den knytter an til den klassiske greske og latinske filosofien som er opptatt av vår evne til å ta stilling og skjelne mellom rett og galt på livets vei, (se Lindseth 2013). Bevisstheten kan umulig stå utenfor verden, slår fenomenologien fast. Allerede i sansningen befinner vi oss i en “indfældelse i universet”, sier Løgstrup (1984: 17). Bevisstheten er alltid allerede involvert i verden, den er *intensjonal*. En “selvberoende bevidsthed” (Løgstrup 1984: 30) som skal kunne innrette seg i en sikker posisjon utenfor verden, er ikke noe annet enn en forlokkende illusjon. Bevisstheten er alltid allerede betinget av verden, av tingene slik de berører oss, av menneskers væremåte og reaksjoner, av tenkemåter i tiden, av rådende fordommer. Vi kan ikke frigjøre oss fra disse betingelser. Men vi kan tenke over dem. Og det er i seg en fabelaktig side ved bevisstheten som det er verdt å tenke over.<sup>29</sup> Når vi erkjenner vår fangethet i rådende tenkemåter, er vi da fortsatt like fanget? Eller har vi her en frihet som vi må tilkjenne oss selv som subjekter?



Den moderne vitenskapen har forstått seg selv som en utforskning av den ytre verden. Men forskningen kan være et nøkternt og metodisk prosjekt – uten metafysiske ambisjoner. Forskeren trenger ikke å tro på subjektets privilegerte tilskuerposisjon. Kritikken av den moderne rand tilværelsen er derfor ikke en avvisning av den moderne vitenskapen, men snarere en avvisning av en uholdbar og overspent forhåpning knyttet til den moderne vitenskapen. En forhåpning om at vitenskapen skal gi oss Sannheten med stor S. Denne forhåpning har mange navn; den kalles positivisme, scientisme, psykologisme, naturalisme, biologisme, sosiologisme osv. I alle tilfeller handler det om å se “frelsen” i en metodisk sikret tilgang til verden, – i en rettethet mot det faktisk gitte utenfor vår bevissthet. Dette er det positivt gitte, det vitbare, det opplevbare, naturens, livets og samfunnets strukturer. Den metodisk sikrede rettethet mot dette gitte skal føre frem til de riktige forestillinger om virkeligheten, den sanne kunnskap om det som er tilfelle.

Vi er alle deltagere og tilskuere i livet; her må det altså ikke være noen motsetning. En motsetning oppstår imidlertid når vi fascineres av troen på en privilegert tilskuerposisjon, – en posisjon vi tror vi kan innta, ikke bare som en nøktern innstilling til verden, men nærmest hevet over livsdeltagelsens trivielle problemer. Her – på randen av universet, utenfor hverdagens livsdeltagelse – tror vi at vi kan danne oss

---

29 Det var nok dette som opptok Descartes. Det er god grunn til å mene at hans begrep om bevisstheten og hans dualisme primært skal forstås som en filosofisk refleksjon over bevissthetens bløffende selvrefleksive evne, og ikke som et forsøk på å fremsette en ferdig filosofisk posisjon. Cartesianismen må vi mest tilskrive Descartes' etterfølgere og tilhengere. Descartes var ikke cartesianer, slik Platon ikke var platoniker og Kant ikke var kantianer. Det er alltid ettertiden som har konstruert slike posisjonsbokser, som vi så lett putter filosofene inn i. Men store filosofer er store tenkere bl.a. nettopp av den grunn at de ikke passer inn i slike bokser.

de riktige forestillinger om verden og livet. Men å delta i livet handler ikke bare om å danne seg forestillinger. Det handler først og fremst om å skjelne mellom godt og ondt, rett og galt, sant og falskt, vakkert og stygt. Livsdeltagelse er stillingtagen. Livet krever noe av oss og vi må hele tiden ta stilling til dette som kreves. Det betyr ikke at vi nødvendigvis må ta stilling på en bevisst og prinsipiell måte, men vi tar stilling idet vi handler på én måte og ikke på en annen, idet vi oppfatter noe som noe bestemt og ikke som noe annet. Vi tar stilling idet vi skjelner mellom det vi skal gå for og det vi ikke vil gå for. Svikter vår evne til å *skjelne* (gresk: *krinein*), kommer vi i krise (gresk: *krisis*) på livets vei (gresk: *hodos*). (Se Bormann 1976; Rauschenbach 2004.) Da trenger vi en vei vi kan gå i samtalen og refleksjonen der vi tar livets vei opp til vurdering – vi trenger en *meta-vei*, en *meta-hodos*, altså en *methodos*. (Se Ritter 1980.) Dette er den dialektiske metode, den dialektiske skjelnen som Platon anbefaler.

I et stort anlagt prosjekt har Arbogast Schmitt (se 2008: 535) og medarbeidere undersøkt hva som kjennetegner Nytiden, Moderniteten. De kommer frem til at dette er en *Vorstellungsphilosophie*, en forestillende tenkning, i motsetning til den *Unterscheidungsphilosophie*, den skjelnende tenkning som Platon utviklet, og som råder grunnen frem til midten av 1300-tallet. Da slår den forestillende tenkning igjennom i Italia med stor kraft. Dermed henlegger de Nytidens begynnelse til et tidligere tidspunkt enn Skjervheim gjør. Men vi kan nok si at den forestillende tenkning befestes på 1600-tallet – gjennom Descartes' dualistiske filosofi – og gjennom fremveksten av den moderne matematiske naturvitenskapen. Skillet mellom forestillende og skjelnende tenkning får frem hva skillet mellom det moderne og det klassiske kunnskapsbegrepet handler om. Som vi har sett er det moderne kunnskapsbegrepet et begrep om kunnskap som begrunnet forestilling – en metodisk begrunnet antagelse om verden. Mens det klassiske kunnskapsbegrepet

er et begrep om kunnskap som dyd, som dugelighet i livets sammenhenger. Når det moderne kunnskapsbegrepet har kunnet fortrenge det klassiske, skyldes det at den forestillende tenkning er blitt den dominerende tenkemåte. Med *Vorstellungsphilosophie* menes nettopp en tenkemåte der verden stilles foran subjektet, en fore-stillende tenkning, der kunnskap blir forestilling om verden – en forestilling vi helst vil tro er i overensstemmelse med verden slik den er.

Når den forestillende tenkning kommer inn i historien, er ikke lett å si. Kanskje har den utøvet sin fascinasjon til alle tider. Allerede i Oldtiden finner vi troen på en tilskuerposisjon som skal sikre oss de riktige forestillinger om livet og verden. Gnostisismen, som (ny)platonismen og den platonsk inspirerte kristendommen sto i motsetning til, var en religiøs tro på en opphøyet og frelsende *viten* (gresk: *gnosis*) som de utvalgte hadde tilgang til. Men platonismen, kristendommen og vitenskapen tar avstand fra det esoteriske ved gnostisismen; gjennom vitenskapen er den antatt beste viten så å si blitt “demokratisert”, skjønt troen på kunnskapens overlegenhet ennå er fremtredende. Som moderne mennesker tror vi jo at ingen før oss har hatt så mye – og så god – kunnskap. Men det er heller ikke så lett å si når den forestillende tenkning ble så dominerende som den er. Den gjorde seg tydelig gjeldende på midten av 1300-tallet, den fikk vind i seilene på 1600-tallet, men en rådende tenkemåte blant alminnelige mennesker ble den kanskje først på midten av 1800-tallet, etter den industrielle revolusjon, og etter at naturvitenskapene hadde fått sikkert fotfeste på universitetene. På den annen side har den forestillende tenkning alltid møtt motstand. Ikke bare fenomenologien, men også humanvitenskapene (se Nordenstam 2000) har villet avsløre den moderne rand tilværelsen som en “formidabel illusjon” (for nå å bruke dette uttrykket fra Løgstrup). Grunnleggende sett vil vi som mennesker alltid være henvist til en livsdeltagelse der skjelneevnen er satt på sin prøve. Innenfor håndverkstradisjonen har man alltid vært klar over dette. Helt dominerende vil derfor den forestillende tenkemåte neppe kunne

bli. Det må vi i det minste håpe, til tross for alle vanvittige forsøk som vi ser i dag, på å kontrollere livet som om det var et spørsmål om vareproduksjon.

#### VÅRE OPPFATNINGER: INNSIKTER ELLER ANTAGELSER?

Vi ser altså at den forestillende tenkemåte forutsetter at vi på en grunnleggende måte er tilskuere til verden, – at vi i vår bevissthet kan innta en privilegert tilskuerposisjon. Mens den skjelnende tenkemåte forutsetter at vi – grunnleggende sett – er deltagere i livet, at vi ikke kan søke tilflukt til en sikker tilskuerposisjon, men hele tiden må merke på kroppen hva livs deltagelsen krever av oss. Dermed får vi også å gjøre med to ulike begreper om kunnskap: det klassiske og det moderne kunnskapsbegrepet. Tenker vi oss (slik vi gjør som moderne mennesker) at våre oppfatninger om verden kan være kunnskap, vil vi helst tro at oppfatningene stemmer overens med virkelighetens struktur. På den annen side kan vi aldri være sikre på dette. Selv om vi oppfatter verden fra en sikker tilskuerposisjon, er denne posisjon like fullt utenfor verden. Vi er på avstand fra det vi oppfatter. Vi kan ta feil om den verden vi forestiller oss. Og selv om kunnskapen ikke skulle være direkte feilaktig, kan den være mangelfull. Vi kan ha oversett noe viktig. Den empirisk-vitenskapelige kunnskapen er hypotetisk av natur. Derfor er forskningen et prosjekt som ikke lar seg avslutte. Tenker vi oss derimot kunnskap som evne til delaktighet i livets sammenhenger, blir situasjonen en annen. Vi kan bli fortrolige med vår livsdeltagelse på en måte vi kan kalle innsiktsfull. En innsikt gir orientering til livsdeltagelsen. Og innsikter er ikke antagelser. En innsikt er ikke hypotetisk, men en visshet om noe som det kommer an på i livet, og som det gjelder å eksplisere – i ord og handling. På den annen side er vi klar over at denne vissheten ikke kan gi oss sikre oppfatninger om hva som er tilfelle. En innsikt er ikke en spesielt sikker hypotese, men en visshet som sier

oss: her er det en viktig sammenheng. Oppgaven blir å fange inn denne sammenheng, å eksplisere den, å finne ord eller handlinger som gjør den synlig og forståelig. Noen ganger merker vi under eksplikasjonsprosessen at innsikten ikke holder. Men vi merker ikke dette fordi vi har etterprøvet eller testet ut en hypotese og fått et resultat av testen som beveger oss til å tvile på antagelsen. Hvorvidt en innsikt holder eller ikke holder, kan vi bare merke gjennom eksplikasjonsprosessen: Får vi frem en sammenheng vi merker er viktig? Eksplikasjonsprosessen er en bevegelse innenfra og ut. I motsetning til hypotesetesting som avhenger av et testresultat, ikke av en fornemmelse av hvor godt en beskrivelse passer eller ikke passer med en erfaring vi er fortrolige med. En forsker kan for eksempel mene at spiseforstyrrelser handler om mislykket selvhevdelse; dette er en hypotese som må etterprøves og eventuelt nyanseres. Hvis en person, derimot, som lider av en spiseforstyrrelse, selv merker at måten vedkommende spiser eller ikke spiser er et forsøk på selvhevdelse som ikke er vellykket, er denne oppfatning en innsikt, ikke en hypotese. Det skyldes at vedkommende er i kontakt med oppfatningens bevegende mening – vedkommende merker: her er det noe vesentlig på gang. Oppgaven blir å finne ord som kan tydeliggjøre innsikten, ord som eksplisere den. Og målet med slik eksplikasjon er ikke å avdekke Sannheten (med stor S), men å komme i et mer fruktbart forhold til egen verden. Hypoteser er antagelser om verdens beskaffenhet, mens innsikter er noe vi orienterer oss etter i vår livsdeltagelse. Innsikt er praktisk kunnskap som det gjelder å forbedre. Grunnlaget for slik forbedring er ikke en mulig (– hypotetisk, men metodisk sikret –) overensstemmelse med verdens struktur, men fortrolighet med vår delaktighet i livets prosess. Slik fortrolighet gir oss en livsorientering vi kan ha tillit til, ikke oppfatninger og meninger vi kan (eller helst skulle ønske vi kunne) være sikre på.

#### KUNNSKAP SOM SVAREVNE

Kunnskapsbegrepet er et vanskelig begrep. Det klassiske kunnskapsbegrepet,

kunnskap forstått som dyd eller evne til innsikt, og det moderne kunnskapsbegrepet, kunnskap forstått som velbegrunnet antagelse, har begge sin plausibilitet. Som allerede påpekt viser de til ulike sider ved kunnskapen, ikke til ulike klasser av dette merkelige vi kaller kunnskap. Men hva er sammenhengen mellom disse kunnskapsbegrepene, disse ulike syn på kunnskap? Når det moderne kunnskapsbegrepet langt på vei har fortrent det klassiske, skyldes dette en “forestillingsfilosofi” som har latt seg forlede av en overspent tro på muligheten av å finne en privilegert tilskuerposisjon, ut fra hvilken vi kan erkjenne verden slik den er. Straks vi gjennomskuer dette, innser vi nødvendigheten av en kunnskap som manifesterer seg i vår skjelneevne. Vi trenger en kunnskap som er virksom i praksis, og som er noe annet enn en velbegrunnet antagelse, hypotese eller teori. Men samtidig innser vi at denne kunnskapen må være noe mer enn en karakteregenskap, en dyd i aristotelisk forstand. For mange ganger forutsetter den også kjennskap til vitenskapelige teorier. Det er en moderne innsikt, kan vi si, som vi ikke kommer utenom, at vår fortrolighet med verden på grunnlag av vår delaktighet i livet, har sine begrensninger. Mange ting kan vi ikke vite ved å kjenne etter i vår erfaring, men vi er henviste til å observere, innhente data, klassifisere, måle, eksperimentere og teste testa ut mulige sammenhenger innenfor den faktiske, objektive verden vi lever i. Et tidsmessig begrep om kunnskap må derfor ikke bare anerkjenne den erfaringsbaserte innsikt i livets sammenhenger, men også den empirisk-vitenskapelige faktakunnskapen. Dermed blir det naturlig å forstå kunnskap som praktisk kunnskap, som noe vi stiller opp med i livet: en evne til å svare på de utfordringer livet stiller oss overfor. Kunnskap blir svarevne.

Begrepet om praktisk kunnskap som “svarevne” er utviklet på grunnlag av erfaringer gjort ved Senter for praktisk kunnskap, Universitetet i Nordland.

Masterstudiet i praktisk kunnskap begynner med at studentene forteller om en yrkeserfaring de ikke har glemt, en erfaring som har gjort inntrykk på dem.

Dermed blir det mulig å undersøke nærmere hva erfaringen handler om, hva som

har gjort at den ikke er gått i glemmeboken. Hvis en handling ble gjennomført på en utilfredsstillende måte, kan dette skyldes flere ting: en manglende fortrolighet med situasjon eller virksomhet, mangelfulle faktakunnskaper, en svikt av karaktermessig eller relasjonell art, uheldige føringer lagt av arbeidsmiljø eller tradisjon. Uansett blir handlingen et utilfredsstillende svar på den utfordring som situasjonen har stilt den handlende overfor. Slike erfaringer gjør det nærliggende å forstå praktisk kunnskap nettopp som *evnen til å svare* på denne utfordringen, – som *svarevne*. Dermed blir fortrolighet med situasjon eller virksomhet, faktakunnskaper, *evne* eller vilje til å relatere seg osv. å betrakte som *forutsetninger* for *svarevnen*, – som forutsetninger for den kunnskap som kommer til uttrykk i handling. Av dette er det nærliggende å trekke flere slutninger:

- Det blir naturlig å nedtone et mulig motsetningsforhold mellom historisk virksomme kunnskapsbegreper, – mellom kunnskap som dugelighet og kunnskap som velbegrunnet oppfatning om noe.
- Den praktiske kunnskapen er ikke nødvendigvis en god eller “riktig” kunnskap; derfor er det så viktig å undersøke den nærmere for å kunne forbedre den. (Doktorgradsprogrammet ved Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland – som leder frem til graden *Ph.D. i studier av profesjonspraksis* – skal gi doktorandene forutsetninger for å utforske egen og andres praktiske kunnskap, for slik å forbedre eller befeste den.)
- Det begrep om praktisk kunnskap som *svarevne* som her utvikles, viser ikke til en kunnskap som står i motsetning til teoretisk kunnskap. Også den teoretiske kunnskapen er et svar på den utfordring til vår forståelse som ulike problemstillinger og spørsmålsstillinger reiser. Helt grunnleggende er den utfordring som tingene stiller til *svarevnen*; ofte vet vi for hurtig hva de er, uten at vi undrer oss over deres vesen i stor nok grad, (se Schmitz 2005: 11). Vi svarer for hastig på deres tiltale. All kunnskap er *svarevne*, – som altså ikke bare er en *evne* til å “gi svar”, men også til å spørre.

All kunnskap er praktisk kunnskap. Uttrykket “praktisk kunnskap” blir dermed en pleonasme (som noen ganger understreker et poeng, andre ganger er overflødig, se Molander 1996).

Altså foreslår jeg at vi tenker oss kunnskap som svarevne. Å være menneske er alltid å måtte forholde seg til verden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Og kunnskap er det vi behøver for å gjøre dette. Noen ganger kreves det at vi mestrer komplekse prosesser, andre ganger at vi forholder oss til og forsoner oss med noe uavventelig. Noen ganger kreves det at vi stiller opp med en gitt kunnskap, andre ganger at vi undrer oss over betydningen av en virkelighet som berører oss. I alle tilfeller er praktisk kunnskap en ressurs vi stiller opp med. Den kan basere seg på alt fra kjennskap til objektive fakta til en personlig tilegnet og personlig uttrykt holdning til livet. Den praktiske kunnskapen er evne til å svare på utfordring – om å stille opp på oppgaver som møter oss, om å forholde oss til noen eller noe, om å være delaktig i det som skjer, om å ta inn over oss og undre oss over natur og unatur, om å oppfatte og handle i livet.

Vi kan forsøke å bestemme hva svarevnen bygger på: Vi er delaktige i en *tradisjon* som legger føringer for reaksjoner og handlinger. Vi har tilegnet oss en *moral*, holdninger, vaner og uvaner som blir bestemmende for vår måte å gripe an livets utfordringer. Vi har del i et *sosialt miljø* som gir form til vårt sosiale engasjement. Vi tilhører en *profesjon* som har sin uttalte *etikk*. Vi har utviklet *ferdigheter* i praktiske gjøremål. Vi har tilegnet oss *informasjon* om mange ting, *kunnskaper* og allmenndannelse som vi kan nyttiggjøre oss. Og fremfor alt har vi gjort våre *erfaringer* og blitt fortrolige med livets sammenhenger og virksomheter. Vi har tatt inn over oss *betydningen* av disse sammenhenger og virksomheter slik at vi kjenner den innenfra vår opplevelse av den, men det er slett ikke sikkert at vi kan eksplisere den i ord, og et er heller ikke sikkert at vi føler oss vel innenfor den sammenheng vi opplever. Alt dette (og mer til) er bestemmende for



svarevnen. Vil vi forstå et konkret “svar” i en gitt situasjon, en enkeltstående handling eller oppfattelse, kan vi forsøke å vektlegge det vi tror er viktigst, tradisjonen, moralen, vanene, miljøet, våre ferdigheter, de bestemmende kunnskaper, allmenndannelsen, karakterens holdninger, våre dyder og laster, våre planer og lengsler, våre inntrykk og traumer, våre sorger og engstelser, vår unngåelses atferd eller vår erfaring, glede og kyndighet – eller en virksomhets “indre logikk” som vi bare kan kjenne gjennom vår fortrolighet med virksomheten, og som bare kan fullbyrdes i et skapende uttrykk. Alt dette er bestemmende for svarevnen og kan virke med, på mange måter og i ulike kombinasjoner, i det konkrete svar på en utfordring.

Idet vi undersøker hva svarevnen bygger på, er vi tilbake til en *Unterscheidungsphilosophie*, en skjelnende tenkning som fremstår som grunnleggende. Vi bortser ikke fra den *Vorstellungphilosophie*, den forestillende tenkning som er blitt så dominerende i Nytiden, men verden reduseres ikke lenger til et stumt objekt, underkastet våre forestillinger og en beregnende fornuft (*ratio*). Verden er igjen blitt talende – og dens fenomener er en utfordring for en fornemmende fornuft (*intuitio*; se Spinoza 2002:113f [2P40S2]; se også Larsson 1892) som må yte dem rettferdighet.

## KRITISK FORSKNING

Begrepet om kunnskap som svarevne åpner for nye perspektiver på forskning. Det moderne kunnskapsbegrepet gjør forskning til hypotesetesting. Forskningen forstås først og fremst innenfor en *context of justification*, som om oppdagelsen av kunnskapen, the *context of discovery*, ikke skulle behøve noen nærmere oppmerksomhet, sikret som den er av bevissthetens privilegerte tilskuerposisjon. Vi kan vel si det slik at problemet ikke anses for å være oppdagelsen av kunnskapen, men

de mulige feiltagelser – og disse skal forskningsmetodene hjelpe oss å unngå. Men tenker vi oss kunnskap som svarevne, er utfordringen nettopp å oppdage eller utvikle kunnskapen. Svarevnen er kunnskap, en kunnskap som viser seg i praksis, og forskningens oppgave blir å forbedre, befeste eller nyansere denne kunnskapen.

Kunstnerisk praksis kan i seg være et godt eksempel på forskning. Hvis kunstneren har varhet for den sammenhengen det kunstneriske uttrykket hele tiden inngår i, slik at hun eller han kan fornemme om det “passer” eller “ikke passer” i sammenhengen, om det styrker eller svekker den, og tilsvarende endre retning i frembringelsen av kunstverket, så kan denne skapende prosess kalles forskning. Det er en forskning som utgår fra de mange erfaringer av krise (gresk: *krisis*), av diskrepans mellom den intenderte eller ønskede helhet på den ene side og det kunstneriske uttrykk som skal realisere denne helhet, på den annen side, og på denne grunn oppøves evnen til å skjelne (gresk: *krinein*) mellom det egnede og mindre egnede uttrykk, og mellom den mer eller mindre ønskelige helhet. Når den kunstnerisk skapende prosess er en åpenhet for de mange erfaringer av krise, slik at skjelneevnen styrkes, kan prosessen med full rett kalles forskning. Den blir *kritisk* forskning som utvikler kunstnerens svarevne, den kunstnerisk-praktiske kunnskapen.

Kritisk forskning er å fortelle frem – eksplisere – et fornemmet forhold til verden for slik å kunne reflektere over dette verdensforholdets holdbarhet. Slik fremfortelling kan finne sted i handling i livet – eller i kunstnerisk skapende virksomhet. I begge tilfeller kan fremfortellingen være en fullstendig ikke-verbal prosess, men den er like fullt kommunikativ; den utløser reaksjoner, – tilslutning og avstandtagen. Noe står på spill i denne prosessen som det blir viktig å forholde seg til.

Oftest vil kritisk forskning være å fortelle frem erfaring ved hjelp av ord, for slik å kunne reflektere over erfaringens holdbarhet eller uholdbarhet. En forutsetning for å gjøre dette vil være at erfaringer gjøres i forpliktende sammenhenger, dvs. innenfor virksomheter som kan lykkes eller mislykkes. En sykepleier, en lege, en sosialarbeider, en lærer eller annen yrkesutøver kan ta utgangspunkt i sine yrkeserfaringer og undersøke hva det her kommer an på. Særlig når forventninger ikke innfris, når det oppstår en diskrepans mellom den fortrolighet som aktøren har med sin virksomhet, og den artikulering av denne fortrolighet som finner sted i praksis, blir det nødvendig – og ofte fruktbart – å spørre hva diskrepansen skyldes. Var fortroligheten dog ikke god nok, var det uheldige føringer som ble lagt av tradisjon, arbeidsmoral, vaner og uvaner, hadde aktøren manglende faktakunnskaper, var vedkommende fanget i en angst – eller hva var det som ikke stemte? Også kunstnere og kunst håndverkere kan ta utgangspunkt i sine erfaringer og fremfortelle dem. En keramiker, en smykke kunstner, en tekstil kunstner kan undersøke hva det var som ikke “stemte”, eller kanskje nettopp “stemte”, i en erfaring. Det kan også en designer, en kurator eller en intendant på et museum. Virksomheten er i utgangspunktet forpliktende, slik at fremfortellingen av erfaringen får retning og nerve. Som sagt: noe står på spill – og dette kan bli gjenstand for refleksjon. Mangler den forpliktende sammenheng, som for eksempel når en eller annen forståelse vil undersøke og fremstille utviklingen i den seneste tids kunsthåndverk, kan all forpliktende sammenheng lett gå tapt, og fremstillingen blir temmelig løs og ikke så interessant for dem som kjenner virksomheten innenfra. I beste fall er den velinformert og velordnet, i verste fall et uttrykk for vilkårlige fordommer.

## LITTERATUR

Aristoteles (1999) *Den nikomakiske etikk*. (Oversatt av Ø. Rabbås & A. Stigen.) Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

Bormann, C. v. (1976) Kritik, i: J. Ritter & K. Gründer, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, bind 4, side 1249-1262. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Diemer A. (1971) Bewußtsein, i: J. Ritter, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, bind 1, side 888-896. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Galilei, G. (1987) Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend, i: G. Galilei, *Schriften, Briefe, Dokumente*, Band 1, side 388ff. (Red. av A. Mudry.) München: Verlag C. H. Beck. (Først utgitt 1638.)

Larsson, H. (1892) *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Lindseth, A. (2013) Svarevne og kritisk refleksjon. Manuskript, Senter for praktisk kunnskap, Universitetet i Nordland.

Løgstrup, K E. (1984) *Ophav og omgivelse. Betragtninger over historie og natur*. Metafysikk III. København: Gyldendal.

Molander, B. (1996) *Kunnskap i handling* (2. utg.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Nordenstam, T. (2000) *Fra kunst til vitenskap. Humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Platon (2004) *Samlede verker*, bind VI. (Red. av Ø. Andersen, T. Frost, H. Kolstad & E. Kraggerud.) Oslo: Vidarforlaget.

Rauschenbach, S. (2004) Weg, i: J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel, *Historisches*

*Wörterbuch der Philosophie*, bind 12, side 341-342. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ritter, J. (1980) *Methode*, i: J. Ritter & K. Gründer, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, bind 5, side 1304-1305. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schmitt, A. (2008) *Die Moderne und Platon. Zwei Grundformen europäischer Rationalität*. (2. omarb. oppl.) Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Schmitz, K. L. (2005) *The Recovery of Wonder. The New Freedom and the Asceticism of Power*. Montreal&Kingston/London/Ithaca: McGill-Queen's University Press.

Skjervheim, H. (2002) *Mennesket*. (Red. av J. Hellesnes & G. Skirbekk.) Oslo: Universitetsforlaget.

Spinoza, B. (2002) *Etikk*. (Oversatt av R. H. Næss.) Oslo: Pax Forlag. (Første gang utgitt 1677.)

# Kunsten at fare vild og at finde sig selv

*Ole Pihl*

---

*Just as joy and happiness come into my purview, so do sorrow and suffering, I become but a child of my conscious existence and 'So, like a forgotten fire, a childhood can always flare up again within us.*

Bachelard, 1971. p. 104

Nogen gange bliver vi helt uventet ramt af fortiden eller erindringer og oplevelser fra barndommen. Det kan være steder og begivenheder, der pludselig udløser et sådant spring i tid og rum, som den franske filosof Gaston Bachelard siger det; barndommen kan som en glemt ild pludselig flamme op, og det kan være en stærk personlig oplevelse, der kan være vanskelig at formidle. Men som for de fleste af os er barndommen og dens rene oplevelser og sansninger af sorg og glæde det brændstof, der holder vores kreative motor i gang. Men en søndag på Skagen blev netop jeg ramt af Bachelards skjulte ild.

Det var en af disse fantastiske uendelige efterårs solskinsøndage med familien, hvor tiden stod stille, og alt, hvad vi foretog os, var som at vandre i et perfekt postkort. Vi tog billeder af hinanden, mens vi undrede os over den tilsandede kirkes ensomme majestæt og skæbnerne på Skagen før os. Den friske fisk på Skagen fiskerestaurant smagte perfekt, vinens gyldne farve i vores glas smagte som den skulle, i det skrå lys udenfor holdt en automobilklub træf med gamle engelske bilmodeller. At være på Skagen er som at gå i en nationalromantisk drøm i en museums kulisser, alt er en labyrint af velholdte små gule huse med hvide sprossevinduer og røde tage. Al denne pænhed gør næsten ondt i øjnene, især når man ser huspriserne og opdager, at man står i en nordlig forstad til København, altså lige i den korte ”hek-tiske” sommerferieperiode. Men sådan har det jo ikke altid været, under kulissen ligger en vigtig del af vores kulturarv og identitet.

Som en del af det at strejfe og flanere rundt på Skagen var det også naturligt, at vi besøgte Michael og Anna Anchers røde hus på hjørnet af Markvej og Oddenvej. Mens bladene faldt gyldent orange, gult, rødt, brunt, turkis og umbrå på det grønne græs, krøb vi ind i det lave røde hus og iførte os de obligatoriske hvide skoposer, fordi nu var vi på museum.

At dykke ind i og ned i dette kunstnerunivers som Anchers hus er, er en blid og spirituel oplevelse. Hvert eneste af disse uendeligt mange billeder, der hænger

tæt på væggene, fortæller en historie om en verden før os fyldt af glæde, fordybelse og nærvær, men også om livet på kanten af det store dramatiske hav og dødens allesteds nærværende daglige trussel fra havet for familierne og fiskerne.

Sådan gik vi betagede og forundrede mellem billederne og faldt ind gennem tid og rum til mennesker og steder. Midt imellem den gamle bygning og den nye atelierfløj er der et lille mørkt rektangulært gennemgangsrum med et lille kvadratisk ovenlys. Da jeg forsigtigt bøjede hovedet i den lave dør og gik ind, kiggede jeg til venstre i mørket og så to små lysende keramikmodeller af to rundkirker fra Bornholm. Jeg blev ramt af en dyb smerte og måske også fryd. De to små rundkirker som talte til noget dybt i mig, som jeg ikke vidste og kendte, fjernt tilbage i min bevidstheds urhav, talte også om et tab og en samhørighed på tværs af tid og rum. Jeg var grædefærdig og styrtede udenfor som i chok. Hvorfor fik jeg det sådan, som ramt af lynet? Jeg spurgte kustoden, hvad de to rundkirker betød, og hun sagde, at Michael Ancher var bornholmer og boede i Rønne i området ved lille Torv, men da han var 16 år, gik hans far konkurs med sit firma, og han måtte flytte til København for at tjene til livets opretholdelse. Det vidste jeg ikke. Jeg var også bornholmer født i Rønne og har løbet rundt i gaderne ved lille torv og har måtte flytte til København som 16 årig, da også min far gik konkurs med sit firma. Vi var som brødre i det samme rum blot forskudt i tid.

Pludselig stod jeg der spændt ud mellem Danmarks to yderste punkter, mellem Skagens nationalromantiske impressionisme og realisme og den vilde farvestærke Bornholmske psykologiske ekspressionisme. Mellem lys og mørke, sand og klippe, himmel og hav.

Skulle jeg virkelig rejse så langt for at finde mig selv og blive mindet om, hvor kort livet er, og at dem der var her før os, har levet det samme liv måske endnu mere dramatisk end os. De stiller det simple spørgsmål til os: Lever du det liv, du vil? Du har kun kort tid, og der er så meget, der skal nås. Anchers hus er et



spirituelt rum, et hus og sted, hvor de kunstnere, der har levet der gennem et langt liv, har dyrket fordybelsen, glæden og forundringen ved det nære, familien, de små detaljer, men også ved det store uendelige, uforklarlige, meningen med vores eksistens og dødens ufravigelighed. Et nærvær og en kunstnerisk refleksion mellem mikrokosmos og makrokosmos. Vi behøver ikke at gå i kirke for at få en spirituel oplevelse.

Mellem Skagen og Bornholm er en særlig mental og kunsthistorisk afstand, som mellem impressionisme og ekspressionisme. Alene på Skagen – der begyndte i 1880'erne som en kunstnerkoloni – er der en stor afstand mellem Michael Anchers politiske realisme med fiskere og arbejdere – og P. S. Krøyers perfekte nationalromantik, og ikke mindst videre til Anna Anchers dybe personlige poetiske impressionisme.

På Bornholm skabte Oluf Høst senere en rå dramatisk, men også poetisk ekspressionisme, hvor det ydre landskab blev afsat for et værk fyldt med indre psykologiske sindsbilleder og landskaber.

Høst malede billederne og landskabet indefra og ud. Han var ikke alene på Bornholm, der var malere som Edward Weie, Karl Isakson, og Olaf Rude. I perioden 1910 til 1930 dannede de grundstammen i ”Bornholmerskolen”, bundet sammen af de venskaber der blev grundlagt på Kristian Zahrtmanns malerskole, som Zahrtmann dannede i 1880 i protest mod det gamle kunstakademi.

Disse afstande i måde at se verden og fortolke den er allestedsnærværende i vores liv. Én ting er, når vi er i en dialog verbalt, en anden ting er, når vi fortolker verden visuelt. Vores verdensbillede bliver klart, og vi indgår i en nonverbal dialog med verden.

Gaston Bachelard skriver i sin bog *The Poetic of Space*, at ”Poeter og kunstnere er født som fænomenologer”, men hvordan beskriver vi en arkitekt- og designstuderendes rejse mod at finde sig selv og sit eget udtryk? Hvordan reagerer en forudsætningsløs studerende, der står over for en sådan dannelsesrejse, hvordan finder han/

hun udtryk og retning mod erkendelse og udvikling set ud fra et fænomenologisk synspunkt? Kan man lære at blive fænomenolog?

#### GASTON BACHELARD OG “THE POETICS OF SPACE”

Den franske filosof og fænomenolog Gaston Bachelard tager udgangspunkt i huset, boligen og erindringen i sin *La Poétique de l'espace* (1957) og beskriver det i sammenhæng med vores evne til at dagdrømme og gennem en lang række eksempler på poeters/kunstneres fortolkning af lyrik og fortællinger, der forener det nære med det universelle. Han undersøger i bogen det fænomen, som han kalder 'Det lykkelige rum'; det rum vi længes imod og elsker, det poetiske rum som han kalder '*Topophilia*' (fra Græsk *Topos* for sted – *philia* kærlighed til), altså dette at have kærlighed til et bestemt sted som en del af vores kulturelle identitet, at vide hvor vi hører til.

I Østrig, Schweiz og Tyskland bruges ordet 'Die Heimat', der kunne minde om det engelske 'Homeland'. 'Heimat' er blevet misbrugt af Nazisterne i deres forsøg på at skabe et særligt racerent arisk rum, sted og landskab. "Blut und Boden" var et af deres slagord, forstået som blod og jord, der, hvor vi hører til, vores oprindelse, hjemstavn og identitet. Bachelard tager ikke et sociologisk eller politisk, men et psykologisk udgangspunkt i et studie i de forestillinger, billeder, ord og metaforer, som vi bruger for at beskrive det intime, det poetiske aspekt i dette at høre – til dette at føle sig hjemme gennem stedets poesi.

I en række af hans bøger beskriver og analyserer Bachelard det poetiske rum som en del af hans store fænomenologiske projekt. Han analyserer vores relation til landskab, drømme og elementerne: vand, ild, jord, og luft i bøgerne: *Water and*

*Dreams* (1942), *The Psychoanalysis of fire* (1937) og *Air and Dreams* (1943). Men især *The Poetic of space* (1969/1958) er på mange måder en sammenfatning af hans undersøgelser, filosofiske overvejelser og fænomenologiske metode.

Bachelard spørger: "How can secret rooms, rooms that have disappeared, become abodes for a unforgettable past?" (Bachelard, 1969, p. xxxvi). Hvordan kan det være, at vi er i stand til gennem vores dagdrømme at skabe rum, der ikke findes, og som vi tillægger større betydning end de rum og steder, der faktisk findes? Vores erindringsrum er en større og vigtigere konstruktion for vores identitet og har større værdi for os end det rent faktiske fysiske rum. Følelsernes rum har større betydning end den virkelige verdens objektive rum.

Den schweiziske psykiater og analytisk psykoterapeut, C. G. Jung, beskriver, hvor kompleks og labyrintisk en opgave terapeuten kommer på, når vores psykologiske rum skal beskrives og forstås. Han siger: Prøv at se sjælen som et hus:

*»We have to describe and to explain a building, the upper story of which was erected in the nineteenth century, and a careful examination of the masonry disclose the fact that it was reconstructed from a dwelling-tower of the eleventh century. In the cellar we discover Roman foundation walls, and under the cellar a filled-in cave, in the floor of which stone tools are found and remnants of glacial fauna in the layers below. That would be a sort of picture of our mental structure.«*

C.G. Jung 1928. p. 118

Vores sjæl er en bolig, et hus; vores erindringer og drømme er "opholdsrum" eller steder. I vores huse har vi vinduer, døre, skabe, skuffer og nøgler til hemmelige rum. Det er ord, begreber og metaforer, vi bruger, når vi skal beskrive erindringens rum og bardommens rum.

»House, patch of meadow, oh evening light Suddenly you acquire an almost human face You are very near us, embracing and embraced.«

Rilke citeret hos Bachelard 1969 p. 8

Vi trøster os selv som digteren Rainer Marie Rilke ved at genopleve minderne. De er en beskyttelse mod glemslen. Det giver os en følelse af at besidde en indre personlig kerne, et fundament. Herinde bevarer vi billederne, som måske langsomt ændrer sig med tiden. "Topophilia" er ikke et sted, men mere en følelse. Vi er poeter, der digter og væver billedtæpper af en tid, der aldrig kommer tilbage.

»Memories of the outside world will never have the same tonality as those of home and, by recalling these memories, we add to our store of dreams; we are never real historians, but always near poets, and our emotion is perhaps nothing but an expression of a poetry that was lost«

Bachelard 1969. p.6

Hvad, Bachelard mener, er, at vi ved at bruge vores poetiske fantasi har en metodisk mulighed for at udforske alternative virkeligheder. Bachelards fænomenologiske metode og tilgang til verden gennem poesi viser, at intet er stabilt, og at alt er i flux; det er gennem vores fantasi og dagdrømme, vi kan få adgang til en 'autentisk virkelighed' forstået som den virkelighed, der betyder noget for os.

Vores dagdrømme og fantasi er i virkeligheden de stærkeste våben, vi har. Det er her, vi former og skaber verden og folder fremtiden ud.

*»By the swiftness of its action, the imagination separates us from the past as well as from reality; it faces the future. To the function of reality, wise in experience of the past, as it is defined by traditional psychology, should be added a function of unreality, which is equally positive. Any weakness in the function of unreality, will hamper the productive psyche. If we cannot imagine, we cannot foresee.«*

Bachelard 1958.

Hvis vi ikke kan forestille os eller dagdrømme, så kan vi ikke finde retning i en kaotisk verden. Det er vores evne til at se det, der ikke er, der er både vores drive og fundament. Drømmene og poesien skaber verden, det er det, som er Bachelards fænomenologiske metode.

Den franske poet Jean Lescure sagde, at friheden kommer gennem kunsten, og at det er i de autonome øjeblikke, at friheden kommer; at være akademisk uddannet er ikke nok:

*»Knowing must therefore be accompanied by an equal capacity to forget knowing. Non-knowing is not a form of ignorance but a difficult transcendence of knowledge. This is the price that must be paid for an oeuvre to be, at all times, a sort of pure beginning, which makes its creation an exercise in freedom.«*

Lescure 1956. p. 78

For at opnå frihed og succes skal du kunne gøre dig uafhængig af de færdigheder og den viden, du har. Sand viden og indsigt er at kunne glemme alt, hvad du har lært, ifølge Jean Lescure. Og at bruge "the function of unreality", vores fornemmelse for det uvirkelige, utopierne, poesien, og andre parallelle virkeligheder, er det, der er vores sande kerne. "An artist does not create the way he lives, he lives the way he creates." (Lescure 1956. p. 123)

## VERDEN ER IKKE, SOM VI TROR, VI SER DEN, FORDI VI ER FORUDINDTAGEDE

Når de studerende som forudsætningsløse på deres første uge på Arkitektur og Design bliver sendt ud for at tegne perspektivtegninger af byens rum, er det ikke alle, der forstår, hvad en horisont og et perspektivpunkt er. Det er svært at forklare og skal helst opleves på stedet, fordi at tegne er at lære at se. Du forstår først verden, når du virkelig ser/tegner, og blyanten loyalt gengiver det, du ser. Men forbindelsen fra hånden til øjet er en handling, en øvelse, der skal gentages som at spille klaver; temaet skal gennemprøves, billedet skal tage form, rummet og stedet skal findes, ses, gengives, fortolkes og forstås.

Et gennemgående fænomen for de nye uprøvede studerende er, at de tegner byen set oppefra, mens de sidder på en bænk i 50 cm højde, men tegningen, de laver, er set fra 10m højde, som om de rent faktisk har en ud-af-kroppen-oplevelse, hvor de flyver over byen, som om de er to steder på samme tid. De ser/tegner ikke det, de ser, men de forestiller sig, at de ser verden oppefra i fugleperspektiv. Hvordan kan det så være?

Det er en diskrepans, som de ikke selv kan forklare på anden måde, end at det er naturligt for dem, og at de bliver overraskede, når vi så sammen tegner en teg-

ning af det samme sted med en horisontallinje og et eller flere perspektivpunkter. De tænker ikke verden som en konstruktion. Verden er en følelse for dem som det var for middelalderens ikonmalere, der malede en verden uden perspektiv i flade billeder. Det var naturligt, det gjorde alle dengang. Det var først i renæssancen, da kunstnere og arkitekter som Filippo Brunelleschi og Leonardo da Vinci gennem mange eksperimenter fandt frem til at konstruere centralperspektivet.

Betyder det så, at vi som forudsætningsløse har et middelalderligt syn på verden?

Måske, men egentlig er det afgørende for os, at vi kan anskue verden på flere måder; at vi kan skifte optik eller position; at vi kan se et sted fra flere steder samtidig, så vi kan se verden som en helhed. Cezanne, der som den første malede den nye tids kubistiske billeder, sagde om sin arbejdsmetode: "The landscape think itself in me, and I am its consciousness." (Kearney, 1994) Maler og landskab er ét, kunstneren er et medium uden intellektets kontrollerende overbygning, åben med alle sine sanser for verdens fænomener.

Picasso og Braque fulgte Cezannes oprør og begyndte i 1909-12 på deres analytiske kubisme og malede portrætbilleder og billeder af Paris baseret på simultane og forskellige perspektivpunkter, således at et billede indeholdt flere forskellige lag af det samme sted bare set fra forskellige perspektivpunkter. Ved første øjekast virkede billederne som rene, flade abstrakte billeder. De skabte en frontalitet, der lukkede for synet. Men hvis du blev stående og gav dig tid til at fordybe dig i billedet, kunne du pludselig se den samme ting fra flere sider samtidig; du kunne se alle lag simultant. Det var en revolution mod renæssancens klassisk ordnede centralperspektiv, der med det samme afslørede alt for beskueren.

Det, vi har brug for, er at kunne bevæge os frit mellem og arbejde med Middelalderens ikoniske flade billeder over Renæssancens centralperspektiv og videre til de Analytiske Kubisters simultane og forskellige perspektivpunkter.

*»Imagination is always considered to be the faculty of forming images. But it is rather the faculty of deforming the images offered by perception, of freeing ourselves from the immediate images; it is especially the faculty of changing images. If there is not a changing of images, an unexpected union of images, there is no imagination, no imaginative action. Imagination is a place of solitude and connection with the world; it has a poetic language of its own where reverie becomes real, where Poetry nourishes within us, which we have not been able to express.«*

Bachelard 1960. p.159

Ifølge Bachelard er dette vores evne til at deformere og dekomponere verden i nye billeder. Vi kan gøre som Picasso og Braque, og vi må gøre som Jean Lescure siger: ”lær, og glem så alt simultant”. Byer er kaotiske kalejdoskopiske sansecollager af liv, rum, lyd, billeder, smag, dufte og begivenheder; byer er billeder i bevægelse. Byen er simultane film i transparente billeder lag på lag af forskellige syns- og perspektivpunkter. Vores liv er et eksperiment og erfaringer viser sig kun gennem æstetisk interaktion. Herbert Read siger i sin bog *Education through Art* (1956):

*»The progressive apprehension of, and comprehension of our environment, is only possible by means of aesthetic patterns. Experience only falls into artistic shape. Consciousness is only socially integrated in the degree that it is an aesthetic appreciation of reality.«*

Read 1956. p. 192-193



## MIRAKLER PÅ FASTE DATOER GIVER MENING OG STABILITET I EN UFORUDSIGELIG VERDEN

Hvert år den første søndag i maj og d.19. september sker der et mirakel i Napoli. San Gennaros blod, der er størknet og opbevaret i to flakoner, bliver flydende netop på disse to dage. Det er et ritual, der går helt tilbage til 1300tallet, og det er en begivenhed, som bliver afviklet under stor bevågenhed af mange indbyggere i Napoli, det bliver også transmitteret live på tv.

Vi var på studietur til Napoli sidst i april en uge før miraklet og kiggede forundret på de to flakoner med det størknede blod inde i Napolis domkirke, Duomo di San Gennaro. Normalt bliver blodet altid flydende, men hvis blodet ikke bliver flydende på de to datoer, vil der omgående indtræffe en katastrofe. D.19. september 1980 blev blodet ikke flydende og søndag d. 23. november brød et jordskælv ud, der kostede 2.914 mennesker livet. Det er, hvad de lokale forklarer.

I Danmark tror vi ikke på mirakler, det er ikke nødvendigt, vi har velfærdsstaten, så længe det nu varer. Jeg købte et postkort med et billede af flakonen med San Gennaros størknede blod, og jeg så en video reportage, der viste en kaotisk ekstatiske scene med præster i lange kjoler og silkebånd, syngende kvinder, ringende kirkeklokker og midt i det hele en lille flakon med noget måske flydende, jeg følte mig ramt af en temmelig uoverstigelig infernalsk kulturkløft og gik ud på gaden.

I den gamle del af Napoli, hvor Dumoen ligger, er gaderne bygget meget smalle og husene høje, så der altid er skygge for Middelhavets brændende sol. Nede i gadernes mørke labyrint er et malerisk og kaotisk liv; lige meget hvor vi så, var der motiver. Vi satte os på Pizza Cardinale Sisto Riario Sforza, en lille plads bag Domkirken. Sådant en lille gruppe af 10 fremmede fugle med blå øjne, lyst hår og tegneblokke fik omgående opmærksomhed. Fra alle vinduer, døre, og porte kom folk ud og snakkede, vinkede og smilede til os, alle på italiensk. Midt på pladsen stod monumentet for San Gennaro, byens beskytter fra 1636.

Det er en fem etager høj barok marmorsøjle/tårn med flokke af dansende basunengle og Gennaro i bronze øverst på søjlen, der er dedikeret til byens helgen, som beskyttede Napoli mod Vesuvs onskabsfulde udbrud i 1631. Udbruddet dækkede hele Herculaneum med et flere meter tykt lag lava, hvor der i byen omkring omkring 3000 mennesker. Napoli har altid ligget på et farligt sted, og Vesuv er stadig en meget aktiv vulkan. Den delvist udgravede ruinby Pompeji ligger udenfor i bugten som en konstant og kontant erindring om, at ingen i Napoli skal føle sig for sikker.

Pladsen er meget pittoresk, ruinøs, støvet og kaotisk; domkirken og pladsens bygninger er vokset sammen til en kompleks organisk struktur; alle farver på facaderne skifter vilkårligt, som var det hele et abstrakt maleri af Per Kirkeby i røde, orange, violette og grønne toner. For enden af pladsen ligger den afspærrede tilgroede ruin af en bagtrappe ind til Domkirken; klokketårnet er bygget ind i en boligejendom, hvor soveværelser og vasketøj hænger side om side med de store kirkeklokker. På alle facader er revner, pus og farver faldet af husene, og de er nærmest faldet fra hinanden, og kun fordi de støtter sig til hinanden, bliver de på mirakuløs vis stående. Affaldscontainere, bulede biler, legende børn og gamle mænd i skyggen sammen med et væld af potteplanter på alle etager forvandler hele scenen til en fascinerende eksotisk collage, der bare må tegnes.

Jeg sidder på brostenene med ryggen mod trappen og kigger mod solen og tegner Gennaros søjle. To minutter efter kører en pige i sort på en lyseblå Vespa ind på pladsen, bremser i modlyset foran mig, parkerer Vespaen sikkert på støttebenet, sætter sig sideværts på det aflange sæde og drejer kroppen i fotomodel positur mens hun siger: *"Draw me I am a superstar - Per favore, mio artista"*. Alle på pladsen jubler og klapper, mens hun breder hænderne ud, vender ansigtet opad mod himmelen og alle ansigterne i vinduerne og indleder en lang dialog på italiensk. Jeg tegner så sveden står af mig for at fastholde den meget talende, roterende og urolige model. Hun er i

sandhed en øjeblikkets stjerne, der forstår at fastholde alles opmærksomhed, det er ren teater, indtil en mand på anden sal læner sig ud af vinduet og siger noget med en meget dyb basstemme, der lyder kommanderende. Det gør hende helt stille, hun starter omgående Vespaen og siger ”*debbo correre, pronto, pronto*” (jeg må løbe, hej, hej). Jeg giver hende den ufærdige tegning, og hun smiler lykkeligt ”*grazie grazie*”, og pludselig er hun væk, kun røgen fra udstødningen hænger i luften som en blå sky. Der er stilhed på pladsen et øjeblik, hvor vi alle tænker, hvad var det? Men så råber og snakker alle igen, børnene deltager aktivt i vores tegninger, og de gamle mænd vil fotograferes med deres kammarater i skyggen mellem potteplanterne.

Sådan fortsætter vi ind efter i det gamle Napoli fra plads til plads. (Rom er en kedelig og friseret by i forhold til Napolis kaos). Da solen går ned, bryder et pludseligt skybrud løs og vasker alle gader og huse rene, vi løber alle vilkårligt i den lodrette massive regn i små grupper gennem gader, vi ikke kender eller kan huske; gennemblødte løber vi nærmest i blinde i regntågen mod stationen, og ”mirakuløst” når vi alle det sidste tog til Rom.

## SPEKTAKLET OG DERIVÉ SOM EN GLÆDELIG MÅDE AT FARE VILD I DET UKENDTE

»*The sudden change of ambiance in a street within the space of a few meters and the path of least resistance which is automatically followed in aimless strolls and which has no relation to the contour of the ground.*«

Debord.1955. p.6

Den franske teoretiker, forfatter og filosof Guy Debord skrev i 1967 sit manifest "The society of the Spectacle", som er en kritik af moderniteten og kapitalismen. Bogen er stadig aktuell og kan i dag læses som en kritik af den globale kapitalisme og de nye virtuelle verdener i vores hastigt skiftende billede- og informationskultur:

*»Understood in its totality, the spectacle is both the outcome and the goal of the dominant mode of production. It is not something added to the real world-not a decorative element, so to speak. On the contrary, it is the very heart of society's real unreality. In all its specific manifestations - news or propaganda, advertising or the actual consumption of entertainment - the spectacle epitomizes the prevailing model of social life.«*

Debord.1967. p.13

Guy Debord grundlagde med Asger Jorn og hans kolleger "Situationistisk Internationale", en kunstnerisk og politisk bevægelse, der forsøgte at skabe en serie af strategier for at engagere sig i klassekampen ved at genvinde det enkelte individs autonomi fra 'spektaklet'.

To nøglebegreber understøttede, hvad der er kendt som deres strategi, psyko-geografi, nemlig *Derivé* og *Detournement*, som blev introduceret i bogen *Memories* (Debord and Jorn, 1959). *Derivé* eller Drift beskriver den situationistiske metode med at vandre og drive frit og planløst gennem byen på jagt efter stedets sande ånd.

I deres bog 'driver' Jorn og hans kolleger ved at undlade deres sædvanlige måder for at bevæge sig og navigere gennem byen; de bliver snarere forført af deres sanser til fascinationen af byens lugte, lyde og seværdigheder. For situationisterne betyder *derivé* at give slip og at improvisere over en passage, en bevægelse gennem terrænet i det urbane landskab og de møder, der findes der.

*Detournement* var en strategi, værktøj og metode til at skabe afbrydelse eller omdirigering, til at skabe overraskende kaotiske forstyrrende collager og fragmenter, til at forvirre teksten så læseren kunne se byen, som den egentlig var snarere end som kortlagt og repræsenteret af kort og skilte.

I "Fin de Copenhagen" er teksterne fordelt i collageform over begge sider af et 16 siders stort trykark, der efter trykningen er foldet som en bog. En af teksterne siger:

»Whatever you want, it's coming your way, plus greater leisure for enjoying it all. With electronic, automation and nuclear energy, we are entering a new industrial revolution, which will supply our every need, easily, quickly, cheaply, abundantly«

Jorn and Debord, 1957. p.1 - 16

Jorn og Debord forholdt sig satiriske over for det tomme hjerte i 'Spektaklet', som de kaldte det moderne forbrugersamfund i "Fin de Copenhagen" (End of Copenhagen). Collagen var bygget op af en tilfældig samling af fragmenter fra aviser og blade, der udstillede og karikerede oplevelsen af moderniteten. Dette var den situationistiske teknik - *Detournement* i aktion.

*Detournement* kan oversættes som 'afledning' gennem tabet af nuancer, kodet i den oprindelige franske betydning om 'omdirigering', 'kapring', 'underslæb', 'uretmæssig tilegnelse' og 'korruption'. Alle betydninger fungerer implicit i den situationistiske brug af samfundets "pre-existing aesthetic elements" (Sadler, 1998). Denne handling indebærer, at situationisterne forventede en ny revolutionerende 'folkets æstetik', som ville rejse sig på ruinerne af 'Spektaklet'.

Hvis vi siger, at en struktur eller en bygning indeholder essensen af ånden i et sted, afhænger det af en mangfoldighed af forhold. Det kunne være, at en struktur eller et

fragment placeres i et vejkryds med mange biler, en togviadukt eller i den særlige atmosfære i hjørnet af en markedsplads, eller måske er det lyden af måger bag en bygning, eller det er små spor af slidbanen i teksten af pladsen.

Alle disse ting kan indeholde essensen at stedet og fortællingen om stedets historiske og kulturelle betydning. Bygningen skal udtrykke stedets ånd og forhåbentlig både sjælen hos den gamle og den nye generation af borgere og brugere. Hvis alle disse elementer er til stede, så har vi måske en sammensmeltning af kunst og arkitektur. Men der er stadig glemte skatte og skjulte realiteter bag ethvert hjørne; ting som vi, drevet af vores naturlige nysgerrighed, bare må udforske.

## INTROVERT KONTRA EKSTROVERT: FORDYBELSE, FLOW OG FORUNDRING

At lade sig føre af intuitionen lyder umiddelbart som en simpel handling, men den udelukker ikke en mangfoldighed af indsigt og viden. Den intuitive metode er at stille spørgsmål - ved verden eller samfundet, som det ser ud til på overfladen. Det er en måde at adskille falske problemer fra virkelige, at bryde det konsensusetablerede perfekte billede af virkeligheden og afsløre nye mulige 'skjulte realiteter'.

Intuition er at bruge sanserne og kunsten for måske at kunne forstå det uforklarlige, skønheden, angsten og det sublime.

Den franske filosof Henri Bergson bruger i sin bog *The Creative mind* (1946) en metafor til at illustrere, hvad han mener, og det er det billede af byen. Han siger at ligegyldigt, hvor mange fotografier og kort fra enhver synsvinkel du ser på, vil du aldrig opnå den reelle multidimensionale erfaring og værdien ved at være og gå i byen. Den eneste måde at forstå og opleve byen er gennem intuitionen og rent faktisk at være der, at man gennem sin nysgerrighed går i dialog med stedet.

Den intuitive metode er ikke metodisk, som når Sokrates dyrker dialogen og samtalen, hvor han bruger en krydsforhørsteknik over for en samtalepartner for at afsløre sandheden eller selvmodsigelser hos modparten. Den intuitive metode er heller ikke den kritisk analytiske, hvor vi skal verificere en hypotese og et resultat.

Den intuitive metode er baseret på sansernes frie improviserede dialog med verden; der er ikke en sandhed, men mange mulige fortolkninger af verden gennem billeder, tekst, lyd, arkitektur, skulptur og fortællinger.

Den intuitive metode er at søge modsætninger: lys-mørke, varme-kulde, sort-hvid, kant-flade, ru-blød, stilhed-støj, ild-vand, og jord-luft. Der, hvor der er en 'Edge' (en kant), her mødes modsætninger. Den ensartede, monotome by inspirerer ingen, vækker ingen oplevelser og følelser. Der er en stor forskel mellem de forskellige designmetoder, men også nogle fælles træk eller temaer som går igen; et af disse temaer er at søge modsætninger.

Den finske Arkitekt Alvar Alto skrev om den kreative proces: "I alle tilfælde må man opnå en samtidig løsning af modsætninger" (Alto 1972 p. 87). I modsætning til Debord og Jorns situationalistiske intuitive metode, hvor de fuldstændigt kaster sig i sansernes vold, bruger byplanlæggeren Kevin Lynch den klassiske urban design metodiske tilgang til en by og til et sted for at kunne forstå og fortolke byen ved at finde dens modsætninger.

Han forklarer i sin bog *The Image of the City*, at byen består af nogle få grundlæggende modsætninger, der er forudsætningen for, hvordan vi oplever byen. Der er fem modsætninger og elementer: "Path, Edge, Node, District og Landmark" (Lynch 2000 p.18).

Når vi kommer til en ny by, søger vi intuitivt disse modsætninger for at forstå, hvilken slags by vi er i. En *Path* er de stier, vi bevæger os ad. *Edge* er de kanter, vi støder på, og som adskiller forskellige dele af byens landskab såsom vej, boliger,

fabrikker, togspor, vand og parker. *Node* er knudepunkter, hvor de forskellige dele støder sammen. *District* er områder af forskellige typer park, bolig, fabriksområder. *Landmarks* er det, der rager op som markører i landskabet, og som vi kan orientere os efter.

Hvordan kan vi så finde og fortolke stedets ånd og sammenhæng? Vi gør dette ved at søge efter dens modsætninger. Vi kan bruge Bergsons metode med at kontrasterede tingene, derfor kan vi se på stedet vi vil undersøge og spørge: Her er et problem, her er et objekt, hvad er det modsatte? Her er en snoet søjle, hvad er det modsatte – den glatte søjle? Eller er det væggen med sin ubrudte flade der netop er søjlens kontrast? For eksempel. Væg flade – søjle række, lukket – åben, tyngde – lethed.

En vægs overflade er en lukket volumen og står i modsætning til en søjlerække, der er omsluttet af en 'åben' volumen. Der findes en grundlæggende væsensforskel mellem den massive væg og den slanke søjle, og der er kun en grads forskel mellem de snoede og glatte søjler. De mest ekstreme og kraftfulde modsætninger vi kender, er de fire elementer: jord, ild, luft og vand, og hver af disse fire elementer kombineret og placeret over for hinanden skaber et unikt fænomen, men i modsætningernes univers er vand og ild de to absolut mest ekstreme modstridende substanser og elementer, vi kender. Bachelard formulerer det således:

»*Water and fire give what is perhaps the only really substantial contradiction. If logically one calls for the other, sexually one desires the other. How is it possible to dream of greater Procreators than water and fire.*«

Bachelard 2006. p. 98



Bergson forklarer, at hver gang vi nærmer os et problem, er vi nødt til at forstå det, se det i forhold til sin modsætning og intuitivt fornemme mangfoldigheden af et problem ved at se substansen, formen, størrelsen og detaljen. Deleuze sammenfatter essensen af Bergsons dualiteter og siger, at de er: "varighed-rum, kvalitet mængde, heterogene-homogent, kontinuerlig diskontinuerlig, og de to multipliciteter, hukommelse og stof, erindring-perception, sammentrækning - afslapning, og instinkt-intelligens" (Deleuze, 1991. p. 21).

#### KAN MAN LÆRE AT BLIVE FÆNOMENOLOG?

Asger Jorn og Guy Debord, der brugte *Derivé* og *Détournement*, fulgte Bachelards ånd og metode ved at lade de fem sanser og kroppen 'tale' først i et frit flow før fornuftens rationalitet.

Når kroppen og sanserne taler først før intellektet, kan du rent faktisk begynde at arbejde, trække vejret og leve som en sand fænomenolog og lade øjet og hånden tale først. De fem sanser, der er relateret til kroppen, er synet forbundet med ild og lys, hørelsen til luft, lugtesansen til damp, smagssansen til vand, og følesansen til jord, derudover er der uendelige muligheder for andre kombinationer som lyd under vand, lugt og jord, ild under vand, eller lyd gennem jord.

Kroppen bliver forført af fragmenterede oplevelser og erfaringer. Kun intellektet finder grids og systemer; Intellektet ved ikke, at dens input og næring kun udvikles og eksisterer på et fundament skabt af den umulige og uberegnelige krop og dens sanser. Lad dog billederne flyde i et uendeligt, ubegrænset flow, udforsk verden gennem sanserne og elementerne, det er essensen af Gaston Bachelard metodologi: "*Derivé, explore le monde à travers les sens et les éléments*". (Debord 1989) Drift, forsvind og far vild, som Jorn og Debord, ind i det nye og ukendte.

James Joyces' roman *Ulysses* er en uendelig intuitiv strøm af bevidsthed, hvor vi dykker ind i hovedet på hovedpersonen Stephen Dedalus. Intet er for lille til at blive ignoreret, alt bliver en intuitiv kalejdoskopisk strøm af bevidsthed, og ud af dette kommer eksperimenterende prosa, både som monolog og dialog. Kunsten er at forstå storheden i den lille detalje.

Denne strøm af bevidsthed og at dykke ned i de dybere lag af vores bevidsthed er det grundlæggende brændstof i designprocessen; det er det, der sker for forfattere, digtere, malere, musikere og sportsfolk, for alle, der nyder og fordyber sig i deres arbejde, når balancen mellem færdigheder og udfordringer er tilpas. At blive i et skabende flow eller "the flow of becoming" er den mentale tilstand af intuition og flow; når en person er fuldt nedsænket i en aktivitet og føler fuld inddragelse, energi fokus og succes i processen af aktiviteten. Denne strøm eller "flow of becoming" er et positiv psykologi begreb, der er blevet foreslået af den ungarske psykologiprofessor (Mihaly CsikszentMihalyi. 1997. p. 29-32)

Flowet er en personlig dialog med vores underbevidsthed og dialog mellem os i en gruppe, og det skaber et fælles 'poetisk rum', hvor vores undersøgelser og eksperimenter i designprocessen bliver blotlagt i en åben dialog mellem vejledere og studerende, hvor alle bliver modtaget på deres eget niveau; en fuldstændig differentiering der står i skarp i modsætning til den traditionelle monologiske universitære forelæsningsform.

Kan vi gøre det, så kan vi leve som Cezanne og sige med ham: "*The landscape think itself in me, and I am its consciousness.*" (Kearney, 1994. p. 19)

## DET ER DEN METODISKE INTUITIVE PROCES

Hvilke metoder og principper kan vi så lade os inspirere af her på universitetet i en konkret arkitektur- og designpædagogisk kontekst? Grundlæggende gjorde Cezanne

det, at han anvendte det stærkeste våben en kunstner, arkitekt og designer kan bruge; nemlig 'gentagelsens princip', Cezanne og de gamle mestre brugte at vende tilbage til stedet og motivet for gentagende gange at intuitivt afsøge og finde stedets ånd.

Skagensmalernes metode var, at de forfulgte et tema, et sted og dets ånd og derigennem skabte en helt ny national bevidsthed om vores tilhørsforhold og identitet gennem smukke og stærke billeder. Oluf Høst gjorde det samme på Bornholm. I Gudhjem malede han 80 billeder af det samme sted og motiv gennem mange år for netop at fange dette steds ånd. Andy Warhol forfulgte metodisk og intuitivt et koloristisk tema med sine silketryk.

Jørn Utzon forfulgte de organiske kurvede former og den additive arkitekturs muligheder metodisk; natur og struktur var *fundamentet for hans værk*. Det er en kombination af Debord og Jorns intuitive eksperimentelle åbenhed og Bergsons metodiske afsøgning af dualiteter og modsætninger, vi skal bruge.

Derfor er det stærkeste metodiske værktøj, vi som arkitekter i en designpædagogisk kontekst på universitetet kan bruge, 'gentagelsens princip', og det er den tilsyneladende modsætningsfyldte kombination af intuition og metodisk hårdt arbejde.

For hver gang du gennemspiller, maler eller tegner et tema, fordyber du dig mere i alle aspekter af fortolkningen af stedet eller problemets essens. Det er den metodiske intuitive proces, der er kernen i vores i perioder ordløse designpædagogiske praksis.

Praksis er: 'gentagelsens princip', aldrig at gøre én ting, én gang, vend altid tilbage indtil du er tilfreds, (eller måske bliver du aldrig færdig med et tema, et motiv).

I denne universitetspædagogiske sammenhæng er det naturligt, at vi sætter en række små delmål eller 'Constraints' (forhåndskrav) i form af tid, rum, format, værktøj, farve, koncept, detalje og tema til arbejdsprocessen. Det er lidt som at lave en dogmefilm. Vi aftaler en fælles tematisk og metodisk ramme og tilgang, før vi

begynder. Så kan vi diskutere, om vi vil kalde den intuitive arbejdsproces et flow, en drift eller for gentagelsens princip.

For mig er intuition en metode til at fare vild og finde sig selv.

Hvordan gør vi så på Arkitektur og Design? I vores grundkursus på første semester har vi et forløb, der strækker sig over 10 kursusgange, hvor de første 6 kursusgange handler om analog skitsering, og de sidste 4 er digital skitsering med AutoCad og Photoshop. Det overordnede princip er, at vi sikrer at hver opgave har størst mulig potentiale for at skabe en succesoplevelse.

Første opgave er at lave en bygningsdetalje på et A4 format i sort/hvid, og der må max bruges 20 min. pr. tegning.

'Constrains' er: Tid, rum, format, skala, grafisk udtryk, monochrome. På én dag bliver det til ca. 9 skitser om formiddagen og ca. 9 om eftermiddagen, men de færreste kan holde tempo og bliver langsomme om eftermiddagen. I snit laver de fleste 6 til 10 skitser på en dag. De studerende bliver også bedt om at lave mere end én skitse af det samme objekt eller sted. De anvender gentagelsens princip, så vi kan sammenligne de første skitser med de sidste og begynde at snakke om fortolkning og personlig progression.

Næste dag arbejder de i Polychrome, men ud fra de samme stramme begrænsninger i tid, rum, format, skala, og grafisk udtryk. Derefter bliver de så bedt om ud fra de to forudgående øvelser i monochrome og polychrome at afsøge tre formprincipper, 'kubisk', 'prismatisk' og 'organisk', ud fra deres første skitser, hvor de bevæger sig fra realisme og genkendelighed til ren abstraktion, stadig med de samme begrænsninger. Derefter undersøger de med simple konceptuelle skitser i en maritim kontekst, hvordan disse tre formprincipper spiller sammen i en havneby, og hvordan det kan afspejle stedets ånd.

Alle disse skitser bliver så brugt som udgangspunkt for deres hovedprojekt, der er at skabe og udforme en bebyggelse af små huse i et havnemiljø.

Så spørgsmålet var: *Kan man så lære at blive fænomenolog?* Svaret er ja, men der

er ikke én måde at finde sig selv på, men en mangfoldighed af metoder, som vi kan bruge for at se, opleve og fortolke verden på. Det sker gennem hårdt, fornøjeligt og metodisk arbejde. Vi bruger da den metodiske intuitive proces.

## REFERENCES

- Alto, A. (1972). "Taide ja tekniikka" [Art and Technology], p, 87. Alvar Alto & G. Schildt, *Luonnoksia* [sketches]. Helsinki. Otava,
- Bachelard, G. (1958). *The Poetics of Space*, introduction. Beacon Press. Boston.
- Bachelard, G. (1960). *The Poetics of Reverie*. Boston. Beacon Press.
- Bachelard, G. (2006). *Water and dreams*. The Dallas Institute. Dallas USA.
- Bergson, H. (1946) *The Creative Mind an introduction to metaphysics*. Dover Publications Inc. New York.
- Csíkszentmihályi, M. (1997). *Finding Flow*. Basic Books. New York.
- Jung, C.G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. Harcourt, Brace. New York.
- Deleuze, G. (1991). *Bergsonism*. Zone books. New York.
- Debord, G. (1959). *Report on the construction of Situations*. Potlach New Series, No.1. Potlach. Paris.
- Debord, G. (1995). *The Society of the Spectacle*. Zone Books. New York.
- Debord G. (2006). "Introduction to a Critique of Urban Geography". The Situationist

International Anthology Revised and Expanded Edition, Berkley. Penguin Random House. USA.

Debord G. (1989). “*Theory of the Dérive*” “Théorie de la derive” Les lèvres nues, no. 9 The Situationist international, 1957 – 1972. MIT Press. Boston.

Debord G. and Gil J. Wolman, (1956). “*Mode démploi du détournement*”. Les lèvres nues, no. 8 Brussel, reprinted in Berreby, Documents. MIT Press. Boston.

Jorn, A. and Debord, G. (1957). *Fin de Copenhague* [The End of Copenhagen]. Permild and Rosengreen. Copenhagen.

Jopling. D. A. (1996). *Human Studies 19*. Kluwer Academic Publishers. Amsterdam.

Kearney, R. ed. (1994). “Maurice Merleay-Ponty: Cezannes Doubt”. In: *Modern movements in European Philosopy*. Manchester University Press. UK.

Sadler, S. (1998). *The Situations City*, p.19. The MIT Press. Massachusetts. USA.

Lescure, J. (1956). *Lapicque*. Galanis, Paris.

Lynch K. (2000 [1960]). *The image of the City*. The MIT Press. Boston. USA.

Read, H. (1956). *Education through Art*, 3rd.ed. Faber and Faber. London

Rilke. R. M. Citeret I Bachelard (1958). “*Poetic of space*”. Beacon Press. USA.

Luria, A. (1977). *The making of mind*. Harvard University Press. USA.

# Om at finde sin vej undervejs

*Misja Barnow*

---

»Dette er nu min vej - hvor er jeres?; Sådan svarede jeg dem, der spurgte mig "om vejen". For vejen - den findes ikke! «

Friedrich Nietzsche

## INTRO

Jeg vil vove den påstand, at vejledning – ligesom arkitektur – kan løse en praktisk dimension, men især har en berettigelse, når den også rammer ind i det filosofiske og kunstneriske vibrative

**vibration**, [(lat. *vibratio*, af *vibrare*), dirren; svingning, især om vedvarende, små, hurtige svingninger.]

lag i den enkelte. Lag som kan være ordløse. Og vejledning kan – ligesom arkitektur – stimulere netop disse lag, som en art fremkaldervæske – et vandspejl, der både reflekterer overflader, men også kan give erkendelse



**erkendelse**, [I daglig sprogbrug betyder det at kende noget, at man kan identificere det, skelne det fra andre emner eller ting og genkende det, hvis det optræder mere end én gang.

At erkende noget betyder, at man kan indordne emnet eller tingen i en sammenhæng (...). Svarende til sondringen mellem at kende og at erkende har man i filosofi og psykologi en sondring imellem sansning og perception. At sanse noget betyder, at man blot opfatter det uden at have noget begreb om, hvad det er, man sanser(...). At percipere noget betyder, at man har en sansning med en bevidsthed om det sansedes art(...)]

og kig ind i andre lag/verdner. Vejlederens roller kan – ligesom arkitektens – være at give adgang til dette.

Jeg sondrer mellem karriereorienteret vejledning, rådgivning, information og coaching, som jeg praktiserer – alene eller i kombination – afhængig af henvendelsens karakter og vejledtes situation. Dette bidrag omhandler hovedsageligt vejledning og i det følgende vil jeg forsøge at fremkalde et rids af det at *karrierevejlede* med en eksistensfænomenologisk tilgang; Om det at karrierevejlede arkitekter i arkitektuddannelsen; Om de emner, de kommer med; Og kort komme omkring arkitekters mange veje i arbejdslivet.

Den eksistensfænomenologiske tilgang – og det humanistiske afsæt mere end det systemiske – er udgangspunktet for min måde at karrierevejlede arkitektstuderende vedrørende deres forventninger til og drømme om deres forestående arbejdsliv, fordi de her kan finde deres egne svar frem om, hvad der er vigtigt for dem og dermed hvilke veje, der er væsentlige for dem at forfølge professionelt. Det er en vejledningstilgang,

som møder de unge arkitekter ikke alene som fagpersoner, men som hele mennesker – to dele af et hele. Dette er naturligvis ikke forhold, der er forbeholdt unge arkitekter under uddannelse på Arkitektskolen Aarhus, men da det nu er min vejledningskontekst, skriver jeg herfra.

Dette bidrag har – takket være en åben invitation fra en modig redaktør – eksperimentet som præmis. Jeg vil i det følgende forholde mig til, reflektere og give mig til kende i feltet vejledning og berøre aspekter ved vejledning, der for mig (som karrierevejleder, arkitekt, udøvende kunstner og menneske) blandt andet er på spil. Jeg tænker, at mit bidrag vil være en enkel tone.

## OM EKSISTENSFÆNOMENOLOGISK KARRIEREVEJLEDNING

Min vejledningspraksis har afsæt i det eksistensfænomenologiske og nøgleordene fænomenologi, livsverden og eksistens er centrale. En væsentlig reference for eksistentiel fænomenologi er Martin Heidegger og hans eksistensbegreb, der betegner menneskets særlige måde at være-i-verden som et væsen altid i aktivitet eller konkret udfoldelse, og dermed 'altid allerede' indlejret i den fælles livsverden.

Med dette eksistensfænomenologisk afsæt, møder jeg arkitektstuderende, der hvor de er, og sammen med dem ser på det, der er. Jeg søger ikke skjulte beskeder, er ikke spekulativ, forholder mig ikke til bagvedliggende årsager. Jeg bestræber mig på at være der med dem, ikke for dem.

Centralt for eksistensfænomenologi er 'væren' og 'egentlighed' – om væren i verden, at være sin egen, at være egentlig. Hvordan kan vejledte være sig selv så meget som muligt? Hvad er vejledtes sandhed?

Dette er spørgsmål, der berører både vejledtes 'verdenstilblivelse', som er en åben proces, åben for mening (men ikke i sig selv har mening) og vejledtes 'verdensbillede', som en struktur, der har en grad af permanens – et øjebliksbillede. Eller for at trække en parallel til arkitektens terminologi, kunne man sidestille Heideggers forståelse af 'verdensbillede' med et arkitektonisk snit. Og at en række på hinanden følgende snit begynder at angive et landskab; I vejledningen: vejledtes væren, vejledtes landskab.

Man kan forledes til at spørge, om ikke det er modsætningsfuldt at praktisere eksistensfænomenologisk karrierevejledning? Er en karriere for en arkitekt under uddannelse ikke netop noget, der sker engang i fremtiden? Og er udgangspunktet for det eksistensfænomenologiske ikke netop vejledtes nu-og-her? Jeg afviser ikke at flere tilgange kan understøtte vejledte. Men det eksistensfænomenologiske afsæt for karrierevejledning har sin berettigelse, når man (som jeg) ikke betragter den studerendes arbejdsliv som et isoleret element i en fjern fremtid, men som noget, der tages hul på l. dag på arkitektuddannelsen. Som noget vejledte allerede er indskrevet i. Jeg ser uddannelsestiden som en overgang til arbejdslivet. Arkitektuddannelsen og arkitektens arbejdsliv er i min optik således en sammenhængende fortsættelig bevægelse, hvor den enkelte studerende er i en løbende dannelsesproces som arkitekt – fra første studiedag. I uddannelsesforløbet kan arkitektstuderende henvende sig til karrierevejledningen med det, de oplever hindrer deres vej som arkitekt ... om det at blive til sig som arkitekt og have retning mod et åbent arbejdsliv.

#### AT VEJLEDE – OG FINDE VEJ I KLART BLINDE

Vejledning – at lede på vej – er så åbenbart selvforklarende, at jeg erfarer et behov for at stille spørgsmål som: Hvad er vejledning egentlig? Hvem ledes på vej? Hvad ledes på vej? Hvad ledes vi af?

Spørgsmålene meldte sig under et efteruddannelsesforløb om vejledning, hvor jeg blev inspireret af idéen om, at betragte vejlederen, som den blinde, der af vejledte ledes rundt i vejledtes landskab. Dette i forståelsen: at vejleder grundlæggende ikke kender vejledtes verdensbillede og verdenstilblivelse - ikke ved, hvad og hvordan vejledte perciperer

***perception**, oplevelse og iagttagelse gennem sansepåvirkning, den proces hvormed vi iagttager og forarbejder information om os selv, andre og vores omverden. At opleve og sanse er ikke alene påvirket af ydre P, men også af indre P. Selvom hjernen ikke berøres af udefrakommende stimuli, er den konstant aktiv pga. det centrale nervesystem, der oplagrer tidligere erfaringer, og derfor er medbestemmende for, hvordan vi reagerer på nye sansepåvirkninger. Samarbejdet mellem nye indtryk og bearbejdning af tidligere sanseindtryk skaber vor opfattelse af ting og mennesker omkring os. Modtagelsen af kunst og æstetik foregår således ikke passivt, men under aktiv medvirken af psyken.*

og bearbejder indtryk, forholder sig til livet og forstår sin verden. Eller med arkitektens begreber: vejleder kender ikke vejledtes landskab og vejledtes snit.

Jeg refererer til det 'at sætte i parentes', som er en af tre eksistensfænomenologiske grundregler; Altså at jeg sætter egne meninger og holdninger til side for at fremkalde åbenhed overfor vejledte. Vejledtes landskab er i udgangspunktet fremmed som månens bagside for mig. Med vejledte inviteres jeg som ledsager ind i vejledtes landskab, som ses gennem vejledtes øjne og beskrives med vejledtes sprog.



*Opmærksomhed på det nærværende skærpes i Olafur Eliassons 'Your atmospheric colour atlas', hvor rummet fortættes af farvet tåge.*

Når jeg møder vejledte med denne form for vejlederblik, hvor jeg lytter og spørger for at fremkalde den vejledtes landskab sammen med vejledte, når jeg sammen med vejledte undres over landskabets rum og fremtrædelsesformer, så styrker det mit nærvær med vejledte. Og min opgave er at forholde mig som en novice; Kun at forholde mig til det landskab, vejledte ruller ud og aldrig at tage landskabet for givet; At lade mig lede og undervejs forholde mig undrende og respektfuldt nysgerrigt. At være der med vejledte – og dog adskilt. Være der med min væren som stille klangbund.

I dette vejledningsrum bliver vejledte tydeligere for sig selv ved at gøre sig tydelig for mig. Vejledte kan få nye erkendelser og nyt syn på sig og sit og træde frem i sin egen eksistens. Jeg erfarer, at denne vejledningstilgang støtter vejledte i at finde frem til kvalificerede refleksioner og valg om sin (karriere-)vej i uddannelsestiden. Og med kvalificerede valg mener jeg, at vejledte fremkalder sine egne svar, forankrede svar, fremfor konventionelle svar.

Det er med andre ord dannelse i uddannelse – altså at vejledte ikke kun bliver til som fagperson, men som menneske, der indoptager faget i samklang med sin eksistens.

#### OM AT SØGE NYE SVAR, NYE VEJE

Jeg vil trække et eksempel på eksistensfænomenologisk vejledning frem for derigennem at nærme mig en beskrivelse af ”...vejledning, der rammer ind i filosofiske og vibrative lag hos vejledte og bibringer nye erkendelser...”. Et eksempel, der handler om at møde egnethed med sprog, undren og eksistens.

En kvindelig studerende møder op til vejledning. Hendes blik er formørket og hun virker opgivende. Hun synker sammen i stolen foran mig og fortæller: Hun er begyndt at opleve det vanskeligt at være her. Hun holder meget af faget og har altid villet være arkitekt. Men hun oplever nu, at hun ikke er dygtig og slet ikke så dygtig som de andre studerende. Hun føler måske, at hun slet ikke egner sig til arkitektfaget. Hun overvejer derfor, om det så overhovedet er arkitekt hun skal være, når hun allerede nu har følelsen af ikke at passe ind? Og hvad skal hun overhovedet tage sig til, hvis hun ikke kan blive arkitekt?

Vi taler om egnethed. Hvad er egnethed egentlig? Hvordan kendes egnethed? Og findes uegnethed? Mon både uegnethed og egnethed kan findes samtidigt? Kvinden tænker højt. Der er indimellem pauser, hvor hendes blik vandrer rundt i rummet ...som om hun kigger indefter i sit landskab og er på jagt efter nye svar, sprog som passer. Vi er kommet på afstand af hendes aktuelle livssituation. Hun synes efterhånden mere fabulerende og fri i sit sprog. Og hun gestikulerer.

Efter at vi sammen har set på egnethed som fænomen med kvindens øjne, spørger jeg til hendes situation. Er der egnethed i dit liv? Hun undrer sig nu videre med de fænomnologiske refleksioner som reference. Hvordan ved du, at der er egnethed i livet? ... og i arkitektstudiet? Hun taler både til mig og sig selv.

Først kommer hun tøvende med svar ... og hun stiller retoriske spørgsmål. Hun går ind og ud af stilheden. Kvindens fortælling har sin egen hastighed og puls. Hun lader til at undre sig hen til nye erkendelser og vinde nye vidder i sit landskab ... også mere end hun beretter. Mens hun taler, fornemmer jeg, at hun er på opdagelse i sit. Jeg følger hende tavst, for spørgsmål fra mig nu vil forstyrre. Hun taler en tid og folder sin egnethed og uegnethed ud.

Sammen har vi bevæget os fra kvindens aktuelle livssituation (om ikke at føle sig egnet og være opgivende overfor sit studie og fag), igennem kvindens fænomnologisk refleksionsrum (om egnethed) og tilbage til kvindens livssituation (med hendes nye erkendelser om egnethed i hende). Har kvinden nuanceret sit fænomnologiske ræsonnement ved at afstemme det sanseligt?

Kvinden beskriver, at hun egentlig oplever både egnethed og uegnethed til arkitektstudiet. Og hun kommer frem til, at det er ok ... at det måske endda er godt? At hendes uegnethed er udtryk for at hun er inde i fagstof, som er nyt og hun er i færd med at lære. Men at hendes uegnethed også har midlertidighed. Og hun kan forandre den ved at fortsætte studiearbejdet. Hun ler og foreslår prøvende, at uegnetheden nok ikke er til at undgå? ... at den vil dukke op i hendes liv igen og igen? Hendes spørgsmål sender jeg tilbage til hende ved at gentage dem.

Jeg oplever et skifte hos kvinden. Kropsligt er kvinden mere livlig nu, hendes blik har nærvær og hun beskriver sin situation mere nuanceret: hun skelner nu mellem sin personlige forståelse af (egen)egnethed som menneske (med en voksende faglighed) og hendes forestilling om omverdens vurdering af egnethed. Og endelig taler hun kritisk

om hendes forståelse af verdens egnethed. Hun beskriver et andet syn på sin livs- og studie-situation. Og hun beskriver, at hun er lettet og føler frihed.

Mon kvinden med sin undren har tegnet sig et nyt verdensbillede, der også afstedkommer en justeret verdensforståelse?

Selvom kvindens nye blik på sin situation er brugbar for kvinden her og nu, er det kun eksistensfænomenologisk interessant som et skridt på hendes vej, en midlertidig sandhed.

I løbet af vejledningen har kvinden givet afkald på vante svar og bevæget sig ud i et filosofisk undringsrum. Når vejledte på denne måde er rede til at slippe sin vanes krykker og træde ud i et åbent landskab, kan vejledning ramme ind i vibrative lag ... der, hvor noget væsentligt er på spil for vejledte, der, hvor vejledte nærmer sig selv på ny.

Hvis det er her vejledtes nye erkendelser grundlægges og udspringer, kan jeg som vejleder så stimulere dette? Kan jeg fremkalde det? Og støtter jeg i så fald vejledtes eget ønske?

Erkendelse lader sig næppe tvinge og når den viser sig, er dens karakter og udstrækning uforudsigelig. Forfølger jeg den, forsvinder den vibrative kvalitet som en sæbeboble opløses ved berøring. Jeg kan sætte en vejledningsramme og tilstræbe at den er tryk og nærværende, så vejledte kan finde mod til at træde ud i sit åbne landskab og berøre det med sprog. Og når jeg mærker dette komme tilstede i vejledningen, ved jeg, at min opmærksomhed skal lytte godt efter, for her finder vejledte nye veje videre ind i sit og ud i (sin)verden.

## NÅR VEJLEDERBLINDHED SLØRES

Som arkitekt, der vejleder arkitektstuderende, har jeg en indvendig forståelse af uddannelsens forløb, kultur, kunstneriske dimension samt de vilkår og værdier, som arkitekt-



studerende dagligt lever med og udfordres af. Omend tiden passerer og studieordninger ændres, vil jeg påstå, at der er en fælles faglig grund blandt arkitekter. Og således også i vejledningssituationen med arkitektstuderende. Jeg kan derfor støde på forestillingen om, at jeg genkender dele af det landskab vejledte viser mig. Denne forestilling

***forestilling**, det, at man “i hovedet” stiller noget frem for sig, dvs. tænker på noget, hører noget “for sit indre øre” eller ser noget “for sit indre øje”. I 1800-t. brugtes betegnelsen indbildning. Ordet forestilling betegner også resultatet af en sådan proces, fx det, man ser for sig. Forestilling er et modstykke til perception, hvor det, man ser eller hører, er sanseligt-anskueligt til stede, mens en hallucination er et så levende forestillingsbillede, at man tager det for en perception.*

har to ulemper: Dels skaber genkendelsen en reference til noget erfaret i mit eget landskab, en parallel, som i ordets natur ikke er vejledtes – altså er jeg i færd med at projicere mit eget stof ind i vejledtes landskab – eller rettere: trække vejledte ind i mit verdensbillede og samtidig indsnævre mit udsyn til vejledtes landskab.

I denne forstand er forestillingen om den indvendige forståelse af vejledtes landskab en udfordring – og det kan være en hindring. Det er en hindring, hvis jeg antager, at min genkendelse er et fælles landskab, eller at vores landskaber er ens. Vejledningsetisk ser jeg to veje videre: Enten kan jeg forkaste min forestilling om det genkendte – tabula rasa – og vende tilbage til klar blindhed med vejledte. Eller jeg kan præsentere min forestilling som en spørgende undren sammen med vejledte: Når du siger ..., har det så med ... at gøre? Vejledte kan forkaste, udfolde eller afprøve min

forestilling som en nuance. Og forhåbentligt klarer det både min slørede vejlederblindhed og vejledte.

Vejledningsetikken sættes i spil, idet forespørgslen kan have en indlejret grad af styring af vejledte. Derfor træder jeg varsomt på arkitektens fælles grund og jeg ved at genkendelse givetvis er faux pas i vejledtes verdensbillede.

#### HVAD HAR VEJLEDTE PÅ HJERTE?

I karrierevejledningen af studerende på Arkitektskolen, holder jeg i den ene hånd

- uddannelsernes studieordninger, beskæftigelsesrapporter, ledighedsstatistikker og viden om benhårde arbejdsmarkedsvilkår,
- og med den anden hånd møder jeg unge mennesker, der kommer med deres tvivl, usikkerhed, frustrationer, dilemmaer og oplevelser af personlige barrierer i forhold til deres videre veje som arkitekter i og efter uddannelsen.

Sammen står vi i et fag, der med en æstetisk og kunstnerisk dimension har et enormt potentiale, er uden facit, er sammensat og vanskelig at gribe eller definere entydigt. Et fag med elasticitet.

**elastisk**, (ty. *elastisch*, fr. *élastique*, af lat. *elasticus*, gr. *elastikos*, af *elaunein* sætte i bevægelse, drive frem),  
som har elasticitet; smidig; eftergivende.

Denne arkitektfaglige smidighed og bredde – som jeg i et senere afsnit vender tilbage til – fordrer at arkitekten formulerer sit eget felt og på den måde indskrives sig i arkitektfaget som (fag-)person. Fagets potentiale og elasticitet giver den studerende stor frihed

og rejser samtidig en række spørgsmål som: Hvem er jeg som arkitekt? Hvad er mit felt? Hvor er mit virke som arkitekt?

Det kalder på mod at stå i den åbenhed sådan en dannelsesproces byder. Mågelighed og sandheder udfordres løbende. Hvad er væsentligt for mig i arkitektfaget? Hvad gør jeg, når jeg i mit studie er optaget af noget andet, end det uddannelsen peger på? Er jeg en 'rigtig' arkitekt? Hvad definerer en arkitekt? Har jeg kærlighed til mit fag?

Hovedparten af henvendelserne i karrierevejledningen er spørgsmål, der søger en fællesnævner for vejlede og fagets væsen,

***væsen**, (lat. *essentia*), en tings essens eller kerne, den eller de egenskaber, som den nødvendigvis må have og således ikke kan miste uden at den dermed ophører med at være sig selv (...)*

hvad arkitektfaget skal rumme, for at være meningsfuldt og bæredygtigt.

F.eks. når studerende konfronteres med spørgsmål, som berører deres væsenskerne og som derfor også er følsomme for dem. Er jeg på rette vej i livet? Er arkitektuddannelsen egentlig det rigtige for mig? Er det overhovedet muligt for mig at komme til at arbejde med det jeg gerne vil?

Jeg møder også arkitektstuderende, der søger utraditionelle veje for deres fremtid, og er usikre på, hvorvidt det har gang på jorden. Jeg møder danske studerende, der med en anden kulturbaggrund er udfordret socialt og tvivler på om de kan klare arbejdslivet som arkitekt i Danmark. Jeg møder studerende, der lever med varig hovedpine, kroniske rygmerter, ADHD, depression og angst, og tvivler på, om deres livsvilkår er

forenelige med arkitektens arbejdsvilkår. Og jeg møder studerende, som VIL have arbejde LIGE efter uddannelsen, men som er ængstelige for at møde arbejdsløshed. Karrierevejledningen består nogle gange i rådgivning og information om faktiske arbejdsmarkeds-mæssige forhold eller i henvisning til andre rådgivningsfora (f.eks. psykolog, læge, studenterrådgivning, kommune). Andre gange kan brug af øvelser fremme de svar studerende søger. Endelig søger studerende og dimittender også sparring vedrørende udarbejdelse af jobansøgninger og CV'er.

Ofte henvender arkitektstuderende sig med emner, der bedst udfoldes af dem selv og med spørgsmål, som besvares mest relevant af dem selv. Således består vejledningen i at stille spørgsmål, som stimulerer den vejledtes refleksion og egne svar. Men er vejledning så blot et spørgsmål om spørgemetodik? Indenfor f.eks. coaching og journalistik - uden sammenligning i øvrigt - bruges 1) spørgsmål til at frembringe svar med et givet udfald på 2) et defineret afgrænset problem. Spørgsmålene og deres rækkefølge bruges til at styre svarenes retning. Eksistensfænomenologisk vejledning går anderledes til værks. Her møder vejleder vejledte om det at være i verden lige nu. Eksistens og verdensbillede er rammen og vejledte har ikke en dagsorden for svarenes udfald. I karrierevejledningen er der således særlig opmærksomhed på aspekter om væren-i-verden med en professionel og faglig indlejring.

## DANNELSE OG ARKITEKTUDDANNELSE

Lidt forenklet beskrevet udstikker Arkitektskolens uddannelsesmål og studieordninger en faglig ramme, læringsmål og færdigheder. Dette er en struktur, en ramme. Og indenfor denne byder et apparat af undervisere og forskere ind med fagstof. De stiller læringsrum, viden og vejledning til rådighed for de studerende i uddannelsen.

Institutionen og apparatet kvalificerer uddannelsesrummet af arkitekter, men kan ikke stå alene. Dannelsen – eller rettere dannelsesprocessen – af den enkelte studerende sker først idet:

**JEG** (her vejledte)

er i **BEVÆGELSE** (som ifølge Heidegger findes i den enkelte) og relaterer sig til

**DU** (her andre)

og

**DET** (her faget/stoffet)

Dannelse mener jeg altså i forståelsen: akkumulerede indsigter og måder at gøre noget på. Indsigter og måder, som med engagement og over tid forankres og udvikles i den enkelte; En dannelsesproces, som dels finder sted i uddannelsestiden (og i øvrigt ikke stopper med en kandidateksamen), dels vokser og kvalificeres i udvekslingen med andre mennesker. ... altså i JEG og DU relationen omkring DET. Den enkelte studerendes BEVÆGELSE igangsætter en dannelsesproces med en udstrækning, som – i al sin skønhed - er åben. Den er ikke foruddefineret. Den bliver til 'in the making'.

Hvis alt (= DET) og alle (= DU), som JEG omgiver sig med og indgår i en aktiv relation til, har en betydning for JEGs dannelsesproces, så har alt, hvad vi gør en betydning for vores dannelse som mennesker; Så påvirkes og dannes vi af det vi gør og indgår i. I alle udvekslinger (mellem JEG og DU) finder en kvalificering af noget (= DET) sted. Intet er således betydningsløst. Alt har betydning.

I denne forståelse af dannelsesprocessen er det tydeligt, i hvor høj grad den enkelte studerende har indflydelse på sin (ud-)dannelse som arkitekt. Naturligvis har arkitekt-skolerne ansvaret for at stille de bedst mulige rammer og vilkår til rådighed for arkitekt-uddannelsen.

Men jeg vil vende tilbage til min indledningsvise beskrivelse af arkitektuddannelsen, som det første skridt ind i en livslang bevægelse som arkitekt. Arkitektstuderende over at visualisere noget (bygning, bystruktur, møbel, rum m.v.), som ikke er endnu, men som er på vej til at kunne blive, ligesom de selv er studerende på vej til at blive noget andet end arkitekter på en arkitektskole. De er i en dannelsesproces som arkitekter i verden.

## PASSION

Kendetegnende for de arkitektstuderende, der henvender sig til karrierevejledning, er at de ikke har valgt uddannelsen på grund af udsigten til gode efterfølgende beskæftigelsesmuligheder, men fordi de har noget på hjerte. De arkitekter, der henvender sig, vil f.eks. gerne bidrage til en bedre verden gennem æstetik, social ansvarlighed, bæredygtige byer og boliger, skoler, der fremmer børns læring og trivsel, pladser, der fremmer mødet mellem mennesker, byer, der fremmer liv; Men de studerende ved sjældent, hvordan de kanalisere det, de har på hjerte ud i den konkrete verden. De kan ofte ikke identificere målet og oplever deri en frustration. Jeg mærker tydeligt, når de således har noget på hjerte fagligt og personligt. Og jeg kan se, at det flytter dem, sætter dem i bevægelse. De giver sig selv retning gennem deres passion. Men frustrationen beskriver de ofte som en stopklods i denne bevægelse mod meningsfuldhed i (ud)dannelsen.

Før jeg vil indkredse arkitektens metier, vil jeg vende tilbage til arkitektfagets elasticitet, ikke med en løftet pegefinger, men med en smilende påmindelse om den studerende personlige frihed til at påvirke DET og dermed sit virke som arkitekt direkte. Minde om muligheden for at forene DET (arkitektfagligt stof) og JEG (eget stof) – jeg vil gå så vidt som at kalde det: egen passion, altså det eget stof, der leder og driver den enkelte

studerende i feltet arkitektur. Noget af det Heidegger mener er indlejret i den enkeltes 'verdenstilblivelse', det, der leder os. Der, hvor den enkelte bl.a. finder meningsfuldhed.

PASSION + BEVÆGELSE = KARRIERE ?

Når man vælger arkitektuddannelsen, er en bevæggrund ofte, at der er noget i BEVÆGELSEN mellem JEG og DU og DET, der berører den enkelte. Umiddelbart er det JEG og DET som er i spil: personlige værdier og aspekter samt her det arkitektfaglige. Arkitekten in spe har en ild, der leder på vej i arkitektuddannelsen. Hvis passionen er den enkeltes ledetråd, rejser det spørgsmål som: Hvilken vej forholder vi os til?

I 50'erne var en karriere båret af statusbegreber som magt og position. Karriere

**karriere**, (af fr. *carrière*, af lat. *carraria* 'væddeløbsbane', af *carrus* 'vogn, kærre'), løbebane inden for job og professioner, som fx kræver mere end en "normal" arbejdsindsats, et stort engagement og er udviklende. Karriere kan være udtryk for det forhold, at en person avancerer fra et trin til det næste. Karriereforløbet er knyttet til graden af social anerkendelse eller status i arbejdslivet eller andre dele af samfundslivet, fx politik.

var kendetegnet ved en lige opstigning i en hierarkisk opbygget virksomhed og ens titel var af afgørende betydning. Med tiden har karrierebegrebet udviklet sig fra dette traditionelle karrierekodeks, til i dag at fokusere på karriereindhold som f.eks. trivsel og faglige udviklingsmuligheder. Hvad der således er en meningsfuld karrierevej for

en person, er ikke attraktiv for en anden. Karriereparametre er derfor bl.a. faglige perspektiver, trivsel, socialt ansvar og bæredygtighed; parametre som synes at være særdeles væsentlige, når jeg taler med studerende og nyuddannede arkitekter.

## ARKITEKTEN AT WORK

Arkitekter har de seneste årtier - med forskellige bevæggrunde - gjort op med den traditionelle forforståelse af arkitektens arbejdsfelt. Beskæftigelsesmulighederne for arkitekter er i dag mange og brede.

Beskæftigelsesmæssigt er den klassiske arkitektbranche med tiden blevet specialiseret og udbygget. Arkitekter fra samme årgang, kan senere mødes om opgaver af vidt forskellig karakter – måske i selvsamme projekt. F.eks. udarbejder en ansat tegnestuearkitekt bygningstegninger i et computerprogram, en anden arkitekt varetager projektledelsen, mens en tredje er selvstændig rådgiver for bygherren på den anden side af bordet. Eller en kommunalt ansat arkitekt er sagsbehandler og planlægger rammerne for et nyt byrum, en selvstændig landskabsarkitekt udarbejder selve byrummet og en tredje freelance-arkitekt designer inventar til byrummet.

Dette er bare nogle få eksempler på de mange jobmuligheder, der er for arkitekter

- i forskellige sektorer (stat/region/kommune/privat virksomhed)
- i forskellige roller (medarbejder/virksomhedsejer/freelancer),
- med forskellige ansvarsområder (udvikling, ledelse, forskning, økonomi, design, rådgivning, jura, formidling, undervisning) og
- i forskellig skalaer (by/landskab, hus/byggeri og møbel/produkt).



Og tilsæt så JEGs (den enkelte arkitekts) forkærlighed for eksempelvis: kulturarv, krop og bevægelse, læringsmiljø, sundhed, strategi, procesdesign, logistik, musik, bæredygtighed, didaktik, filosofi, sociologi, som den studerende kan folde ind i det arkitektfaglige DET.

Og så er det en realitet, at vi ser arkitekter, der også arbejder med tv, film, teater, journalistik, undervisning, HR, leg, politik, udstillinger, produktion, musik, gastronomi m.m. Mennesker med en indholdsmæssig meningsfuld karriere. Mennesker, som betragter arkitektuddannelsen som afgørende for deres virke. Mennesker, der identificerer sig med at være arkitekter og som har fortsat deres BEVÆGELSE efter arkitektuddannelsen med en stærk passion i kombination med DET'er. Ligesom andre arkitekter holder sig stringent til det arkitektfaglige DET.

## VEJLEDNINGSRUMMET

Indledningsvist skrev jeg, at vejledning – ligesom arkitektur – kan stimulere netop de vibrative og kunstneriske lag, som en art fremkaldervæske – et vandspejl, der både reflekterer overflader, men også kan give erkendelse og kig ind i andre lag/verdner.



*Piazza Amphiteatro i italienske Lucca er et tilsyneladende lukket byrum, hvor mange åbninger alligevel viser sig når man søger dem.*

Der er ikke ret mange rum, hvor man kan være. Rum har ofte en hensigt. Det vil os noget, det trænger sig på. Karrierevejledningsrummet kan være rum for, at den enkelte er med sig selv og (gen-)finder sin retning. Et rum til at finde ståsted for en stund og nærme sig sin væsentlighed - som menneske med fag og passion. Et rum, hvor karriereren er dynamisk og i studietiden kan tage faget med sig i mange retninger. Et rum på vejen, som bliver til mens vejlede går.

#### INSPIRATIONSKILDER:

*Tanker fra Svalbard – Om undren, undervisning og 'practice-based research' i kreative højere uddannelser*, Finn Thorbjørn Hansen, CHARA, 2010.

*Martin Heidegger Sprog og hjemstavn*, Klaus Gjørup og Richard Purharhofer, Forlaget Wunderbuch, 2008 *Kunsten og rummet*, Martin Heidegger og Eduardo Chillida, Forlaget Wunderbuch 2011.

*Genius loci: towards a phenomenology of architecture*, Christian Norberg-Schulz, Rizolli, 1991.

*Om dannelse og uddannelse i de æstetisk-kunstneriske fag*, Karl Aage Rasmussen, 2009

*Jeg og Du*, Martin Buber, Hans Reitzels Forlag, 1964.

Oplæg om Søren Kierkegaard og Selvet, Pia Søltøft, Aarhus Universitet, 2009  
*Path of No Way*, Stephano Sabetti, Life Energy Media, 2007  
Stilhedens budskab, Eckhart Tolle, Borgen, 2003/2013.

*Det frie valg eller det frie fald?* – overgangen fra studium til job, Akademikernes Centralorganisation, 2010.

Noter fra efteruddannelsen Karrierevejledning af Unge med Funktionsnedsættelse, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2009-2010.

Den Store Danske, Gyldendals åbne encyklopædi, denstoredanske.dk.

Egne fotos fra Lucca, Italien, 2011 og fra Olafur Eliassons *Your atmospheric colour atlas* (2009), ARoS 2014.

# I tiden for de tabte spor

Niels Grøn­bæk

---

»...s­anseindtryk, der tvinger os til at betragte; møder, der tvinger os til at fortolke; udtryk, der tvinger os til at tænke.«

Gilles Deleuze; Proust og Tegnene, DET lille FORLAG,  
Frederiksberg 2003(1964), p.116

Her angår det en udvidet sporsans; ikke i detektivisk eller forensisk forstand, men sporsans med tanke på en sans for at tænke med sporene. At tænke med sporene indebærer både at lade sig tvinge af dem og at overfortolke dem; at gøre dem til genstand for en indgående opmærksomhed, der næsten fra begyndelsen forbindes med og drives videre i vekselvirkning med en overfortolkende tænkeaktivitet. For at gøre et spor til genstand for tænkning må tanken først vende sig mod noget, der idet tanken vender sig mod det, bliver til spor. I visse tilfælde er det imidlertid sporet, der er opsøgende, sporet der opsøger tanken og tvinger til at tænke. I begge tilfælde kvitterer sporet for opmærksomhed ved at blive til tegn. Tanken må, selv angrebet af sporet, angribe sporet som et tegn uden en allerede givet betydning. Den må undre sig over det. På den måde bliver spor til overskridelsespunkter.

I skabende arbejde, der implicerer et materiale, er det vigtigt at udvikle sin sporsans. Men det er ikke gjort med det; man må kunne opdyrke et felt, i hvilket nye spordannelser kan opstå – kultivere et felt med henblik på at stimulere en særlig intens, men forlods jo endnu ukendt spordannelse, der ikke desto mindre kan ligge i forlængelse af tidligere sporarbejder. Man må øve sig i at opdyrke eller forberede steder for potentielle begivenheder, hvor noget endnu ikke er sket, men i højere grad end så mange andre steder kunne ske. I skabende arbejde må man både øve sig i at holde tanken åben for indtryk, den overhovedet ikke er forberedt på, og for sporindtryk som den er så tilpas beredt på møder med, at den har en idé om, hvor den skal opsøge dem. I begge tilfælde er det først i mødet med konkrete spor, at tanken i bedste fald tvinges til eller lader sig tvinge til at tænke, at tanken finder anledning til *at undres*. Ofte er tanken så velforberedt på mødet med sporet, at den nøjes med at genkende og intet andet finder, som det kunne være værd at bemærke. Så er det sket med at undre sig og med det skabende arbejde, der tværtimod må indebære opøvelsen af sansen for at genfinde sporene. Men hvorfor *genfinde*?

Henregnes sporsansen under en mere omfattende 'undringssans', har et antropomorft udgangspunkt dermed allerede sneget sig så langt ind i midten af anliggendet, at det må søges afdækket. "Det er menneskeligt at undres", men for at udvide sporsansen må også 'det menneskelige' sættes på spil, eller rettere: først når undringens begivenhed går forud for noget 'menneskeligt' konstitueret, vil der kunne åbnes for en udvidet sporsans. Udvidet sporsans kræver et særligt 'for-undrende' forst-væsen – en evne eller måske snarere vilje til at række ud over sine forudsætninger til det ikke-forudsattes 'udenfor' eller skov.<sup>30</sup>

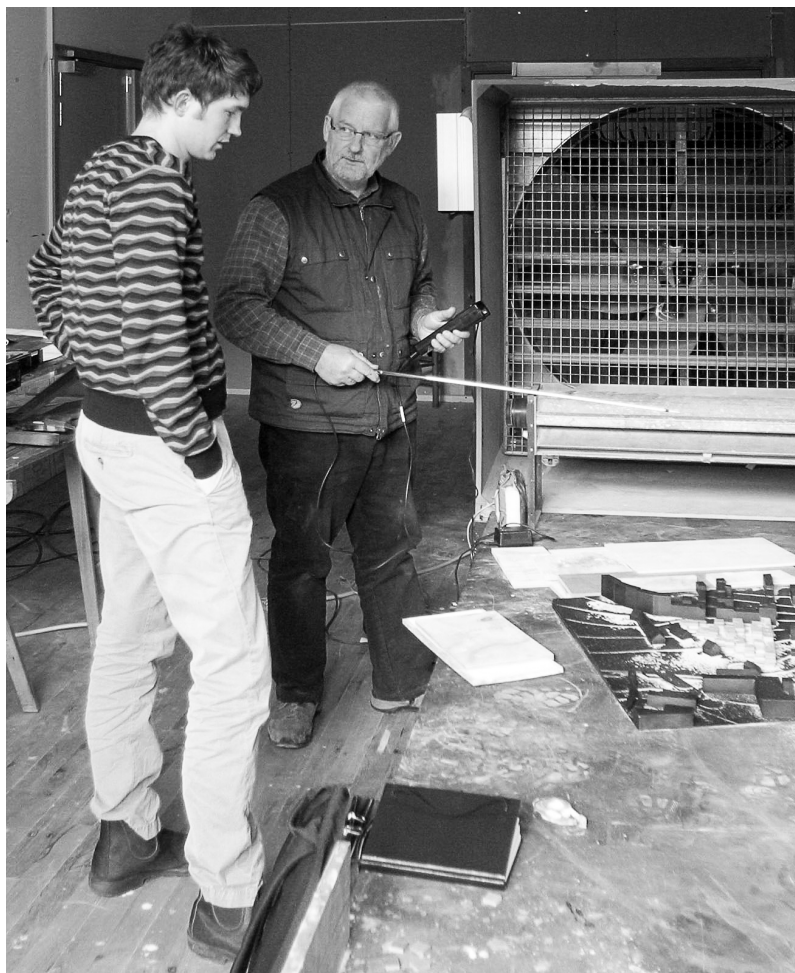
---

30 Jf. engelsk 'forrest', fransk 'foret' og dansk 'forst' af latin foris ~ 'udenfor'.

Hvad vil det sige at undre sig over noget – at undres? At skrive i omegnen af dette spørgsmål skal ikke på denne plads lede mod fx en følelsesmæssig karakteristik af undringsoplevelser, undringserfaringer, endsige at forsøge undringen indsat i et større eksistentielt livsforms-panorama. Det skal gælde om at gøre skriften til et farligt sted for undringen, eller mere præcist: gennem skriften at gøre den udsat; udsætte undringens idé for fare. Med skriften kan det måske lykkes at bøje undringens begreb rundt, så det kommer til at møde sig selv i et refleksivt forhold – og en deraf følgende skitse til et stykke teoridannelse.

Undringens begreb skal ikke hverken per definition eller underforståelse få lov at slippe af sted med uproblematisk at indforstå 'umiddelbar berøthed' - med fordring på at skulle lades uberørt - af fx skriftlige omklamringer, refleksioner og teori-dannelse. Begrebet skal tværtimod problematiseres. Umiddelbarheden i undringen bliver middelbar så snart begrebet 'undring' er blevet tilkaldt. Der er ingen vej tilbage, eftersom begreber *gør* noget ved det, de relaterer sig til og omvendt. Det ene findes ikke uden det andet, og dog går det ikke op; begrebet relaterer sig til noget, det imidlertid ikke dermed uden videre definerer jf. *de-finere*; al definition indebærer magtudøvelse.

Den middelbarhed, relationen afstedkommer, rummer imidlertid muligheder. Det middelbare er medieret *medium*, og som sådan er det som alle andre medier mere end følgelig formidler. Mediet både *gør* og *gør ikke* noget. "Medium" er mere aktiv end "passiv" og mere passiv end "aktiv". I konkrete situationer formår 'begrebet som medie' netop at veksle mellem passiv og aktiv, hvis altså ikke det blot og skyndsomst sætter en definitorisk ramme om situationen. Så længe begrebets brug ikke forfalder til definitionstrangens tvang, formår det at virke dialektisk. I denne virkning udfolder det sin egen ubegribelige umiddelbarhed. Det umiddelbare som *sådan* må dog nødvendigvis være ubegrebet.



Arkitektskolen Aarhus  
Foto: Andreas Trier Mørch

## UNDRINGENS MIRAKEL

Man skal ikke forvente, at der sker mirakler hverken i eller i umiddelbar nærhed af et eksemplar af det bredt distribuerede stykke normaliseringsinventar kaldet *Nu-dansk Ordbog*. Og slår man heri op under ordet 'mirakel', går dermed heller ikke dét fri af definitorisk konsolidering af normalbetydning. En væsentlig effekt heraf, hvis ikke ligefrem idé med ordbøger, er bestræbelsen på at lovformeliggøre det allerede normale med henblik på at effektivisere *kommunikation*. Man forstår ud fra opslaget, at ordet *mirakel* kommer af det latinske ord *miraculum*, "egl. 'noget at undre sig over'" som der står, hvad der så ligger i det 'egentlige' ved dette 'egl'. Stik imod ordbogens normaliseringskonsolidering gælder det hér om at gøre ordet 'mirakel' til genstand for en vis aktiv undring. En supplerende kilde, som *Ordbog over det danske sprog* refererer til, er *miraculum* som 'genstand for undren' og videre til det ligeledes latinske *mirari*, 'at undre sig'. På spansk skelnes fx endnu 'at se' i ver og en særlig, må man tro, mere forundret seen knyttet til ordet *mirar*. Det bliver så straks nærliggende at foreslå, at man i det spanske sprogområde måske er bedre til at bekræfte undringens mulighed – eller måske undringens væsen. Det er muligt, at et rigere sprog lover mere at undres over. Det må afhænge af, hvordan sproget bruges – om det bruges i bestræbelser på at lade 'det andet' komme til orde, eller om det bruges til at forstå 'det' med – til at forstå hvad det møder. I tiden for de tabte spor kommer sproget de spor, der opstår i dets udenfor's kølvand, 'definitivt' i forkøbet.

Traditionelt forbindes mirakler og det mirakuløse med ikke mindst den kristne religionssfære, men har i den senere tid bevæget sig meget langt i sekulær retning; heller ikke dette begreb er gået fri af en vis udtryksinflation af den type, der oftere går ud over ord som 'fantastisk' eller 'enormt'. Det er i religiøs forstand, at miraklernes tid er forbi, men mellem linjerne i NU-dansk Ordbog er der plads til anelser om at



undringens begivenhed engang levede i bedre velgående stimuleret af levende latinske *miraculi*.

Ved at lytte efter nogle fjerne latinske stemmer, der endnu måtte tale gennem dette ord, aner man måske et begreb et sted mellem en 'ydre' genstand eller begivenhed og en 'indre' kognitiv kapacitet eller 'undringsevne'.

At man kan have et begreb om særlige undringsbegivenheder er på en måde at sætte det endnu ubegribelige på begreb. På den ene side fastholder begrebet 'miraculum' undringsbegivenheden i begrebets greb og truer med at 'definere' den; på den anden side sikrer det, at man har en lokalitet for fortsat undren at vende tilbage til. Det gode ved det er, at man altså kan vende tilbage til en lokaliseret, men i sig selv ubestemt undringsbegivenhed – lokalisering ved ubestemthed. I begrebet 'mirakel' er sådanne begivenheder gjort til genstand – ikke så meget *for som gennem* begrebets begribelse af dem. Det er først i relationen mellem begivenhed og begreb, der opstår en genstand for undren. Denne genstand er nok som *genstand* ydre, men ikke så yderlig som undringens begivenhed. Ved begrebets mellemkomst indgår begivenheden snarere i en 'semi-ydre' genstand. En sådan genstand er *medium* – også i den forstand at den væsentligste genstandsgørende omgang med den er, at den er givet varighed. Begrebet er med til at give begivenheden varighed. Det ændrer uvægerligt begivenheden således at give den varighed, men styrker dens 'negentropiske' potentiale.

Undringsgenstande er, for så vidt man måtte undre sig over dem eller lade dem være særlige undringspassager, derfor nok på en eller anden måde genstande, men altså på en måde, der endnu ikke har ladet dem bestemme ved andet end deres foreløbige *forunderlige* ubestemmelighed. Kunne en sådan genstand helt og holdent begribes, ville der ikke længere være noget at undre sig over; men det kan den ikke.

Uheldigvis vil en blot foreløbig begribelse ikke desto mindre kunne forekomme at være fuldstændig, definitiv. Har tanken én gang fået et vist greb om genstanden, stilles

det endnu forunderlige jævnt hen i skyggen af denne begribelse. Det skyldes en særlig og dominerende praksis for brug af og tiltro til begreber. For – og det er tesen i det følgende - skal man vælge mellem at bruge begreber til at *undre* sig med eller til at *komunikere* med, så synes der for tiden at være en tendens til at være mere optaget af at vælge det sidste. Med henblik på at forbedre fremtidsudsigterne for en udvidet sporsans er det hér centrale anliggende derfor at foreslå en teoretiserende kortlægning af denne tendens.

Med begreber kan man 'faktisk' aldrig fuldstændigt erkende noget uden for begreberne. Begreber kan forvandle begivenheder, konkrete situationer til for tanken varige genstande, men derved unddrager noget i begivenheden sig tanken. Tanken gør sig *fortrolig* med begivenheden via be-grebets 'håndterliggørelse' af begivenheden. Er det at ty til en metafor, endda af antropomorft tilsnit, at skrive 'håndtering', så dog ikke mere end at det peger på den antropomorfisme, der allerede skjuler hånden i ord som be-greb og be-gribelse. Men tanken lader sig ikke nøje med den kropsligt fortrolige nærhed, som håndens greb om tingene tilbyder den. Den foretrækker i så henseende at gribe tingene med noget, den har endnu nærmere inden for rækkevidde nemlig tankens egne hænder *begreberne*.

Noget, der først var fjernt og 'under-ligt', kunne bringes nærmere i form af håndgribelighedens fortrolighed og *endnu* nærmere med begrebernes greb. Disse greb bliver til jerngreb, når forholdet mellem begrebet og det, der således begribes, gives status af at være definitivt. Med definitioner synes det fjerne endelig at være kommet helt nær; men derved lukkes noget ude, noget uden for tanken, som tanken imidlertid faktisk vedblivende kunne være i kontakt med gennem begreberne og hænderne, og i det hele taget kroppen, hvis tanken altså *hellere* ville søge at komme i berøring med noget, der ligger uden for den *end* at hygge sig i nærheden af det, den med sine begreber allerede

'mener at have greb om' – hvis den med andre ord vælger *undringen* frem for *nærheden*. At tanken vælger det sidste kunne skyldes, at den for tiden frygter, hvad kroppen er i stand til at tænke. Eller også er det fordi, den er mere optaget af at socialisere inden for en bestemt *kommunikativ horisont* end at socialisere – eller 'konsociere' sig – med verden uden for denne horisont. For så vidt har tanken i dag et overraskende ureflekteret forhold til sin forhåbning på kommunikation. Tanken er mere optaget af at kommunikere og *være med* end i at tænke. I tiden for de tabte spor går tanken efter bekræftende nærhed og selvfølgelig tilhørighed.

En bestemt erkendelsespraksis, der inspireret af fortrolighedens nærheds-mulighed, ynder og søger at bringe det fjerne endnu nærmere end fortrolighedens nærhed, ja netop så nær 'som tænkes kan', overser måske i sin bestræbelse på at bringe det fjerne absolut nær, at erkendelse så ikke drejer sig om at erkende det fjerne i sin fjernhed eller det andet i sin andethed, men at lade sig nøje med erkendelsen af dét i det fjerne eller det andet som det er muligt at bringe nær – at gøre absolut nærværende for tanken. Men i så fald præges de erkendelser, der gøres formedelst denne erkendelsespraksis, mere af dennes særlige virkemåde end af det underlige eller 'mirakuløse', som vel snarest må bero i det endnu ikke begrebne ved det fjerne.

De tilbøjeligheder henimod det nærværssøgende, der kan være indlejret i en erkendelsespraksis, er især problematiske eller endog voldelige, når denne tror sig i stand til at forholde sig til og reflektere sig selv uden at opdage sine skjulte tilbøjeligheder endsiges konsekvenserne af deres konkrete virkemåde – eller hvis den forveksler et neutralt forhold til sig selv med sin virkemådes tilsyneladende tilforladelige neutralitet. Erkendelsen var voldelig, også inden den var i stand til at forholde sig til sin egen aktivitet, men det var først i det rum, der opstod i og med, at den blev i stand til at forholde sig til sig selv, at tendensen til at vælge kommunikation frem for undring kunne opstå.

I dette rum vokser tendensen upåagtet til. Jo stærkere tendensen har vokset sig uden at blive opdaget, desto voldeligere er den blevet. Denne tendens foregår i et rum, hvor erkendelsen uden at vide det forveksler selvrefleksion med selvbeherskelse. Tror erkendelsen, at den behersker sig selv, fordi den kan forholde sig til sig selv, overser den dét i sin virkemåde, der ikke kan reflekteres, men kun kan vise sig for den gennem erkendelsens ikke-intenderede effekter. Opdager den det ikke, idet den i selvrefleksionen har nok at gøre med at glæde sig over således at være kommet sig selv nær, indtræffer en forræderisk tilforladelighed. Der åbner sig et lukket rum. Denne tekst forsøger at kaste lys over netop dette rum og denne tendens. Hvor det er lykkedes denne den endnu dominerende erkendelseform at komme på hold af sig selv – forholde sig til sin egen dominans, vil den om så alene derfor ikke længere være den samme. 'Den samme' vedbliver den kun at være så længe, denne dominans endnu ikke har mødt sig selv. Gør den det, indtræffer i samme øjeblik uvægerligt en radikalt ydre begivenhed midt i den dominerende erkendelseforms indre, som vil forvandle den gennemgribende, *hvis altså denne idé om noget dominerende overhovedet er andet end tankespind*. Er den det, hvad her forudsættes, kan den møde sig selv og alligevel eksistere videre i bedste forskudte velgående, men den bliver i så fald aldrig mere 'den samme'.

Hvad jeg hæfter mig ved i denne sammenhæng er, at det med et miraculum synes at have været muligt at parkere sin undrings-kapacitet i en genstand uden for et sig undrende subjekt, ja at undringen synes at kunne have sin base i en genstand. Dertil kommer at genstandsmæssigheden forbundet med begrebet miraculum vel kan siges at måtte virke tilbage på undringsevnen - ved så at sige at invitere undringen ud. Det ville dog være at gå for langt, endda forkert at sige at 'undringen sidder i genstanden'. Snarere opstår undringsgenstande, disse 'miraculi', først i særlige *relationer* mellem ydre og indre – i relationen mellem indre og ydre <sup>31</sup>.

Det indre er kun indre i relation til det ydre og omvendt – hvilket vil sige så meget som, at det indre og det ydre først *bliver til* i deres indbyrdes forhold, det vil sige i relationen mellem dem. Det er overhovedet denne relation, der i hvert konkret undringstilfælde er den egentlige genstand. At sige 'genstand for undring' er derfor problematisk – fordi det er meget let at overhøre de relationer, sætningen opretter mellem ordene. Sætningen udsiger en sammenhæng 'genstand-for-undring'. Skiller man sætningen ad i sine elementer 'genstand', 'for' og 'undring', sker der så godt som uvilkårligt en fordeling af disse elementer i henhold til et subjekt-objekt format og dermed en *fordeling* mellem på den ene side 'genstand' og på den anden side 'undring'. Men i undringen over det ene eller andet indtræffer der en anden art asymmetri end den, der sættes af begreberne subjekt og objekt:

---

**31** Denne relations-model synes at måtte kunne bringes i dialog med det indflydelsesrige Kant-format. Kant skriver således i en berømt sætning i *Kritik der Reinen Vernunft* at "Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind Blind. (p.51 i førsteudgaven fra 1781) ~ „tanker uden indhold er tomme, anskuelser uden begreber er blinde.“(forf. oversættelse). Og længere nede på samme side: "Der Verstand vermag nichts anzuschauen, und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, dass sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen. Deswegen darf man aber doch nicht ihren Anteil vermischen, sondern man hat grosse Ursache, (A 52) jedes von dem anderen sorgfältig abzusondern, und zu unterscheiden. Daher unterscheiden wir die Wissenschaft der Regeln der Sinnlichkeit überhaupt, d.i. Ästhetik, von der Wissenschaft der Verstandesregeln überhaupt, d.i. der Logik". Kun derved at anskuelser og begreber forener sig, kan der springe erkendelse. Men denne forening er ikke en sammenblanding; snarere opstår der forenende relationer mellem dem. De må holdes teoretisk adskilt, men mærkeligt nok – givet det tomme og det blinde – ender Kant her med at dyrke adskillelsen, idet Verstand und Sinne alligevel skal dyrkes i adskilte institutioner tilforordnet hhv. de æstetiske og de logiske reglers videnskab, således Kant. Det forekommer problematisk, at disse videnskaber først kan blive videnskabelige ved at forbindes til enten den tomme eller den blinde side. Det videnskabelige bliver tomheds- hhv. blindhedsdyrkende. Jf. fx Gilles Deleuze's Bergsonism p.26 (se note 9 herunder) kan begreber og anskuelser først udledes af konkrete møder mellem 'pure presences', som ikke kan skelnes forud for mødet. Det er ikke en anskuelser og et begreb, der mødes i repræsentationen; hvad der således lader sig skelne må allerførst opstå i mødet.

» *Tanken er intet uden noget, der tvinger den til at tænke, der gør vold mod tanken. Vigtigere end tanken er der det, som "vækker tanken"; vigtigere end filosofien, digteren. [...] Men digteren lærer, at det væsentlige er uden for tanken, i det som tvinger til at tænke«*

Ibid, p.115

Man kan komme i kommunikationens vold, men også i sporenes eller tegnenes vold. Det første truer med at tvinge til ikke at tænke, hvorimod spor og tegn kan tvinge til at tænke eller at undre sig. Kommunikation knytter sig til et indre, nært, man kunne også sige på forhånd relevant og lukket rum. Tænkning og undren knytter sig til et ydre, 'andet' og åbent rum. Åbenbart kan man være mere eller mindre indstillet på at komme i clinch med tegn og spor og de anledninger til at undre sig, hvad de kan føre med sig. Man kan prøve at undgå tegnenes vold, men dermed også gå glip af anledninger til det tænkende at miste sig selv, og sit vanesubjekt for det yderliges skyld.

Det er nærliggende at foreslå, at inderlighedens særlige intimitet har en pendant i en ikke mindre intim, men i sit anslag markant anderledes 'yderlighed', hvor det gælder om at øve sig i at arbejde 'intimt' med yderlighedens spor og tegn, og herigennem opøve evner til at få noget ud af at være i tegnenes vold.

» *Man må være begavet i forhold til tegnene, åbne sig i mødet med dem, åbne sig overfor deres vold. Forstanden kommer altid efter, den er god når den kommer efter, den er kun god når den kommer efter.*<sup>34</sup> «

Ibid, p.121

Af Gilles Deleuze opfordres man her ligefrem til at opsøge, i det mindste bemærke tegnenes vold og at tage denne vold på sig, åbne sig for den for derved og overhovedet at bringes til at tænke. Dog: mindre end at man tager tegnenes vold på sig som ved et bevidst valg, er der noget afgørende væsentligt i det 'voldelige' ved denne særlige tegnudøvelse. Med ordet 'vold' markeres det, at særlige tegnudøvelser 'kommer bag på os' med deres tegn og spor. Talemåden at 'noget kommer bag på én' udtrykker således et bagholdsangreb i en situation, hvor man ellers troede sig på rutinemæssig 'forkant' med situationen; men deri afslører der sig en attitude, der åbenbart betragter det uformodede som et sammenbrud i det stående beredskab. Heroverfor siger Deleuze, at forstanden kun er god, når den kommer efter – så at sige er på 'bagkant' med situationen. Med den milde vold i det uformodede hænder noget én, som i en 'hændelse' eller begivenhed, der tvinger forstanden til at tænke. Deleuze går endda så langt som at sige, at forstanden kun er god, når den kommer efter – forstanden er kun god når den lærer – og det implicerer vel altid at tænke.

I dette kommen-efter ligger en decentring, hvor subjektet eller bevidstheden ikke naturligt indtager midten: den centrale position i den 'livsverden' man bærer rundt på. Bærende rundt på sin livsverden, hvis midte man kunne tro, man ikke kunne undslippe, selvom man ville – for hvordan dét hvis 'min' livsverden, mit 'milieu' rummer mit perspektiv på verden, dét perspektiv som kun jeg kan have på den – det viser sig, at tegnenes vold åbenbart formår at afstedkomme forskydninger i centeret i denne 'min' livsverden, skubbe mig ud af 'mit' center. Når man undrer sig, er man midt i en sådan 'decentraliserings-oplevelse'. På kunstneriske uddannelser som design- og arkitektuddannelser forekommer det absolut relevant i en eller anden forstand systematisk at opsøge dén slags decentraliseringer.

Det væsentlige viser sig gennem tegn- og sporvold. Deleuze går videre og siger, at man kan lære, at det væsentlige for tanken er det, som ligger uden for tanken. Men hvad ligger

da *inden* for tanken? Ja, det gør fx vanetænkning – vaner, selvforståelse, 'livsløgn', det subjektivt private etc.; også *common sense* ligger indenfor - med særlig fejring af det, der ikke alene ligger inden for 'min' tanke, men anbefaler sig ved at ligge inden for de flestes tanke med en underforstået statistisk bekræftelse på denne 'tænkning's' velprøvede 'common' almene hensigtsmæssighed. Inden for *common sense* er der ikke noget at undre sig over. Det skal der i en vis forstand helst heller ikke være i *kommunikationen* (eller 'common-ikationen'). For bestræbelser på at kommunikere effektivt må vel nødvendigvis bero på formodninger om bestemte 'modtagere' og disses formodede modtageberedskab, dvs. den forståelses- og tankehorisont inden for hvilken man ønsker at nå frem med sit budskab. Strengt taget er kommunikation også at henregne under det uvæsentlige for Deleuze. Digteren lærer, at det væsentlige ligger udenfor - siger også Per Aage Brandt med henvisning til en særlig form for 'ekstase' i det kunstneriske arbejde, til den nødvendige tilkæmpelse af et udvendigt forhold til personlighed, tekst og sprog, kort sagt til en optagethed af 'sagen selv':

» *I virkeligheden beror selve lysten til og ved at frembringe kunst formenlig på en paradoksalt lyst, en art befrielse, der kan føles ved at slippe ud af det psykiske fængsel, som enhver "personlighed" udgør: ved i en vis forstand at slippe for at være sig selv.*«

Per Aage Brandt "At skrive og at skole", In: Det menneskeligt virkelige, Rævens Sorte Bibliotek, 2002

Er undringens sted relationelt snarere end hørende til i en ydre verden an sich, så drejer den 'ekstatiske' undring i forbindelse med et skabende arbejde sig lige så lidt om at opsoge noget umiddelbart 'indre' og eksistentielt personligt: "Kunstneren har ikke "noget på hjertet", som [hun] skal ville meddele til en bestemt anden <sup>32</sup>." Dette udfolder Brandt prægnant i følgende længere citation:



» *"Den særlige ekstase, hvorved kunstneren i heldige øjeblikke lister sig ud af sin humane almentilstands fængsel og finder en udtryksform, som for alvor fungerer æstetisk, får ikke sin kunstneriske værdi eller intensitet fra noget underliggende menneskeligt, som blottes i det momentant forvandlede "subjekt", og som skulle udgøre en særlig interessant "sandhed", der sættes i omløb ved samme lejlighed. Subjektet er snarere så fraværende som muligt, det er neutraliseret, så tomt som muligt, impersonalt, momentant opløst. Intensiteten kommer snarere fra den repræsenterede verden. Det kan ikke lade sig gøre at anvende tegn – sprogtegn, billedtegn, mimiske og gestuelle tegn, tonale tegn – uden at repræsentere noget i verden. Men når disse repræsentationer udfoldes under kunstens formelle vilkår, tynges de ikke længere af de menneskelige hensigter, dvs. funktionelle reduktioner, som ellers redigerer vor opfattelse af deres indhold. De viser sig, som de ville være, hvis vi ikke betragtede dem: de viser sig i bogstavelig forstand. Deres træk danner sammenhænge som vi ikke opdager, når vi lægger humane hensyn ned over dem. Ingeniøren og maleren ser forskelligt på et landskab. Deres egne former går i dialog med værkets formspil. Værket udfolder overhovedet kun et formspil, når det virkeliges egne former kan komme til at svare igen inden for det. En dialog med virkeligheden åbner sig: den afgørende begivenhed eller hengivelse, der kendetegner et vellykket værk, består i en sådan åben udveksling med det virkelige: "materialet" svarer på tiltale, og det repræsenteredes og repræsentationens former griber fat i hinanden. Ligesom værkformen i bedste fald er en komposition uden centrum, kommer det virkelige til at fremstå som en komposition uden centrum. Det virkelige blotter sin mangfoldighed. Heri består skønheden. Den er oplevelsen af verden uden hensigt.«*

Ibid.

Forskydningen sker ikke, fordi noget udefrakommende momentant indtager midten i min livsverden; den angår snarere den *relation, der opstår* mellem 'mig' og noget udefra. I og med der opstår en forskydende *relation* i en hændelse eller begivenhed, som indtræffer udefra, er mit 'mig' altid allerede impliceret. Undringen angår altså ikke noget udefrakommende *som sådan*, men det, der *opstår* i relationen – mere end i mødet – mellem mig og det udefra kommende. Det er mere end et møde, for så vidt 'møde' underforstår det skelnelige møde mellem to eller flere entiteter. Det er i dette, som opstår i og med relationen – begivenhed, hændelse, mirakel - undringen 'bor'. Det er væsentligt, fordi det siger så meget som, at det 'jeg' bringer ind i relationen og som er afgørende for det indtrufnes beskaffenhed, dels lader forstå at jeg ikke undrer mig over noget rent ydre, og dels – og væsentligere i denne sammenhæng – at dén, der således impliceres (im-pliceres – ind-foldes, jf fx pli-ceret), jo ikke til enhver tid er den samme, hvorfor hændelsers beskaffenhed, og i hvorvidt de overhovedet indtræffer, *også* beror på det omskiftelige foranderlige 'mig' samt med dettes erfaringer, alder, psykiske og fysiske tilstand etc., etc.

En konsekvens af det er, at man faktisk selv bidrager til den vold, diverse tegn måtte møde én med, hvilket kan synes paradoksalt, eftersom det voldelige jo netop markerer det 'ydre' i tegnvoldens henvendelse. Men det beror på *relationen*, der som nævnt både består af noget, jeg bidrager med, og noget radikalt udefrakommende – ja så udefrakommende at jeg kun kan have et mellemværende med det gennem den relationelle hændelse og det relationelle i hændelsen. Dét, der hænder mig består af både noget indre fra 'mig' og noget ydre, jeg ikke kan kende i sin rene 'beskaffenhed'. Og det særlige i

hændelsen er overhovedet slet ikke noget særligt ved det ydres beskaffenhed: det særlige og det, jeg måtte undre mig over, *opstår først i og med relationen*. En anden konsekvens heraf er, at man i ethvert 'lige nu og hér' kan tænke sig, at der ville være hændt én noget (andet) hvis 'mig-omstændighederne' var nogle andre, end de lige er; og jo derfor også en tanke der går på, om man faktisk kan styrke sin 'evne' eller formåen til at tiltrække hændelser. Det kunne ses som en yderlig konsekvens af, hvad Deleuze har i tankerne, når han taler om at åbne sig for tegnenes vold.

I en forelæsning om Leibniz' filosofi<sup>33</sup> følger Deleuze det ydres vold længere ud, end han gør i *Proust og tegnene* – helt ud i bølgerens brusen. I en vis forstand siger han med Leibniz nu nemlig, at enhver, der kan sanse, allerede er i tegnenes vold – eller alverdens med sanserne detektérbare *signalers* vold. Denne 'vold' er man uafslædt udsat for, men den foregår så at sige under bevidsthedens radarhøjde. Når man hører bølgers brusen, modtager hjernen en uendelig mængde 'små perceptioner', som *bevidstheden* håndterer ganske unuanceret, så snart den i det samlede lydbillede har 'begrebet' denne særlige støj som 'havets brusende bølgebølge'. Bevidstheden lytter ikke efter detaljer i lydbruset, og slet ikke når først den *har* opfattet denne lyd som blot et tegn, der henviser til fx 'brænding' eller 'kølvand' osv. Men det gør altså sansningen. Det indikerer at vi har adgang til om ikke tegn så signaler, sansedata, som er langt mere omfattende end det bevidstheden orker at bringe videre<sup>34</sup>. Det er Leibniz, der kalder disse sansninger

---

33 Se Deleuze /Leibniz - Cours Vincennes - 15/04/1980. <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=50&groupe=Leibniz&langue=2>

34 Ibid. sub-section f): "...there is a small portion of the world that I express clearly and distinctly, and each subject, each individual has his/her own portion, but in what sense? In this very precise sense that this portion of the world that I express clearly and distinctly, all other subjects express it as well, but confusedly and obscurely."

under bevidsthedens radarhøjde for 'små perceptioner' og skelner disse fra bevidsthedens stærkt generaliserede 'mønsterdannende' perceptioner, som han benævner *apperceptioner*. Der findes således en art tærskel mellem små perceptioner og apperception. Med kroppen og dens sanser har vi 'yderlig' adgang til et langt rigere sansemateriale end det, bevidstheden lader ane. Bevidstheden er mao. altid allerede impliceret i et substratum af signaler, 'signalectic matter', der fuldstændigt omslutter eller omfatter den.

Bevidstheden/apperceptionen drager altid bestemte, men relativt snævre konklusioner på et langt mere omfattende, men ubestemt materiale, der tilflyder den. Det helt afgørende i denne tankefølge er, at *det ubestemte går forud for det bestemte*. En filosofisk undren bør følgelig altid bevæge sig 'tilbage' gennem bevidsthedens bestemmelser for at nå frem til det rige materiale i det ubestemtes sub-stratum. Tegnenes og signalernes vold lader os ane, at vi er i nærheden af dette rige substratum. Og selvom det hele tiden er der, er det faktisk ikke så let at bringe bevidstheden i tænkende berøring med det som man kunne tro. Og det – hævder jeg – beror nok så meget på den måde, bevidstheden for tiden oftest virker på. Heldigvis arbejder hjernen også under bemeldte radarhøjde. Der findes endda et begreb for den tænkning, hjernen formår ved disse altituder: *intuition*. Intuitionen arbejder blandt andet i og med de små perceptioners rige materiale. At der '*for tiden*' er en dominerende trend i, hvordan bevidstheden arbejder, skal antyde, *at man kan ændre på bevidsthedens måde at arbejde på*. Det er fx det, Deleuze prøver på, når han opfordrer til, at man åbner sig for tegnenes vold. Kort sagt kunne man sige, at sådanne ændringsforsøg bør søge lykken inde i materialet via 'de små perceptioner'. Det er også dét, begrebet om undring peger på.

Men det kan designere og arkitekter vel ikke lade sig nøje med. Måske kan selve bevidsthedens måde at fungere på bringes i spil, ja i en vis forstand og et vist omfang lade sig forme, 'designe'. Faktisk antyder allerede romeren Vitruvius, arkitekturens urteoretiker, en idé

om, at måder at bygge bygninger på, konstruktionslogikker, kan sætte sig igennem i tænkningen langt ud over såvel arkitekturens som de blotte bygningsmetaforers felt<sup>35</sup>. At finde på nye måder at bygge på kan ifølge dette ræsonnement lede til nye måder at tænke på! En aktivistisk undringsteori må forsøge at ændre bevidsthedens måde at fungere eller virke på. Inden noget sådant kan forsøges, må yderligere et springbræt til. Igen får Deleuze ordet, og denne gang er det hverken Proust eller Leibniz der trækkes på, men Henri Bergson:

» *In short, representation in general is divided into two directions that differ in kind, into two pure presences that do not allow themselves to be represented: that of perception which puts us at once into matter and that of memory which puts at once into the mind. Once again, the question is not whether the two lines meet and mix together. This mixture is our experience itself, our representation. But all our false problems derive from the fact that we do not know how to go beyond experience toward the conditions of experience, toward the articulations of the real, and rediscover what differs in kind in the composites that are given to us and on which we live. These two acts, perception and recollection, "always interpenetrate each other, are always exchanging something of their substances, as by a process of endosmosis.*«

Per Endosmose beskriver en proces, der opstår mellem to væsker af forskellig densitet, der blander eller smyger sig på en måde, hvor de forbliver adskilte af en tynd membran. Væsken med lavere densitet passerer lettere membranen end den tungere, hvorfor der overvejende er transport i den ene retning, well, but confusedly and obscurely.

Gilles Deleuze: Bergsonism. Zone Books, Brooklyn, NY 1988(1966), p.26

Her svarer "our experience itself" til den førnævnte relation mellem det individuelt ophobede og foranderlige, kort sagt den øjeblikkelige, foreløbige og foranderlige totalitet af min hukommelse – "memory" – det være sig de bevidste, ubevidste og kropslige hukommelser jeg har med mig ind i enhver ny relation med verden – eller 'the real'. Men som også Deleuze understreger, har jeg ikke direkte adgang til det af mig uafhængige reale; det har jeg højst til de *relationer* med verden, jeg er involveret i – eller med Deleuze: til repræsentationen "our representation". I denne bringes de to 'yderlige' nærvær (presences) sammen. Det er fordi, de begge er radikalt 'yderlige', at bevidstheden ikke har direkte *bevidst* adgang til dem - for den *har* jo heldigvis adgang til dem. Det ville være forkert at sige, at det er bevidstheden, der har adgang til 'mine' repræsentationer, idet den er så fuldstændig involveret i disse, at det simpelthen er oplagt, at definere bevidstheden og dens indhold som sammenfaldende med 'our representations'. Det centrale i denne sammenhæng er, at Deleuze via Bergson taler om, at bevidstheden *hverken* har direkte adgang til den rene 'presence' som er "at once into matter" eller til den, der er "at once into the mind" – svarende til Leibniz' 'små perceptioner'. 'Jeg' eller 'jeg-et' har end ikke direkte og bevidst adgang til 'sin egen' hukommelse i sig selv. Lige som med det materielle reale har jeg kun adgang til det, der huskes i 'mit huskende kød', totaliteten af min hukommelse i de situerede relationelle sammenblandinger med det materielle reale, som træder frem i 'mine' repræsentationer.

Det undringen har at gribe fat i og undre sig over, det, der kan give anledning til undring, er altså denne sammenblanding, dette *mixture* af to rene præsenser, "presences," i 'vore repræsentationer' – og her skal det understreges, at der er tale om den fortsatte

---

35 Jf Mark Rozahegy: "Vitruvius, Nietzsche, and the Architecture of the Body". In: Chora 3 – Intervals in the Philosophy of Architecture, (A. Pérez-Gómez & S. Parcell Ed's), McGill-Queens University Press, Montreal 1999.

repræsentationsstrøms 'stream of consciousness' og ikke repræsentationsobjekter såsom tegninger, fotos, billeder. At adgangen er indirekte eller middelbar forstærkes af, at re-præsentationerne er mere, ja noget radikalt *andet* end afbildende andenhånds gengivelser af indhold i disse 'pure presences'. I sammenblandingszonen kan der hele tiden opstå noget nyt. 'Vore repræsentationer' er mere end mødets sum, mere, endda slet ikke blot den løbende summation af de to strømme. Sammenblandingszonen er et sted, hvor noget nyt kan vise sig. Det er et sted for nye oprindelser, ny tegnvold. Udtrykket 'sammenblandingszone' er uheldigt, fordi det underforstår, at de to 'pure presences' røres sammen, homogeniseres, legeres eller lignende. Det gør de ikke; de er både forskellige og selv-forskellige eller forskellige fra sig selv, hvilket omtrent vil sige: hver især kontinuerligt stabile, men noget andet i morgen end i går. Der er snarere tale om, at der mellem de to strømme i en uendelig serie af nye 'springende punkter' affødes en serie af store og især små repræsentationelle begivenheder.

I den hensigt, ud fra forskellige teorikomponenter, hvoraf nogle allerede er introduceret, i forsøget på at konstruere en slags undringsteori i omegnen af sådanne springende punkter inddrages nu Gottfried Boehms billedteoretiske begreb *Ikonische Differenz*. Med dette begreb forsøges en mere fast teoretisering af Bergsons endnu metaforiske 'endosmotisk' springende punkt som et differensens ikke-sted. Boehm forbinder først og fremmest den 'ikoniske differens' med materialiserede billeder, særligt billed-kunstobjekter, der for beskueren sætter et *uafgjort* forhold i spil mellem værkets helt konkrete materialitet og det ikoniske billedudtryk, det fastholder. Dette uafgjorte 'er' differensens ikke-sted. Boehm sætter dog ikke kun sit centrale billedteoretiske begreb om ikonisk differens i relation til kunstens materialiserede billeder, men til billedannelser i det hele taget – for så vidt han med et begreb om 'sansningens ubestemthed' er tæt på det repræsentationens ikke-sted, som Deleuze foreslår via Bergson <sup>36</sup>. Med Boehm kan man sige, at det ikke er lige meget, hvad man udsætter sin evne til 'ikonisk differeren' for. Udsætter man den for klicheer, får den ikke meget at arbejde med,

hvorimod konkrete kunstværker, der aflejrer dybt originale møder mellem sansninger 'at once into matter' og ubevidsthedsstrømme 'at once into memory', for alvor giver den noget, der tvinger den til at tænke, noget at undres over. For så vidt er kunst(værker) menneskeskabte undringsgenstande. En uddannelse, der henregner sig til de kunstneriske, må kort sagt skabe rum for originale møder mellem det non-diskursive og det diskursive – eller sagt med en forvanskning af C.S. Peirce: mellem det indexikale og det symbolske, hvor selve den skabte kunstgenstand fastholder et originalt møde mellem disse – et ikonisk differerende møde.

Jeg vil ikke her gå nøjere ind i teoretiske implikationer og potentialer ved inddragelsen af begrebet ikonisk differens, men foreslå at det kan tænkes videre ind i en større systematik. Jeg hæfter mig således først ved det ikoniske og sætter det ind i den berømte del af Peirces overordnede tegnkategoriserende skema, i den del nemlig, der omfatter ikon, index og symbol. Tentativt<sup>37</sup> foreslår jeg at knytte dette system an til Boehms differens, så man udover ikonisk-også kan tale om en *indeksikal differens* og en *symbolsk differens*.

---

36 Bergsons metaforiske endosmose forekommer således nært beslægtet med Boehms begreb om Ikonische Differenz. Se Gottfried Boehm, „Zwischen Auge und Hand. Bilder als Instrumente der Erkenntnis“, in: *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin University Press 2007, p.100. For en mere indgående betænkning af sansningens ubestemthed se: Gottfried Boehm (2013), "Indeterminacy: On the Logic of the Image"; in: *Dynamics and Performativity of Imagination: The Image between the Visible and the Invisible*, (Eds.) Bernd Huppauf, Christoph Wulf, Routledge, New York/London, 219-229, især s. 222ff.<sup>34</sup>

*Endosmose* beskriver en proces, der opstår mellem to væsker af forskellig densitet, der blander eller smyger sig på en måde, hvor de forbliver adskilte af en tynd membran. Væsken med lavere densitet passerer lettere membranen end den tungere, hvorfor der overvejende er transport i den ene retning, well, but confusedly and obscurely.

37 Helt tentativt er det dog ikke, eftersom en beslægtet idé er udfoldet i min upublicerede ph.d.-afhandling *For det kommende i det tidlige*, KA 2008.



Første led i det dobbeltgreb, jeg her er i gang med at foretage, er altså, at koble Bergson-Deleuzes to 'pure presences' – én der angår stof eller materie (matter) og én der angår hukommelse (memory) – med begrebet om *ikonisk differens*. Med Boehm har vi fået installeret et andet begreb end Bergsons metaforiske *endosome*, og det for at henlede opmærksomhed på *differensen*, oprindelsernes ikke-sted som den potentielt skabende og begivenhedsrige proces, der uafvendeligt foregår (også) mellem de nævnte to rene, men aldeles forskellige 'præsenser' eller 'præsentismer'. Disse forskelle er altid bragt tæt sammen i løbende spændingsfyldte forsoninger, men homogeniseres ikke – hvad der ville føre til, at 'skabelsens oprindelige relationelle spil' omgående ville ophøre. Med Deleuze er disse forskelle netop ikke blot gradforskelle, men af helt 'forskellig slags' ('differences in kind'). Mellem de to 'præsentismer' foregår en *differeren*, dér, hvor det huskede i mit huskende kød løbende bringes i en fortsat serie af kontakter med det de små perceptioners kontakt med det reale, men uden min bevidsthed med og samt dens hensigter og intentioner.

Andet led i dobbeltgrebet er følgende tese: inden for den rådende 'vestlige' epistemiske horisont er der opstået en præference for det symbolske. Naturligvis udgør Peirces tegnkategorier en kategoriserende abstraktion, men i grove træk er idéen her, at nogle kulturer/epistemer med forkærlighed har dyrket fx den indeksikale differens, nogle den ikoniske differens; og endelig hævder jeg rask væk, at den differens-præference, der i overordentlig grad præger samtidskulturen, er den *symbolske differens* – jeg er på denne plads selv godt i gang med at dyrke denne præference, *dog netop med en ambition om at bidrage til at ophæve den* – dvs. opløse en epistemologisk tendens, der overordnet betragtet for tiden orienterer erkendelse og tænkning mod det symbolske. Jeg hævder altså, at den tendens, denne tankens virkemåde selv har produceret, ikke er et produkt af bevidst refleksion, men er en regelmæssighed opstået som en art epifænomenal aflejring på kanten af den epistemiske horisont, aflejret gennem alt hvad hjernerne hidtil har bedrevet inden for denne.

Jeg vil endda gå så langt som at hævde, at tanken kun kan opnå et refleksivt forhold til den måde den virker på ved at forholde sig til de regelmæssigheder i dét aflejrede 'auto-selvportræt', hjernerne bringer til udfoldelse gennem de materialiseringer, deres tænkning afstedkommer. Med tiden kan tanken måske erkende mønstre, som den selv *har* produceret, men først erkender *efter* et vist tidsrum; sådanne tankemønstre viser sig først for tanken med tiden. De er nok manifestationer af tankevirkksomhed, men ikke derfor intenderede. Og den eventuelle demontering af den omtalte præference for den symbolske differens søger ikke at bidrage til en generel epistemisk forskydning mod en præference for ikonisk differens, men overhovedet at ophæve den slags præferencer for at åbne mulighed for at konstruere nye sammenhænge, møder og forviklinger mellem diverse semiosfæriske differencer. Sagt forsimplet ville ophævelsen af sådanne præferencer give mere plads til undring – åbne for flere anledninger til at undre sig. Det kræver dog, at tanken samtidig renoncerer lidt på sin trang til at kommunikere. Det er ikke et spørgsmål om, at der bliver mere at undre sig over, men om at afviklingen af præferencer som de nævnte kunne dreje opmærksomheden mod tegn, der tvinger til at tænke væk fra opmærksomheden på tegn, der ikke tvinger til at tænke – også kaldet kommunikation. Den ikoniske differens er særlig interessant, fordi den så at sige befinder sig halvvejs mellem det indexikale og det symbolske<sup>38</sup> – mellem det non-diskursivt indexikale og det diskursivt symbolske; mellem på den ene side tegn i og med materialer og kræfter og på den anden side symbolske og kybernetisk funktionelle tegn: at befordre åbningen af nye undringsfelter udspringende direkte fra den ikoniske differens i brudfladen mellem det symbolske og det indexikale.

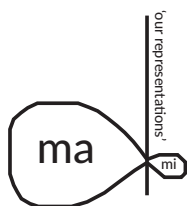
---

38 Peirce's tegntriade ikon-index-symbol er positioneret mellem yderligere to triader. Der er tale om en første- andet- og tredjedheds-triade, der hver især igen udgøres af første- andet- og tredjedheds-tegnkategorier. Efter det her foreslåede pladsbytte mellem ikon og index vil ikonkategorien være andetheds-tegn i andetheds-triaden – og dermed indtage midten i det således forvanskede Peirce-skema.

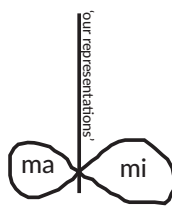
Er det muligt at kortlægge historisk-kulturelle differenspræferencer - opstille en signaturforklaring der fx bygger på Peirces tegnkategorier index, ikon og symbol? Det, der skal kortlægges er forskellige kulturelle konteksters usynlige dvs. ikke intenderede differenspræferencer.

Vigtigere end dette postulat er som allerede nævnt den implikation, at disse differens-præferencer har *ændret sig over tid*. Inden for en kontinuerligt eksisterende, men stedse foranderlig kultursfære kan der ske ændringer i præferencen. Jeg interesserer mig selvsagt for hvilke mekanismer, der kan medføre sådanne ændringer, ikke mindst de 'tankeformbarheder', der måtte være at finde frem til gennem afdækningen af sådanne mekanismer. Det er ad den vej, der synes at være potentialer for at 'designe' på bevidstheden. Et simpelt trick til at åbne et rum for noget sådant er at ty til repræsentationsteknikker – en tegning eller et kort – eller med en af Pierces interessante under-ikoner: *et diagram*. Det allermost skematiske kort med tilhørende eksempler ser ud som følger:

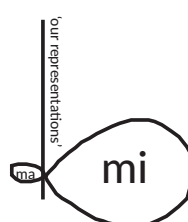
Læst fra venstre mod højre angiver diagrammet den omtalte epistemiske forskydning mod det symbolske, hvor 'præsensismene' 'ma' og 'mi' betegner hhv. at once into *matter* og at once into *mind*. Min påstand er, at denne forskydning i tænkepræference er ufrivillig.



indexikal preference



ikoniskpræference



symbolsk preference

Denne ufrivillighed, vil jeg hævde, har med hvad der med Jacques Derrida kaldes *nærværsmetafysik* at gøre.

Det gælder om at kunne vinde frihedsgrader over det, der tilsyneladende hidtil har 'opereret på egen hånd' i den forstand, at der, for så vidt der er noget om hele denne snak om præferencer, er foregået noget ganske omfattende, som ikke skyldes nogen som helst fremsat intention endsige et eksplicit filosofisk-metafysisk-ideologisk tankesæt, sporbar til denne eller hin filosof eller tænker. Mennesker indgår med alle vores aktiviteter i omfattende mønsterdannelsesprocesser i det reale, som vi ingen anelse har om, men som ikke desto mindre er medbestemt af disse menneskelige aktiviteter, og først sent kan opdages. Vores foranderlige kollektive adfærd indgår i sådanne mønsterdannelser og påvirkes af disse uden skyggen af intentionalitet noget sted fra. Hvis der i mønsterdannelse i det reale er tale om intention, da er det en intention i selve det reale, der viser sig – kommer til syne. En sådan det reales intention er ikke det reales intention med os, men udtryk for en "open-ended becoming of the world <sup>39</sup>", som mennesker først sent opdager, dvs. når mønsteret er veletableret. Og det selvom menneskelige aktiviteter fra første færd var afgørende for netop 'denne' mønsterdannelse.

Undringen har det bedst omkring midten – omkring den ikoniske differens: Det helt oplagte er, at hjernebør dyrke alle tre differencer – og flere til. På en kunstnerisk-videnskabelig uddannelse bør en disponerende fordeling være ret ligelig. Det peger på,

---

39 Udtrykket skyldes Manuel Delanda. At blotte denne openended becoming of the world som sådan svinger med Brandt-citationen om kunsten og værket ovenfor: Det er i det særlige møde med det virkelige et værk formår at "...[d]et virkelige blotter sin mangfoldighed. Heri består skønheden. Den er oplevelsen af verden uden hensigt.

at den indexikale differens stadig dyrkes lidt for lidt i hvert fald på arkitektuddannelsen. Den ikoniske differens står *umiddelbart* ret stærkt, hvad den symbolske interessant nok ikke gør. Ville der være omtrent lige så mange design- og arkitektstuderende som universitetsstuderende, hvis ikke den symbolske præference var epistemisk dominerende? For hvorfor er der egentlig ikke det? Jeg har her fremsat et teoretisk fragment – et *prolegomena* måske – til begyndende udredning af, hvorfor der ikke er flere, som søger åbne miljøer for undring på institutioner, der tilbyder et rigere nabolag af differenser end det, der trives i bedste velgående i omegnen af den symbolske differens højborg. Den symbolske differens kan måske redde sig ud af klørene på sig selv – ved at sætte tanken til at arbejde lige så meget med byens som med tekstens materialitet. Det ville give *kroppen* mere at undre sig over. Arkitektuddannelsen er godt på vej. Dens institutionelle evne til at befordre ikonisk differens kunne stimuleres ved at styrke den indexikale berøringsflade noget – og ved faktisk at styrke den symbolske orientering mere markant. På universiteterne er det den kropsinvolverende indexikale orientering 'at once into matter', der kunne trænge til et ordentligt løft. Det gælder også resten af samfundet. Her skjuler der sig gevaldige vækstpoterentialer. Kikkene går forrest.

# Studio criticism in architecture and design education

*Christian Wideberg*

---

## INTRODUCTION

What exactly is the role of studio critique within architecture and design education? The question may seem straightforward and easily answered in terms of a general target and medium rhetoric. Some might respond that studio critique is primarily an assessment of the student's artistic, structural and technical work. Others might point out that it is primarily about helping the student produce a better piece of work. But does that answer fully address the potential of studio critique? In this article I will take this opportunity to do studio critique justice in a longer in-depth text. Consequently the article deals with issues which hopefully most teachers, students and researchers in the field of education in architecture and design can identify with, but which they have, perhaps, to a lesser extent formulated in the light of studio critique's underlying theme. The article is aimed at teachers, researchers and students who are involved in students' processes and aesthetic and functional expressions on an everyday basis. The article highlights perspectives and aspects which can be included in a general architecture and design programme. Experience from current research into studio critique in an adjoining educational programme for training within Fine Art, is relevant to studio critique within architecture and design. We pursue that which is potentially the foundation of

studio critique and which can provide architecture and design teachers and students with a clearer framework and a sharper conversation aimed at the core of the student's work.

#### A NEGLECTED FIELD OF RESEARCH

Students attending architectural and design courses at university have their own work spaces in school during their studies where they are encouraged to develop a strong sense of individuality and personal responsibility. It is in these spaces that "studio critique", "desk critique", *mentoring*, or "crit" (In this text I will use the term "studio critique") takes place between teacher and student. From the perspective of a theory of learning, the university world's curriculum can, according to Alistair Ross (2006), be described as being a largely "content-driven curriculum", in other words, a curriculum where academic subjects represent a core knowledge of great and, when it comes to a student's life experience, overriding significance. For at least a Nordic education in architecture, design and art, a more appropriate term would be a "learner centred" or "process-driven curriculum," since here the curriculum regards the students' knowledge and experience in a context which is unique within university education. This education is distinguished by its unique individual and process-orientated character, whereby the student's personal knowledge finds its niche within a tradition of education typified by its accumulation of solid general knowledge. This is particularly apparent when one investigates the roll of "studio critique" within these study programmes. As an architect or designer, it is vital, in one's relation to people and things which lie beyond oneself, to constantly express in practical terms one's attitude, character, identity and ability.

Sofie Campanello's and Catharina Dahl's (2012) thesis for the *MFA programme in Architecture and Urban Design* highlights how they, from a very private and poignant experience, have intuitively and methodically worked out concept plans and sketches for a centre of pilgrimage with its roots in nature:

*»We took the night bus to Røldal in early July. At half past four the bus opened its doors and left us somewhere in Norway's highland. We left Gothenburg in the middle of summer but arrived in something that resembled winter. We were cold and tired. Still, Røldal welcomed us with an extraordinary landscape: high mountains still holding snow, melting water surging down the valley and a light mist over the river. We were amazed. We wandered aimlessly for hours, experiencing and absorbing Røldal with our bodies and senses.«*

Campanello & Dahl, 2012

One part of Campanello's and Dahl's thesis project was to ensure that what is experienced when visiting the project site is developed and refined during the entire process and is still essential to the final design. The project shows us how the personal can often open a door between the private and the professional. In several respects this way of working is similar to the artistic processes and methods explored by Wideberg in the *MFA programme in Fine Art* (2011) and which are also rooted in the idea of the student thinking, talking and acting according to thoughts, words and actions based on the student's own experience, curiosity and sincerity.

It is not easy to define the boundaries within which learning can take place. In order to engage the student in various more-or-less spontaneous and informal learning situations – both within and outside the limits set by institutionalised education – a flexible physical platform is needed whereby creative production and knowledge-based



challenges can be activated and so allow the unexpected to happen. Doing, observing, reflecting and articulating are located within different areas of teamwork and production. These bigger contexts can act as a balance to the way a student's work is discussed in studio or desk critiques, and to how experienced teachers talk about a student's work; they sometimes even act as a balance with regard to the unreflected approaches and patterns that come into play in student – teacher conversations. Austerlitz, Aravot och Aaron Ben-Zé ev (2002) single out the following inter-relational research points in their investigation of studio critique: A. subject matter, B. student, C. teacher, D. student – subject matter, E. teacher – subject matter, and F. student – teacher. During an examination of current research they discover that studio critique is all too insufficiently explored. This is also confirmed by Eve Harwood who, in *International Handbook Of Research In Arts Education* (2007), singles out studio critique as an especially meaningful but neglected area in present-day research. Harwood writes: "There is no established or even tentative theory of artistic development in the college years comparable with the multiple models of intellectual, ethical, and psychological development."

For good reasons studio critique's unique status within architecture and design education has many advocates (amongst others Schön, 1985; Boyer & Mitgang, 1996; Austerlitz & Sachs, 2006, Edström, 2008). Research such as that presented by Austerlitz, Aravot and Aaron Ben-Ze'ev in their article (2002), which essentially follows the path of psychological research, highlights important aspects of studio critique, for example, how attitude, communicative ability, defense strategies and knowledge about the logic of feeling can affect interaction. For teachers and students of architecture and design education, other authors, such as Doidge, Sara and Parnell in *The Crit: An Architecture Student's Handbook* (2012), draw attention to several general challenges for the development of studio critique. These include the call to create the transparency that they maintain is necessary for helping good ideas surface. Both Austerlitz, Aravot and Aaron Ben-Ze'ev as

well as Doidge, Sara and Parnell keep to that area of tension which they formerly (2002) termed “intimacy and criticism”, and which Nicholas C. Burbules (1993) has pinpointed as creating an underlying asymmetry in the relationship which occurs when a student is being tutored by a teacher. They describe it as follows: “Considering both the uncertain position of the student and the diversified role of the instructor, the combination of criticism and intimacy, can create ambiguity in the relationship” (Ibid.). This is an asymmetry with its roots in history. In the guild systems and apprenticeships of the ancients, later on in the Renaissance academies with their, to some extent, institutionalized learning, also during Romanticism’s vision of the artist as a genius, and right up to the end of the twentieth century, studio critique in art college study programmes became, to a varying degree, weighed down by what essentially appears to be a standard training process aimed at the social transferring of the profession. Looking at the 1980s, several defenders of the fundamental importance of studio critique to study programmes in architecture and other similar programmes, like Donald Schön (1984) and Stefani Ledewitz (1985), are strongly influenced by the idea of the socialising function of these study programmes and stress the importance and practicality of the guild systems and apprenticeship as a model and “coach” for the student. Postmodernism’s questioning of the concept of art, has raised questions worldwide about, amongst other things, knowledge, art, architecture and design in relation to ethnicity, sexuality, gender, race, environment and context. It has in different ways changed modes of thinking, organizing and teaching presentday courses in architecture and design. That which Austerlitz, Aravot and Aaron Ben-Ze’ev call intimacy – the idea that the students’ own knowledge, experience and ideas occupy a significant place in education – is now largely uncontroversial; teachers no longer see themselves as being primarily the guardians of a tradition to be transferred to the student and relayed further. Key words in presentday education are collaboration and communication, in other words, the development of a sustainable professional role through a process of dialogue. Teachers, despite their level of knowledge, acquired from their own professional

experience, can themselves scarcely match what is expected of their students: opening up new avenues, and, to some extent, revolutionising concepts and expressions in architecture, design and art. Nevertheless, this does not rule out friction between intimacy and criticism in the student-teacher relationship; an example of how this still occurs can be seen in a teacher's compliancy due to a lack of interest or in the fact that the teacher can be so preoccupied with themselves and their own ideas about what the student should or should not do that the student is "run over." If we consider studio critique in the light of psychological and educational research, there is a great deal which can be said about, for example, communication, interaction, attitudes and skills regarding how teachers operate in what we generally recognise as the different dimensions of studio critique – investigation and testing, accessibility, the creation of meaning and debate – everything, because the aim and approach of the discussion changes according to where each student is in their process of confusion, composing themselves, failing, making decisions, taking a run at something and later expressing themselves fully and completely to the point.

So far, we can in all probability agree that we have hitherto been moving on what is in essence a formed surface. If still unformed, it nevertheless constitutes primarily a leap towards identifying and responding to the opening question: what exactly does studio critique mean within architecture and design education?

## PHILOSOPHY TO THE RESCUE

Let us take the plunge in earnest and answer this with the help of the Norwegian philosopher Jacob Meløe, who insists that things can often be about something which is not at first apparent; in other words, if we aspire further than merely becoming acquainted

with something and want to gain a serious understanding of what someone is doing, we should not, to begin with, primarily focus our attention on the actor, but instead on what the actor (or, as I see it, the teacher) himself is focusing on (1997). Henri Bergson, in his “Introduction to Metaphysics” (1903, 1992), emphasizes a similar approach when he notes how in philosophical discussion there exist at least two distinct methods for achieving knowledge about something. Bergson cites the example of a character whose experiences we can read about – he writes:

*»All the things I am told about the man provide me with so many points of view from which I can observe him. All the traits which describe him and which can make him known to me only by so many comparisons with persons or things I know already, are signs by which he is expressed more or less symbolically. Symbols and points of view, therefore, place me outside him; they give me only what he has in common with others, and not what belongs to him and to him alone. But that which is properly himself, that which constitutes his essence, cannot be perceived from without, being internal by definition, nor be expressed by symbols, being incommensurable with everything else. Description, history, and analysis leave me here in the relative. Coincidence with the person himself would alone give me the absolute.«*

Bergson uses absolute according to its fundamental meaning of separateness, that which cannot be set alongside anything else, the essential.

This excerpt points to a crossroads: one option is to keep a watchful eye on that which we want to achieve knowledge of, noting the similarities with what we have met before. However, as Bergson points out, there is an imminent risk that we are then doomed to endlessly skimming the surface of the object under scrutiny and that our analyses will forever multi-

ply already known aspects and symbols. For example, it can be argued that, when it comes to empathy and abilities, such as listening, reshaping and other interactional skills, studio critique, in some respects bears a resemblance to the healing and guiding of therapeutic discussions. Thus far, such an assertion is probably true. But is it likely that these external similarities can lead us to an answer to the article's question?

Or is it a case of the contrary in that if we limit ourselves to what we register from, for example, the teacher's behaviour and conversation skills – without simultaneously penetrating and grasping the core of studio critique, which determines its underlying theme, in other words gives the interaction its impetus and dynamism – we are then condemned to attaining only a superficial, relative and thus incomplete knowledge of the single most important form of architecture and design education?

I am tempted, in light of my study (2012) for the MFA program in Fine Art, to answer in the affirmative. My own experience of exploring studio critique is essentially that, in accordance with Bergson's remark, we need an alternative methodological proximity in order to access the uniqueness of studio critique, and that during our investigations we need to keep in mind all aspects of studio critique's inter-relational research. To access the core of conversation, we need to get inside that which we can immediately recognize regarding behaviour and functions. It is only in the light of what studio critique is essentially about, and what is at stake in conversation, that we have any possibility of acquiring a broader understanding of the different aspects of the teacher's behaviour and functions as they are revealed to us in the practice of studio critique.

## A CHALLENGING PERSPECTIVE

Maløe's and Bergson's focusing on the actor's gaze leads us to the teacher's own life experience and thus to what, in the light of this, is essentially important to him or her.

As an educator, this is obviously a challenging perspective because such a direction provides an insight into how a teacher of architecture or design, with their general knowledge of the field, may need to receive students in order to grasp the intentions and levels of subjectivity of their ideas, processes and aesthetic and functional expressions. Let us therefore use this designated point of entry as a way of answering the article's opening question. In order to make a bid, we need to begin in a simple way by looking at studio critique's three key points: teacher – student – and the subject matter, and use the idea of a geometric triangular shape in order to illustrate the distance of these key points from one another. At the base of the triangle, on which the triangle rests, we place at each end the student and the teacher whilst, at the apex of the triangle, we place the subject matter which, hopefully, both will have their attention turned towards. In the architecture and design programme it is the student's ideas, methods and aesthetic and functional expression that is the subject matter within the parameter of studio critique, as well as the case which the student is in dialogue with and wants to seek out, examine and engage with before the prior impression becomes an expression. It is ideas, method and the advanced layout or design product which have the potential for development, and which may jointly precede, and provide direction and conditions for, the quality of conversation. If subject matter is not dealt with, there is a clear risk that the teacher's and student's attention will quickly fade and the conversation develop into something abstract, introspective and lacking in energy – so that afterwards neither party will know much about what the other specifically thinks. Let us now take a glance at studio critique in an adjacent field of study.

#### AN EXAMPLE FROM THE FINE ART PROGRAMME

In one of the studio critiques, which has provided the empirical basis for the corresponding studio critique within the Swedish educational programme for students of

fine art (Wideberg, 2011), the discussion centres on how the student, prior to an external group exhibition, succeeds with aesthetic and functional expression. The student's narrative work contains complex ordered and unified layers of history, memory, feelings, moods, and perhaps longing. The narrative element is further reinforced by the title of the work, *Blend in Slow Motion*. The relation between the private and the communal is investigated, and the object (a table), which the student shows in his studio, can be described as being something which has been retained whilst the historical context has been lost. We see on the table a coffee cup and a sugar bowl, both made of brass. On the floor, stuck under one of the table legs, lies an A4 sheet of paper with a Swedish text on it. It is as if the student is following the path from his grandmother's writing at the kitchen table, creating and letting the observer experience a link between that which once was and that which still exists; now interpreted with other meanings. The teacher challenges the student by asking him how he will succeed in expressing his intention and that which the student, in a complicated way, wants to draw the observer towards. The teacher points out that the student can choose different ways of achieving what he wants to express. By way of notes, transcriptions of the recorded conversation, and an analytical reworking of the parameters for a phenomenological method of research (Lindseth & Norberg, 2004 ) the study's analysis of the structure of the conversation highlighted a number of units of interaction which feature all the possible situations in which students are challenged by their teacher. In the collated results of the study four particularly lively and challenging main themes and qualities are evident (see below). The first two concern how the student is motivated to articulate his intention, and how creation inspires a context which can engage the observer. The other two involve the student's integrity, and his/her relation to the others involved; in other words, how the student's personal and artistic expression is kept together and assumes its quality from the student's relation to himself and others:

- The teacher challenges the student regarding the context of their *personal expression*
- The teacher challenges the student regarding *the communication of artistic expression*
- The teacher challenges the student regarding *their relationship with themselves*
- The teacher challenges the student regarding *their relationship with others*

How can we understand that which is most present and alive in this example? Is it possible to bring order to this extract from the conversation and to even draw some meaningful conclusions for architecture and design education? Returning to the description of the key aspects of studio critique, we see that the teacher in the example above moves within the framework of these key points, and if we bear in mind the complex situation that becomes apparent as we draw closer to the main themes of the analysis, we find that the teacher, in regard to the student's often quite intuitive and sprawling process, follows a path that accommodates two tracks – one (track 1) where teacher and student are directed towards that which can jointly engage them and give rise to a dynamic meeting, and a second (track 2), which comprises an integration of the tension between the student's own language and intention, and the qualities his intention is directed towards. The teacher in the example acts in a way that can help the student make an even bigger effort to realise the full extent of his intentions and materials, and the qualities and capabilities of his medium and technique. In a study made in 2000, Terry Barret interviewed American university and college professors and students who were all part of the system of education discussed here. Barret's study captures what respondents consider to be good or bad studio critique and its possible complications. One of the responding professors emphasises the movement and directedness that is needed to precede track 1 and is a prerequisite for the creation of a dialogue within the framework of studio critique that can engage both players. In other words, the student "begins to take a viewer into account in the conception of the work" (ibid.). It is also, of course,



in this context that the responding students can be understood, as in the study they frequently make a plea for a “non-threatening environment” (Ibid.). Another professor suggests that a studio critique can be considered effective when “the conversation is animated, energetic, attentive, thoughtful, specific, and professors don’t talk over – by interrupting – the student” (Ibid.). There is a big difference between this and the era of guild systems and apprenticeships, when it was the professor alone who set the agenda for the relationship in studio critique!

#### A RECIPROCAL ANSWER

Can we say, therefore, that the responsibility for studio critique is identical for both the teacher and the student? In order to find a satisfactory answer, we need to return to Maløe’s and Bergson’s idea of following the actor’s gaze (see above), and to the teacher’s own experience. The teachers in my study, in practice, show different degrees of awareness of the essential, underlying theme of studio critique - it is seen as sometimes intuitive, and often against the background of unformed lived experience.

Since there is within architecture and design education a need to describe and understand oneself and one’s teachers as research-based, it is particularly interesting from an empirical basis to analyse what the teachers are aiming for in the conversation, and how they also succeed in various ways in drawing the students into an engaging situation where they themselves find a rightful place for their experience, knowledge and ideas. That is the first part of the answer about where responsibility lies in studio critique; in other words, it is probably the teachers who, through their general knowledge, lived experience and standpoint, are in the best position for drawing the student in one gesture towards that which constitutes the core of studio critique. For the teacher, studio critique poses the

ethical challenge of seeing what challenges students face regarding the qualities of artistic and technical expression, and to communicate this to the student. However, the responsibility for the success of studio critique does not lie solely with the teacher. The student's responsibility concerns an aesthetic dimension, and a willingness to join the conversation and see something of what the teacher is revealing and challenging the student to do. If studio critique succeeds in challenging the student in his/her qualities of artistic and technical expression, it is often because the teacher is able to see the student as a person and can also notice when something is unclear, uncertain or wrong, and can therefore relate to it. Such a studio critique has all the hallmarks of being able to initiate a dialogue in which both parties can engage.

## SUMMARY

As the attentive reader will have gathered, my response to the main question of the article is that architecture and design education is an underlying theme to *growth* (German: *Bildung*) and development which defines the foundations of studio critique. In other words, it is essentially the possibilities of the artistic, structural and technical expression of studio critique that are challenged by teachers to varying degrees of success. It is in light of this that we have a basis for developing the behaviour and functions of the conversation. The moment of growth and development, when the general knowledge of education is integrated with the student's own experience, knowledge, intention and ideas, indicates that something has been set in motion through the conversation with the teacher – something which, for the student, has to do with his or her attitudes and actions. Growth and development means being in tune with oneself, being challenged as a student to confront and reflect on that which is different and strange in light of one's own life experience and imagination; in other

words, students form themselves by seeing themselves in relation to the general knowledge contained in architecture and design tradition, regarding, for example, materials and techniques. Helping a student in various ways to become the best he or she can be is a challenge for teachers of any discipline. It requires good listening skills, a teacher's knowledge, initiative and influence, but also reciprocity. When, during studio critique, the architecture and design student shows the teacher something whose practical, aesthetic aspects or social intentions have not been fully developed, when there is some weakness in the aesthetic and functional expression, this may be a result of the student having failed to fully exploit certain qualities. A teacher, who in studio critique can explore students' different choices, can address unreflected and noncontextualised key points where the student's choices seem haphazard, not fully thought out or not fully in tune with the student's intention or potential. On the level of architectural interpretation, planning or production, there can be artistic and technical qualities which are, from an expressive point of view, flat, lacking in depth and therefore incapable of making an impression. For studio critique, it is a matter of the teacher having to investigate how the underlying theme of growth and development reveals itself in a concrete way in the student's ideas, process and aesthetic and functional expression. A teacher who challenges his/her students regarding their quality of expression therefore needs to be in tune with studio critique's underlying theme: growth and development and so draw the student into a process of growth that engages the student on every level and gives rise to a sharpening of the artistic and technical aspects of student expression. There is nothing new about seeing growth as a challenge, but with such an understanding of growth and development in mind, it can help us see studio critique in a new light; studio critique, rather than perpetuating the idea of the teacher being in control in education, leads the way as a process of growth and development based on the idea of a dialogue which the teacher as tutor needs to log into.

# Integrating Wonderment and Practicality: Lifeworld, Architectural Design, and Christopher Alexander's Phenomenology of Wholeness

*David Seamon*

---

»All the efforts I have made have, at their heart, just this one intention: to bring back our awe and to allow us to begin again to make things in the world that can intensify this awe.«

Christopher Alexander 2004, 335

I am an environment-behavior researcher in a department of architecture. My major teaching responsibility is getting architectural students to realize that designed environments play a major role in human life and wellbeing. The pedagogical assumption is that this understanding contributes to students' designing architectural environments that support rather than undermine user needs and activities. For example, a hospital design should facilitate healing just as a school design should facilitate learning (Kopec 2012).

Too often today, however, architecture interferes with user needs and produces environments that are awkward, unpleasant, intimidating, or dysfunctional (Franck

2012; Harries 2009; Steinfeld & Maisel 2012). In this essay, I consider how phenomenological insights might contribute to transforming this current architectural situation by pointing toward more humanly-grounded design and building (Graumann 2002; Seamon 2014a; Seamon and Gill 2016). I suggest that one important pedagogical model is the design approach developed by Christopher Alexander (b. 1936), an American architect and architectural theorist who, since the early 1960s, has created a remarkable oeuvre of both buildings and writings (1979, 2002-05, 2012, Alexander et al. 1977). Although Alexander has never identified himself as a phenomenologist, his work can readily be related to the approach and insights of phenomenology, a point that will become clearer as the essay proceeds.

## WONDERMENT AND PRACTICALITY

The best architecture integrates wonderment and practicality in fruitful relationship. In developing pedagogical means to facilitate this integration, one immediately faces the problematic nature of architecture, which always necessarily is a pragmatic art that must appropriately and effectively synthesize material, experiential, and aesthetic dimensions of design. One thinks of the definition of architecture offered by the ancient Roman architect Vitruvius, who contended that “good building” must integrate three contrasting dimensions: first, *firmness*, the material and structural qualities of the building; second, *commodity*, the practical needs the building is meant to satisfy; and, third, *delight*, the sensuous, emotional, and aesthetic expression and impact of the building (Vitruvius 1931).

Obviously, delight relates most directly to the creative dimension of architecture. Delight is the design quality that first comes to mind when one speaks of wonderment and the imaginative power to envision uplifting architectural forms and spaces. Unfortunately, at

least in many American schools of architecture today, design is reduced to wonderment, while commodity (and sometimes firmness) is mostly ignored. Student work too often ends up as edgy, fantastical architectural sculptures that are impractical and inhospitable as *buildings*. If these designs were actually constructed, they would undermine rather than sustain the lives and worlds for which students are supposedly providing appropriate places. The central problem is that too many architecture students are taught to be inspired *artistes* rather than practical designers shaping worlds in which real human beings must live, work, recreate, and so forth.

Here, I argue that the wonderment and creative energy grounding design must be balanced with commodity and a practical understanding of how the designed environment plays a role in human life and experience. As a human scientist, my approach is phenomenological, by which I mean describing and interpreting human experience with the aim of locating broader, less obvious patterns and structures of human life and meaning (Finlay 2011; Seamon 2000; Seamon and Gill 2016; van Manen 1990). Though phenomenology can explore delight and the creative aspects of architectural design (McCann 2005, 2011), it is perhaps more valuable pedagogically because it can attend to the spatial, environmental, and architectural dimensions of human life. For example, phenomenological studies can offer conceptual and practical answers to questions like the following:

- Why are places important to people and how do architecture and environmental design contribute to place making? (Casey 2009; Manzo 2005; Mugerauer 1994; Relf 1976; Seamon 2014b; Seamon 2016; Stefanovic 2000);
- How do qualities of individuals, groups, cultures, and environments play a role in the lived meanings of buildings and places? (Seamon 1993; Seamon & Mugerauer 1985);
- What is the experience of dwelling and at-homeness and how do designable qualities have significance in making home life comfortable or uncomfortable? (Bollnow 2011; Cooper Marcus 1995; Manzo 2003; Seamon 2014a);

- How are particular architectural and place experiences supported or stymied by particular architectural qualities—for example, the relationship between a building’s inside and outside; or the power of architectural elements to evoke symbolic meaning; or the way that the spatial configuration of corridors and other interior spaces contribute to how people move through a building and whether they meet or remain apart? (Harries 1997; Pallasmaa 1996; Thiis-Evensen 1989; Seamon 2013, 2016).

## LIFEWORLD AND ARCHITECTURAL DESIGN

In contributing answers to these and other architectural questions, phenomenology can facilitate a widening sphere of understanding out of which architecture students might envision creative designs better in tune with the worlds and needs of clients and users. In introducing architecture students to phenomenology, I begin with the phenomenological concept of *lifeworld*, the everyday situation of taken-for-grantedness normally unnoticed and thus hidden as a phenomenon (Finlay 2011; Husserl 1970). The lifeworld is *simply present* and relates to life’s latent, normally unexamined givenness that typically goes forward without self-conscious intervention or purposive aim (Merleau-Ponty 1962). As I prepare morning coffee before I go to bed, I fill the counter pitcher with water, pull out a paper filter, take two tablespoons of coffee from the coffee tin, place the filter in the coffee maker, close the lid, push the coffee maker to the back of the counter, and turn toward the bathroom where I floss and brush my teeth—this entire bedtime routine just happens night after night and requires or wills little self-conscious attention. Much (but not all) of the lifeworld is such regular, nondescript routines unfolding predictably with no or minimal regulatory guidance (Seamon 1979). Most of the time, *lifeworlds just happen*. One important architectural question is what this taken-for-granted regularity means for environmental and building design. Though there are many ways phenomenologically to delineate specific lived dimensions

of lifeworld, one simple but illuminating depiction is offered by educator Max van Manen (1990, 101-05), who identifies four “existentials” that ground typical human lifeworlds, regardless of a person or group’s specific personal, social, cultural, or historical situation. Van Manen calls the first existential “lived space,” or *spatiality*, by which he means the ways that people experience and know the environments and places in which they find themselves. The second existential is the “lived body,” or *corporeality*, which refers to the ways whereby the lived qualities of human embodiment – for example, bilateral symmetry, upright posture, degree of ableness, the ways the five senses encounter and understand the world – relate to and unfold in the lived spaces in which we find ourselves. Van Manen’s third existential is “lived time,” or *temporality*, which locates us time-wise personally, chronologically, and historically in relation to our world and relates to the various ways we experience time – for example, pleasant moments seem to pass more quickly than difficult or boring moments. The fourth existential is “lived others,” or *relationality*, which refers to the lived connections we maintain with other human beings, including bodily co-presence and interpersonal encounter.

In asking how these four lifeworld existentials have significance for architectural design, one might argue that spatiality and corporeality are most central because their particular lived manifestations have much to do with the environmental and architectural context. For example, these two existentials relate directly to the phenomenon of place, which, from a phenomenological perspective, refers to any environmental locus that gathers individual or group meanings, intentions, and actions spatially (Casey 2009; Mugerauer 1994; Seamon 2014b; Stefanovic 2000). But if spatiality and corporeality are most central to architectural design, also important are temporality and relationality, since environments and places always incorporate time-related and interpersonal dimensions. In the pre-modern past, relationality and temporal and spatial patterns largely involved physical and spatial co-presence with immediate others in the world at hand, whether of the



household, neighborhood, or community. In the cyberspaces of today's wireless digital era, relationality often bypasses spatiality, corporeality, and time-specific requirements and situations. A major question is what this lived circumvention means for making buildings and physical spaces. Are materialized structures and places still important in human life, or are they largely superseded by virtual environments, places, and realities?

In short, the lifeworld is a powerful concept for bringing architecture students' attention to the taken-for-granted qualities of human experience. With this awareness in hand, students may be better able to establish an in-depth understanding of the everyday lived needs of a building's clients and users (Seamon 2016). One of the most intriguing design questions raised by a lifeworld perspective is whether the largely unself-conscious place making of the past can, in our digital, hypermodern world, be regenerated self-consciously, through informed planning, thoughtful design, and equitable policy (Relph 1976). The work of Christopher Alexander is one important contribution toward answering this provocative question.

## CHRISTOPHER ALEXANDER AND ARCHITECTURAL WHOLENESS

Though Alexander has never described himself as a phenomenologist, one can argue that his work is implicitly phenomenological because he gives central attention to the experienced dimensions of buildings and to the lived process of architectural design. For example, his efforts to create a "pattern language" (Alexander et al., 1977) can fairly be described as an implicit phenomenology of design elements that contribute to a sense of place. Similarly, his four-volume *The Nature of Order* (Alexander 2002-05) can be interpreted as an implicit phenomenology of a particular kind of architectural and environmental order that Alexander calls *wholeness*, which, whether in nature or human-made, is

“the source of the coherence that exists in any part of the world” (Alexander 2002a, 90).

In all his writings and building designs, Alexander aims to generate a new way to create supportive, sustainable environments that evoke a wonderment grounded in daily life. His central concern is understanding how the parts of a designed thing – whether an elegant doorway or a gracious building or an animated city plaza – belong together and have their proper place in the whole (Alexander 1979, 2002-05, 2012; Alexander et al. 1977). He asks how architectural and environmental wholeness comes into being and how an ever-deepening reciprocity between understanding and designing might allow for more and more wholeness to unfold. Alexander has little good to say about current architecture, which he lambasts as “ugly, strange buildings that do not preserve the structure of the Earth” (Alexander 2005, 689). To provide an alternative, he works for “an architecture in which every part, every building, every street, every garden, is alive” (Alexander 2002b, 2). To design the built environment well is to *make life* in the sense that the designed environment can, on one hand, be comfortable, beautiful, robust, and whole; or, on the other hand, be disconcerting, unseemly, moribund, and fractured.

From a phenomenological perspective, one can argue that Alexander’s work is a major contribution to a phenomenology of wholeness, by which I mean finding conceptual and practical ways for understanding how things belong together so that they can indeed belong, whether one speaks of the parts of a well-made building, the steps in an effective construction process, or the elements of a helpful theory. Throughout his professional career, Alexander has sought to delineate a theory of wholeness that might generate the designing of wholeness, which in turn might offer further insight into a theory of wholeness. His work demonstrates how an inspired reciprocity between thinking and designing might lead to deeper understandings and to more livable buildings and places.

## PATTERN LANGUAGE AND ENVIRONMENTAL WHOLENESS

At different times, Alexander has applied different labels to the wholeness he seeks – “the quality without a name,” “the timeless way of building,” “creating pattern languages,” “density,” “degrees of life,” “fundamental properties sustaining wholeness,” or “wholeness-extending transformations” (Grabow 1983; Alexander 2007). In his efforts to generate a “pattern language,” for example, Alexander sought to gather examples of buildings and places throughout the world that evoke a sense of order, robustness, and comfort. These examples then became a real-world basis for identifying and explicating underlying physical qualities, or “patterns,” that might be a model for conceiving future buildings and places (Alexander et al. 1977).

Significantly, these patterns are not architectural elements or material things but constellations of environment-experience relationships that sustain, through architectural and place qualities, a sense of human and environmental wellbeing – for example, “identifiable neighborhoods,” “degrees of publicness,” “main gateways,” “entry transition,” “window places,” “balconies at least six feet wide,” and so forth (ibid.). In explicating “main gateways,” for instance, Alexander suggests that urban designers should highlight important urban districts with some form of entry marking “where the major entering paths cross the boundary” (ibid., 278). Or, in emphasizing the importance of “entry transition,” Alexander refers to the psychological transition from street to building entry: “buildings with a graceful transition between the street and the inside are more tranquil than those that open directly off the street” (ibid., 549). He discusses how entry transitions can be strengthened design-wise through gateways and through shifts in pathway direction, level, surface, light, view, and so forth.

Pattern language is a useful pedagogical tool for getting architecture students to envision

designable elements that together actualize an environmental wholeness. The approach provides a compilation of time-tested design elements, identified and arranged from larger to smaller scale, that contribute to place activity, ambience, and robustness. In writing a pattern language for a particular design problem, students draw on existing patterns but more often develop new patterns, since each design situation is unique and requires its own specific pattern language. Perhaps the most useful aspect of the pattern-language approach is the requirement that one identify the largest-scale patterns first so that he or she can then envision where smaller-scaled elements fit within the larger whole (Coates & Seamon 1993).

## CENTERS AND THE NATURE OF ORDER

Eventually, however, Alexander became dissatisfied with pattern language as a design approach. He realized that the pattern-language process alone was not sufficient for producing life-sustaining buildings or places. He recognized that his theory of wholeness needed to incorporate a design-and-construction process whereby wholeness is not just envisioned but made to happen. As he reported to his biographer Stephen Grabow (1983, 137), designers and others who make things typically do not understand “the extent to which what is done or what happens is a product of the processes that are governing events behind the scenes.” This concern led Alexander to his most recent work on the nature of order, by which he means an ever-intensifying making and unfolding of life, which, depending on the particular design aim, might refer to poise, exuberance, happiness, solace, holiness, awe, sense of community, or some other lived quality (Alexander 2002-05).

In working to design buildings and other environments that evoke a sense of wholeness, Alexander emphasizes the envisioning and making of *centers*, by which he means any sort of spatial concentration, organized focus, or place of more intense pattern or activity – for

example, ornamental shapes in a carpet, columns of an arcade, an elegant courtyard, a house with a powerful sense of place, or a lively plaza full of people enjoying themselves (Alexander 2002a, 83-90). Whatever its particular nature and scale, a center is a region of more intense physical and lived order that provides for the relatedness of things, people, situations, and events (ibid., 85). In this sense, the strongest centers gather what is apart and provide all parts with a place to belong. Further, where one finds life and wholeness in a building or place, centers are never alone but mutually implicated at many levels of scale: “The wholeness of any portion of the world is this system of larger and smaller centers, in their connections and overlap” (ibid., 90-91).

Alexander’s major purpose in *Nature of Order* is to establish a contemporary design method for generating wholeness and life through an incremental intensification of strong centers at all levels of physical scale, from city and urban district through building layout and massing down to architectural structure, ornament, and furnishings. Method-wise, the impetus and activator for this all-encompassing intensification is step-by-step attention and concern, whereby each stage in the design of the particular project becomes a pointer for what is to come next through the aim of creating more and more centers, density, order, and life. This design and fabrication process can only unfold rightly “when the response of each act of building has been fresh, authentic, and autonomous, called into being by previous and present circumstance, shaped only by a detailed and living overall response to the whole” (Alexander 2005, 22).

Alexander argues that many pre-modern societies knew this way of making buildings and other fabrications directly through necessity and repeated experience. Designing and building involved a process of generative unfolding developed gradually over time through trial and error, and then largely fixed through routine, tradition, and ritual. One example he gives is Samoan canoe making, guided by a song that, verse by verse, directs the vessel’s step-by-step making – finding a tree, cutting it down, hollowing the

trunk, and so forth. Although every canoe made in this way was unique, the clearly laid out procedure “guarantees that the operation being performed always fits beautifully and naturally into the gestalt of the canoe, as far as it has been created so far. Structure is preserved. Centers multiply and grow. The whole becomes alive” (Alexander 2002b, 87).

#### INTEGRATING COMMODITY AND DELIGHT

In the kind of architecture that Alexander calls for in *Nature of Order*, wonderment, practicality, lifeworld, and creative expression are intimately wedded through a conceptual and practical means for designing and fabricating an environmental and place wholeness. Though radically different from current professional and pedagogical models in architecture, Alexander’s design approach has significant value for architectural teaching because it points toward a mode of studio instruction that might reconcile the difficult architectural tensions between delight and commodity and between wonderment and everydayness. Alexander offers a practical pedagogical method whereby activities, experiences, buildings, and spaces might be designed in an integrated, coherent way to create places that work well practically but that also evoke life, sustenance, pleasure, and wonderment. The broadest aim is *healing*, whereby every new construction is designed and fabricated in such a way as to make the environment and place *more whole* (Alexander 2002b, 249-66). I highlight Alexander’s work here because he believes deeply that the designed environment play a central role in human life and human wellbeing. His approach makes us more aware of the environmental and architectural aspects of the lifeworld. He assumes that, by realizing the importance in everyday life of architectural elements and qualities that we normally take for granted, we will be better able to envision and design future environments, whether they be furnishings, interiors, buildings, or neighborhoods. Through its perceptive explications of the lived nature of architecture and the design process, Alex-

ander's work contributes to an implicit phenomenology of architecture, design, and place experience. Designable qualities of the material world can make a tremendous difference in human lives, often in ways we don't realize because of the lifeworld's taken-for-grantedness. For architectural pedagogy, an awareness of lifeworld qualities and dynamics helps students to become better attuned to the lived nature of buildings and places. This understanding can be one powerful springboard for imagining designs that sustain daily living but also evoke wonderment, grace, and creative expression.

## REFERENCES

- Alexander, Christopher, Ishikawa, Sarah, and Silverstein, Murray, 1977. *A Pattern Language*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, Christopher, 1979. *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, Christopher, 2002a. *The Nature of Order, Vol. 1: The Phenomenon of Life*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.
- Alexander, Christopher, 2002b. *The Nature of Order, Vol. 2: The Process of Creating Life*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.
- Alexander, Christopher, 2005. *The Nature of Order, Vol. 3: A Vision of a Living World*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.
- Alexander, Christopher, 2004. *The Nature of Order, Vol. 4: The Luminous Ground*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.

Alexander, Christopher, 2007. Empirical Findings from *The Nature of Order*. *Environmental and Architectural Phenomenology*, 18 (1): 11-19.

Alexander, Christopher, 2012. *The Battle for the Life and Beauty of the Earth*. New York: Oxford University Press.

Bollnow, Otto, 2011. *Human Space*, trans. Christina Shuttleworth. London: Hyphen Press [originally 1963].

Casey, Edward, 2009. *Getting Back into Place*, 2nd edn. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Coates, Gary J. and Seamon, David, 1993. Promoting a Foundational Ecology Practically Through Christopher Alexander's Pattern Language: The Example of Meadowcreek.

In David Seamon, ed., *Dwelling, Seeing, and Designing*, pp. 331-54. Albany, New York: State University of New York Press.

Cooper Marcus, Clare, 1995. *House as Mirror of Self*. Berkeley, California: Conari Press.

Finlay, Linda, 2011. *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. London: Wiley-Blackwell.

Frank, Christine, 2012. The Will to Build Locally. *Period Homes*, 13:5 (September): 97-98.

Grabow, Stephen, 1983. *Christopher Alexander and the Search for a New Paradigm in Architecture*. London: Oriol Press.

Graumann, C. F., 2002. The Phenomenological Approach to People-Environment Studies. In Robert Bechtel & Azra Churchman, eds., *Handbook of Environmental*



- Psychology*, pp. 95-113. New York: Wiley.
- Harries, Karsten, 1998. *The Ethical Function of Architecture*. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- Harries, Karsten, 2009. *The Need for Architecture*. *Environmental and Architectural Phenomenology*, 20 (3):11-18.
- Husserl, Edmund, 1970. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Philosophy*, trans. David Carr. Evanston, Illinois: Northwestern University Press [originally 1936].
- Kopec, Dak, 2012. *Environmental Psychology for Design*, 2nd ed. New York: Fairchild.
- McCann, Rachel, 2005. "On the Hither Side of Depth": An Architectural Pedagogy of Engagement. *Environmental and Architectural Phenomenology*, 16 (3): 8-19.
- McCann, Rachel, 2011. A Sensuous Ethics of Difference. *Hypatia*, 26 (3): 497-517.
- Manzo, Lynne C., 2003. Beyond House and Haven. *Journal of Environmental Psychology*, 23: 47-61.
- Manzo, Lynne C., 2005. For Better or Worse: Exploring Multiple Dimensions of Place Meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25: 67-86
- Merleau-Ponty, Maurice, 1962. *The Phenomenology of Perception*, trans. Colin Smith. New York: Humanities Press [originally 1945].
- Mugerauer, Robert, 1994. *Interpretations on Behalf of Place*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Pallasmaa, Juhani, 1996. *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. London:

Academy Editions.

Relph, Edward 1976. *Place and Placelessness*. London: Pion [reprinted in 2008 with new preface].

Seamon, David, 1979. *A Geography of the Lifeworld*. New York: St. Martin's.

Seamon, David, ed., 1993. *Dwelling, Seeing and Designing: Toward a Phenomenological Ecology*. Albany, New York: State University of New York Press.

Seamon, David, 2000. A Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. In S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto, and H. Minami, eds., *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research*, pp. 157-78. New York: Plenum.

Seamon, David, 2013. Environmental Embodiment, Merleau-Ponty, and Bill Hillier's Theory of Space Syntax: Toward a Phenomenology of People-in-Place. In Ritu Bhatt, ed., *Rethinking Aesthetics: The Role of Body in Design*. New York: Routledge.

Seamon, David, 2014a. Physical and Virtual Environments: Meaning of Place and Space. In B. Schell & M. Scaffa, eds., *Willard & Spackman's Occupational Therapy*, 12th Edn., pp. 202-14, Philadelphia: Wippincott, Williams & Wilkens.

Seamon, David, 2014b. Place Attachment and Phenomenology: The Synergistic Dynamism of Place. In Lynne Manzo and Patrick Devine-Wright, eds., *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Research*, pp. 11-22. New York: Routledge.

Seamon, David, 2016 forthcoming. A Phenomenological and Hermeneutic Reading of Rem Koolhaas's Seattle Central Library: Buildings as Lifeworlds and Architectural Texts. In R. Conway Dalton and C. Hölscher (eds.), *Take One Building: Research Methods in Architecture*. Farnham, UK: Ashgate (forthcoming).

Seamon, David & Gill, Harneet, 2016. Qualitative Approaches to Environment-Behavior Research: Understanding Environmental and Place Experiences, Meanings, and Actions, in Robert Gifford, ed., *Research Methods in Environmental Psychology*, pp. 114-35. Oxford: Wiley-Blackwell (in press).

Seamon, David and Mugerauer, Robert, eds., 1985. *Dwelling, Place and Environment: Toward a Phenomenology of Person and World*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Stefanovic, Ingrid, 2000. *Safeguarding Our Common Future: Rethinking Sustainable Development*. Albany, New York: State University of New York Press.

Steinfeld, Edward and Maisel, Jordana L., 2012. *Universal Design: Creating Inclusive Environments*. NY: Wiley.

van Manen, Max, 1990. *Researching Human Experience*. Albany, New York: State University of New York Press.

Thiis-Evensen, Thomas, 1989. *Archetypes in Architecture*. New York: Oxford University Press.

Vitruvius 1931, *On Architecture*, 2 vols., trans. Frank Granger. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press [originally c. 25 B.C.E].

## Bogens bidragsydere

---

SKRIBENTER I BOGENS FØRSTE DEL:

**Nicolai Bo Andersen** er lektor ved Institut for Bygningskunst og Kultur på KADK og arbejder med kulturarv, transformation og restaurering. Er indehaver af arkitektfirmaet Nicolai Bo Andersen Arkitekt. Uddannet cand. arch. fra Kunstakademiets Arkitektskole i 1998.

**Johnny Svendborg Andersen** er studiektor ved Institut for Bygningskunst og Teknologi på KADK og formand for Akademirådet. Indehaver af arkitektfirmaet Svendborg Architects. Uddannet cand. arch. fra Kunstakademiets Arkitektskole i 1993 og adjunkt pædagog fra Danmarks Pædagogiske Universitet i 2010.

**Charlotte Bundgaard** er lektor ved Studio M:A:D – Making Architectural Design på Arkitektskolen Aarhus, hvor hun var prorektor fra 2010-14. Uddannet fra Arkitektskolen Aarhus i 1992; har blandt andet forsket i bæredygtig industrialiseret arkitektur og erhvervede ph.d.-graden i 2006 for afhandlingen ”Montagepositioner”.

**Claudia Carbone** er studiektor tilknyttet faglig platform Arkitektonisk Eksperiment og underviser på Studio Constructing an Archive Arkitektskolen Aarhus, der arbejder med at få de studerende til at udvikle en procesorienteret eksperimenterende arkitektfaglig arbejdsmetodik, baseret på projektarbejde. Uddannet fra Arkitektskolen Aarhus i 1997.

**Tom Mose Petersen** er studielektor ved Institut for Bygningskunst og Design på KADK og indehaver af arkitektfirmaet Stock35. Uddannet cand. arch. fra Kunstakademiets Arkitektskole i 1991.

**Helle Rude Trolle** er leder af væverværkstedet på Designskolen Kolding. Uddannet tekstilformgiver fra Tekstillinien på Kolding Designskole i 1993. Har siden studeret eksperimenterende tekstilarbejde ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

**Marianne Hansen** er studielektor ved Institut for Bygningskunst og Teknologi på KADK og ansat hos Dorte Mandrup Arkitekter. Bachelor fra University of East London, School of Architecture i 1997 og cand. arch. fra Kunstakademiets Arkitektskole i 1991.

**Thomas Hilberth** er lektor ved Studio Context på Arkitektskolen Aarhus, der foretager arkitektoniske undersøgelser og studier i fremmede kulturer i samarbejde med lokale aktører. Uddannet fra Eidgenössische Technische Hochschule i Zürich (ETHZ), Schweiz i 1998.; erhvervede ph.d.-graden på Arkitektskolen Aarhus i 2007 for afhandlingen ”Prolegomena zu einer Architektur der Sicherheit”.

**Helle Graabæk** er Leder af Tekstil på Designskolen Kolding. Uddannet tekstildesigner fra Kunsthåndværkerskolen Kolding i 1992. Modtag Statens Kunstfonds 3-årige arbejdslegat i 2000. Master i Designteori, Center for Designforskning i 2009.

**Ulla Ræbild** er videnskabelig medarbejder på Designskolen Kolding. Uddannet modedesigner fra Beklædningslinien på Kunsthåndværkerskolen Kolding i 1987. Master i Design ved Center for Designforskning i 2009. Skal snart forsvare ph.d.-afhandlingen ”Framing the Body”, der bibringer ny, forskningsbaseret viden om den designmetodologi faget anvender og om dens betydning for dannelsen af faglig identitet.

## SKRIBENTER I BOGENS ANDEN DEL:

**Finn Thorbjørn Hansen** er professor i dialogisk og filosofisk praksis, Center for Dialog og Organisation, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. Han forsker i undringsbaserede dialog- og refleksionsformer i professionsudvikling og videregående uddannelser med et særligt udgangspunkt i den eksistentielle fænomenologi. Han har bl.a. skrevet bogen *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser* (2014).

**Anders Lindseth** er professor emeritus i praktisk filosofi ved Senter for praktisk kunnskap, Universitetet i Nordland og senior professor i «praktisk kunnskap med inriktning mot konsthantverkets teoribildning» ved Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet. Har privat filosofisk praksis i München.

**Ole Pihl**, grafisk designer og arkitekt, lektor ved Arkitektur, Design & Medie Teknologi, Aalborg Universitet.

**Misja Barnow**, arkitekt, udøvende billedkunstner samt karrierevejleder ved Arkitektskolen Aarhus.

**Niels Grønбæk** er lektor ved Institut for Bygningskunst og Kultur på KADK, hvor han er med-programansvarlig for det internationale kandidatprogram Political Architecture : Critical Sustainability, der via længere feltstudier – i fx Bangladesh og senest i Japan – arbejder med teori og arkitektonisk foreslagsstilling i krydsfeltet mellem arkitektur og politik. Niels er uddannet Cand. Arch. og ph.d fra KADK i henholdsvis 1995 og 2009.

**Christian Wideberg**, Ph.d og forfatter til afhandlingen *Ateljésamtalets utmaning - eet bildningsperspektiv* (2011) Han er uddannet ved Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet, og forsker i kunstneriske uddannelser med et særligt blik for det pædagogiske og dannelsesmæssige.

**David Seamon** er amerikansk professor I arkitektur og forsker I fænomenologisk økologi og hvordan miljøet og arkitektur kan fremme menneskers livskvalitet og velbefindende. Han er fra Environment-Behavior & Place Studies, Department of Architecture, Kansas State University, og medredaktør af *Environmental & Architectural Phenomenology* og er bl.a. medforfatter på bogen: *Goethes Way of Science: A Phenomenology of Nature* (1998).

