

KREA Master

Masteruddannelse i læreprocesser

med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign.

Aalborg Universitet, Institut for læring og filosofi.

Mærke-light

Erfaringer, viden og erkendelser i mødet mellem
skoleelever og en romansk landsbykirke



Masteropgave

af Svende Grøn

Vejleder: Lektor Tatiana Chemi

Januar 2020

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Indledning	4
Problemfelt	5
Problemformulering.....	7
Teori	7
Videnskabsteori.....	8
Fænomenologien	8
Hermeneutik	8
Pragmatisme	9
Erfaring.....	9
Viden	11
Erkendelse.....	12
Æstetisk virksomhed	12
Metode.....	15
Kunstbaseret forskning	16
Mediering.....	16
Læringsdesign	17
Handlingsorientering.....	17
Leg	18
Følelser	19
Deltager-perspektiv.....	20
Det anvendte læringsdesign	21
1. Mærk Kirken	21
2. Kirkerummet som sted.....	21
Mellemrum: Lyd og sang.....	22
3. Bevægelse i et kirkerum.....	22
4. Stemning i et kirkerum.....	22
Undersøgelsesdesign	22
Forskning og forskerposition.....	24
Etik.....	24
Analyse	25
Mødet med det andet og de andre.....	26
Legen som et møde.....	27

Synet som et møde	28
Kroppen som mødested	29
Tavs subjekt-i-verden-viden	31
Mødet med mig	33
Mediering	35
Performative øvelser	41
Diskussion	44
Deltagelse	44
Handling	45
Emotioner	47
Ind i skolen	47
Konklusion	48
Erfaring	48
Viden	49
Erkendelse	49
Skolen	50
Litteraturliste	51

*Charming child occupied with pleasure,
 We jest at your fragile endeavors,
 But between ourselves, what is more solid,
 Our projects or your castles?*

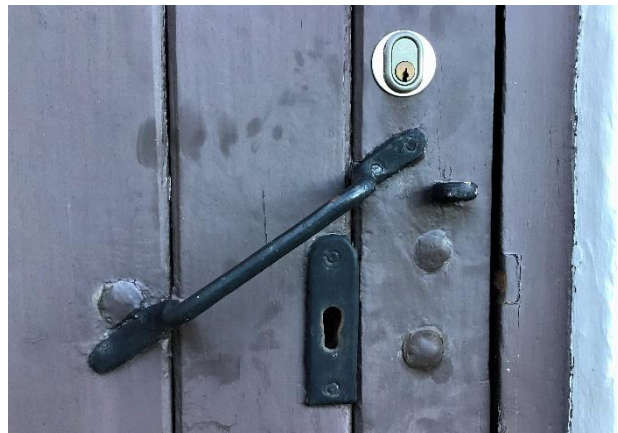
*Lepicié
 (I: Gardner, 1998, s. 159)*

Indledning

Landsbyen Visby er ikke noget særligt og hurtigt overstået, når man kører langs fjorden på hovedvej A11 i Thy. Der ligger en beskeden samling af huse og husmandsteder. Et nedlagt autoværksted med rester af en benzintank, hvor man forsøger at få en levevej ved nethandel med pølsevogne. Man skal sætte farten ned, men de fleste tager chancen og triller alligevel videre i vanligt tempo, og kun få drejer fra alfarvej og finder den lille kullede kirke på kanten af engen ved åen.

Kirkedøren hænger i hængslerne. Den ældgamle romanske landsbykirkes vakkelvorne møde med nutiden understreges af nøglehullerne: Den oprindelige er blot et stort hul i en sort jernplade, men ovenover er der monteret en gylden system-Ruko-lås.

Da jeg var barn vidste alle, hvor nøglen til kirken hang. Jernnøglens størrelse og vægt førte i barndommens fantasi ind til en verden befolket af riddere og drager, og selv som voksen kunne jeg blive grebet af tidsrej-sens vingesus, når nøglen greb fat i låsens pal og med et klik åbnede døren ind til en verden, der stod næsten uforandret siden middelalderen. Dengang var der en uforbeholden og gavmild adgang til en bygning, der foruden sin åbenlyse religiøse betydning også var bærer af kultur, historie og fællesskab, som alle på godt og ondt havde et forhold til.



Billede 1: Døren til Visby kirke med nøglehuller. Foto: Svende Grøn

Det er noget så profant som tyverier og folkekirkens selvforsikring, der har skabt behovet for opstramning af sikkerheden, og Ruko-systemnøgler har spærret den lokale kulturarv inde bag låste døre. I metaforisk forstand synes det som om, at adgangen til den kultur, vi lever midt i, og de kulturelle bygninger og artefakter, som er medskabende i vores dannelse, på mange måder er blevet mere avancerede og besværlige, efterhånden som kulturbegrebet er blevet instrumentaliseret og sat på værdipolitiske og nationalistiske agendaer.

En åben undersøgelse af børns *oplevelser* og *erfaringer*, to udtryk der på engelsk er samlet i ordet *experiences*, i mødet med en lille middelalderkirke er denne opgaves felt. Ved hjælp af et kreativt og æstetisk læringsdesign vil opgaven undersøge hvilke former for erfaringer, viden og erkendelser, børn kan få i et direkte møde med den kultur og kulturarv, som en romansk kirkebygning er og indeholder.

Om en indsigt i elevers direkte møde med verden kan give lærere og skoler nye muligheder i deres praksisser, er en bærende motivation i denne opgave, og for at være tydelig i den refleksion prøver jeg at være konsekvent med at bruge ordene *børn* eller *elever*, når jeg skriver om de 8-9 årige 3.-klasses-elever, mens jeg bruger ordene *lærer*, *pædagog*, *forsker*, *fotograf* eller *observatør*, når det er forskellige grupper af voksne med forskellige roller i undersøgelsen, som jeg refererer til. Ordet *lærende* bruges om de personer, som i den konkrete kontekst var i færd med at lære, og med ordet *deltager* mener jeg både elever, lærer og pædagog, der netop deltog i undervisningsaktiviteten ved Visby kirke en lysende oktoberdag 2019.

Problemfelt

I dette kapitel bliver der redegjort for opgavens problemfelt for at indfange problemstillingen, dens væsentlighed og dens indre selvforståelse (Pedersen, 2015a, s. 37) og derigennem forhåbentlig skabe interesse for børns møde med verden.

Den amerikanske filosof og uddannelses tænker John Dewey fortæller en anekdote, som dens høje alder til trods (den er fra 1929-1930) underligt nok beskriver skolers aktuelle udfordring med læring og undervisning meget præcist.

Dewey beretter om læsningen af sin oldefars dagbog (Dewey, 1984, s. 129 f), hvor han møder en dreng, der med sin familie flyttede til en veritabel vildmark i Vermont. De bygger skole, kirke, savværk og kornmølle, men oldefaren slår sig ikke ned og falder ikke til ro. Allerede mens han stadig er en dreng, driver han køer til Boston, og han var ikke noget særsyn. Datidens amerikanere var pionerer, der erobrede land og færdigheder: Fra pelshandler hos Chippewa-indianerne til landmand og møllebygger, jernbanearbejder og bøffeljæger, for endelig, da civilisationen var ved at indhente ham, at blive guldgraver i Colorado. Datidens pionerer var foregangsmænd, der skabte det, de havde brug for i et direkte møde med mennesker, materialer og natur. På blot et århundrede blev et samfund af pionerer til en højt industrialiseret civilisation, hvor det færdiglavede og lettilgængelige skubbede behovet for den enkeltes indsats og kreativitet til side.

”We have passed, so to speak, from a face-to-face contact with nature to a contact with the results of machines and artifice; from a world, social and physical, that was in the process of making to one that is for most of us made; and hence from a world that was a constant stimulus to some kind of originality and inventiveness to one that puts a premium upon receptivity and reduplication. (Dewey, 1984, s. 130)

Pioneren, der vil gøre sine egne erfaringer på egen hånd, passer dårligt ind i en skole præget af traditionel læringsteori, hvor al nødvendig viden allerede er til stede, og undervisning er baseret på den cartesianske ontologi og repræsentationalistiske epistemologi og dermed et spørgsmål om transmissionsprocesser (Buch, 2018, s. 114). I en sådan skole skal den gode elev (Biesta, 2014, s. 53) åbne sig for viden, modtage viden, gentage viden og lave repræsentationer af verden, sådan som den er blevet præsenteret for dem (Brinkmann, 2009, s. 81). Anvendt på den måde kan begreber som receptivitet og reduplikation lede tankerne hen på middelalderens skolastiske skolesystem, hvor man aldrig fandt noget i verden, som ikke stemte overens med katolsk teologi, selvom det nogle gange krævede akademiske krumspring og spidsfindige argumentationer. Man laver en skole bygget på ”tilskuorteorien om viden” (Brinkmann, 2009, s. 80), som Dewey kalder det, hvor de lærende bliver målt på deres evne til at gengive den viden som er kendt, fyldestgørende og objektiv. Læreren bliver en vogter af den accepterede og vedtagne viden. Eller sagt med Paulo Freires ord:

”Læreren taler om virkeligheden som om den var ubevægelig, statisk, opdelt i båse og forudsigelig. Eller også gør han rede for et emne der er fuldstændig fremmed for elevernes eksistentielle erfaringer. Hans opgave er at ”fylde” eleverne med indholdet af sit foredrag. Et indhold der er løsrevet fra virkeligheden, afskåret fra den helhed der har skabt det og som kunne give det mening.” (Freire, 1972, s. 44)

Den brasilianske pædagogiske tænker Paulo Freire, der af nogle blev kaldt "befrielsespædagogen"¹ (Folkeskolen.dk, 1997), kaldte ovennævnte for "sparekasse-princippet", og ligesom låneren er afhængig af pengeinstituttet, er eleven afhængig af læreren, og den undertrykte bundet til undertrykkerens forskrifter (Freire, 1972, s. 18ff) i en grad, hvor de undertrykte foretrækker konformitetens sikkerhed fremfor frihedens mulighed for *menneskelig fuldkommengørelse*.

Den danske pendant til sparekasse-metaforen er "tankpasserpædagogikken" (Illeris, 2007, s. 7), hvor eleverne er tomme tanke, som skolen skal fylde benzin på. Eller et stykke blankt papir, der er klar til at blive skrevet på (Kolb, 2012, s. 290). I en folkeskole, hvor formålsparagraffen bl.a. taler om oplevelse, fordybelse, virkelyst, åndsfrihed, ligeværd og demokrati og deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (Folkeskoleloven, 2019), må man være kritisk overfor de mål og metoder, der styrer skolen. Dertil kommer, at ideen om tomt papir og tomme tanke ikke er fyldestgørende og ækvivalent med den psykologiske og pædagogiske forskning (Illeris, 2012, s. 477).

Den grundlæggende problemstilling i denne opgave er, hvordan kreativitet og æstetik kan bringe børn i kontakt med verden og deres livsverden, så de opnår erfaringer, viden og erkendelser. Til det findes der frugtbare metaforer om forholdet mellem lærer og lærende. Når undervisningsaktiviteten ikke skal fylde verden ind i børnene, men tværtimod sætter børn ind i verden, for at de kan engagere sig i den (Biesta, 2014, s. 20), kan man med fordel reflektere over W. B. Yeats' udsagn om, at undervisning "ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål!" (Biesta, 2014, s. 15). Bål kræver brænde, varme og ilt! Fjerner man blot en af de tre forudsætninger, vil bålet ikke kunne brænde videre; og det må være op til hver enkel at fortolke, hvad der er brænde, varme og ilt i læringsprocesser.

Opgavens indre selvforståelse er fænomenologisk i den forstand, at den undersøger, hvordan kropslige, sociale og historiske dimensioner peger ind i den livsverden, som mennesker bebor (Pio, 2009, s. 135). Æstetik, kunst og kunstneriske aktiviteter kan bringe mennesker i direkte kontakt med verden, sådan som den rent faktisk træder frem, viser sig og gestalter sig for de lærende med mulighed for refleksion og forståelse.

"Det er i den æstetiske og filosofiske erfarings- og undringsproces, at vi bringes til at forstå, at tilværelsen og eksistentielle livsfænomener som f.eks. kærlighed, tillid, håb, håbløshed, livsglæde, angst, tro etc. er langt større og mere forunderlige fænomener, end den menneskelige tanke og videnskab (f.eks. psykologien) nogensinde vil kunne begribe på en systematisk og akkumulativ måde. Kærlighed, tillid og andre spontane livsytringer er således ikke noget, vi kan kontrollere, beherske og forklare. Det kan vi kun i et vist omfang, og kun som disse fænomener *viser sig* og gestalter sig *inden for* vores sprog- og kulturskabte virkelighed" (Hansen, 2008, s. 23).

¹ Paulo Freires tanker, der var inspireret af kristendom, eksistentialisme og marxisme, var i samklang med den befrielsesteologi, som voksede frem i Latinamerika i slutningen af tresserne, hvor kristne skulle mødes i små basismenigheder, læse og reflektere over Bibelens tekster og gennem ord og handling forandre de undertryktes livsvilkår. En ledende skikkelse i befrielsesteologien var den peruvienske teolog og munk Gustavo Gutierrez, der i sin bog *Teología de la liberación* (1971) redegjorde for den nye teologis grundprincipper. Den brasilianske teolog Leonardo Boff, der var en af befrielsesteologiens fremmeste stemmer, kritiserede den katolske kirke for at opretholde samfundets undertrykkende samfundsstrukturer, hvilket udsatte ham for stærk kritik fra magthaverne i kirken, og han blev idømt et års tavshed. (Markussen, 2010). I øvrigt var Paulo Freire ansat på det katolske universitet i Sao Paulo indtil sin død i maj 1997.

Problemformulering

Hvilke erfaringer, viden og erkendelser kan elever fra en 3. kl. få i mødet med en romansk landsbykirke fra det 11. århundrede, når man anvender kunst, æstetik og kunstbaserede metoder? Hvordan kan disse indsigter i børnenes erfaringer, viden og erkendelser få betydning for læreres og skolens praksis?



Billede 2: Visby kirke. Foto: Svende Grøn

Teori

Det er grundlæggende teorier til forståelse af opgavens problemformulering, som vil blive beskrevet og behandlet i dette afsnit. Udgangspunktet er nogle videnskabsteoretiske overvejelser, der bliver efterfulgt af fordybelser i begreberne erfaring, viden, erkendelse og æstetik, sådan som de fremstår relevante for undersøgelsens metoder, analyser og empiri.

Jeg anvender ordene kreativ og kreativitet, når det *at skabe* og *skabelse* er på spil, og min brug af ordet *æstetik*² knytter sig til de elementer af både sansning og kunst (Austrius & Sørensen, 2006, s. 44), som denne opgave er båret af. Begrebet *kunst* optræder både i den kunstbaserede forskning, hvor vi søger at finde viden ved at skabe nye kunstværker, og som væsentligt element i det konkrete læringsdesign. Den eklektiske viden, som opgaven søger, har bidrag og elementer fra flere forskellige videnskaber, fx filosofi, psykologi og sociologi.

² Der er en tredje forståelse af ordet æstetik, der knytter sig til begreber som smag og stil, som ikke er relevant i denne sammenhæng.

Videnskabsteori

Fænomenologien

"Fænomenologien er studiet af essenserne, og alle problemer er ifølge den i sidste instans spørgsmål om definition af essenser: for eksempel perceptionens essens, bevidsthedens essens. Men fænomenologien er også en filosofi, som genindsætter essenserne i eksistensen, og som ikke mener det er muligt at forstå mennesket og verden på anden måde end ud fra deres "fakticitet"". (Merleau-Ponti, 1999, s. 16)

Det græske ord *phainomenon* betyder 'det, som viser sig', og *logos* betyder 'lære'. Fænomenologien beskæftiger sig altså med det, som viser sig eller træder frem for os og vores bevidsthed, så det lader sig udsætte for undersøgelse og refleksion på fænomenernes egne betingelser.

"Fænomenologien har som central ambition at belyse fænomener, som de er i sig selv, hvilket vil sige, at vi skal søge at gå bag om de mange ideer, stereotyper og indtryk, som vi har med os, og som vi normalt tillægger de fænomener, vi møder. Fænomenologi handler om at møde fænomenet selv" (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 218)

Med begreber som intentionalitet, der understreger, at vores bevidsthed altid er rettet mod noget, og essens, som søger at komme fra enkeltfænomener til almene fænomener, søger fænomenologer at beskrive verden uden at forklare den og påberåbe sig en modsigelsesfri objektivitet. Tværtimod mener de, at det er mest videnskabeligt "at medtænke subjektivitetens medkonstituerende rolle i den videnskabelige proces frem for at negligere den i objektivitetens navn" (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 222).

Europæisk tænkning havde i århundrede været fastbundet til ideen om dualisme, f.eks. modstillingen mellem krop og bevidsthed, og om at bevidsthed knytter sig til tænkning. Det skete bl.a. på baggrund af tanker tænkt af matematikeren René Descartes, der afviste sine sansninger som kilde til sikker viden og derfor endte med at konstatere: *Jeg tænker, altså er jeg!* Det er denne kausale fornufts-tænkning, der ofte benævnes cartesiansk, og det blev den ikke-empiriske matematik, "hvor den menneskelige tanke nærmest synes at lege med sig selv" (Hansen, 2008, s. 55), der blev videnskab *par excellence*.

Merleau-Ponty skriver i sit hovedværk *Kroppens fænomenologi*, der på originalsproget fransk har en mere 'vejledende' titel: *Phénoménologie de la perception*, altså *perceptionens fænomenologi*, om kroppens intentionalitet. Han skriver: "Oprindeligt er bevidstheden ikke "jeg tænker at", men "jeg kan" [...] Bevægelsen er ikke tanken om en bevægelse, og kropsrummet er ikke et tænkt eller forestillet rum." (Merleau-Ponty, 1994, s. 91f). Der findes ikke en immateriel bevidsthed uden krop, som har fuld refleksiv tilgang til sig selv, og kroppen er ikke bare et redskab for bevidstheden. "Derimod er kroppen en mening, som vi har med os, når vi tænker og handler. Kroppen bliver en "erkendende krop": når vi ser, berører, taler, lytter, har kroppen allerede set, talt, berørt, lyttet for os" (Kirkeby, 1994, s. VIII).

Kroppen *husker* for os, og vi cykler, strikker og ælter dej uden at skulle tænke mere over det, og kroppen gør os i stand til at færdes i rum og landskaber, fordi de som regel optræder, som de plejer: Rum har vægge og gulve, landskaber har overflader og retninger.

Hermeneutik

I Merleau-Pontys version af fænomenologien brugte han også dele af hermeneutikken, "idet forståelsen af det menneskelige ifølge ham kræver en fortolkning af de baggrundsfaktorer, herunder

kroppen og historien, der er udgangspunkt for vores erfaring" (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 223). Denne opgave vil følge ham på den vej, da problemfeltet er fyldt af historie, artefakter og narrativer, som *kalder* på fortolkning for at *fremkalde* forståelse. Den hermeneutiske cirkels vekselvirkning mellem del og helhed, samt Gadammers afvisning af at der findes metoder, som kan fortolke og fravriste kunst, tekst og sammenhæng en universel sandhed (han har tværtimod indsat forforståelser som selve baggrunden for vores forståelse af verden (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37), har været nyttig videnskabsteoretisk viden bag arbejdet med problemfeltet.

Denne opgave låner desuden en række indsigter om fx inddragelse, involvering og deltagelse fra aktionsforskningen, der bl.a. er inspireret af hermeneutikken. Det har vist sig nyttigt til at udforme både lærings- og undersøgelsesdesignet, ikke mindst når det kommer til det faktum, at "vi skaber og genskaber hver dag vores liv til en 'livssammenhæng' [...] Denne sammenhængsskabende impuls er ikke bare noget individuelt, men udtryk for et kulturarbejde i hverdagen. Alene kan vi ikke skabe sammenhæng." (Nielsen & Nielsen, 2015, s. 130)

Pragmatisme

John Dewey udviklede en pragmatisme, der ikke søger viden i klassisk objektiv forstand. Tværtimod var hans pragmatisme "eklektisk af natur" (Chemi, 2012, s. 157), fordi den samler elementer fra forskellige områder for at få en mere retvisende og frugtbar beskrivelse og forståelse af virkeligheden. I den forstand bliver viden og sandhed kontekstafhængig på samme måde, som mødet mellem kunst, der i sagens natur er *kunstig*, kultur, der er menneskeskabt, og mennesker, der har vidt forskellige forudsætninger og traditioner, naturligvis også er det. Beskueren får afgørende indflydelse på, at viden opstår i et net af mange faktorer.

Pluralistisk metodologi og forskellighed kan være en dyd (Barone & Eisner, 2012, s. 4), for man får et mere helt og nuanceret billede af virkeligheden, hvis man inddrager flere fagligheder og videnskabelige systemer. For en snedker er *træ* noget andet end for en biolog eller ingeniør eller kunstmaler.

I pragmatismen er modsigelser og modsætninger ikke *fejl* ved en teori, men derimod mulighed for at se på virkeligheden fra en ny vinkel i et nyt lys:

"Ethvert betydningsfuldt problem involverer forhold, som umiddelbart modsiger hinanden. Løsningen findes kun, hvis man kan komme væk fra betydninger, der allerede er fastlagt, og se forholdene fra en ny vinkel og i et nyt lys. Men denne rekonstruktion indebærer møjsommeligt tankearbejde. Det er nemmere at holde sig til det, der allerede er sagt, og se sig om efter noget, der kan støtte det, end at skulle opgive allerede udformede ideer og skille sig af med allerede tillærte kendsgerninger." (Dewey, 2012a, s. 377)

Oplevelser og erfaringer opstår ikke i et vakuum, men opstår og forstås altid i en given kontekst, og de er selve baggrunden for læring (Chemi, 2012, s. 158), og forskellige *experiences* med forskellig betydningsindhold og form kan sagtens leve side-om-side i forhold, der modsiger, nuancerer og uddyber hinanden.

Erfaring

Allerede som helt nyfødte gør vi os erfaringer med verden gennem vores krop og sanser, og vi forbinder emotioner med erfaringer. Småbørn eksperimenterer og lærer verden at kende ved hjælp af en medfødt drift mod på den ene side at begribe verden og på den anden side at indgå i socialt

samspil (Austuring & Sørensen, 2006, s. 87). Vi er i konstant interaktion med omgivelserne, som vi sætter præg på og som sætter præg på os gennem indtryk og stimuli, og denne interaktion er selve rammen for erfaring (Dewey, 2012b, s. 493). Vi har det, som den engelske digter William Wordsworth (Dewey, 2012b, s. 493) skriver:

”Øjet kan ikke vælge ikke at se
Vi kan ikke bede øret om ikke at høre
Vores kroppe føler, hvor de end er
Mod eller med vores vilje”

Dewey taler om tre niveauer eller stadier af nysgerrighed: Det første, som får barnet til at kaste sig over alt og undersøge verden med alle sanser, det andet hvor barnet vil lære den gådefulde verden at kende ved at spørge og søge efter en anden og større kendsgerning bagved, og det tredje er den nysgerrighed, der ”overskrider det organiske og sociale niveau og bliver intellektuel i den udstrækning, hvormed den transformeres til en interesse i selv at finde svarene på de spørgsmål, der opstår i kontakten med personer og ting” (Dewey, 2012b, s. 495).

Når jeg i problemformuleringen efterspørger erfaring, er betydningen dobbeltsidet: Det er både den umiddelbare ikke-kognitive bagudrettede erfaring, der indeholder æstetik, perception og emotioner, som ofte forbliver i en form af subjektiv tavs viden, men det er også den erfaring, som er kendetegnet ved at være fremadrettet og orienteret mod fremtidig udforskning og udvikling. Erfaring er således både passiv og aktiv, subjektiv og objektiv og grundlag for teoretisk og begrebslig viden (Elkjær, 2012, s. 322).

I erfaringsbaseret læring skal de lærende ifølge David A. Kolb besidde fire forskellige evner:

1. Evnen til konkret oplevelse
2. Evnen til reflekterende observation
3. Evnen til abstrakt begrebsliggørelse
4. Evnen til aktiv eksperimenteren (Kolb, 2012, s. 291)

Der er et indbygget spændings- og modsætningsforhold mellem oplevelse og refleksion, mellem abstraktion og aktivitet, som kræver, at man som lærende er i stand til at bevæge sig ind og ud af læringsprocesser ”i forskellige grader mellem at være aktør og observatør, og mellem konkret deltagelse og analytisk afstand” (Kolb, 2012, s. 291).

”At lære er ikke en speciel afdeling i et enkelt specialiseret område af den menneskelige måde at fungere på som fx kognition og perception. Det involverer hele organismens integrerede funktion - tænkning, følelser, sansning og adfærd.” (Kolb, 2012, s. 291)

Erfaringer og oplevelser kan blive til ny viden, når de indgår som dele af eksperimenter, der skal definere og løse problemer, som den eksisterende viden og den eksisterende erfaring ikke magtede.

”Udforskning er selve måden, hvorpå viden bliver til ved at eksperimentere (eller ”lege”) med forskellige definitioner og løsninger, når eksisterende erfaringer og viden kommer til kort. [...] I denne eksperimenterende tilgang til erfaring og videndannelse indgår ideer og begreber som værktøjer til at forestille sig forskellige måde at definere og løse problemer på.” (Elkjær, 2012, s. 318)

Viden

"Viden er ikke bare viden", skriver Kaare Pedersen i et afsnit om saglig faglighed i bogen *Problemorienteret projektarbejde* (Pedersen, 2015b, s. 19) og fortsætter: "Der findes mange typer viden, som ikke alle er lige værdifulde". Man opdeler viden i formaliseret/teoretisk viden og tavs/praktisk viden, og selvom det klart er sidstnævnte vidensform, som er mest interessant for denne opgaves felt, skal der knyttes en kommentar til førstnævnte. Den amerikanske forsker Benjamin S. Bloom udviklede en taksonomi, der består af seks trin eller lag med stigende erkendelsesniveauer og kompleksitet, som er blevet brugt til udarbejdelse af læringsmål over hele verden. Ifølge Kaare Pedersen dækker det første niveau af viden blot *papegøjesnak*, og derfra stiger erkendelsesniveauerne i seks trin mod det øverste, som er vurdering. De tre nederste trin kaldes for konventionel faglighed, mens det er saglig faglighed, når man medtager alle trinene. Den saglige faglighed er bl.a. kendetegnet ved, at læring er at "ændre og omorganisere sin måde at tænke og handle på" og måling sker gennem "Anvendelse og analyse. Valg og behandling af problemstilling" (Pedersen, 2015b, s. 21).

The knowledge dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyse	5. Evaluate	6. Create
A. Factual knowledge						
B. Conceptual knowledge						
C. Procedural knowledge						
D. Meta-cognitive knowledge						

Figur 1: The Taxonomy Table (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 28)

I 2001 udgav Lorin Anderson og David Krathwohl en ny version af taksonomien baseret på forskningsresultater fra de næsten halvtreds år, der var gået siden Blooms oprindelige fra 1956. Det skal understreges, at taksonomien handler om den kognitive procesdimension i forhold til vidensdimensionerne faktuel, konceptuel, proceduremæssig og meta-kognitiv viden, og i den nye version er substantiverne blevet afløst af imperativer (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 28): *Remember, understand, apply, analyze, evaluate and create*. Skabelse ligger på højeste erkendelsesniveau, og forklares som "put elements together to form a coherent or functional whole; reorganize elements into a new pattern or structure" (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 31).

Når vi lader en hånd glide henover en overflade, er vi i stand til at sige, hvordan overfladen føles; er den hård, klistret, glat eller kold. Vi er ikke tilbøjelige til at tale om fingerspidsernes sammentrækning eller skrabning af overfladen, selvom det jo må være kilden til vores følelse af overfladen. Michael Polanyi, der skabte begrebet om tavs viden, siger, at vi sanser *fra* fingerspidsfølelser *til* kvaliteten af overfladen (Schön, 2012, s. 346). Vi ville slet ikke kunne færdes i verden uden vores evne til at håndtere tavs viden. Polanyi bruger fænomenet persongenkendelse som illustration af, hvordan vi ser og oplever hele personen, før vi ser og oplever de enkelte dele. Vi konkluderer, at vi så en bestemt person i bussen ved hjælp af tavs viden dannet af helhedsindtrykket; og kun hvis vi bliver udfordret, tager vi sproget til hjælp og prøver at forklare, at det var personens gangart, frisure eller insisterende parfume, der overbeviste os om, at det var ham/hende. Et andet interessant fænomen er, hvordan vi er i stand til at gennemføre processer

med en naturlig spontanitet, der i sproglig form nærmest er umulige at beskrive, hvor kvalificerede vurderinger, beslutninger og handlinger bidrager tavst. Chester Bernard kalder det *ikke-logiske-processer* (Schön, 2012, s. 246) og bruger boldkast som eksempel. Det er faktisk meget kompliceret at beskrive, hvordan det at kaste og gribe en bold overhovedet logisk set kan lade sig gøre, men det er som om kroppen koordinerer processen tavst, fordi den har prøvet det så mange gange før. Det er denne know-how, der implicit findes i boldkast, og som faktisk er inkongruent med beskrivelsen af kastet, Donald Schön kalder viden-i-handling. Det er

”...former for know-how, som vi afslører i vores intelligente handlinger - åbenlyst iagttagelige fysiske handlinger som at køre på cykel, og interne operationer som den hurtige analyse af et regnskab. I begge tilfælde er den viden, vi taler om *i* handlingen. Vi afslører den ved vores spontane, kvalificerede udførelse af handlingen, og vi er meget karakteristisk ude af stand til at forklare den med ord.” (Schön, 2012, s. 346f)

Viden-i-handling er spontan, tavs og uden bevidste overvejelser, men hvis forventningen brydes og resultatet af handlingen overrasker, kan der opstå *refleksion-i-handling*, hvor vi kritisk må undersøge og ”anfægte den antagne struktur i vores viden-i-handling.” (Schön, 2012, s. 349) Schön bruger ordet *professionel ækvilibrisme* til ”at referere til de former for kompetence, som praktikere nogle gange udviser i unikke, usikre og konfliktfyldte praksissituationer” (Schön, 2012, s. 345), som har været helt nødvendige for både lærer og forsker i denne opgaves undersøgelse, der søger at finde tegn på viden i både sproglig og tavs forstand, velvidende at det ordløse kan forveksles med sværmeri eller ligegyldighed.

Erkendelse

Erkendelsesteori, epistemologi, handler om viden og videnstilegnelse og har som sådan været et felt filosofien har beskæftiget sig med siden oldtiden. Man bliver aldrig færdig med at erkende, for som Jerome Bruner siger det: ”At erkende er en proces, ikke et produkt!” (I: Kolb, 2012, s. 289).

Når Merleau-Ponty påstår, at kroppen erkender før bevidstheden, skyldes det, at bevidstheden på grund af kroppen allerede er *ude i* en historisk givet verden; den er situeret. Fordi kroppen *er levet*, er den erfarede verden *inden i* bevidstheden. ”Erfaringen er *legemliggjort*. De er flettet sammen i tiden, kan kun mødes i en *begivenhed*” (Kirkeby, 1994, s. VIII). Anders Buch siger det sådan: ”I denne helt grundlæggende forstand har jeg ikke blot min krop, jeg *er* min krop” (Buch, 2018, s. 110).

At *kunne* bliver en grundlæggende erkendelsesteoretisk kategori, der indebærer en særlig måde at tænke *eksistens* på. ”Eksistens er *før* enhver tanke og alt for forbundet med verden til at behøve sansedata-signaler for at erfare den. Eksistens er bundet til enheden af krop, verden, sprog og bevidsthed i form af et såkaldt *præ-refleksivt cogito*.” (Kirkeby, 1994, s. IX) At *jeg tænker* er præ-refleksivt betyder bl.a. at min måde at tænke på er foregrebet af min måde at være legemliggjort og situeret.

Æstetisk virksomhed

Vi lever i et samfund præget af hyperkompleksitet og kulturel frisættelse, hvor vi selv skal vælge vore personlige værdier og egen identitet. I takt med den teknologiske udviklings videnseksploration, hvor traditionelle former for viden er blevet lettilgængelige parallelt med, at kontekstafhængigheden af viden træder tydeligere og tydeligere frem på både videnskabelige og politiske felter, har indsigt ifølge Høhr fået en ny dimension:

"Indsigt bliver til i interaktion med verden, den handler derfor oprindeligt hverken om verden eller individet, men om selve aktiviteten dvs. relationen mellem individ og verden. Således betragtet er den hverken subjektiv eller objektiv, men interaktionel og relationel." (Austring & Sørensen, 2006, s. 83)

De æstetiske læreprocesser tilbyder erkendelse og læring, der dels rummer mangfoldigheden og dels muligheden for at udvikle identitet og personligt forankret viden om verden. Hohr har udviklet et begreb, subjekt-i-verden-viden, som handler om menneskets subjektive viden "om sig selv som person (følelser og reaktioner), en viden om de sociale omgivelser, som man er en del af, og om relationerne mellem person og kontekst, dvs. mellem jeget og verden." (Austring & Sørensen, 2006, s. 219). Subjekt-i-verden-viden er kropsligt forankret og umiddelbar tavs, men kan udtrykkes gennem æstetisk virksomhed som fx leg. Hohr definerer tre læringsmåder:

1. Den empiriske: Følelsen
2. Den æstetiske: Oplevelsen
3. Den diskursive: Analysen

Det direkte sansede møde med verden, som den empiriske måde indeholder, er både kropslig, sanselig, kognitiv, følelsesmæssig, relationel og kulturel. Den æstetiske læringsmåde inddrager symboler, mediering og materialer til at behandle, hvordan menneskelivet opleves, føles og erkendes. Medieringen kan have mange forskellige former, men fælles for dem er, at de giver mulighed for at sætte symboler på tanker og følelser og udtrykke dem *på afstand* af den oprindelige tanke eller følelse, så de lader sig udsætte for fordybelse og refleksion. Med Hansjörg Hohrs ord:

"Formaktiviteten tillader en refleksion over personens sammensatte forhold til verden og danner sandsynligvis den første form for bevidsthed. Den er derfor selve grundlaget for subjektivitet, forstået som individets bevidste forhold til verden, som refleksion over handlingsmuligheder og dermed grundlaget for valg og ansvar." (I: Austring & Sørensen, 2006, s. 92)

Der er en række elementer i det æstetiske, som jeg vil kigge nøje efter i min undersøgelse af børns møde med en middelalderkirke. Hohr taler om, at vi gennem empiriske og æstetiske læringsmåder tilegner os en vidensbank, der primært lagres som kropsligt forankret, tavs viden, og er som sådan ofte usigelig. Æstetiske processer åbner muligheden for, at vi kan få erfaringer og følelser udenfor sproget, som vi i nogle situationer kan bringe ind i et fælles rum gennem mediering. Vi har brug for erfaringer med denne tavse viden i vores møde med verden og hinanden, når kærlighed, glæde, sorg, ensomhed aflejrer sig kropsligt, om vi kan lide det eller ej. I den skabende proces bearbejder vi både vores forståelse af verden og de følelser, som mødet med verden afstedkommer, og nogle af os vil opleve kontemplation, flow og/eller katarsis. Det er en velkendt erfaring at æstetiske processer kan være transcendent; dvs. at vores virkelighedsopfattelse kan blive overskredet og vi kan gribe ud efter *noget* udenfor vores konkrete virkelighed.

"I den æstetiske virksomheds frirum kan vi lege, at vi dør og bliver levende igen, vi kan fortælle historier, som foregår i en fjern fremtid, og synge sange om egne, vi aldrig har været i nærheden af. For at dette skal kunne lade sig gøre, må vi aktivere vores virkelige oplevelser af verden og montere disse i en ny sammenhæng." (Austring & Sørensen, 2006, s. 94)

At arbejde æstetisk åbner mulighed for at danne abstrakte symboler i en vekselvirkning mellem indtryk og udtryk, og man fastholder sin evne til at fastholde og udvikle både ind- og af-kodning af symbolik. I skabende processer anvender man både personlig subjektiv viden, men derudover benytter man også kulturelt overleveret formsprog, som i sig selv rummer en fortolkning af den fælles verden. Man får hermed mulighed for intersubjektivt at spejle og perspektivere sine egne subjektive oplevelser ind i den mængde af kollektive bearbejdninger og forståelser, og i dette samspil danne en dialektisk og helhedsorienteret subjekt-i-verden-viden. Med mine egne ord: Vi finder balancen mellem at være os selv i verden og blive opslugt af verden.

Det æstetiske handler på mange måder om relationer. Relationer mellem delkomponenter af følelser og tanker. Relationen mellem person og kultur, mellem den enkelte og omverdenen. Relationen med kunstnere og kunst og mellem værk og beskuer. I alle disse mellemrum i relationerne opstår mening, forståelse og sammenhæng både som en tavs viden og i en fortolket sproglig form. Æstetisk virksomhed opstår altid i en konkret ramme, som er bærer af kulturelle form- og protosymboler, men friheden til, at lærende blander og sammensætter og går ind og ud og over og under disse formudtryk, er vigtig for den enkeltes erkendelse.

Kunst og æstetik må aldrig blive et regnestykke med kun et konkret facit, som man af mangel på bedre må lære sig udenad; en slags falsk kopi-erkendelse. Den dansk-islandske kunstner Olafur Eliasson, der ser sit oeuvre som et forsøg på at bringe magten til oplevelsen og forståelsen af kunsten tilbage til beskuerne ved at gøre dem til deltagere (participants) i værkerne, taler i dokumentaren *Kunstens design: Olafur Eliasson* om at føle sig dum på et kunstmuseum:

"Nede under ideen om at give tilskueren magten er der noget meget fundamentalt. Museer gør meget ud af at forklare ting til folk, men nogle gange kan man føle sig som "jeg må være virkelig dum, siden de skal forklare alting". Så når jeg siger, at tilskueren til kunstværket er klog nok til at kunne deltage i skabelsen, føler tilskuerne, at de faktisk er gode nok." [min transskribering og oversættelse] (Pearlman, 2019)

Denne erfaring og erkendelse er i sammenhæng med æstetiske læreprocesser meget vigtig: Deltageren er god nok! Når vi arbejder med æstetisk virksomhed skal vi turde, med Olafur Eliassons ord, at omskabe tænkning til handling, thinking into doing, så det abstrakte bliver håndgribeligt (tangible) og kultur bliver fysisk (Pearlman, 2019).

I 2014 laver Olafur Eliasson et værk, Ice Watch, der består af tolv hav-is-klumper fra Grønland, der ligger i en cirkel, ligesom prikkerne på et analogt ur, på et torv i Paris under FN's klimakonference. Folk går hen til isen, lytter til den og rører den med hænderne og bliver overrasket over, hvor kold den er; selvom alle godt ved, at is er kold. "Behavioral change is much more emotional" siger Eliasson og peger dermed på, at følelser, handling og erkendelse er forbundne. I slutningen af dokumentaren er han på Grønland, hvor han fisker en isklump op af fjorden. Han forklarer:



Billede 3: Skærbillede fra dokumentaren *Kunstens design*: Olafur Eliasson (Pearlman, 2019)

”Når luften og boblerne kommer ud af isen, er det luft fra for femtusind år siden. Det smukke er, at mens det smelter, begynder det at poppe. Hvis vi sad helt stille og ventede et lille stykke tid, ville isen tale til os. Den ville poppe som popcorn. Så det er ikke, som om den forsvinder. Den er faktisk ved at ankomme. Det handler om at være til stede.” [min transskribering og oversættelse] (Pearlman, 2019).

Erkendelsen i æstetisk virksomhed kan næsten ikke beskrives smukkere og mere poetisk: Når vi er fuldt ud til stede og giver os tid

nok, kan vi høre 5000 år gammel luft bogstaveligt talt tale til os.

Den danske filosof K. E. Løgstrup har blik for både æstetik, der skaber erfaringer og oplevelser gennem sanser, fantasi og følelser; den æstetik, hvor kunstværker artikulerer en stemthed (Pahuus, 2005). Kunsten skaber emotionel virkning i os, når vi ser et maleri, hører en symfoni eller læser et digt, og ”det stemte udtryk indeholder en erkendelse, der vil artikuleres” (Løgstrup, 1983, s. 10). I det stemte udtryk er vi ifølge Løgstrup åbne for betydninger, der går ud over eller bag om den fortrolighed med ting og begivenheder, som vi på forhånd havde.

”Fordi betydningen ligger hinsides benævnings fortrolighed, transcenderer den for at bruge en filosofisk terminus, er den til at begynde med ukendt, kun stemte er vi åben for den, den skal først artikuleres. Hvad der gør indtryk på os, har bragt os ud af vore sjælelige fuger, indeholder en erkendelse, som - hvis vi blot kunne få den artikuleret - måske vil vise sig væsentligere end al vor begrebsligt fastlagte, orienterende erkendelse.” (Løgstrup, 1983, s. 10f)

Helt i Løgstrups ånd giver det derfor god mening at lade æstetisk virksomhed opstå på baggrund af mødet med kunst og sansning.

”Når vi er åbne og selvforglemmende optaget af verden, da er vi aktive. Da sker der noget i os og med os. Den ene tanke afløses af den anden. Den ene følelse forvandler sig til den næste. Da opstår det virkeligt levende i os, dette at vi er i vækst, i forvandling, i tilblivelse. Da bliver vi bevægelige og frodige. Vi kommer nemlig ind i en vekselvirkning med tingene og de andre. Hver gang vi for alvor åbner os og bliver nærværende, viser verden sig fra en ny side, med nye aspekter, og det nye og friske virker tilbage på os, aktiverer ny modtagelighed, virker forvandlende på vort indre. Og når dette sker, da ser vi igen nye sider af verden, og således fremdeles.” (Pahuus, 2008, s. 23f)

Metode

Som tidligere nævnt bruger denne opgaves undersøgelse kvalitative metoder, der har en forstående tilgang, så det er intentionaliteten i menneskelig handling, tænkning og følelser, som vi ser efter tegn på.

Kunstbaseret forskning

Jeg har valgt en kunstbaseret metode, hvor sansning, følelse og kreativitet giver synlige og usynlige tegn i æstetisk virksomhed, der ikke søger en entydig kausalitet i menneskers møde med andet og andre. "In arts based research, the aim is to create an expressive form that will enable an individual to secure an empathic participation in the lives of others and the situations studied" (Barone & Eisner, 2012, s. 7).

Kunstbaseret forskning giver ikke et system af klare, koncise og præcise symboler, som fx ord eller tal, men tværtimod en række *nye værker*, man kan fortolke og søge tegn på *experiences* i.

"In Arts, symbols adumbrate; they do not denote. When they adumbrate, something important happens - people begin to notice. What they notice can become, and often becomes, a source of debate and deliberation" (Barone & Eisner, 2012, s. 3).

Ordet *adumbrate* kan åbne for en forståelse af symboler i kunst og dermed kunstbaseret forskning, da det betyder noget i retning af *omrids*, *skitse* eller *indvarsling*, eller som de skriver i Cambridge Dictionary: "To give only the main facts and not the details about something, especially something that will happen in the future" (Cambridge Dictionary, u.d.). Det står i skærende kontrast til *denote*, der betyder *betegner* eller *indikerer*. Kunstværker leverer ikke resultater, men åbner for muligheden for at gå i dialog med værket, sig selv og andre og gøre sig nye overvejelser og nye erkendelser.

Barone og Eisner argumenterer for, at i en tid hvor præcision, kvalifikation, opskrifter og formelle øvelser er fremtrædende i forhold til undervisning og forskning, bør man tilføje *the power of vagueness*³ for at få adgang til det, der synes uopretteligt eller uopnåeligt, ved fx at anvende metodologisk pluralitet. I stedet for at lade lærende finde de samme opdagelser med de samme metoder som sædvanlig, opfordrer de til, at det er bedre at finde *nye have at besejle* i stedet for at lægge sig i *den gamle havns dok*. Kunstbaseret forskning giver adgang til viden om, hvordan og hvorfor vi lever, som traditionel forskning ikke har adgang til. I et poetisk sprog, i en fortællings univers, i et malerisk udtryk eller i en stemningsfuld sonate finder vi viden om at være menneske i forhold til omverdenen, og det er ikke nok blot at rapportere om disse møder; det er alt for passivt. Vi må involvere, engagere og medskabe videre i dialog med kunstværkerne for at udvide menneskelig forståelse med den overbevisning, at validitet ikke er det væsentligste; det er troværdighed! (Barone & Eisner, 2012, s. 5ff). Den stemningsfulde udnyttelse af data, der er ekspressive, forstørrer det videnskabelige felt og giver deltagerne mulighed for at få viden på områder, som ellers ville være udenfor og uopnåelige for forskning⁴.

Mediering

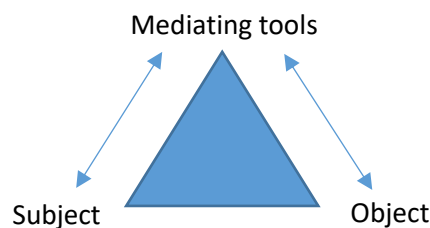
Helt grundlæggende handler kunst om at mediere vores indtryk af verden, og vi prøver i æstetiske aktiviteter at give form til vores *experiences* af følelser, viden, sansninger og andethed. "Selve den

³ *Vaghedens styrke* minder mig om Biestas begreb om skabelse på en 'svag' måde (Biesta, 2014, s. 27ff). I stedet for kausalitetsforhold, fx hvor Gud med Aristoteles' ord er den ubevægede bevæger, sætter Biesta fokus på svage eksistentielle begreber som *møder* og *begivenheder*, hvor Gud bliver, med John Caputos ord, "kilden til godhed og dens garant". "Skabelse bliver således en bekræftende handling, der giver, hvad der findes - 'elementerne' i den bredeste forstand af ordet - betydning og mening, ikke en årsag eller en metafysisk forklaring." (Biesta, 2014, s. 42)

⁴ På den måde kan kunstbaseret forskning udfordre Galileis motto om 'at måle alt, hvad der er målbart, og gøre det målbart, som ikke er det!' (Karpatschhof, 2015, s. 446)

æstetiske virksomhed rummer nye følelsesmæssige oplevelser, der igen skaber grobund for nye æstetiske erkendelser” (Austrius & Sørensen, 2006, s. 203) som igen og igen kan bringes i spil i nye værker og aktiviteter.

Leo Vygotsky er bredt anerkendt som værende den første, der beskriver samspillet mellem individuel læring og kultur og miljø, og han udvikler et begreb om de redskaber, der gennem kultur får indflydelse på den enkelte, kaldet *tools*. Disse *tools* udgør en metafor for tænkningens symboliske begreber og former (og/eller strukturer), som udvikler sig i et dialektisk forhold mellem individ og socialt miljø, hvor individet påvirker miljøet, og miljøet påvirker individet (Jensen, 2015). For Vygotsky er sproget et *tool* for den individuelle tænkning og kultivering af individers tænkning, og på samme måde kan kunst opfattes som *tools*. Dette dialektiske forhold kalder Vygotsky for *mediation*:



Figur 2: Vygotsky: Læring gennem mediering (Jensen, 2015, s. 157)

Det er Jerome Bruner, der med afsæt i Dewey, Piaget og Vygotsky udvikler en socio-kulturel læringsteori, som bygger på den antagelse at "learning is based on experience, cognition/thinking/interpretation of sensory impressions and culturally mediated understanding and meaning-making" (I: Jensen, 2015, s. 159). Det læringsdesign, der ligger til grund for undersøgelsen i denne opgave, har samme to-sidethed: Kognition/tænkning/fortolkning af sanseindtryk og meningsskabelse, følelser og forståelse gennem kulturel mediering. I læringsdesignet arbejdes der konkret med kulturelle artefakter som kirkebygning, figurer, stemningsfulde fotos, bevægelse og sang, og disse vil blive betragtet ud fra Coles definition af medierende artefakter (Cole, 1966, s. 117. I: Hasse, 2012, s. 84)

"(A)n artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action. By virtue of the changes wrought in the process of their creation and use, artifacts are simultaneously ideal (conceptual) and material. They are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present."

Læringsdesign

I dette afsnit vil der kort blive redegjort for det anvendte læringsdesign og baggrunden for valget af arbejdsform, øvelser og aktiviteter, som designet indeholder.

Handlingsorientering

Handlingsorienteret undervisning har været undervejs længe og har mange stamfædre, begyndende med Comenius, Rousseau og Pestalozzi, der var den første, der skrev om "læring med hoved, hjerte og hænder" allerede i 1819 (Jank & Meyer, 2006, s. 259), men det var først i

1970'erne med Montessorri-skoler og Freinet-køperativer, at begrebet fandt sin form. Den bærende idé var at knytte *håndens* og *åndens* arbejde sammen; altså at knytte materielle og åndelige handlinger sammen (Jank & Meyer, 2006, s. 255).

Forbindelsen mellem bevægelse og æstetik, forstået som både sansning og kunst, kan være forudsætninger for et funktionelt læringsbegreb, "som knytter sig til, at den lærende vil opnå/etablere en bestemt relation mellem sig selv og sin omverden" (Keiding & Wiberg, 2013, s. 351). Handlingsorienteret undervisning er helhedsorienteret, elevinvolverende samt målrettet og produktorienteret, og har det udgangspunkt, at man gerne må prøve sig frem og lave fejl undervejs, hvilket giver formen et eksperimenterende og reflektivt præg.

Handlingsorienteringen i dette læringsdesign har desuden tydelige performative elementer. Deltagerne skal performe i alle elementer af læringsdesignet; de skal lave bevægelser, de skal recitere sætninger og lave lyssætning, de skal synge og udsige stemningsmættede sætninger. Ved at anvende performative metoder afprøver deltagerne roller, som kan give nye *experiences* og muligheder. Det er en selvstændig refleksion værd, hvorvidt deltagerne mestrer front- og backstagepositioner i deres performance, og hvor udsatte, på kanten af det grænseoverskridende, deres optræden i situationerne er. I teateret er kroppens bevægelser og stemmen skuespillernes primære værktøjer til at frembringe værker, og det er spændende at observere deltagerens leg og eksperimenteren med netop den synliggørelse af indre følelser og impulser, ligesom det er interessant at udforske, hvordan deltagerne forvalter at tage og fastholde de andres opmærksomhed og give de andre opmærksomhed.

Inspirationen til disse elementer kommer blandt andet fra Augusto Boals generøse "Games for Actors and non-actors", hvor han konkret beskriver, hvordan forumteaterets brug af krop, drama og leg kan give os grundlæggende erfaringer af at være mennesker, og derigennem få mulighed for emancipation og for at finde rum for frihed, selv i et fængsel (Boal, 2002, s. 5). Desuden læste jeg, at det kinesiske skriftsprog fundamentalt er bygget på "the deep and precise embodiment of eight or twelve basic strokes, according to the chosen system of classification" (Chemi & Pompa, 2019, s. 75) og hvordan disse bevægelser kunne læres, så man kunne skrive med hele kroppen. "In the approach that we are describing, the body understands the very movement, rhythm, pace, character and texture of the ideograms and of the writing itself, from within" (Chemi & Pompa, 2019, s. 83), og selvom ideogrammer som kinesiske skrifttegn eller matematiske symboler selvfølgelig er langt mere komplekse end 8-9 årige kan rumme, har de en krop, som allerede forstår at være i verden, og som er klar til at bevæge sig med rytme, hastighed, karakter og struktur eller i mindste lege med fænomenet.

Leg

Børn leger! Først og fremmest blot for at lege, for legen er, i al fald hvis vi følger Gadamer's tanker, "altid centreret omkring sit eget formål" (Thorsted, 2013, s. 119). I mellemrummet mellem legen og den legende opstår der et spillerum, som rummer mulighed for at eksperimentere, gå i dialog, tolke og finde mening. Gadamer bruger begrebet *geschehen*, om den særlig hændelse, der griber os, før vi kan begribe det skete, og som placerer os i et særligt ontologisk forhold til sandhed i at være tilstede i selve legen⁵.

⁵ I øvrigt afviser Gadamer, at fortolkning blot er noget, vi gør, og som vi kan udvikle metoder til at ordne; fortolkning er noget, *vi er* (Pedersen, 2015c, s. 125), og "videnskab er således ikke en praksis, der skal undgå

De legende elementer i læringsdesignet søger at skabe et socialt rum - en fællesnævner for fri-rummet, det transformerende rum og det eksistentielle rum, der hjælper de legende med at skabe fællesskaber og giver dem mulighed for at udvikle nye kulturelle og sociale fællesskaber. I *den generative eller skabende dialog*, et begreb fra Scharmer, søger vi at blive "lyttende, undrende og modtagelige over for en anden betydning end den, vi selv repræsenterer, og vi agerer på en selvforglemmende måde" (Thorsted, 2013, s. 72f). Selvforglemmelse er en særlig kvalitet i leg, hvor den legende bliver mindre optaget af at sikre sig selv og sine interesser, men i stedet bevæger sig ud i en optagethed af det andet og de andre (Thorsted, 2013, s. 61f).

Følelser

Susanne Langer, der har givet ekspressive udtryk opmærksomhed, skelner mellem diskursive og non-diskursive former for viden, og hun påstår, at kunsten er *køretøjer* (vehicles) skabt til at afsløre ellers skjulte aspekter ved menneskelivet (I: Barone & Eisner, 2012, s. 7). Når det affektive domæne er fremtrædende, er det ikke bogstavelige diskursive beskrivelser af situationer, kunstbaseret forskning søger at afdække, men de stemningsfulde og emotionelle udtryk som giver os adgang til den anden og det andet.

"In the pursuit of such an aim, metaphor will be appealed to, analogies will be drawn, cadence and tempo of the language will be controlled, innuendo will be employed, simile will be used to illustrate meaning, and other such devices will be used to create the expressive form [...]" (Barone & Eisner, 2012, s. 8)

At bringe kunst og kunstbaserede metoder ind i undervisning indebærer, at man inviterer emotioner med ind i sin søgen efter mening, forståelse, engagement, udforskning og læring, så de gennem kunstværker kan blive kropslige udtryk for indre tanker og følelser. Kunstværkerne og den affektive dialog, som de afstedkommer i skabelse af nye værker, bringer *experiences* og forbundethed med kroppen, der har en synlig udvendighed, der genskaber følelser og tanker indeni og i forhold til andre og som bør behandles med stor respekt og tydelig etik (Chemi & Jensen, 2015).

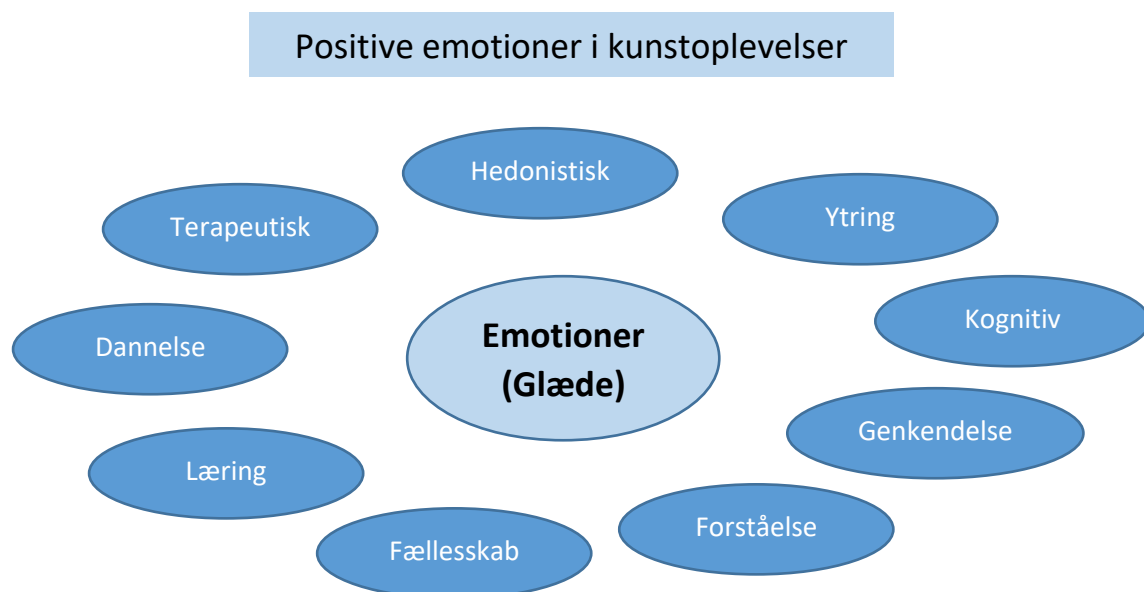
"Art itself can evoke emotions, which can create syntheses between forms of knowledge by connecting bodily forms of knowledge with emotions, thinking and linguistic articulation" (Chemi & Jensen, 2015, s. 33), så gennem kunstbaserede aktiviteter søger vi at få adgang til forbindelser (broer) mellem viden og følelser i en dialog med udgangspunkt i konkrete fysiske fremtrædelsesformer.

I visse former for forskning er følelser fejkilder eller i bedste fald ligegyldige, men i kunstbaseret forskning er følelser drivkræfter og indikatorer, som gør, at vi ikke kun ordner verden i begreber, men også søger at blive grebet af at være tilstede i verden.

Tatiana Chemi har udpeget, hvordan positive følelser ser ud til at være aktive midler i at udvikle personlige styrker og robusthed, der giver deltagerne mod og adgang til at gøre sig nye erfaringer i arbejdet med kunstneriske aktiviteter (Chemi, 2012, s. 58, Chemi & Jensen, 2015, s. 31). Glæde, engagement og oplevelse af flow er blandt de positive emotioner, som fx dukkede hyppigt frem i en stor undersøgelse af "Mange måder at lære på", som blev gennemført i 2008-2011 blandt 1600 lærere og 12000 elever i Vejles kommunale skolevæsen (Chemi & Jensen, 2015, s. 15). Især

fordomme, men en praksis, der skelner mellem gode og dårlige fordomme ud fra et kriterium om enighed og konsensus."

følelsen glæde synes at være en vigtig faktor, når man vil undersøge kunstbaserede aktiviteter. Glæde optræder i en mangfoldighed af former, som Chemi har samlet i en illustrativ figur:



Figur 3: Positive emotioner, når man oplever kunst i læring (Chemi, 2012, s. 63)

Man oplever kognitiv glæde, når man "beretter om eller tydeligt viser en generisk trang henimod en dybere intellektuel og følelsesmæssig aktivitet" (Chemi, 2012, s. 61). Glæden ved genkendelse handler både om form, indhold og emotioner, ligesom forståelsesglæde er, når sammenhænge bliver klare for én. Ytringsglæden kommer til udtryk, når man føler glæde ved frit at kunne håndtere og give sine følelser en kunstnerisk form, ligesom hedonistisk glæde peger hen på den lystfulde og åbenlyse sanselige glæde, som man ser i elevernes optagethed og engagement. Interpersonel glæde opstår, når man arbejder sammen kollektivt, og der opstår en social bevidsthed om andres og egne bidrag til kunsten som både helhed og del. (Chemi, 2012, s. 61ff) Udenfor rammen af "Mange måder at lære på" har Chemi tilføjet to vigtige typer glæde fra faglitteraturen omkring kunstpsykologi, -pædagogik og -terapi: Den terapeutiske glæde og den dannelsesfunderede glæde.

Deltager-perspektiv

For Dewey er deltagelse en helt central pædagogisk 'mekanisme', da uddannelse ikke er noget, der kan ske gennem "direkte smitte og bogstavelig indprentning" (Dewey I: Biesta, 2014, s. 50). Man kan ikke overføre *mening* mellem personer, men mennesker kan deltage i fælles aktiviteter, hvor deres tanker og følelser transformeres som følge af deltagelsen.

Den israelske matematiker Anna Sfard har undersøgt, hvordan metaforerne om henholdsvis deltagelse og tilegnelse har indflydelse på, hvordan læreprocesser tænkes og opleves. Hun skriver, at målet for læringen i en deltagelsesorienteret proces er *community building*, mens læringsbegrebet er at *blive en deltager*. Den lærende skal være en lærling som *peripheral participant*, hvorimod læreren skal være ekspert-deltager og beskytteren af praksis og diskurs. Viden optræder som aspekter ved praksissen/diskursen/aktiviteten, og det er som indehaver, deltager og kommunikator, at man er vidende (Sfard, 1998, s. 7). Det udviklede læringsdesign søger at inkorporere

tanker om situeret læring og *legitim perifer deltagelse*, som Lave & Wenger udviklede 1990'erne, hvor de blandt andet slår fast, at "læring er en integreret del af generativ social praksis i den verden, den finder sted i" (Lave & Wenger, 2012, s. 131), ligesom de slår fast at *perifer* for dem er en positiv betegnelse, der står som modsætning til *uforbundethed* og *irrelevans*. De argumenterer for, at læring gennem legitim perifer deltagelse finder sted uanset, om konteksten er intenderet eller ej, blot der er en "fundamental skelnen mellem læring og tilsigtet belæring" (Lave & Wenger, 2012, s. 135). Set i det perspektiv søger designet at tilbyde kirke og kirkerum som et værksted, hvor elevernes kroppe og følelser er de primære redskaber og værktøj de har til rådighed til at håndtere de udfordringer, som de bliver mødt med.

Det anvendte læringsdesign

1. Mærk Kirken

Eleverne stilles i en lang række med ansigtet vendt mod sydmuren. De opfordres til at betragte muren omhyggeligt. Forestil jer, hvordan kirken blev bygget på kanten af et engdrag for mindst 800 år siden.

Udpeg

Eleverne skal pege på sten med udvalgte kvaliteter (alle detaljer i dette design findes på bilag 4), mens de bliver stående i rækken. De må gerne give lyd, når de har besluttet sig.

Mærk

Eleverne skal stille sig op ad kirkemuren med ryggen til og med håndflade og fingre mod væggen. De opfordres til at lukke øjnene og føle på stenene. Instruksen gives omhyggeligt og langsomt (også selvom det regner) og indeholder fx at de skal mærke stenen med hele hånden; finde et godt sted på stenen til hver finger. "Bøj evt. fingrene en anelse, så I kan lægge flere kræfter i. Skub til stenen med større og større kraft, og giv slip." Til sidst skal de lægge hånden afslappet på stenen, rotere langsomt med hånden, og øge hastigheden og kraften, indtil det gør for ondt.

Føl

Eleverne skal læne sig ind mod muren med ansigtet mod væggen. Hænderne skal hvile på kirkemuren i hovedhøjde, og eleverne kan lægge kinden på stenen. Evt. briller skal fjernes, og eleverne opfordres til at finde en måde at stå på, som er så behagelig, at de kan blive stående længe. De opfordres til at lukke øjnene, mens de føler stenen med kinden. Efter en kort pause i stilhed skal de råbe svarene på flg. spørgsmål som fx føles kirken varm eller kold? Føles kirken glat eller ru? Føles kirken trist eller glad?

2. Kirkerummet som sted

Eleverne inviteres ind i våbenhuset. De får hver udleveret en figur, som de skal placere i kirkerummet, så de synes, at sted og figur passer godt sammen. De skal lytte til musik, mens de går rundt og afprøver steder. Øvelsen skal foregå i stilhed. De skal sætte sig i umiddelbar nærhed af deres figur og lytte til musikken, mens de forbereder en sætning, der begynder med ordene

"Min figur står godt her, fordi"

Når alle har placeret deres figurer slukkes lyset i kirken, og lommelygten/kunstværket *Little Sun* af Olafur Eliasson går på omgang fra elev til elev. De lyser på deres figur på en måde, som de synes passer bedst, og siger deres sætning.

Mellemrum: Lyd og sang.

Vi stiller os i så stor en rundkreds som muligt i koret og korbuen. Instruktøren demonstrerer, hvordan lydstyrken kan variere fra meget lav til ekstremt højt, og deltagerne udfordres til at synge første vers af *I østen stiger solen op*, så lysstyrken forøges kontinuert.

3. Bevægelse i et kirkerum

Opvarmning. Kongens efterfølger, det vil sige, at alle gør ligesom instruktøren. "Gnid hænderne mod hinanden, så de bliver varme og rør ved kinderne. Klap hænderne sammen og gnid dem igen, til de bliver varme" og sådan fortsætter berøringen af adskillige steder på kroppen.

Derefter gør instruktøren en række affektive bevægelser, som alle efterligner.

Mens der spilles musik, skal hver enkel elev finde, skabe, bygge, danse en bevægelse, der passer til den stemning, som kirkerummet bringer dem i. De må gerne prøve sig lidt frem og eksperimentere med forskellige udtryk.

Klassen samles i en cirkel i koret. Én efter én viser eleverne deres bevægelse. Man står med hænderne langs siden, og når instruktøren siger "værsø" bevæger man sig. Det er helt i orden, hvis man ikke ønsker at vise sin bevægelse.

4. Stemning i et kirkerum

Der fordeles ca. 100 fotos på gulvet i kirkeskibet. Hver elev finder et billede, som passer til den stemning, som kirkerummet har bragt dem i.

Man stiller sig i en cirkel i koret og skiftes til at sige et ord eller en sætning om stemningen i billedet.

Undersøgelsesdesign

Det har naturligvis været problemformuleringens efterspørgsel, der har været fokus i nærværende undersøgelsesdesign. Problemet er blot, hvordan man får øje på erfaringer, viden og erkendelse? Kan man se fænomenerne direkte eller må vi søge efter tegn på, at de er til stede, eller har været til stede, eller kunne have været der?

Udgangspunktet i den kvalitative undersøgelse er fænomenologisk hermeneutisk pragmatisme. De fænomener, som træder frem for os i undervisningsdesignet, vil blive betragtet på deres egne præmisser så åbent og *naivt* som muligt. Vi vil som forskere stille os i det åbne, velvidende at vi bærer fordomme og forventninger med ind i arbejdet, ligesom deltagerne gør det. Vi vil tro mod vores videnskabsteoretiske udgangspunkt se og lytte efter en mosaik af handlinger, følelser og udtryk, i håb om at der i bedste eklektiske forstand vil samle sig et nyt billede, som vi gennem analyse og fortolkning kan betragte; måske med den erfaring, at "det går op for én, at verden er et kunstværk" (Pio, 2009, s. 135). Vi bevæger os i, omkring og med betydningsmættede kulturelle artefakter og accepterer dermed, at den præsente meningsgivning ofte trækker på narrativer og traditioner udenfor den aktuelle kontekst.

Læringsdesignet inviterer til og initierer kreative æstetiske processer. Csikszentmihalyi har spurgt om, hvor kreativitet findes, og han fandt, at den var knyttet til *person, process, product and places* (I: Chemi, 2015, s. 47) og opstår i en interaktion mellem individ, felt og domæne. Kunstneren er altså ikke et genialt individ, der sidder alene upåvirket et sted i universet og lader sin kunst flyde

ud gennem hænderne, men kreativitet er et socio-kulturelt fænomen, hvor en person omgivet af andre og andet på en god dag kan skabe genial kunst.

Observatøren var synligt tilstede og nedskrev omhyggeligt og udførligt i et observationsskema undervejs og med tilføjelser af tanker og kommentarer efterfølgende. Observationerne blev suppleret med personlige noter, fotos og korte optagelser fra den time, som selve besøget af eleverne i Visby kirke tog. Deltagerobservationen blev anvendt som metode til at få øje på, beskrive og analysere *det sociale, situerede og partikulære knyttet til menneskelig praksis* (Szulewicz, 2015, s. 86) med brug af see-think-wonder-metoden, der meget apropos er udviklet til analyse af kunstværker.

Senere samme dag foregik et semi-struktureret interview på skolen med den deltagende lærer, hvor jeg som forsker forsøgte at få en umiddelbar respons på forløbet i og omkring kirken; først og fremmest fra hende selv, men også fra børnene igennem hende, da hun refererede flittigt fra udsagn, hun havde hørt både under og efter forløbet. Hun inddrog også sine egne *experiences*, da hun deltog aktivt i flere af øvelserne på samme måde som eleverne og oplevede dermed det fænomen som Margit Saltofte har beskrevet i forbindelse med at være feltarbejder i antropologisk forstand:

"Netop ved at være der, at deltage i aktiviteter, fornemme og fortolke betydningen af udsagn, handlinger og deres tilsigtede eller affødte konsekvenser, kan feltarbejderen på egen krop mærke fysiske og følelsesmæssige påvirkninger afledet af sociale sammenhænge" (Saltofte, 2016, s. 26).

To uger efter at deltagerne havde besøgt Visby kirke, mødte jeg på deres skole otte elever, som blev video-interviewet i par. Eleverne var udvalgt ud fra deres engagement eller mangel på samme samt lærerens erfaring med, hvem hun oplevede, der var gode til at reflektere og formulere sig. Målet var at få adgang til informanternes livsverden (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 219) gennem et semistruktureret interview, hvor der bevidst var valgt en *receptiv, empathisk og lyttende* position (Brinkmann, 2009, s. 33), hvilket betød, at forskeren *trak på* det sympatiske forhold, der var mellem informanter og interviewer gennem efterhånden flere fælles projekter. Det betød som forventet også, at eleverne var venlige og opmærksomme, de var stolte over at være blevet udvalgt til interviewene, og især i begyndelsen af hvert interview oplevede evaluatoren en vis pleaser-effekt (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 36), som dog aftog, efterhånden som interviewene skred frem, og der blev en mere legende og løssluppen stemning.

"Sproget er et afgørende medium for interviewforskningen, og generelt er der nok for lidt opmærksomhed på sprogets betydning i interviewsituationen. Sproget og dets forskellige udtryksformer er andet og mere end en form, som færdigformede tanker og følelser uproblematisk kan udtrykkes igennem. Sproget er snarere selv køretøj for det at tænke, som filosofen Wittgenstein sagde" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33).

Sproget og manglen på sprog gav store udfordringer i forhold til at få adgang til de narrative strukturer, som mennesker "perciperer, tænker, handler og føler ud fra" (Bruner. I: Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34), og de gode viljer til trods var det vanskelig at klarlægge informanternes erkendelse i verbal form. De anvendte stemningsbilleder og figurer fra øvelserne i Visby kirke blev brugt aktivt i et forsøg på at fremkalde minder, tanker, følelser og refleksion. Det viste sig at være en fordel, at interviewene blev video-filmet, da deltagerne bevægelser og kropslige handlinger i flere tilfælde *"talte tydeligere"* end ordene i det talte sprog.

Forskning og forskerposition

Kvale og Brinkmann (I: Brinkmann, 2015, s. 475) inddeler den kvalitative forskningsproces i syv dele: Tæmatisering, design, datagenerering, transskription, analyse, verificering og rapportering. Listen er blevet anvendt til at skabe overblik over forskningsprocessen, så der er opstået en tydelig rækkefølge og sammenhæng i arbejdet som forsker.

Min position som forsker er kompliceret af, at jeg er *indvævet* i alle dele af projektet med de forskellige positioner, ansvarsområder og roller, der følger med. Jeg var initiativtageren, fortælleren og underviseren. Jeg var *kongen* i legen *Kongens efterfølger*. Jeg var fuldt ud til stede i alle aktiviteter som igangsætter, initiator, vejleder, forsanger, omsorgsperson eller garant for form og indhold. Jeg var samtalepartner, interviewer (Tanggaard & Brinkmann, 2015), terapeut, *medvandrer* og katalysator. Jeg var lærer, dirigent, coach, dommer (Tanggaard, 2009, s. 7), forhandler (Saltofte, 2016, s. 34), observatør (Szulewicz, 2015, s. 90) og deltager. Jeg var med på en opdagelsesrejse, som både matros og kaptajn. Og jeg er *farvet* af en grundlæggende følelse af *glæde ved at opleve, lege og udforske* kirke og kirkerum sammen med nysgerrige og engagerede deltagere.

Det kræver disciplin og åbenhed at *lukke alle disse roller og positioner ned* og fokusere målrettet på at være forsker, velvidende at alle rollerne følger med ind i forskerrollen som en baggrundsviden og erfaring. I forskerrollen forsøger jeg at bruge den opnåede erfaring konstruktivt til at undersøge fænomenerne omhyggeligt og nuanceret fra forskellige synspunkter og positioner og være eksplicit i forhold til de metodiske og analytiske valg.

Det har været en stor hjælp, at min medstuderende Anne-Marie Permin tilbød sig som observatør på kirkebesøget. Vi har arbejdet sammen adskillige gange, og jeg har lært hende at kende som en meget omhyggelig, observant og samvittighedsfuld iagttagelse, der bruger sin lærererfaring konstruktivt. Desuden hjalp en lokal pensionist, Ole Nielsen, der er ivrig hobbyfotograf, mig med at fotografere forløbet i og omkring Visby kirke.

Observatøren og fotografen blev præsenteret i forbindelse med velkomsten, så de var naturligvis hverken usynlige eller fluer på væggen. Deltagerne kendte Anne-Marie fra et tidligere projekt, mens Ole var ukendt for dem. Deltagerne virkede ikke til at være særligt påvirkede af observatørernes tilstedeværelse, men de havde som sagt også tidligere deltaget i et forskningsprojekt under lignende konditioner.

Etik

Forskning er altid en værdiladet, social praksis, som kræver omhyggelige etiske overvejelser (Brinkmann, 2015, s. 463). I dette konkrete forskningsprojekt, hvor børns personlige, og i enkelte tilfælde også private, oplevelser med krop, følelser og tanker er selve omdrejningspunktet, er det altafgørende, at alle deltagere bliver beskyttet ordentligt. Derfor er deltageres navne anonymiseret, og der er indhentet informeret samtykke fra elevernes forældre og/eller forældremyndighedsindehavere (se bilag 3), hvor der bl.a. henvises til de to vejledninger, som forskeren har fulgt i sine etiske overvejelser om samtykke (AAU Håndbogen: Anvendelse af samtykkeskabelon, 2018) og (Datatilsynet, 2019). Der er efterfølgende blevet indhentet samtykke fra forældre og forældremyndighedsindehavere til de elever, som er genkendelige på de viste fotos i opgaven, da det i arbejdet med empirien har vist sig gavnligt at kunne anvende fotos og video-sekvenser, hvor man kan observere elevernes reaktioner, bevægelser, ansigtsudtryk m.m., og på disse optagelser vil man naturligvis kunne genkende eleverne.

Svend Brinkmann har skrevet om fire etiske tommelfingerregler (Brinkmann, Etik i en kvalitativ verden, 2015, s. 477), som jeg har anvendt som huskeliste for de etiske dimensioner i min forskning:

1. Informeret samtykke
2. Fortrolighed
3. Konsekvenser
4. Forskerrollen

En forsker bør have den dybeste respekt for de deltagere, der ikke blot stiller deres tid og kræfter, men hele deres *eksistens* til rådighed i søgen efter viden. Forskningen kunne slet ikke lade sig gøre, hvis ikke deltagerne engagerede sig og velvilligt brugte deres krop, tanker og følelser i undersøgelsen, hvor jeg har forsøgt at være åbent tilstede og med empati og lydhørhed forsøgt at favne deltagerne.

Religion er et konfliktfyldt område i kultur og samfund i disse år. At se på religionen med videnskabelige briller og primært se religion som et kulturelt fænomen, der optræder i artefakter og narrativer i undersøgelsen, har været opgavens udgangspunkt, men det har været nødvendigt at gøre etiske overvejelser i forhold til deltagerne religiøsitet og mangel på samme, som det kommer til udtryk i både samtaler og aktiviteter. Det viser sig fx at læreren J har et personligt forhold til kirke og kristendom, og at drengen S1, der stammer fra Ukraine, bærer et krucifiks i en halskæde til vores interview. Den fortrolighed i forhold til religiøsitet bør behandles omsorgsfuldt og omhyggeligt, men bestemt heller ikke skjules, da religiøsiteten viser sig at være væsentlige elementer i deres *experiences* med Visby kirke.

Det er håbet at dette beskedne forskningsprojektet får indflydelse på både min og andres pædagogiske og didaktiske praksis, og derfor har det været nødvendigt at medtænke konsekvenserne for deltagerne og deres medvirken.

Analyse

I dette afsnit vil der gennem analyse af den indsamlede empiri blive søgt efter tegn på løsninger til problemformuleringen. Empirien består af:

- Observationer af undervisningsaktivitet ved Visby kirke onsdag den 9. oktober 2019 kl. 10.15-11.15
- Fotos fra undervisningsaktivitet ved Visby kirke onsdag den 9. oktober 2019 kl. 10.15-11.15
- Personlige noter fra undervisningsaktivitet ved Visby kirke onsdag den 9. oktober 2019 kl. 10.15-11.15
- Interview med læreren J på Hurup skole onsdag den 9. oktober 2019 kl. 13
- Video-interviews med 4x2 elever på Hurup skole tirsdag den 22. oktober kl. 10 - 11.30

I analysen vil det blive tydeligt, at ikke alt gik som *forventet*, hvilket afslører, at jeg havde nogle forventninger, som dels var blevet skabt af adskillige års erfaring med undervisning og dels af en række forundersøgelser til dette projekt. Jeg havde løbende i forundersøgelserne bevæget mig længere og længere væk fra metoder og didaktikker, som var kendt af deltagerne fra deres skolehverdag i vestjyske skoler hen mod en mere kropslig, æstetisk og kunstbaseret version af undervisningsdesignet. Jeg endte f.eks. med helt at fjerne blyanter og papir (i særdeleshed det A4-papir,

børns skoletasker vrimler med for tiden) fra designet, ligesom jeg ikke anvendte klassesamtaler i gængs forstand, hvor man kan række hånden op, blive spurgt og lytte til de andre, når de siger noget. På en måde fandt jeg mere end jeg havde regnet med, og tegnene på erkendelse, viden og erfaring trådte tydeligere frem end jeg havde forventet. Desuden viste det sig, at min *forforståelse* om elevernes uvidenhed, usikkerhed og manglende religiøse narrativer ikke holdt stik.

Mødet med det andet og de andre

Det er en oktoberdag, hvor vejret veksler mellem regnbyger og gavmildt efterårssol. Det er et bestemt sted i verden, hvor gravhøje i landskabet minder os om, at her har levet mennesker i mindst 3500 år. Det er en lille kullet landsbykirke fra 1100-tallet, bygget i granitkvadre. Det er en 3. klasse med 22 elever, en lærer og en pædagog fra den nærliggende skole. Og det er et beskedent forskerteam bestående af fotograf, observatør og mig, der skal være underviser og efterfølgende forsker på projektet.

Det er et *møde*, der foregår et bestemt *sted* på et bestemt *tidspunkt* med bestemte *deltagere* og bestemte *artefakter*, og som sådan er ingen af delene noget særligt, men på den anden side er det jo helt unikt, fordi mødet aldrig kan gentages eller repeteres eller føres tilbage. Det er sket! Vi er tilstede i det konkrete møde med en helt særlig intensitet, intentionalitet og opmærksomhed, og det præger tydeligvis alle deltagere.

Observatøren Anne-Marie fortæller fint og præcist om vores stemthed som forskerteam (bilag 6): "Svende kommer gående i gruset fra våbenhuset, hans blik viser en optagethed af murværket, og det ser ud som om, han forbereder sig sammen med kirken til at modtage deres fælles gæster - 3.b fra Hurup skole. En byge driver ind over den lille kirke, og Svende sætter sig til rette på en bænk under det lille klokketårn i træ, som er det eneste sted, hvor regnen ikke når ind. Her sætter jeg mig og mærker efter, hvor Svende er. Svende udtrykker en rolig spændthed over det forestående projekt, han fortæller lidt om kirkens historie og viser mig senere indenfor og indvier mig mere præcist i planen, jeg tidligere har modtaget pr. mail." I mine egne noter om besøget skriver jeg, hvordan jeg forberedte mig omhyggeligt på, at mødet skulle fungere godt ved at stille ret præcise krav til mig selv (bilag 5) fx:

- Forvent og tal positivt.
- Sig ikke ordet "nej", hverken i introduktioner eller samtaler undervejs. Sig bare ja i stedet for og vær åben overfor det uforudsete.
- Lad så vidt muligt være med at tyse på børnene; vent hellere på stilheden. Sig bare de første par ord af sætningen og vent på stilheden. Gentag evt. de første par ord en eller to (eller tre...) gange, men lad koncentrationen og lydhørheden komme naturligt.

Det er en gammel lærer-erfaring, at du kan ikke bestemme over børnene, men du kan bestemme over dig selv og dine reaktioner, og at elever lagt hen ad vejen vil gøre det så godt, som de overhovedet magter. Derfor var begyndelsen af undervisningsaktiviteten også præget af stor omhyggelighed, fx i den måde jeg møder dem på. Selv skriver jeg i mine notater: "Jeg samlede os alle ved det nordøstlige hjørne, tæt på klokkestablen. Jeg bad dem komme på tæt på mig, at jeg ville kunne røre dem. Jeg lagde illustrativt en hånd på enkeltes hoveder, og det virkede. Nærheden "aflyste" magtforhold, og vi stod så tæt, at det virkede som et socialt hele, som at vi var en "krop". Jeg var åbenlyst en del af os! Jeg var ikke udenfor processen, men midt inde i den; bogstaveligt talt. De lyttede, og jeg forsøgte at lade være med at tale for længe, selvom det var besnærende; vi

stod så godt, og kontakten var så fin.”

Legen som et møde

Et møde er noget, man er deltager i. Der er en umiddelbar glæde ved at møde andre, når mødet er præget af ligeværdighed, respekt og empati. På billede 4-5 kan man tydeligt se, hvordan jeg står midt imellem børnene og har kontakt til dem; de ser og lytter tydeligvis til mig. Man kan se, at jeg faktisk bruger min krop til nærmest at tiltrække og fastholde deres opmærksomhed, og jeg prøver at lade være med at snakke løs og forklare alt, hvad der skal ske på forhånd. Tværtimod lægger jeg kun en metafor ud for dem; en metafor, som de kender fra legens univers: *Kongens efterfølger*. I legen skal alle gøre nøjagtig som Kongen, og jeg er Kongen! Jeg taler med læreren J om netop legen og dens tryghed:

Svende: For det er tydeligt, at de har let ved det med at lege lege. De har let ved – det er jo en slags regellege...

Læreren J: Ja

S: ... vi leger. Det føler de egentlig ikke...



Billede 4-5: Mødested på kirkegården ved Visby kirke. Foto: Ole Nielsen

J: Nej

S: Det giver dem også en eller anden form for tryghed.

J: Jah, det er noget genkendeligt, selvom det er ukendt.

S. Ja.

J: Ja, det var også det, du startede med at sige, tror jeg: "Det er "Kongens efterfølger", så skal I bare gøre, som jeg gør" så er det allerede noget genkendeligt, for at det har vi før prøvet.

S: Ja.

J: Det bliver ikke panikzone.

S: Nej.

J: Nej, hvor man... nu er I kommet her til en kirke, og hvad tænker du, når du kommer ind i det her rum. Så kommer man let i panik [utydeligt]. Det er roligt og små ting,

S: Det skal være klart.

J: Ja, lige præcis. Ja.”

Ude ved vejen kun 15-20 meter fra kirkegårdslågen bliver de sat af bussen og alligevel lykkes det læreren og pædagogen at ordne

dem fint i en række to-og-to, sådan som skoleklasser ofte færdes ordnet i verden; og metoden fungerer fint til at sørge for, at vi kommer godt afsted og godt frem. Men jeg kunne med det samme mærke, at jeg ikke kunne få kontakt med dem alle sammen, hvis de blev stående i en række; der ville simpelthen være for langt hen til den fjerneste. Når vi skulle i kontakt med hinanden og verden, måtte vi bryde formen op og med vores kroppe og bevægelser nærme os hinanden. Det var selvfølgelig stemmen og sproget, der brød rækken op og fik flyttet os tættere på hinanden, men det var kroppen, der fornemmede at vi var en social gruppe, at vi var "en krop". Vi er allerede situeret, og vore kroppe er i gang med at erfare, før bevidstheden om det opstår (se s. 8), og helt konkret bliver mødestedet mellem krop og bevidsthed en begivenhed, vi deltager i. De fleste af os kalder det en leg, som vi deltager i. Legen er en begivenhed og en oplevelse, som vi er optaget af og som undrer os. Der er en særlig grad af tilstedeværelse i et møde præget af leg, hvor vi afprøver egen og andres væren. Vi oplever *geschenen* (se s. 18) eller vi bliver grebet af verden, før vi gør os begreber om den, hvilket trådte tydeligt frem i den første øvelse.

Synet som et møde

Den første eksperimentelle intervention, som er det rette ord for det, jeg ellers kalder undersøgelse eller øvelse i opgaven, handler om at møde kirkebygningen æstetisk (i betydningen sanseligt), så jeg tager eleverne med om på sydsiden af kirken og stiller dem på en lang række med an-

sigtet vendt mod kirkemuren. Jeg ville gerne have haft afstanden til kirken større, så de kunne overskue en større del af muren, men det lod sig ikke gøre i praksis, da de nærmeste gravsteder lå ret tæt på. Der er små buksbomhække rundt om gravene, som jeg beder elever stille sig ved.



Billede 6: Vi mødes ved kirkemuren. Foto: Ole Nielsen.

Det er tydeligt på billederne, at vi står for tæt på muren til at kunne overskue hele overfladen alle sammen på en gang. Det irriterer mig en anelse i situationen, men senere er det gået op for mig, at det måske var en fordel. I æstetiske læreprocesser søger vi netop ikke enslydende svar, og i dette tilfælde kunne det slet ikke lade sig gøre, at vi så ens

på muren, for det var bogstaveligt talt ikke den samme del af muren, vi kunne se. Men det er en udfordring at have en ordentlig kontakt til alle deltagere på en gang, selvom de fleste af dem, som man fx kan se på de to nærmeste drenge i blå jakker, faktisk prøver at få øjenkontakt med mig. Billede 6 er taget, da vi er ved at stille os på plads, så vi kan komme i gang, og derfor kan man også se, at deltagerne holder hinanden i hænderne, men på billede 7 kan man se deltagerne pege på muren. Jeg beder dem om at pege på sten med forskellige kvaliteter, som de så ved hjælp af deres syn vurderer (se bilag 4). Det øger intensiteten, hvis de råber, når de har besluttet sig. Jeg skriver i mine noter: "Jeg ville have dem til at råbe, når de havde fundet svar, og det gjorde flere af dem. De råbte "HER, HER, HER", når de havde fundet den største eller mørkeste sten. Man må ikke råbe på en kirkegård (ligesom man ikke må løbe og en hel masse andet man ikke må), men ved at bede



Billede 7: Vi undersøger kirkemuren ved at pege på den. Foto: Ole Nielsen.

dem gøre *det forbudte*, brød jeg ligesom deres forventninger, og det var som om råberiet afmonterede nogle bindinger og forventninger: Eleven skulle ikke gætte lærerens tanker (det kunne simpelthen ikke lade sig gøre), og vi skulle virkelig alle deltage og være med og ovenikøbet højlydt give udtryk for det. Det var som om det fysiologiske og sanselige i at råbe, løsner noget i kroppen; i et råb "udvider" man kroppen og gør indtryk på omverdenen, og det er (for de fleste) sjovt at få lov til at råbe. Det er ikke ret tit, at man får at vide, at man skal råbe, når man går i skole. Det var imponerende, at lydstyrken til trods blev de fleste stående på deres plads,

og når jeg bad nogle om at træde frem og udpege sten, gjorde de det enkelt og tydeligt."

Drengen med den sribede jakke på billede 8 tiltrækker sig hurtigt positiv opmærksomhed. Han er meget omhyggelig og nærværende, da jeg beder ham om at træde frem og udpege den sten, han synes svarer til udfordringen. Observatøren noterer om situationen: "S. giver forskellige "pegeopgaver", og enkelte børn bliver opfordret af S. til at gå hen og pege på deres eksempel, ved at sætte pegefingeren på stenen. Her er der særligt en dreng, som ikke kun peger med pegefingeren, eller det gør han hurtigt, hvorefter han afsøger hele fladen med sin hånd."



Billede 8: Drengen i den gråstribede regnjakke. Foto: Ole Nielsen.

Drengen deltager næsten to uger senere i et videooptaget interview på skolen, hvor det viser sig, at han har en meget sanselig måde at møde verden på. Han gestikulerer ivrigt og undersøger figurer og overflader med hænder og især fingre, ligesom han på et tidspunkt holder sin figur meget tæt på ansigtet (bilag 10, S1/M, tidskode 6:55). Senere har jeg beskrevet, at "S1 lader negle og finger-spidser danse bevægelser på bordpladen; ændrer retning og form; kun en finger på hver hånd - tegner store spor på bordet" (bilag 8). Det er i øvrigt den samme dreng, der til både undersøgelsen og interviewet danser den mest avancerede dans, inspireret af hans

erfaringer fra spillet Fortnite, ligesom det er ham, der i den efterfølgende øvelse kradser med pegefingerneglen i granitstenen.

Kroppen som mødested

Det næste møde skabes af berøringer, som er helt individuelle og personlige. Deltagerne stiller sig først med ryggen mod muren og bliver bedt om nøje at følge instruktionen (bilag 4). Observatøren filmer dele af øvelsen, hvor det er tydeligt, hvordan drengene reagerer kraftigere end pigerne, når

de skal holde op med at trykke på muren (bilag 9, IMG_1010 og IMG_1011), og man kan se på bilde 9, hvordan flere af eleverne vælter, da de skal holde op med at trykke på muren.



Billede 9: Når man holder op med at trykke på muren. Foto: Ole Nielsen

Jeg skriver efterfølgende i mine noter: "Under øvelsen, hvor de stod op ad muren, blev jeg ret påvirket af stemningen. De var meget rolige og opmærksomme, næsten i en stemning af fordybelse, flow eller kontemplation. De var meget intenst tilstede, og de fleste stod med lukkede øjne, mens de omhyggeligt fulgte mine instrukser. Jeg lukker også øjnene og bruger kun min stemme og har fuld tillid til eleverne og tænkte bagefter, at hvis nogen åbner øjnene og ser på mig, vil de opleve, at de ikke bliver betragtet eller overvåget. De har lov til at være i deres egen erfaring og oplevelse. Var det ikke Pahuus, der kaldte det "selvforglemmende optaget-hed"?"

Der er følelser af glæde på spil. En enkel hedonistisk glæde ved at være til stede midt i en ukendt leg. En interpersonel glæde ved at være sammen i en ukendt leg. Måske en terapeutisk glæde ved i nærværet at opleve katarsis eller kontemplation. Og så den kognitive glæde ved at lære at kende, erkende og forstå på legens præmisser.

Den anden del af berøringsøvelsen fortæller observatøren om: "S. fortæller nu at muren skal mærkes/sanses gennem kinden. Her prøver mange af børnene flere gange at lægge kinden mod muren, inden de finder den måde det føles bedst på. Flere laver udbrud som "Ahhh" og "Åhhh".

Her er der særligt en dreng (blå jakke længst mod øst), der bliver så indtaget af muren, han nærmest kysser den flere gange.

Børnene står i lidt længere tid med kinden mod muren. Her er der børn, som holder fokus og ser ud til at fordybe sig, mens andre børn mister fokus, de fortsætter med at holde kinden mod muren, men går på opdagelse med øjnene og fingrene (eks. mærker efter fugerne).

S. spørger efter hvordan kirken mærkes med kontraster. Da S. siger, de skal mærke efter med kinden, om muren er ru eller glat, tager drengen (den samme fra før, blå jakke) hænderne i brug og undersøger samtidigt med dem. Det virker som om, det ikke er nok for ham bare med kinden.

[...]

Da de slipper muren med kinden, tager de sig spontant til kinden, de mærker efter med håndfladen på kinden, nogle tørrer kinden af med hånden."

I samtalen med læreren J fylder øvelsen med kinden på kirken en del, ikke mindst i forhold til drengen, der nærmest kysser kirken eller i det mindste mærker på den med læberne. At alle deltager intenst i øvelsen og flere finder deres egen form for deltagelse og udvider undersøgelsen, siger noget helt centralt om vores direkte møde med verden.

J: Jeg har aldrig før prøvet at stå og mærke på kirken med kinden, men det der med at vi helt fra små, og de her børn er stadigvæk små, oplever verden med vores sanser.

S: Ja.

J: Og på et eller andet, desværre, plan, kan man sige, så tager vi jo det væk fra dem, når de begynder i skole og skal til at lære ved at lytte og ved at skrive. Hvor man kan sige rent biologisk [utydeligt] til at undersøge og finde ud af ting ved at sanse; her [utydeligt] altså, det er jo ikke det vi lærer dem i skolen.

S: Ja

J: Ja, det tror jeg bare børn... havde du nu haft en flok niende-classes elever herude eller højskole-elever, voksne over 20 år, så havde de måske nok gjort det, men de havde haft sværere ved den der umiddelbarhed

S: Mmm

J: Ja, jeg kunne da mærke på mig selv, at jeg, jeg råbte ikke "RU!" Jeg stod bare og var lidt stille og var lidt forsigtig med det her jeg oplevede, men jeg oplevede det jo også, men man får aflært den der umiddelbarhed. Altså, det er jo den måde helt små børn kommer ind i verden på; mærker, ja, mærker verden, og det er det, også, æstetiske læreprocesser er, meget. At det ikke bare er: Hvad lærer jeg ved at læse og ved at høre én fortælle mig noget, men at de oplever det.

S: Ja

J: Og er en del af det."

Øvelsen med ryggen mod muren placerede deltagerne i en direkte kontakt med en genstand i verden, kirkebygningen, som de bogstaveligt talt kunne læne sig op af, og flere af eleverne gav udtryk for forskellige grader af *experiences* af, at

"... "tanker" af denne rudimentære og ukontrollerede art opstår lige så sikkert, som "vores kroppe føler, hvor de end er, mod eller med vores vilje". Vi kan ikke få os til at få ideer eller ikke få dem, lige så lidt som vi bevidst kan bestemme at sanse indtryk fra omverdenen, - det sker af sig selv" (Dewey, 2012b, s. 496).

Selvom alle de interviewede elever på nær én (S1) gav udtryk for, at øvelsen ved kirkemuren var den, som gjorde størst indtryk, primært fordi den var den sjoveste, var det svært for dem at omsætte eller oversætte oplevelsen til konkret sprog. Halvdelen (M1, S2, G og A) gav udtryk for, at det var *mærkeligt*, og selv da jeg spørger ind til betydningen af ordet *mærkeligt*, er det svært for dem at finde ord og må nøjes med at konstatere, at "det er så'n lidt sjovt!" (se bilag 8).

Tavs subjekt-i-verden-viden

Det var åbenlyst, at øvelsen gav eleverne sanseindtryk af muren, men jeg leder forgæves efter andre emotioner end *sjovt* og *mærkeligt* (og *svært*, som drengen A udtaler (bilag 8) i deres verbale udsagn i elevinterviewene.



Billede 10: Kinden på kirkemuren. Foto: Ole Nielsen.



Billede 11: Nærbillede af G og kirkemuren. Foto: Ole Nielsen.



Billede 12: Nærbillede af de tre drenge. Foto: Ole Nielsen.

Til gengæld *talte* deres krop, bevægelser, koncentration og fordybelse deres tydelige sprog. Observatøren tænker: "Det ser ud til, at for nogle af børnene er der lidt en grænseoverskridelse af intimsfæren, hvor andre indtager muren, som om de slet ikke kan lade være!" og hun undrer sig over, "hvorfor deltager alle, hvad er det der inviterer og fastholder. Er det sansningen, emotioner, nysgerrighed, den anderledes tilgang? [...] Finder de et øjeblik selvberoenhed?" (bilag 6).

På billede 10 kan man se elever og underviser lægge kinden på kirken, og efterfølgende har jeg zoomet ind på to detaljer i billedet. Der er en tydelig koncentration; selv de to drenge, som ellers har vendt blik og ansigt mod hinanden, og derfor ser hinanden i øjnene, virker uforstyrrede og fokuserede. Pigen i den lyserøde jakke har vendt sit ansigt mod muren, så næsen og måske munden rører stenen (billede 11). Hun har lagt sin venstre behandskede hånd fladt mod muren. Hun, pige G, fortæller to uger senere om det øjeblik, at det var koldt, hårdt og mærkeligt.

E: [...] Men du gjorde det, G. Hvordan fik du mod til det?

G: Jeg gjorde ligesom de andre.

De tre drenge på detalje-billedet (billede 12) har deres blik vendt forskellige steder hen: Den nærmeste, som har måttet vende sin kasket og tage sine briller af, stirrer direkte ind i muren, mens den anden dreng ser opad mod sin venstre hånd og den tredje dreng kigger skævt til siden. Deres hænder, det er kun venstrehænderne, som vi kan se, er også forskelligt placerede på stenen: Den første har lagt sin hånd afslappet og næsten fladt, den anden kradser i stenens overflade med pegefingerne og den tredje har placeret sin hånd let-knuget mellem skulder og mur; måske fordi han ligesom alle de andre føler, at

muren er kold og derfor beskytter sig og skutter sig lidt. Disse tre drenge står på hver deres måde, og deres møder med kirkemuren er unikke, men deres forskellighed til trods fornemmer man

en fælles optagethed, koncentration og fordybelse, måske ligefrem tegn på flow og kontemplation, eller som jeg skriver i mine egne noter (bilag 5) med reference til Mogens Pahuus, *Selvfor-glemmende optagethed* (Pahuus, 2008). De tre drenge viser tydelige tegn på at få legemliggjort en erfaring, som kun i mødet med en begivenhed kan blive til bevidsthed. De anvender deres sanse-apparat til at begribe sig selv, hinanden og verden og gennem en æstetisk virksomhed, der til forveksling ligner leg, viser de tegn på en subjekt-i-verden-viden, som er netop kropslig, sanselig, kognitiv, følelsesmæssig, relationel og kulturel (se side 13) og i øvrigt ofte fremtræder som tavs viden. De udvikler på stedet en know-how, en viden-i-handling, som forbliver tavs i verbal forstand, men som i emotionel og kropslig forstand viser sig i tegn.

Drengen R, der står nærmest, er normalt meget udfordret i skolen, og hans reaktion på aktiviteterne i og omkring kirken var det allerførste læreren J kommenterede i vores samtale:

J: Jamen, først der har jeg jo R som har ADHD og som er voldsom udfordret i almindelige lektioner.

S: Ja.

J: Det var han meget lidt her, altså.

S: Ja

J: Jeg var lige henne og hente ham her til sidst, men så var der heller ikke mere.

S: Så han fik lov at blive siddende.

J: Så sad han bare ved mig, og det var fint, men æh det er jo atypisk adfærd for ham. Han er normalt en dreng der rejser sig og løber rundt og tager opmærksomheden hele tiden og snakker højt hele tiden og afbryder de andre og det gør han jo ikke i den sammenhæng her. Og det var jo egentlig meget interessant at se.

S. Ja.

J: Æh, jeg tænkte ved, at vi har lige arbejdet noget med det her med komfortzone og udviklingszone, at det her, selvom det er en udviklingszone for dem, så er det alligevel ikke noget der presser dem til - det der med rigtigt og forkert svar – var et frirum til at lære noget uden det var farligt.

Mødet med mig

Der er et afsnit, som en vestjyde har lidt svært ved at skrive, jeg lever trods alt i jantelovens baghave, og det er afsnittet om min egen rolle og indflydelse i undersøgelsen som underviser. I det direkte møde mellem elever og kirke bliver jeg både en synlig og velforberedt garant for proces og etik, og værten, der inviterer deltagerne ind på min *hjemmebane*. Læreren J fortæller, hvordan elevernes forforståelse af undersøgelsen var, at "nu er vi i Visby og lege en leg med Svende. Vi har ikke time," ligesom de verbalt i den efterfølgende klassesamtale med J sagde: "Det var da dejligt at møde Svende igen!" (bilag 7).

Observatøren skriver om mig og min rolle flere gange. Ved modtagelse reflekterer hun: "S. har en særlig evne til at favne og få alle med. Han udstråler varme, sikkerhed, tryghed" og "S. har en skolekultur med sig / har stort kendskab til, hvad børnene bliver motiveret af". "[...] der er et særligt samspil mellem ham og deltagerne, som bliver en form for fælles vi, et særligt rum for samspillet med børnene. Noget af dette samspil opbygges gennem dramatisering, mimik, kropssprog,

emotioner, følelser og hele den sansemæssige tilgang.” Afsluttende tænker hun: ” Der er ikke nogen tvivl om, at børnene har taget rummet til sig igennem Svendes forløb i dag. Det virker også, som om rummet har taget børnene til sig - at der er blevet skabt et fælles vi-rum!”



Billede 13: S1 fortæller om Madonna-figuren og sit krucifiks. Skærbillede fra videointerview 22.10.2019. Foto: Svende Grøn.

En metafor for den dygtige lærer er *jordemoderen* (Biesta, 2014, s. 22), som hjælper de lærende med at bringe ny viden, erfaring og erkendelse til verden, og jeg tænker, at netop jordemoderens balance mellem passivitet (det er ikke dig, der skal føde barnet) og aktivitet (du skal træde til, når det er hjælpsomt og betimeligt), mellem distance og nærhed, mellem afventen og intervention, kan være befordrende at øve sig i.

Ved at anvende mine personlige ressourcer, kompetencer og talenter så åbenlyst og ved at blive en så tydelig faktor i deltagernes æstetiske læringsprocesser, tvinges jeg til selvindsigt og refleksioner over mine egen rolle. Min faglighed på både det religionspædagogiske, det didaktiske, det æstetiske og det relationelle interagerer hele tiden i det konkrete mødes udformning, indhold og følelser, og jeg føler mig i en lidt udsat position, som åbner mulighed for kritik og motivforskning.



Billede 14: Skærbillede fra videooptagelse af S1. Foto: Svende Grøn.

Under samtalen med S1 opstår en situation, hvor relationen mellem os definerer et særligt rum, og S1 sætter sig tæt op af mig i et næsten intimt rum. Hans kammerat M ved, at han går med en halskæde med et krucifiks, som S1 viser mig med andægtighed. Hans stemme lyder helt anderledes end ellers, han ligesom taler på udåndingsluften med en højtidelig stemme: ”Det er bare noget jeg fik, da

jeg var lille, fordi jeg blev jo døbt i en ukrainsk kirke” (bilag 10, S1/M, tidskode: 19:58).

Jeg ihukommer en lille anekdote, som den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wenger har fortalt, om den lærer, ”som gjorde en forskel” for ham i forhold til matematik (Wenger, 2007, s. 69).

”Det var i et frikvarter. Jeg snakkede med ham, og i stedet for at lære mig, hvordan man løser ligninger, fortalte han mig, hvorfor han var blevet matematiker. Han inviterede mig indenfor i sin identitet: ”Kom indenfor, se dig om, tag et glas vin, tag et glas af min matematiske vin, og drik dig fuld sammen med mig i matematikkens skønhed.”

Efterfølgende reflekterer Wenger over, hvor betydningsfuldt det var, at én åbnede sin identitet og gav den unge mand indblik. "Det er meget, meget vigtigt. Og derfor bruger vi alt for meget tid på at tale om læringens mekanik, og alt for lidt tid på at tale om læringens betydning, fordi det er så svært at teste" (Wenger, 2007, s. 69)

Set fra et socialt perspektiv foreslår Wenger en læringsdefinition, som kan belyse forholdet mellem deltagere og underviser i min kontekst: "Læring er en interaktion mellem, hvad jeg vil kalde socialt defineret kompetence og personlig oplevelse" (Wenger, 2007, s. 69). Som lærer stiller vi os til rådighed for en sådan interaktion, og vi bidrager med faglige og personlige kompetencer på lige fod med de lærende, der også bidrager med deres personlige og faglige kompetencer. Ved kirkemuren og i kirkerummet udvikler vi et praksisfællesskab, hvor "fællesskabets kompetencer hviler på medlemmernes kompetence" (Wenger, 2007, s. 69).

Selvfølgelig blev jeg også selv udfordret i mit eget møde med mig selv, i den version som var til stede den dag. Følelser er altid i orden, og jeg havde forberedt mig på at rumme følelser af både positiv, negativ og udefinerbar karakter, da min erfaring siger mig, at kirkerum ofte initierer minder og følsomhed. Drengen K skulle til sin farfars begravelse samme eftermiddag og var naturligvis påvirket af det. Vi havde talt om det tre gange i løbet af besøget, men det var kun ved den afsluttende øvelse med billeder, hvor K valgte et foto med dødningshoveder, at jeg fornemmede, at sorgen fik stor indflydelse for hans oplevelse. Til gengæld kunne læreren J berette om en kraftig reaktion, da de vendte tilbage til skolen. Hun fortæller om det i vores samtale:

J: Og så siger K, som den eneste, at det var kedeligt.

S: Ja [anerkendende]

J: Hvad fik dig til at tænke sådan? Det var bare kedeligt at være i kirken og sådan. Og så ... ved jeg jo at K's Farfar lige i dette sekund er ved at blive begravet, så jeg sagde: "Kedeligt? Hvordan er følelsen kedelig?" "Jamen, det er sådan trist." Jamen er det så måske, og så græd han, fordi det satte nogle følelser i gang. [...]

Mediering

Der er tegn på, hvordan medierende redskaber, tools, og artefakter i empirien giver form til erfaring, viden og erkendelse i kunstneriske og æstetiske processer, som denne fortsatte analyse handler om.

Det er især øvelsen, hvor eleverne skulle placere en figur i kirkerummet, som analysen vil handle om. Ønsket om at undgå kreative aktiviteter, hvor tekniske færdigheder, såsom at kunne eller have lyst til at tegne, kom til at stå i vejen for ny æstetiske indsigter, havde været udgangspunktet for at finde en æstetisk virksomhed, som eleverne dels aldrig før havde prøvet (og derfor implicit var uerfarne i) og dels var mulige at håndtere for alle. Et udgangspunkt var en metafor om at kunne bruge kirkerummet som et *værksted*, fyldt af narrativer og symboler, og lade figurer med vidt forskelligt betydningsindhold være det *værktøj*, som eleverne kunne bruge til at skabe et *værk*, som gjorde deres stemthed synlig, som en slags symboler, der skitserer eller antyder og danner et nyt kunstværk. Det nye værk skulle bestå af

- en figur placeret et bestemt sted i rummet i en bestemt kontekst i kirken,
- hvor den blev belyst fra en bevidst valgt vinkel
- og ledsaget af et en sætning, der begyndte med ordene: "Min figur står godt her, fordi...".



Billede 15: De anvendte figurer i placerings-øvelsen. Foto: Svende Grøn

... og i analysen af dette nye værk nysgerrigt og åbent se efter spor og tegn på, at elever får ny erfaring, viden og erkendelse. Jeg valgte bevidst figurer, der havde en fremtrædelsesform, som eleverne kunne forholde sig til umiddelbart; både i forhold til at sanse figurens form, materialer og udtryk, og i forhold til eventuelle narrativer og symboler, som de kunne læse ind i figurerne. Praktisk talt alle figurerne havde desuden en betydning eller baggrundsfortælling, som eleverne ikke kendte.

Man kunne groft sagt inddele figurerne i følgende grupper:

- Værker frembragt af professionelle kunstnere; f.eks. "Pige" af Marco Evaristti, "Vestjyden" af Henrik Busk Andersen og "To figurer" af Erik Heide.
- Religiøse figurer, primært katolske madonna-figurer, men også en indisk gudefigur.
- Legetøjsfigurer, fx ridder, LEGO eller Fortnite.
- Nipsfigurer, fx en lille sæl eller pige af porcelæn.



Billede 16: Deltagerne samler sig i korbuen. Foto: Ole Nielsen.

Observatøren skriver blandt andet: "I våbenhuset får hvert barn udleveret en figur af S. fra en gammel kuffert. De går enkeltvis ind i kirken, hvor der er musik som er med til at understøtte stemningen. De fleste børn går hurtigt gennem kirken frem mod koret, det ser ud som de er optaget af at søge hen, hvor de andre er og ikke så meget af kirkerummet. De snakker lidt sammen. Efter alle er kommet ind, og de har været samlet i midten af kirken, begynder de at søge ud for at finde det rigtige sted for deres figur. Der foregår forhandlinger undervejs, undren og accept af hinandens valg. Det er kun få børn, der søger ned til den bagerste del af kirken. Flere af-

prøver forskellige muligheder, de er seriøse og det foregår med en særlig stille stemning." I hendes refleksion skriver hun: "Det virker som om de indtager rummet som gruppe og ikke enkelt individer." Læreren J, der var gået med eleverne ind i rummet, fortæller, hvor hun måtte hjælpe dem med at sprede sig igen, blandt ved at understrege, at de må være alle steder i kirken; også dér, hvor det normalt kun er præsten, som kommer. Hun siger:

"[...] Der kom mange piger op lige der: "I må bruge hele kirken", "prøv at se dernede", også. Fordi ellers er der mange, piger måske især, som vil være tilbøjelige til at sige, men jeg sætter min figur der ligesom [utydeligt]. Der synes jeg, at de var meget forskellige alligevel, da det kom til stykket. Ja" (bilag 7)

Eleverne havde samtidig med, at de fik udleveret figuren, også fået en lille lap papir med begyndelsen på den sætning, som de skal fremsige, når det bliver deres tur. Selve turgivningen fungerer ordløst ved, at den, der har *Little Sun*, er dén, der har ordet! Jeg skriver i mine noter: "Min krop reagerede med sved og højere puls, da det gik op for mig, at de jo ikke kunne se hinandens place-



Billede 17: Pigen J placerer sin figur i "spedalskhedshullet". Foto: Ole Nielsen



Billede 18: Eleverne præsenterer værker for hinanden. Foto: Ole Nielsen.

ringer; jeg havde instinktivt forestillet mig, at de blev siddende eller stående ved deres figur, men det gav pludselig ingen mening; og da jeg ikke gjorde noget, begyndte de bare at bevæge sig rundt sammen med mig og *Little Sun*, så vi blev nærmest en menneskeklump, der flød ud i alle hjørner af kirkerummet. Selvfølgelig var det umuligt for alle at se alt, fordi der var andre eller genstande i vejen, men af en eller anden grund [...] var det ikke noget rigtigt problem, selvom der var noget kaos." Observatøren reflekterer undervejs: "Lommelygten tilføjer en særlig opmærksomhed på deres "værk". Den skaber også fokus, fastholdelse og koncentration". Billeder, som fotografen tog, understreger til dels observatørens pointer, selvom der bestemt også optræder perifer deltagelse, men under alle omstændigheder afslører fotos en særlig stemning under præsentationerne af figurerne. "De "værner" om deres figur og tager ansvar for den. De er også nysgerrige på, hvad andre har valgt," skriver observatøren og fortsætter: "De fleste børn er stolte og beslutsomme ved deres fremlæggelse. Der er tæthed, flokfornemmelse, nysgerrighed, opstemthed. Rummet bliver udforsket gennem figurerne. Børnene tager hurtige beslutnin-

ger. De har gode forklaringer, god forståelse for rummet." Når man tager observationerne for pålydende, er der altså tegn på en række af de positive emotioner i kunstoplevelser:

- Interpersonel glæde, som man på billeder på denne side kan se tegn på i optagetheden af de andres værker og udtryk.
- Ytringsglæde ved at komme med forberedte udsagn og blive hørt.
- Genkendelsesglæde, som især blev tydelig for de børn, som havde Fortnite- eller LEGO-figurer.
- Kognitiv glæde over at skulle tænke, føle stemning og formulere sig.
- Læringsglæde kommer tydeligt til udtryk i deres åbne eksperimenterende og legende tilgang til opgave, hvor de hen ad vejen finder deres helt egen løsning, og alle magter at løse opgaven, selvom den er kompleks og avanceret.

- Hedonistisk glæde, som er tydelig at iagttage i elevernes sanselige forholden sig til deres figurer; et fænomen som blev kraftigt understreget og endnu tydeligere i elevinterviewene. Især M og S1 har en meget direkte kontakt til figurerne, som de afsøger med fingerspidserne, mens de holder dem oppe i luften (bilag 10, S1/M, tidskode 17:52). Det er signifikant for drengenes kropslige erfaring og viden, at de holder figurerne oprejste næsten hele tiden, og når de et øjeblik lægger dem ned, rejser de dem intuitivt hurtigt op igen, ligesom det er interessant, at deres æstetiske undersøgelser af figurerne får dem til at rykke fysisk tættere sammen.



Billede 19: Et værk på alteret præsenteres. Foto: Ole Nielsen.



Billede 20: Pigen G præsenterer sit værk. Foto: Ole Nielsen.

Udsagnene, som eleverne knytter til figuren og dens placering, var enkle og meningsfulde, og åbnede i flere tilfælde op for en personlig fortolkning af figurens rolle i rummet. Fx når der om en ridder på døbefonten bliver sagt: "Min figur står godt her, for at beskytte barnet" eller prædikestolsplaceringen helt bogstaveligt bliver retfærdiggjort af "... fordi den har en god udtryk", og LEGO-figuren i spedalskhedshullet: "...fordi det er hyggeligt" eller en figur på alteret: "...fordi den er præsten!"

Alle vi voksne i kirkerummet overser desværre en pige, som har placeret sin figur nede i nærheden af orglet, hvor der er et lavsiddende vindue med en glasmosaik. Pigen G, som er så stille og indadvendt på selve besøgsdagen, at læreren undrer sig over, om hun har fejlvurderet pigens sociale position i klassen.

Læreren J: ... Jah – jeg tænkte meget ved G, som vi glemte [i første omgang ved figurøvelsen] og det ved jeg jo ikke, men jeg fik lidt øje på hende på en helt anden måde, så på den måde var det godt, men hun holdt sig, øh, udenfor det fællesskab, der var. Og sad lidt [utydeligt]. Det fik jeg øje på i dag. Måske er hun ikke så meget en del af det der som jeg troede hun var, så det var også meget interessant.

S: Det var hun. Flere gange gik hun for sig selv.

J: Trak sig, og øh, ja, og var bare en stille tilskuer, som lige gjorde det hun blev bedt om, men ... var ikke så'n engageret i det, ja.

Pigen G's tilbageholdende og lidt uengagerede opgaveløsning fik mig til at tænke på *legitim perifer deltagelse*, og da jeg et par uger senere interviewede hende, viste det sig hurtigt, at hun havde

været meget nærværende, undersøgende og reflekterende: Hun forklarer fx at hendes udsagn, om at "figuren står godt her, fordi ... den er hjemme", hang sammen med korset som munken, der bar en baby, havde i en rosenkrans om livet. Flere gange i samtalen med G (og M1) skifter G fuldstændig humør og bliver meget højlydt gestikulerende og fjollet; fx (bilag 10, G/M1, tidskode 9:30), da hun afbryder M1 lidt alvorlige refleksion over Evaristtis "Pige", der rækker en fuck-finger i vejret:

M1 (mere alvorlig): Jeg tror ikke engang, den vil komme afsted, når den har siddet fast på min (hun peger med en finger på skamlen), på denne her.

G: Jo, når jeg har rækket fuck og taget sådan nogle hop - hop - hop - hop - hop - hop.

(G hopper op og ned på skamlen, og til de sidste par hop, hopper og danser M1 med).



Billede 21: Skærbillede fra videointerview. Pigen G hopper på stolen. Foto: Svende Grøn

I situationen forstod jeg slet ikke, hvad der pludselig skete, men efterfølgende har jeg set optagelsen flere gange, og nu tror jeg, at det lidt underlige, næsten surrelle, skift i følelser og stemning, har sit udspring i en blanding af indhold, lyd og bevægelse. Ideen om at pigen kan hoppe ned fra skamlen og selve lyden af ordet *fuck*, der passer perfekt med ordet *hop*. Og da ordet *hop* først er dukket op, overtager kroppen og bevægelserne refleksionen og tager mildest talt en helt ny drejning, hvis ret provokerende indhold understreges af, at hun stirrer direkte ind i kameraet med et sært udfordrende blik (billede 21).

Flere gange i løbet af samtalen om "Pige" har M1, der oprindeligt skulle placere figuren i kir-

kerummet, været nødt til at manøvrere mellem stemninger og foretage hurtige stemningsskift. Allerede da de kommer ind i lokalet, hvor samtalen skal foregå, får hun hurtigt øje på figuren, og hun husker i detaljer, at hun lagde den på knæfaldet (et ord, hun godt nok ikke kendte, men det var der hun placerede figuren) og sagde: "Min figur står godt her, fordi den er væltet".

G: Den mangler en arm.

E: Hvad er det...

M1: Den mangler et ben og en arm.

[højlydt latter fra alle tre]

E: Og ikke nok med det. Hvad er der mere med den?

M1: [taler meget højt] Den rækker fuck (M1 kan næsten ikke "være i sig selv"; hun rynker næsen, lukker næsten øjnene og griner med synlige tænder. M1 holder figuren oppe i luften med begge hænder)

E: Og hvad er der mere med den. Kan du se det?... Der er noget andet ved hende pigen også; det er en pige jo. (M1 kigger undersøgende på figuren, G trykker figuren på det ene bryst, og M1 vender blikket mod E)

M1: Det er... babser.

E: Hun har fået babser, men prøv lige at se hendes mave. Hvad tror du der er sket med hende.

M1: Hun er gravid. Og hun har en kæmpe numse (M1 lægger figuren ned, så hun kan se dens bagdel).

E: Ja.

[Alle tre griner højlydt sammen igen]



E: Ved du hvad, den er da på alle måder bare en utrolig fræk figur, synes du ikke?

(M1 nikker)

G [taler hurtigt, og meget højere end før]: Hun står på et ben på en skammel (G peger på benet)

M1: Ja, fordi den er væltet, og så rækker fuck til den der har væltet den [fnis]. (M1 lægger næsten figuren ned på ryggen, men rejser den hurtigt op igen).

M1 forsøger at finde sammenhæng og mening i figuren. Hun kender ikke Marco Evaristtis fortælling om figuren⁶, så hun må selv konstruere en betydning, som kan give mening for hende, og betydningen opstår i et dialektisk forhold mellem det grænseoverskridende, som fuck-fingeren repræsenterer, og den skrøbelige skammel, som hun ved hjælp af kropslig, æstetisk erfaring har opdaget let vælter. I hendes bevidste tanker må faldet have en årsag, så nogen må have skubbet til pigen, og denne narrative struktur bliver så dominerende, at hun i samtalen nærmest taler ud fra faldet som en virkelig begivenhed ligeså ægte og præsent som figuren i sig

selv.

Læreren J knytter elevernes kreative arbejde med at placere figurerne til Blooms taksonomi:

⁶ "Pige" er en lille model af en 2 m høj skulptur, som blev sat til salg på Bruun Rasmussen Auktioner i marts 2015. I kataloget stod følgende tekst: " "Pige" (Girl). Signed Evaristti 04. Bronze. H. 200 cm. The idea for the sculpture is born on a street somewhere in the former Yugoslavia in 2002, where the artist Marco Evaristti sees a little girl, who makes a big impression on him. The girl is missing an arm and a leg. She is pregnant and no more than 13 years old. A bus drives past her, and the girl gives the bus the finger. The artist gets the feeling that the girl is very proud despite the circumstances of her life. He does not talk to the girl, but believes her to be a mine victim. In 2004, the sculpture was part of Folkekirkens Nødhjælp's (DanChurchAid) mine clearing campaign 'Lars og Lone rydder Albanien' (Lars and Lone to clear Albania). The artist donated his proceeds from the sale of the bronze sculpture, and on the same occasion Politikens Galleri released 30 cm high casts of the sculpture." (Bruun Rasmussen Auktioner, 2015, s. 221)

J: [...] Det er ikke bare at den står der, det giver højere mening. Altså En slags Blooms-taksonomiagtigt.

S: Præcis.

J: Man kommer lidt længere op end bare at skulle beskrive ting.

I den afsluttende øvelse, hvor eleverne skulle vælge mellem mange fotos, havde mediering også en betydende rolle. Billeder blev fordelt rundt på gulvet, primært i gangen, og så skulle elever vælge et billede, hvor stemningerne i billeder og i kirkerum passede sammen. Billedkortene var fra et professionelt firma, der arbejder med visualiseringsværktøjer (Visual explorer TM, u.d.). Observatøren skriver: "Børnene får hver især til opgave af S. at hente et stemnings- eller følelsesbillede, der passer godt til det at være her i dag. De skal kunne sige hvilken følelse eller stemning der er i billedet. Børnene søger efter det "rette" billede, de kigger, bestemmer, ombestemmer, overvejer, er målrettede og tøvende." De viser deres valgte billeder til hinanden og udtrykker følelser og stemninger som trist, ferie, sødt, hyggeligt, mørkt og så videre.

Da jeg møder udvalgte elever to uger senere, kan de stadig huske deres billede, deres udsagn til billedet og hvilken følelse eller stemning, der fik dem til at vælge netop det billede. M får følelsen glæde, S1 taler om glædesagtigt, M1 siger nuttet og sød, G taler om at gå i kirke om vinteren (hun mener måske til jul), E1 snakker om feriestemning, A forklarer, at han bliver "lidt irriteret over, at der er nogle miljøsvin, der smider plastik", J siger trist og S2 har valgt et billede af nogle faldskærmsudspringere, der holder hinanden i hænderne, fordi stemningen er god. Selvom det var en svær og abstrakt øvelse, "formår [børnene] at forholde sig til følelser og stemninger og er ikke så meget optaget af det helt konkrete plan, som jeg har tænkt de ville være," som observatøren skriver (bilag 6).



Billede 23: Stemningsfulde fotos i midtergangen i kirken. Foto: Ole Nielsen.

Performative øvelser

Der er naturligvis performative elementer i de i analyseafsnittet allerede beskrevne dele af læringsdesignet, men det træder endnu tydeligere frem i de sidste to, under overskrifterne *Lyd og sang* og *Bevægelse i et kirkerum*.

Alle, der har været i et kirkerum, har sikkert bemærket den særlige akustik, som findes der. Oprindeligt har rummet haft den funktion, at én stemme skulle kunne fylde hele rummet med lyd⁷, og

⁷ Og her bruger jeg bevidst ordet lyd, for i den førreformatoriske kirke foregik det meste af gudstjenesterne på latin, som kun var som lyde for almindelige mennesker. Derfor blev "Hoc est corpus filii", der betyder "Dette er sønnens legeme", også oversat til "Hokus pokus filihankat!"

derfor er rummet perfekt til enetale, fællessang og musik, men knap så velegnet til hyggelig småsnak, hvor lyden let opleves mudret eller direkte støjende. For at give deltagerne en sanselig oplevelse af at lytte og synge samtidigt, samler jeg dem i en cirkel så stor som muligt under korbuen.

Jeg skriver i mine noter: "Jeg demonstrerede, hvordan man faktisk kan hviske, og alligevel blive hørt i en kirke, men også hvordan man kan råbe meget højt. Vi havde dannet en cirkel ved at holde hinanden i hånden, og jeg fornemmede en vis utryghed ved, at jeg råbte så højt. At bevæge sig fra stilhed til lyd af stor styrke. Jeg havde valgt "I østen stiger solen op" og selvom jeg ikke er nogen god sanger, skulle vi synge den med voksende lydstyrke. Det var meget intenst i begyndelse; vi stod og sang helt stille og havde hele vores opmærksomhed rettet indad i rundkredsen, for vi havde ingen sangbog eller projektor, som vi skulle se på; og det viste sig, at vi faktisk var gode til at huske morgensalmens ord, når vi lyttede og hjalp hinanden. I sidste linje skulle vi synge med opera-stemme, og det stak noget af for flere af drengene (jeg tror nok, at læreren kommenterede det; i al fald fornemmede jeg en irettesættelse, men jeg gjorde ikke noget ved det. Det var ok. Jeg rummede det, og det var jo sådan set også min egen skyld.)"

Musik og lyde som sådan har en adgang til vores indre liv, vækker følelser, minder og tanker i os, som har rod i det inderste i os, samtidig med at musik og lyde vækker det legende menneske og knytter os naturligt sammen. Vores fællesskab bringes i takt, og vi lytter efter hinanden for at finde en fælles tone at klinge sammen på, og der dannes en social sammenhæng, som henter sin styrke imellem os i højere grad end hos hver især som individer. Eleverne orienterer sig i høj grad mod mig, ligesom et orkester ser efter dirigenten, men hurtigt fornemmer de, hvor enkelt og lige til det egentlig er at synge sammen, selvom vi laver benspænd som lydstyrke, for at skærpe den æstetiske oplevelse af lyd i rummet og for at skærpe deres opmærksomhed⁸. Læreren J udtrykker i vores samtale en vis nervøsitet over, om børnene overhovedet kunne Ingemanns morgensalme "I østen stiger solen op" udenad, men det kunne de, og det er en stærk oplevelse af samhørighed at synge ind mod et fælles midtpunkt, hvor lyden manifesterer sig som et æstetisk udtryk for noget, som vi sammen har skabt. Det er fascinerende, at dette kunstværk ikke lader sig konservere og bevare på anden måde end som et minde i vores krop, sind og tanker.

Der er desværre mange mennesker, som ikke kan lide at synge, og det er utallige sangskæbner, der er blevet tysses ihjel og kvalt i vurderinger og kritik. Men så er der dem, som simpelthen ikke bryder sig om, at andre hører dem synge. I samtalen med drengen A opstår der et sprødt og nænsomt øjeblik, hvor vi netop taler om hans manglende glæde ved øvelsen:

[De snakker om dengang, de sang "I østen stiger solen op", hvor styrken blev mere og mere kraftig]

E: Kunne du godt lide det, A, egentlig?

A: (ryster på hovedet) [lavt]: Nej

⁸ Det er næppe et tilfælde, at fællessang har vist sig som en urokkelig styrke i dansk folkeliv. Man kan sagtens overdøve en spinkel stemme, der synger i natten, men et folk, der synger alsang, kan ikke overhøres. Jeg har hørt salmedigteren og højskolemanden Jens Rosendal fortælle, hvordan man mellem 1864 - 1920, hvor det danske mindretals sangbog i Slesvig var censureret, havde tomme sider i sangbogen, der hvor fæderelandssangene skulle stå. Men folket sang sangene alligevel, og det har været komisk for en udenforstående at opleve, hvordan et nummer i sangbogen blev foreslået, og så se folk sidde med blanke sider og synge med hjertet, fordi de vigtigste sange kunne de udenad.

E: Nej.

A: Jeg var ikke så vild med det.

E: Nej. Synger du ikke så meget?

A [med et suk]: Njah, kun når jeg laver... er alene. (A sidder helt stille med hænder på bordet, mens E1 sidder lidt mere uroligt med hænderne i skødet)

E: Er det rigtig?

A: Ja.

E: Og vi stod ovre i en cirkel og skulle synge

A: Så synger jeg ikke så godt.

E: Sang du lidt med?

A: Ja.

E: [meget lavt] Hvorfor gjorde du egentlig det, når du ikke så godt kunne lide det?

A: Fordi at.. æh... jeg vil... jeg vil være med til lektierne.

E: Du vil være med til lektierne?

(A nikker)

E: Ja, og det var du også.

A: Mmm

A har sit eget vokabularium, så når han taler om aktiviteter, der hører til i sammenhæng med skole og undervisning kalder han det konsekvent for *lektier*; da jeg senere spørge ham, om han synes, at vi legede i kirken, siger han: "Jeg tror nu mere, jeg vil kalde det for, æh, lektier," og da jeg spørger undersøgende, forklarer han, at det er fordi, det er "noget, der skal ordnes!" og "så man skal tænke sig rigtigt godt om!"

Episoden vækker en refleksion om, man skal *tvinge* børn med i æstetiske aktiviteter? Og spørgsmålet: Hvorfor opdagede vi ikke hans ubehag allerede i kirken?

Den anden performative øvelse handler om bevægelse. Eleverne udfordres til at *finde, skabe, bygge, danse* en bevægelse, som passer til den stemning kirkerummet bringer dem i, for at lade kroppen give udtryk for stemning og følelse fremfor at lave en samtale med ord eller skrive ord på papir.

Opvarmningsøvelsen fungerer godt, men rammen er også meget enkel: Vi leger Kongens Efterfølger, og alle er, så vidt jeg kan vurdere, engagerede og deltagende og stemningen antyder flow eller kontemplation. Først da de skal udvikle deres egen bevægelse, bliver det sværere, og stemningen bliver, med observatørens ord, "lidt munter og løs", men da de skal vise deres bevægelser for hinanden, tænker observatøren på ord som *højtidelig, alvorlig, høflig, ærbar*, og også *kropsusikkerhed* og *kirkelige handlinger*. Vi får mange versioner af bevægelser, som er variationen over for-

skellige former for bøn; foldede hænder, knælende, flade hænder samlet i bøn o.s.v. Det er tankevækkende, at religiøs praksis er kendt af de fleste, enten på forhånd eller når de bliver foreslået af deres jævnaldrende, og at den stemning og følelse, som de ønsker at give krop i kirkerummet, er så nært knyttet til religiøs symbolik.



Billede 24: Præsentation af bevægelses-øvelsen. Foto: Ole Nielsen.

Det er tydeligt, at de fleste børn laver bevægelserne henvendt til mig med deres opmærksomhed rettet mod mig, men der er en undtagelse, drengen S1, som faktisk laver en lille forestilling inspireret af Fortnite-danse, som han i den grad fanger sine kammeraters opmærksomhed med. Dansen består af tre elementer: En del, hvor han med flade hænder kaster penge ud, en del, hvor han græder, og en del, hvor han laver bølgebevægelser med arme og krop. Han udstråler en umiddelbar glæde ved at udtrykke sig med kroppen, som man kunne ønske flere opleve, men det er urealistisk at forvente gennemarbejdede kropslige udtryk, når tids- og plads-

rammen er så begrænset.

I bevægelsesøvelsen er scenen i midten af cirklen, og der er kun plads til en ad gangen *frontstage*, og alle vi andre er *backstage*, mens forestillingen foregår. Selvom eleverne er tålmodige og ikke forstyrrer eller afbryder hinanden, er der en fornemmelse af, at de én efter én skal præstere og ikke blot præsentere deres værk over for mig som underviser, og interaktionen med de andre er begrænset.

I en søgen efter at se tegn på erkendelser, som kan bruges i forhold til den reviderede taksonomi af Anderson og Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 28) fremtræder elevernes kreative arbejde som et stærkt udtryk for erkendelse på et højt niveau, ligesom deres selvindsigt og selverkendelse, der indgår som elementer i den meta-kognitive viden (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 29), synes betydelig.

Diskussion

Aspekter ved analysen af empirien, som de dukker frem i min fortolkning af undersøgelsens mange dele og deltagere, vil blive behandlet i dette afsnit, hvor temaer diskuteres på tværs af opgaven, så de fremstår mere nuancerede, gennemarbejdede og synlige, i håb om at nå en større validitet i min afsluttende konklusion.

Deltagelse

Deltagelse er et nøglebegreb i denne opgave. Både i de teoretiske overvejelser hos Kolb, Dewey, Sfard og Lave & Wenger, men nok allertydeligst i empiri og analyse, hvor deltagernes engagement, nysgerrighed og mod gang på gang træder tydeligt frem.

Man kunne have placeret eleverne på kirkebænkene og med et inspirerende foredrag forsøgt at overføre (transmittere) basal viden om kirkerummets funktioner, narrativer og historie, og der

ville primært være tale om en tilegnelsesproces, hvor man med begreber fra Sfards metafor-analyse (Sfard, 1998, s. 7) er modtagere af noget viden, der kan berige én personligt, og som man kan besidde og eje. Selve tilegnelsen kunne man så efterfølgende tjekke kvaliteten af ved at uddele nogle A4-ark med spørgsmål eller, hvis man gerne hurtigt ville kunne sammenligne elevernes resultater, et multiple choice-skema. Beskrivelsen af en sådan lektion må ikke læses ironisk, for de finder hele tiden sted, og jeg har selv i al ydmyghed forfinet den slags undervisning med humoristiske indslag og drabelige beretninger om spedalske og afskårne fingre i relikvieskrinnet, også kaldt helgenraven, som findes i de fleste romanske kirkers alterborde. Man kan faktisk godt under et godt foredrag eller i en dygtigt fremført fortælling opleve sig som deltager i forestillingen, selvom tilskuerpositionen hele tiden kræver, at man selv tager ansvaret for deltagelse, koncentration og tilstedeværelse. I øvrigt er der ikke noget bastant modsætningsforhold mellem tilegnelse og deltagelse, for, som vi har set med denne opgaves undersøgelse, tilegner eleverne sig hele tiden erfaring, viden og erkendelse, blot ikke gennem transmission, reduplikation og reception, og blot i en form, som ikke altid lader sig udtrykke i verbale sætninger.

Deltagerperspektivet i læringsdesignet søger i en begivenhed at bringe deltagerne i en ansigt-til-ansigt kontakt (se s. 5) med et historisk-kulturelt sted, som en landsbykirke er, sammen med andre, og i dette møde at gøre eksistentielle og æstetiske erfaringer gennem kroppe, følelser og tanker. De eksistentielle og æstetiske erfaringer, der bliver mulige i handlinger og deltagelse, afsætter sig som tydelige tegn, når elever og lærere fx

- udpeger elementer på muren, ser de andres udpegninger og samtaler om, hvorfor de oplever og vælger, netop som de gør.
- læner sig op ad muren og lader hænder, fingre, krop og kinder påvirke og blive påvirket i det konkrete ansigt-til-ansigt møde mellem sten og krop, følelse og tanke. Den ganske ubetydelige forandring i pludseligt at stoppe trykket på muren afsætter sig i en kropslig reaktion så tydeligt, at enkelte ligefrem føler, at de skubbes bort fra muren, og enkelte snubler (billede 9, s. 30).
- tager sig undrende til kinden og mærker efter. Kinden er blevet kold og blød, og åbenbart påvirket af mødet med muren i en grad, som vedbliver at være til stede selv efter berøringen er ophørt.
- eksperimenterer, tager beslutninger, afprøver, ombestemmer sig, udvikler og fremstiller et lille kunstværk af ord, belysning og placering af en figur i et rum og senere ved valg af et stemningsfuldt foto. Enkle og overkommelige øvelser, der alligevel giver eleverne erfaring med dem selv, et artefakt, et rum og de andre på en direkte måde, som for nogle krævede, at de overvandt (og tog imod hjælp for at overvinde) en usikkerhed, samtidig med at de fik en grundlæggende erkendelse af kunst og følelser som veje ind til viden i flere former.
- synger og danser/bevæger sig til en indsigt i at være i verden i en begivenhed og være i interaktion med andre og andet.

Handling

At *kunne* er en stærk dynamisk drivkraft, som trækker erfaring, viden og erkendelse med sig i denne opgaves empiri. De forskellige kreative og æstetiske øvelser i og omkring kirken havde alle en handlingsorientering, som alle deltagere magtede, og som blev initieret af en legende tilgang, der fjernede præstationsangst eller frygt for at blive udstillet eller til grin. Læreren J reflektere over, om det er elevernes alder og udviklingstrin, der flytter dem ud af deres komfortzone

uden at gå i panik (bilag 7), og der er næppe tvivl om, at ældre elever eller voksne ville have været mere forbeholdne, selvspejlende og nervøse over den åbenlyse usikkerhed, der ligger i at indgå i processer, hvor resultatet hverken er eller kan være kendt på forhånd. Vi er i sandhed pionerer i ukendt land, for det møde, den begivenhed, der opstår lige nu, lige her, i og mellem os, er situeret og konkret, og vi besejler nye have uden ordentlige søkort eller landkending. Måske bliver den stærke tilstedeværelse, som vi oplevede, genereret af, at handlingerne, som eleverne skulle udføre, var synlige og udvendige, og derfor mulige at dele med hinanden, selvom de tegn på erfaring, viden og erkendelse, som vi ledte efter tegn på, langt fra var lige så åbenlyse. Vores eksistens, som Merleau-Ponty påstår er bundet i et præ-refleksivt *cogito* af krop, verden, sprog og bevidsthed, trådte frem gennem det han kalder et uomgængeligt nærvær for at finde denne naive kontakt med verden. Børnene påvirkes og påvirker, mærker og mærkes! Også selvom det er mærkeligt.

I analysen af billedet af tre drenge ved muren (billede 11, s. 32) understreges det, hvordan de udvikler en subjekt-i-handling viden i den overkommelige handling at læne sig ind mod en gammel kirkemur med alle deres sanser skærpede, følelsesparathed og en intentionaliseret bevidsthed. Nærbilledet afslører, at gennem handling er det muligt at komme i tæt kontakt med sig selv, andet og andre på samme tid, og selvom de efterfølgende har svært ved at samle deres erfaringer, viden og erkendelse til konkrete sætninger og begreber, er de blevet grebet af selve aktiviteten ved muren, og der er opstået en form for *know how* i tavs forstand. De står lige ved siden af hinanden i færd med samme æstetiske virksomhed op ad et urokkeligt kulturelt artefakt og oplever sammenhængen mellem kropslige, sociale og historiske dimensioner, hvor det individuelle, det sociale og det kulturelle er dialektisk forbundne. De har fundet deres sted, fundet sig tilrette og vover total tilstedeværelse. Jeg tænker, at i det øjeblik billedet af de tre drenge bliver taget, finder de svar på spørgsmål af den slags, som slet ikke lader sig formulere i et rationelt konkret sprog, men kun kan finde sin vej gennem poesi eller anden kunst. De er, med ord fra digtet på side 3, ved *at bygge deres slotte*, mens vi er optagede af projekter.

Med fare for at lyde overmodig viser billedet en form for *menneskelig fuldkommengørelse*, som ikke længere handler om en politisk kamp mod undertrykkelse, men den præsente udfordring at sætte elever fri til at komme ind i verden uafhængig af instrumentalisering og den overdrevne mekanisering af læring (se s. 35) for at finde sig til rette i interaktionen med andre og andet. Med lån af Olafur Eliassons begreber: Give beskueren lov til at deltage i skabelsen af værket og om-skabe *thinking into doing* (se s. 14).

Ved en ubetænksomhed kom jeg til at fortælle deltagerne, at kirken i Visby blev bygget for ca. 800 år siden, og denne for opgavens problemfelt og -formulering fuldstændig irrelevante oplysning mødte jeg så igen og igen hos eleverne, som jeg interviewede to uger efter selve kirkebesøget. Når jeg spurgte: Hvad lærte I? kom svaret prompte, som *papegøjesnak*: At kirken blev bygget for 800 år siden. Bag det imponerende faktum, at *den gode elev* husker faktuel viden så godt, og derfor står solidt på de nederste trin i Blooms taksonomi, kom en tvivl snigende: Har elever overhovedet brug for viden på højere erkendelsesniveau og var det ikke bedre at lære dem memoreringsteknikker og udenadslære?

Empirien viser, at eleverne har evner til konkret oplevelse og aktiv eksperimenteren (Kolb, 2012), mens tegnene på reflekterende observation og abstrakt begrebsliggørelse forgår nonverbalt i en kropslig kontakt med fx kirkemur og figurer i rummet.

Emotioner

De bevægelser af affektiv karakter, som vi kalder emotioner, viser sig tydeligt i den indsamlede empiri, og først og fremmest som glæde i sine mange former (se fx s. 43). Jeg har et par gange antydte tegn på flow, der i *Behind the Scenes of Artistic Creativity* defineres på følgende måde: "Flow is the state of profound concentration on a meaningful and challenging task, followed by a deep sense of enjoyment and fatigue" (Chemi, 2015, s. 127). Denne dybtgående koncentration oplevede vi flere gange ved kirkemuren, hvor udfordringen netop var meningsfuld og udfordrende; ikke mindst fordi den krævede deres fulde tilstedeværelse og intense opmærksomhed og affødte en umiddelbar affektiv reaktion, en emotion, i form af glæde. Tilsvarende oplevede vi det i forbindelse med opvarmningen til bevægelsesøvelsen, hvor vi sammen var i en stemning, der antydte flow og/eller kontemplation; sidstnævnte begreb henviser til en form for sindsro, der kommer til udtryk ved selvforydelse og filosofisk eftertænkning.

Det var imponerende at iagttage, hvordan deltagerne magtede gang på gang at bruge deres emotioner til at komme i kontakt med andet og andre, og det var kun til allersidst i forbindelse med øvelsen med stemningsfulde fotos, at vi fornemmede en vis afmatning, måske den træthed, som definitionen på flow taler om.

Drengen K, som skulle til sin farfars begravelse om eftermiddagen, bragte en stor sorg med ind i kirkerummet, men det var først, da han kom tilbage til klasselokalet, at sorgen fik form af gråd. At være ked af det er en helt uomgængelig del af menneskelivet og udtryk for vores forbundethed med og kærlighed til hinanden, men det vækker eftertænkning, at K magtede at tale, endda ret detaljeret, om sin farfar og hans død, mens han var med i og omkring kirken, men det kropslige udtryk, gråden, dukkede først op senere i vante og trygge omgivelser i klasselokalet på skolen. Kontekstafhængighed kommer altså også til udtryk, når vi beskæftiger os med de dybeste følelser i menneskelivet

Ind i skolen

Analysen indeholder en række indsigter i børns kreative og æstetiske erfaringsdannelse og erkendelsesproces som kan være til glæde og gavn for skole og lærere. Det ser ud til, at handlingsperspektivet åbner for, at alle elever kan deltage meningsfyldt, personligt og socialt, og at de gennem handlinger *håndterer* ret abstrakte fænomener. Adskillige gange får de erfaring med at vælge, afprøve, foretage vurderinger, ombestemme sig og prøve igen, og denne heuristiske proces med at finde, udforske, opdage muligheder, der ofte indeholder stor frustration og opgiven, foregik bemærkelsesværdigt gnidningsløst og forløsende, hvilket tydeligt hang sammen med, at det vigtigste var at skulle *gøre noget*. Det sproglige, der sådan set også er en handling, kom som en følge af en *experience*, der var i gang. Selv om øvelserne var individuelle, opstod der hele tiden sociale sammenhænge, hvor der foregik forhandlinger, opstod undren og forekom accept af hinandens valg. Det var ikke muligt at adskille det individuelle og det sociale i elevernes arbejde med at få erfaring, viden og erkendelse i det kirkerum, som blev et eksistentielt kreativt *værksted* med værktøj, redskaber, materialer og peers, der gav mulighed for transformativ læring, hvor der ikke blot er forandringer i, hvad vi ved, men forandringer i hvordan vi ved (Kegan, 2012, s. 181).

Den fagfaglige ramme for projektet var kristendomskundskab, og derfor indgår naturligvis elementer fra religionsdidaktik, som fx symbol-, narrativ- og livsfilosofisk og eksistentiel undervisning (Burchardt, 2006). Men det er en pointe, at undervisning, der anvender æstetiske metoder og

processer, ikke kun hører hjemme i de praktisk-musiske fag. I det anvendte læringsdesign får eleverne adgang til sider af den saglige faglighed på en involverende og deltagende måde, som dels bidrager til deres dannelse, men bestemt også giver dem faglige redskaber og viden, som de rent faktisk kan huske og anvende.

Jeg vil foreslå, at man *leger* sig til flere æstetiske læreprocesser i elevers og læreres skoleliv. Stole og borde, tavler og computere, skemaer og fag, der slet ikke findes ude i virkeligheden udenfor skolen, fylder alt for meget i en dansk skoletradition. Jeg vil foreslå, at alle skoler får mindst et fysisk tomt rum, hvor det er deltageres hele eksistens, der er redskaber, materialer og værktøj, som eleverne lærer at håndtere. Et håndværk for både sjæl, krop og ånd!

Konklusion

Konklusionen skal dels lave en sammenfatning af analysen med deraf følgende fortolkninger og diskussioner som svar på problemformuleringens første spørgsmål og dels pege fremad ind i en praksis som udvikler af undervisning og didaktik i en konkret sammenhæng i skolen som svar på problemformuleringens andet spørgsmål.

Erfaring

Ved brugen af kunst, æstetik og kunstbaserede metoder fik eleverne fra en 3. kl. en oktoberdag i 2019 en række erfaringer i mødet med den lille undseelige kvaderstens kirke fra 1100-tallet. Mest afgørende var erfaringen af at *kunne*. Selvom metoderne og øvelserne var ukendte og uvante, magtede alle elever en usædvanlig grad af tilstedeværelse og fordybelse, som understregede vores menneskelige grundvilkårs fakticitet. Vi befinder os eller er kastet ind i bestemte situationer, og mødet mellem os og verden foregår *altid allerede*, fordi vi *er* kroppe i verden, før refleksion og tankerne er til stede. Erfaringen af at læne sig op ad en af sin kulturs ypperligste bedrifter, som bygningen af middelalderkirkerne er, og finde sin egen plads, en finger ad gangen, og mærke, hvordan man roligt kan trykke hårdere og hårdere mod muren, for endelig at give slip; og i slippet få den kropslige erfaring, at man falder, skubbes eller snubler bort fra muren. Den kolde og ru kirkemur påvirker deltageres kinder så meget og så længe, at da de træder væk fra muren, undersøger flere af deltagerne automatisk kinden med hånden, og den føles anderledes end før og mødets interaktionalitet træder frem fra tågen og bliver tydelig. Erfaringen af, hver for sig at få en figur, forholde sig til figuren kunstnerisk og sanseligt og placere den et passende sted og belyse den virkningsfuldt og fremsige en sætning, der understøtter dens position i rummet, alt sammen individuel heuristik gøre; for så at opdage, hvordan deltagerne som en social gruppe *flyder* rundt og standser ved hvert enkelt sted med dets figur, sætning, belysning og stemme og oplever, at de lene samler sig til en slags fælles helhedsoplevelse af rummet og dets muligheder i mødet med eleverne og deres kreativitet. Listen over erfaringer gjort i og omkring Visby kirke er lang, og fælles for dem er, at erfaringen sker i interaktion med mig selv, de andre og det andet.

"At kunne" førte deltagerne hen til den begivenhed, det møde og de handlinger, som gav dem mulighed for at eksperimentere og lege, og de blev grebet, før de fik begreber at begribe med og oplevede sandhed i betydningen *geschenen*. Selve sanseindtrykkene i de æstetiske aktiviteter og de kunstbaserede øvelser med figurer, fotos og sang gav børnene adgang til erfaring og oplevelser med krop og følelser, som bar på erfaring og værdi, før det blev til bevidsthed og sprog.

"At kunne" peger hen på deltagerperspektivets store betydning for at erfaring finder sted som mere end blot mulighed for minder, men som den dynamisk fremtidsressource, eleverne kan

møde kommende udfordringer og problemer med, som de møder sammen, hver-for-sig og som menneskehed. Skolen bør ikke placere sine elever i en tilskuerposition til viden, hvor der doseres den vedtagne målsatte portion af viden, men turde inddrage sanser, følelser og kunst, så børnene kan gennemføre en slags magtovertagelse af egne (og medansvar for andres) erfaringer.

"At kunne" understreger den erfaring, at alle kunne og alle var deltagende. Det var overraskende for forsker og lærere, at selv den elev, som ikke virkede deltagende, gennem sin legitime perifere deltagelse opnåede erfaring, viden og erkendelse og brugte disse i en frugtbar dialog, ligesom det var inspirerende, at alle kunne håndtere komplekse kropslige og følelsesmæssige aktiviteter; selv drengen R, der normalt havde overordentlig svært ved at være i et læringsrum sammen med andre, *kunne*, fordi der var et frirum til at være, uden at det var farligt.

Viden

Umiddelbart i den nye version af Blooms taksonomi er substantiver på de enkelte trin blevet afløst af imperativer, så viden er ikke længere noget der findes passivt i verden, men udtryk for en aktiv handlende tilgang til viden som begreb.

Hvis meningen med uddannelse er at tænde bål og "drikke sig fuld i videnskabernes skønhed", så de lærende bliver pionerer med mod til at færdes på nye have og stier i en hyperkompleks virkelighed, er der brug for viden som for alvor bringer os i kontakt med verden; en subjekt-i-verden-viden, der både i teori og praksis viser sig at være kropslig, sanselig, kognitiv, følelsesmæssig, relationel og kulturel.

At en sådan subjekt-i-verden viden er opnåelig, kan vi på baggrund af empirien med validitet sige, selvom den i vores undersøgelse til en vis grad forbliver tavs. Undersøgelsen viste tydelige tegn på at mødet mellem det individuelle, det sociale og kulturelle legemliggjorde en æstetisk viden, som satte eleverne ind i verden og gav dem en plads i verden, hvor de udviklede en know how, en viden-i-handling, gennem handlinger, der var konkret kropslige og derfor kunne indeholde en høj grad af abstraktion. Eleverne tilegnede sig en vidensbank af tavs, usigelig og kropslig forankret viden, der opstår i omgangen med kunst og æstetik, og som *træder ud af en tåge (adumbrate)* og bliver som symboler og narrativer, der langsomt tegner et omrids eller en skitse, de lærende kan håndtere både i nuet og fremadrettet.

Erkendelse

Denne opgave har vist, at børn fra en 3. klasse er stand til at få nye erkendelser i et æstetisk, kreativt og kunstbaseret møde med en middelalderkirke. De har haft en *experience* af den erkendende krop, der er situeret og ude i en historisk givet verden af muligheder, og dér fået indsigt i, hvordan de selv, de andre og det andet rummer en mangfoldighed af muligheder for nye erkendelser. Gennem den dybe form for nærvær, der i opgaven kaldes flow, kontemplation eller selvforglemmelse, har de fået adgang til en erkendelse af transformativ karakter, det har placeret dem i en stemthed som har potentiale til transcendent livsforandring. Selvom elevernes erkendelser til en vis grad forbliver uarticuleret, viste deres erkendelser i og omkring Visby kirke sig at være væsentlige og vedkommende på en måde, som de vil kunne bruge i helt andre kontekster og praksisser end denne. Måske endda være i stand til at møde fremtidens problemer og udfordringer med *professionel ækvilibrisme*.

Skolen

En forudsætning for *at kunne* er *at gøre*, og jeg vil håbe, at der lidt efter lidt (og slet ikke som en politisk strategi i en vejledning fra undervisningsministeriet) vil opstå mere og mere æstetisk undervisning i alle fag i skolen, hvor lærere og skoler spørger sig selv: Hvad skal eleven gøre? lige så naturligt og reflektorisk, som de i dag spørger: Hvad skal eleven lære? Denne opgave har vist tydelige tegn på, at deltagelsesperspektiv og handlingsorientering i en æstetisk ramme bringer børnene i kontakt med sig selv, de andre og det andet, så de kan færdes med selvfølelse, nysgerrighed, ansvarlighed og omsorg som pionerer i den verden, hvor de skal leve deres liv, deres livsverden. Den magtesløshed, som aktuelle udfordringer med klimakrise og global ulighed nogle gange aflejrer, bør i skolen forandres til virkelyst og kampgejst, og i det spil kan æstetisk virksomhed være både inspirerende, initierende og virksomt.

Der går nu 22 almindelige børn rundt i Sydthy, som har opdaget, hvordan deres krop, følelser og bevidsthed kan gå i interaktion med verden og de andre og i det møde blive til nye erfaringer, ny viden og ny erkendelse. Forhåbentlig er de blevet udstyret med nøgler af rette beskaffenhed og passende kompleksitet til at kunne låse døren op ind til vores fælles kultur og historie og færdes hjemmevant og nysgerrigt dér.

Litteraturliste

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). What is and What is Not Arts Based Research? I T. Barone, & E. W. Eisner, *Arts Based Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Biesta, G. J. (2014). *Den smukke risiko*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2. udg.). London: Routledge.
- Brinkmann, S. (2009). Social kreativitet - at skabe det sociale i en verden uden manuskript. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463 - 480). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruun Rasmussen Auktioner*. (3.-4.. 03 2015). Hentet 26. 12 2019 fra http://www.bruun-rasmussen.dk/dam/catalogues/854/854_modernekunst.pdf
- Buch, A. (2018). Materialitet, krop og læring - et praksisteoretisk perspekt. I M. Martinussen, & K. Larsen (Red.), *Materialitet og Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burchardt, M. (Red.). (2006). *Religionsdidaktik*. København: Gyldendal.
- Cambridge Dictionary*. (u.d.). Hentet 13. 12 2019 fra Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/adumbrate>
- Chemi, T. (2012). *Kunsten at integrere kunst i undervisningen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T. (2015). Creativity and Art. I T. Chemi, J. B. Jensen, & L. Hersted (Red.), *Behind the Scenes of Artistic Creativity. Processes of Learning, Creating and Organising* (s. 31 - 142). Frankfurt an Main: Peter Lang Edition.
- Chemi, T., & Jensen, J. B. (2015). Emotions and Learning in Arts-based Practices of Educational Innovation. I B. Lund, & T. Chemi (Red.), *Dealing with Emotions* (s. 21-36). Sense Publishers.
- Chemi, T., & Pompa, P. (2019). Embodied Learning: Hypothesis for an Action-Based Physical Approach to Teaching Chinese Characters. I T. Chemi, L. Wang, & X. Du (Red.), *Arts-Based Education. China and Its Intersection with the World* (s. 71 - 89). Leiden; Boston: Brill Sense.
- Datatilsynet*. (09 2019). Hentet 30. 09 2019 fra Vejledning Samtykke: <https://www.datatilsynet.dk/media/6562/samtykke.pdf>
- Dewey, J. (1984). Construction and criticism. I J. Dewey, *The Later Works, 1925 - 1953* (s. 127 - 143). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University.

- Dewey, J. (2012a). Barnet og læreplanen. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 377 - 391). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (2012b). Medfødte ressourcer. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 492 - 506). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 317 - 329). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Folkeskoleloven. (27. 11 2019). *Folkeskolens formål*. Hentet 07. 12 2019 fra [uvm.dk: https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal](https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal)
- Folkeskolen.dk. (15. 05 1997). *Paulo Freire død*. Hentet 07. 12 2019 fra [folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/26210/paulo-freire-doed](https://www.folkeskolen.dk/26210/paulo-freire-doed)
- Freire, P. (1972). *De undertrykkes Pædagogik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Gardner, H. (1998). *Sådan tænker børn - sådan lærer de*. København: Gyldendal.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne, dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2007). Forord. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser* (s. 7 - 10). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). Børns læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 477). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, P. (2007). At blive en person i samfundet. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser* (s. 39 - 60). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, J. B. (2015). Learning and Change. I T. Chemi, J. B. Jensen, & L. Hersted (Red.), *Behind the Scenes of Artistic Creativity. Processes of Learning, Creating and Organising* (s. 149 - 226). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Karpatschof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kegan, R. (2012). Hvad er det der skal transformeres. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 173 - 192). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B., & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 337 -357). København: Hans Reitzels Forlag.

- Kirkeby, O. F. (1994). Introduktion. I M. Merleau-Ponty, *Kroppens fænomenologi* (s. VII-XVI). Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283 - 298). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situeret læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127 - 136). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Løgstrup, K. E. (1983). *Metafysik II. Kunst og erkendelse*. Haslev: Gyldendal.
- Markussen, R. (10. 09 2010). *Hvad er befrielsesteologi?* Hentet 07. 12 2019 fra kristendom.dk: <https://www.kristendom.dk/teologiske-str%C3%B8mninger/hvad-er-befrielsesteologi>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Om sprogets fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (s. 113 - 136). København: Hans Reitzel forlag.
- Pahuus, M. (2005). K. E. Løgstrups eksistentielle fænomenologi. *Slagmark, tidsskrift for idéhistorie*(42), s. 117 - 128. doi:10.7146/sl.v0i42.412
- Pahuus, M. (2008). *Distance og involverethed. Et tema i eksistenstænkning og eksistensdigtning*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pearlman, B. (Producer), & Zeldes, J. (Instruktør). (2019). *The design of art: Olafur Eliasson* [Film]. Netflix.com.
- Pedersen, K. (2015a). Problemstilling og problemformulering. I P. Olsen, & K. Pedersen (Red.), *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, K. (2015b). Problemorienteret projektarbejde. I P. B. Olsen, & K. Pedersen (Red.), *Problemorienteret projektarbejde* (s. 13 - 26). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, K. (2015c). Videnskabsteori i det problemorienterede projektarbejde. I P. B. Olsen, & K. Pedersen (Red.), *Problemorienteret projektarbejde*. Frederiksberg: Samfundsvidenskab.
- Pio, F. (2009). Sanselig-æstetisk erfaring - om den sanselig-æstetiske erfarings privatiering og den tekniske reformering af uddannelsessystemet. I P. Lundberg (Red.), *Cursiv nr. 4 2009: Krop, kultur og kundskaber* (s. 131-161). Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345 - 358). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sfard, A. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. Educational Researcher. doi:10.3102/0013189X027002004
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 81 - 96). København: Hans Reitzels Forlag.

- Tanggaard, L. (2009). Kreativitetsfremmende evaluering. *CEPRA-sriben*(07), s. 4 - 10.
doi:10.17896/UCN.cepra.n07.52
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 29 - 53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thorsted, A. C. (2013). *Den legende organisation*. København: L&R Business.
- Visual explorer TM*. (u.d.). Hentet 26. 12 2019 fra Mindshop:
http://www.mindshop.dk/index.php?route=product/product&path=159_46&product_id=1212
- Wenger, E. (2007). Social læringsteori. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser* (s. 61 - 80). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- AAU Håndbogen: Anvendelse af samtykkeskabelon*. (25. 05 2018). Hentet 30. 09 2019 fra www.aau.dk: <https://www.haandbog.aau.dk/dokument/?contentId=359397>