

KREA Master
Masteruddannelse i læreprocesser
med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign.
Aalborg Universitet, Institut for læring og filosofi.

Romansk kirke som kreativt læringsrum



3. semester: Innovation og kreativt læringsdesign
Modulopgave
Vejleder: Lektor Birthe Lund

Svende Grøn, studienummer 20178087
Anslag: 35.683 svarende til 14,87 sider

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Indledning	3
Problemfelt	4
At komme ind i verden.....	4
Kategorial dannelse	5
Kirke som frirum	5
Problemformulering.....	6
Teori	6
Kreativitet	6
Æstetik	7
Rums betydning for læring	8
Følelser i et læringsrum	8
Materialitet og krop i rummet	10
Tilegnelse og deltagelse	10
Metode.....	11
Handlingsorienteret didaktik	11
Læringsdesign	12
Foreløbige undersøgelsesresultater	14
Afsluttende bemærkninger.....	15
Litteratur	16

Indledning

Stærene flokkes om stærehotellet; de trækker orm af jorden, og musvågen sidder på rygningen af laden. Vinduet står på klem, og det dufter af forår, og jeg er tilstede i denne verden lige her, hvor linjerne i landskabet er langstrakte, og forsvindingspunktet er befriende langt ude i horisonten. Hustage, læbælter og bakker ligger som et klæde over kloden, og horisontens linje brydes kun af vindmøller og kirketårnets hvide monument. Kirkeklokker har indrammet arbejdsdagens begyndelser og slutninger i århundreder, og kimet folk sammen til højtid, fest og afsked. På fjord og hav har fiskerne taget retning af kirketårnene og fundet vej. Vi lever i en gammel verden, hvor natur og mennesker i generationer før os har bygget konkrete, kulturelle og mentale monumenter, som vi har arvet og kan færdes frit ind og ud ad.

Som tegn på menneskelig formåen, kulturel kapital og enorm arbejdsomhed ligger små romanske stenkirker rundt omkring på bakker i det vestjyske landskab, som var de spredt af en gigantisk hånd, der såede kloden til med monumenter. Det er oplevelsen og undersøgelsen af disse bygningsværker og deres indhold ved hjælp af æstetiske og kreative metoder, min opgave i Innovation og kreativt læringsdesign har som felt.

Hvordan et kirkerum så at sige kan bidrage til børns adgang og indgang til verden og til at tegne kulturelle kort i hos eleverne, så de får erfaringer med at færdes meningsfuldt og ansvarligt i deres livsverden.

Det romanske kirkeum giver mulighed for at rette opmærksomheden mod *noget* udenfor os selv og give bevidstheden en retning og intentionalitet. Vi får *noget* at tænke på; vi får *noget* at sans, så vi ikke blot står som tilskuere i et fastlåst subjekt-objekt-forhold, men derimod oplever samhörighed og relation (Jakobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 219). Med et fænomenologisk udgangspunkt vil opgaven undersøge, hvad der sker, når man lader elever bevæge sig i et gammelt kulturrum og derigennem erfare deres identitet, handlerum og væren-i-verden:

"I hovedværket Perceptionens fænomenologi analyserede han [Merleau-Ponti] bevægeevnen og ikke bevidstheden som den basale intentionalitet, og i modsætning til traditionen fra Descartes forstod han ikke bevidstheden ud fra et "jeg tænker" ("... altså er jeg"), men ud fra et "jeg kan". I udgangspunktet er vi kropsligt agerende væsener, der først som noget sekundært får evnen til refleksiv tænkning." (Jakobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 223)

Selvom kirkerum ofte bærer en næsten to tusind år gammel samling af narrativer og symboler, vil hvert eneste menneske, der træder ind i det, opleve noget grundlæggende unikt og enestående. I mødet mellem rum og menneske fremstår netop *mødet*, som den *begivenhed*, der manifesterer en oplevelse, der *opstår* på netop det tidspunkt i netop det menneskes liv. Ved at træde ind i rummet løber man en risiko for, at der kan *opstå* ny *vished*, for nu at bruge nogle af Biestas såkaldt svage begreber (Biesta, 2014, s. 28, 34 og 36).

Min grundlæggende tese er, at konkrete rum per se kan være læringsrum; at rum skaber læring og ikke blot er rammer for stof, indhold og temaer (se Jank & Meyer, 2006, s. 54f). Selvfølgelig er den form for viden, som æstetiske og kreative metoder fremkalder og skaber ikke nødvendigvis kvantificerbare, men ikke desto mindre kan de give elever oplevelse af at få nye erfaringer og ny viden, som er svære at skrive ned i sætninger; viden om at være tilstede i et rum og dyrke sin fantasi og sanselighed både med og uden ord. De lærer ikke nødvendigvis viden

indenfor en fag-faglig ramme med fagdidaktiske metoder, men det er heller ikke målet med dette læringsdesign. De kan til gengæld med Schöns begreber få et know-how, som er knyttet til *viden-i-handling*, der med et overraskelseselement kan blive til *refleksion-i-handling* (Schön, 2012, s. 356f).

Problemfelt

At komme ind i verden

Som dreng fyldtes mine lommer af små uddrag af verdenen (en slags portfolio over drengeliv i en lille stationsby mellem heden og havet): sten med en særlig overflade, en indtørret hugormeham eller rustne skruer. Jeg bar bogstaveligt talt rundt på væsentlige artefakter, erfaringer og viden, som jeg kunne bringe i spil og dermed bidrage spinkelt til skabelsen af denne verden. Jeg var tilstede i min verden. I barndommens land gæstede jeg den civilisation, som Dewey skrev om, hvor alt endnu skulle *gøres*, og mænds tanker var optaget af den bydende nødvendighed at skulle skabe og producere (Dewey, 1988, s. 130), men jeg lærte hurtigt i skolen, at al nødvendig viden allerede fandtes, at verdens fjerneste krog var udforsket, og at menneskehedens erkendelser nu blot skulle indlæres, modtages og reproduceres. Jeg bevægede mig med Deweys ord

"... from a world that was a contact stimulus to some kind of originality and inventiveness to one that puts a premium upon receptivity and reduplication."
(Dewey, 1988, s. 130)

I den bedste mening lærte vi *"at gætte lærerens tanker"*, da hun tydeligvis allerede kendte svarene på sine spørgsmål. Vi var tomme tavler, *tabula rasa*, skolen skulle skrive sine indsigter, viden og erkendelser på. Vi var tomme tanke, som skulle fyldes af tankpasseren, så vi ikke løb tør for brændstof på livets lange vidensrejse. Skolen var cartesiansk i sin tro på repræsentationalistisk ontologi og epistemologi og så læring som en transmissionsproces af vidensindhold (Buch, 2018, s.114).

Da en af didaktikkens pionerer, Johann Amos Comenius, i 1628/38 skulle skrive sin store didaktik, *Didactica magna*, lod han titlen fylde en hel side med en omhyggelig erklæring om sine forhåbninger for en reform af skolen. Han skrev bl.a.

"Den fuldstændige kunst at lære alle mennesker alt [...] Vejen bliver vist, ad hvilken alt let og med sikkerhed kan nås" (Jank & Meyer, 2006, s. 14f).

På trods af sine ønsker om en skole hvor der *forefindes mindre larm, kedsomhed og unødige møje, [...] mindre mørke, forvirring og strid, men mere lys, orden og ro* (Jank & Meyer, 2006, s. 14f), er det ordet *alt*, som er mest interessant på Comenius' titelblad. Kan man virkelig lære *alt*, og findes der én vej, vejen, til *alt*? Som from pietist i sekstenhundredtallet kan forestillingen om, at *alt* allerede er tilstede og tilgængeligt, forekomme plausibel, men når ideen overføres til nutidens beslutningstageres ønsker om, *at uddannelse skal være noget stærk, sikkert og forudsigeligt* (Biesta, 2014, s. 16), hvor *"undervisningens formål i stadig stigende omfang konstrueres som den effektive produktion af på forhånd definerede 'læringsresultater'"* (Biesta, 2014, s. 16) mister skolen værdifulde potentiale og meningsfuldhed. Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta argumenterer i sin bog *"Den smukke risiko"* for, at vi bør forlade ideen om uddan-

nelse og undervisning som et sikkert og risikofrit rum, som kun kan opretholdes, fordi *"beslutningstagere og politikere betragter uddannelsesfeltet rent abstrakt og på afstand og primært betragter det på baggrund af statistikker og resultater, der let kan manipuleres"* (Biesta, 2014, s. 16). Tværtimod må vi anerkende den risiko og svaghed, som lærere oplever i mødet mellem lærende og kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2014, s.19).

"Uddannelsens svaghed er på spil i alle tre dimensioner, men spørgsmålet om, hvor meget vi værdsætter denne svaghed, afhænger i vidt omfang af det omfang, hvormed vi mener, at uddannelse blot handler om reproduktion af det, vi allerede ved, eller af det, der allerede eksisterer, men er genuint interesseret i de måder, hvorpå nye begyndelser og nye begyndere kan komme ind i verden. En sådan orientering handler derfor ikke kun om, hvordan vi kan få verden ind i vores børn og elever; den handler også - og måske først og fremmest - om, hvordan vi kan hjælpe vores børn og elever med at engagere sig i og således komme ind i verden" (Biesta, 2014, s. 20).

Kategorial dannelse

Man kan ikke tvinge verden og viden ind i børn, selvom det er blevet forsøgt utallige gange på utallige forskellige måder. Man må tværtimod åbne-sig for ny viden og nye erkendelser og i nogle situationer lade-sig-åbne, for at de kan blive frugtbare og brugbare af elementer i elevens almene dannelse (Jank & Meyer, 2006, s. 176). Opdagelsen og oplevelsen af en tingslig og åndelig virkelighed kræver evnen til at åbne-sig og lade-sig-åbne. Klafki taler om kategorial dannelse, som sammenknytter dannelsesprocessernes materiale og formale sider, så både objekt- og subjektrelaterede forhold kan erkendes:

"Dannelse er kategorial dannelse i den dobbelte forstand, at en virkelighed har åbnet sig 'kategorialt' for mennesket, og at mennesket selv netop derved – takket være de 'kategoriale' indsigter, erfaringer, oplevelser, det selv har gennemført – er blevet åbnet for denne virkelighed" (Klafki. I: Jank & Meyer, 2006, s. 177).

Dialektikken mellem materiale og formale dannelses teorier i Klafkis begreb om kategorial dannelse åbner op for en vekselvirkning mellem eleverne (som subjekter med unikke personlige livserfaringer) og verden (forstået som et objektivt indhold).

Kirke som frirum

Man kan sagtens i et sekulariseret land som Danmark leve hele, lykkelige og meningsfulde menneskeliv uden overhovedet at skænke religion en tanke. Alligevel er kirke og kristendom en kulturel ballast, som er synlig og usynlig tilstede en lang række steder i samfundet: i politik, etik og socialt arbejde; i billedkunst, litteratur, musik og teater; i filosofi, skole og videnskab. Siden det moderne gennembrud i sidste halvdel af 1800-tallet har en lang række af stærke kulturpersonligheder med brødrene Brandes i spidsen være garanter for en religionskritik, som lever i bedste velgående, selvom to ud af tre danskere definerer sig som kristne (Hansen, 2018), og 74,7 % af befolkningen er medlemmer af folkekirken (Kirkeministeriet, 2019).

Mange mennesker har et passioneret forhold for eller imod en kirke, og det kan derfor være udfordrende at skaffe ny viden om kirken som kulturbærer og -skaber, men det er Gadamer,

der understreger, at vi kun er "i stand til at forstå verden i kraft af og ikke på trods af vores fordomme om den" (I: Olsen & Pedersen, 2015, s. 30), hvis vi forstår forståelse som en aktiv bearbejdningsproces. På godt og ondt har de fleste fordomme om kirken, som man må se i øjnene og erkende, men det udelukker ikke, at man alligevel også kan få nye erfaringer med og viden om kirkerummets særlige æstetik. Mange fordomme og få erfaringer kan gennem undersøgelse, refleksion og aktiv bevidstgørelse blive til få fordomme og flere erfaringer.

På trods af kirkerummets kulturelle, religiøse og konkrete tyngde håber jeg at kunne tilføje et element af leg til det æstetiske undersøgelse og oplevelse af rummet, og derigennem give de lærende det, som legeforskeren Ann Charlotte Thorsted kalder et *frirum*, hvor der er et andet taktslag, og tiden står stille:

"I legens verden er der nogle andre regler, der tæller, sammenholdt med det almindelige liv. Her befinder vi os på hellig jord, hvor det ikke handler om at finde frem til det perfekte svar eller den hurtigste løsning, men om at lade tingene få den tid, du nu engang tager." (Thorsted, 2013, s. 63)

Problemformulering

Hvordan kan et romansk kirkerum danne ramme for læring, når man anvender æstetiske og kreative metoder?

Teori

Kreativitet

Der er en række grundlæggende spørgsmål om kreativitet, som forskningen spørger sig selv om (Chemi, 2015, s. 44ff): Hvad er kreativitet? Hvem er kreative? Hvad karakteriserer kreative mennesker? På trods af store forskelle og variationer har forskningen i kreativitet efterhånden samlet sig om 6 områder, som kan undersøges og kombineres på mange forskellige måder: Person, process, product, place, persuasion and potentials (remsen fungerer bedst på engelsk pga. de mange begyndelses-p'er).

Det er ikke kun i undersøgelser af kunstneres kreativitet, at de 6 p'er kan være øjenåbnere for, hvordan skabelsesprocesser virker. I en skolesammenhæng, hvor lærere og elever ofte færdes indenfor forudsigelige strukturer, kan det være befordrende for udviklingen af kreative kompetence at rette sin opmærksomhed på de 6 p'er: F.eks. at procesopmærksomhed på divergens og konvergens kan hjælpe kreativiteten på vej, ligesom udfordring af status quo og gatekeepere kan åbne nye porte (Chemi, 2015, s. 44ff).

Elever og lærere er naturligvis ikke kunstnere per se, men når der i skolen arbejdes med kreativitet, genkender vi væsentlig viden fra kreativitetsforskningen. Som Csikszentmihalyi siger: *"Not all individual expression of creativity can win a Nobel prize, as the big Creators can, but much of the creativity experienced by individuals is in fact happening in everyday life settings"* (Chemi, 2015, s. 49). Netop denne hverdags-kreativitet bliver i skolen ofte til læring.

Ordet *kreativitet* hænger semantisk sammen med ordet *skabelse*. Vi skaber noget, når vi er kreative, og det engelske ord *creation* oversættes da også enten med skabelse eller skabning. Selvom det kun er en gud, der kan skabe alt ud af intet, *creatio ex nihilio*, er det en næsten guddommelig egenskab ved mennesker, at vi kan skabe, omforme og endda forestille os andet

i verden end det, der på forhånd allerede er tilstede. Selvom vi ikke (endnu?) kan skabe en sten ud af intet, kan vi med forhåndenværende redskaber og vores kreativitet forvandle stens funktion og fremtrædelsesform, og vi kan gøre os helt nye forestillinger om sten, som aldrig før er drømt, tænkt eller følt.

Siden Aristoteles har skabelse traditionelt været betragtet som et spørgsmål om kausalitet (Biesta, 2014, s. 28), hvor guden var den første årsag, *den ubevægede bevæger*, til en lang række virkninger, som danner den verden, vi færdes i. Denne stærke metafysik, hvor Gud er altings årsag, kan man frugtbart med Biestas tænkning lade afløse af svage eksistentielle begreber som *møder og begivenheder* (Biesta, 2014, s. 28).

Biesta bringer en analyse af den første skabelsesberetning i Bibelen, som det amerikanske filosofiprofessor John Caputo har skrevet i bogen *The Weakness of God*. Det er under kraftig helle-nistisk indflydelse, at de første ord i den gamle tekst oversættes, så vi forstår, at Gud er helt alene uden noget som helst at gøre godt med. En alternativ oversættelse kunne indikere, at der faktisk allerede var noget tilstede på skabelsens morgen. Caputo skriver, at *"han [Gud] befinder sig sammen med evige, men tavse ledsagere: en gold jord, livløse vande og en fejende vind"* (I: Biesta, 2014, s. 30). Det forbløffende, som Gud gør, er altså ikke at skabe alt ud af intet, men at give form og mening til verden, at *bringe væren til live*, som Capotu kalder det. Gud er ikke nødvendigvis *"den magtfulde leverandør af alt, hvad der sker"*, men er *"kilden til godhed og dens garant"* (Biesta, 2014, s. 30).

Det er en risikabel proces at afgive den totale magt over skabelsesværket og i stedet tilføre verden mening og værdi; og møde det skabte med tillid. Det er *skabelsens smukke risiko*; et begreb af Levinas som Biesta bruger som afsæt for sin bog *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Dermed overfører Biesta forestillingerne om forholdet mellem skaberen og det skabte til forholdet mellem børn og voksne, mellem elever og lærere. At give slip på al magt er ikke nødvendigvis en svaghed, men et tegn på at man er klar til at løbe en risiko og give *møder og begivenheder* betydning og værdi.

Det er ikke læreren alene, der besidder alt det væsentlige (viden, erfaring, kreativitet, kompetencer osv.), der er tilstede i et læringsrum. Der er noget mere. Meget mere!

Æstetik

Ved at bruge æstetiske og kreative metoder i kirkerummet åbnes muligheder for nye indsigter i et betydningstungt og følelsesmættet rum; både hvis rummet er helt ukendt, eller hvis man har været der så ofte og gjort de samme rituelle handlinger og bevægelser så mange gange, at det har udviklet sig til rutiner uden refleksion.

"Æstetik kommer af det græske ord for sansning, og for at begå sig i den senmoderne, komplekse verden, er det med Nussbaums ord nødvendigt at uddanne menneskers øjne. Vi skal træne evnen til at sanse og erkende menneskeligheden, også de steder hvor vi er vant til at overse den (f.eks. fordi noget er fremmed, anderledes eller blot rutinepræget)." (Brinkmann, 2009, s. 86)

Den klassiske forståelse af æstetik er dobbeltsidet: Det kan handle om sansning og sanseerkendelser, og det kan dreje sig om skønheden og kunsten og deres væsen og funktion (Austring & Sørensen, 2006, s. 12).

Rums betydning for læring

Rum er så at sige mere end blot beskyttende tag, vægge, gulv og vinduer, som vi kan sidde eller færdes trykke i. Genkendeligheden i et fysik-, billedkunst- eller musiklokale stemmer på godt og ondt elevs og lærers forventning til, hvilken form for undervisning og hvilke typer af læring man som udgangspunkt kan forvente i de rum. Men kan rummene i sig selv skabe læring?

Vi færdes hele tiden i rum, som bidrager til stemninger og følelser. Ligesom musikinstrumenter stemmes for at kunne spille musik sammen på trods af store forskelligheder (mellem f.eks. en kontrabas og en piccolofløjte), *stemmes* mennesker af rummernes arkitektur, indretning og inventar. Den danske filosof Mogens Pahuus definerer stemthed som *"menneskets engagerede, men totalt åbne og ubetingede møde med livets fænomener"* (Austring & Sørensen, 2006, s. 219). Det er dette møde og denne åbenhed, der er drivkraft i læringsdesignet.

Arbejdet med udvikling af pædagogiske læringscentre på mange skoler har genopdaget begrebet uformelle læringsrum, hvor brugernes behov, initiativ og aktivitet er initierende faktorer.

Der er et tydeligt præg af leg i uformel læring. Vi lærer, mens vi leger. *Leg er øjeblikke af glæde eller endog ren lykke* (Thorsted, 2013, s. 20), skriver Ann Charlotte Thorsted og fortsætter med at citere noget fra en Piet Hein-test, der har titlen *"Leg er alvor"*: *"At forlade de banede stier og vove sig ud i vildnisset er simpelthen noget elementært nødvendigt for den menneskelige udvikling"* (Thorsted, 2013, s. 22f). Mon ikke de fleste genkender fornemmelsen af spænding, uhygge og lyst, når man i legen bevæger sig ud i ukendt land for at få nye oplevelser, erfaringer og erkendelser. Barndommens moser, krat, brandtomter og lossepladser har lært os mangt og meget om livet, som skolen aldrig lærte os, og som fylder os med en til tider ustyrlig fryd og glæde. Skabelsesteologen og Løgstrup-forskeren Ole Jensen skriver:

Glæde er at være optaget af, hvad der omgiver os og kommer til os og lader sanser og sind leve af det. Glædens grundstemthed er i pagt med grundfænomenet i sansningen: vi 'rører' ved det, der er til og fylder op i rummet, og sindet modtager ad den vej sin oplagthed og energis daglige brød. (I: Thorsted, 2013, s. 74)

I min undersøgelse vil jeg prøve at samle overstående forståelser ved at betragte et kirkerum, som et uformelt læringsrum, som vi leger i, mens vi sanser og stemmes af rummet. Jeg vil undersøge, hvorvidt æstetisk dannelse er en mulighed, og om Gunter Otto har ret, når han skriver, at det æstetiske *"skaber bevægelse i enhver form for læring, der vil være andet end terperi"* (I: Jank & Meyer, 2006, s. 224f). Vi skal med andre ord ikke færdes og udforske kirkerummet for at aflure og indlære dogmatik og religionsvidenskab, men med Scheins begreb betragte det som *en kulturel ø, "hvor man i ro og mag og i fællesskab får mulighed for at lytte til hinanden, reflekter over de andres holdninger, forståelser og vores forskellige kulturelle baggrunde"* (I: Thorsted, 2013, s. 65).

Følelser i et læringsrum

I lige så høj grad som følelser kan være barrierer mod læring (se f.eks. Jarvis, 2012, s. 599), kan følelser være drivkræfter i kreative læreprocesser og udstyre de lærende med personlige attituder som modstandskraft, risikovillighed, målrettethed og opmærksomhed på værdier (Lund, 2017, s. 101). Eksistensen af et selv med følelser, vilje og evnen til selv-kultivering og transformation er en væsentlig forudsætning for dannelse og læring (Lund, 2017, s. 91). Følelser kan

betragtes ud fra forskellige forskningsperspektiver og på den måde bidrage til dybere og mere nuancerede forståelser af dem. Sociologien ser ofte følelser som konstruktioner i kulturer, hvor man lærer et bestemt vokabularium af følelser, som kommer til udtryk og medfører automatiske reaktioner på bestemte måder (Turner & Stets, 2005, s. 2); f.eks. opstår og udtrykkes skam på forskellige måder fra kultur til kultur. Der er dog også videnskabelig belæg for at sige, at der er en vis universalitet og biologi knyttet til følelser, da de er intimt forbundet med kroppen og dens reaktioner, ligesom følelsers natur og intensitet er drevet af biologiske processer (Turner & Stets, 2005, s. 3). Menneskehjernens indretning gør faktisk, at man er i stand til at reagere på stimuli som f.eks. synet af en slange, før man bliver bevidst om sin frygt for slanger. Kroppen føler, før bevidstheden bliver klar over det (Turner & Stets, 2005, s. 5).

Hver gang man træder ind i et rum, reagerer man følelsesmæssigt; først instinktivt med kroppen og umiddelbart derefter mere bevidst med bevidstheden. Alt afhængig af tidligere personlige erfaringer skaber rummet følelser og forventninger; et fysiklokale kan f. eks., skabe stor virkekrang og lyst til eksperimenter hos nogen, mens det efterlader andre modløse og forvirrede. Der er udbredt enighed om, at der findes fire grundfølelser i mennesker: glæde, frygt, vrede og sorg (Turner & Stets, s. 11), som kan blandes og varieres i en mangfoldighed af dyader (Turner & Stets, s. 17).

Et kirkerum fremkalder ofte følelser af mange slags, da rummet for mange familier og fællesskaber er ramme en række af livets afgørende begivenheder, og de anvendte ritualer bærer en tyngde, som både kan virke emanciperende, undertrykkende eller fremmedgørende.

Følelser er aldrig forkerte! Man har ret til at have sine følelser i fred, men det udelukker ikke, at man parallelt med disse, kan få nye erfaringer og nye emotioner forbundet med kirkerummet.

Dewey betragter lærende som individer med følelser og vilje, som har potentiale til at være og handle ansvarligt (Lund, 2017, s. 103). I møder med steder, med mennesker og virkelighed vokser vi som individer og samfund, og der opstår læring. Eleverne får fremadrettede erfaringer, som danner vaner, der kan forandres, hvis miljøet forandres:

In order to change habits (and influence will) students should then be placed in situations that influence habits, in order to change habits deliberately (Lund, 2017, s. 103).

Det kræver nøje og respektfuld planlægning at forsøge at træde ind i et velkendt rum på en ny måde og derigennem formidle muligheden for nye oplevelser og erkendelser af rummet. Det kan med fordel gøres rent kropsligt ved at entre og opføre sig uventet og udstyre eleverne med redskaber til kreativitet og fordybelse, som ikke normalt er til stede i et kirkerum. Med

En 3. klasse fra en byskole i Thisted har anmeldt sig et projekt om lyde og musik i bibelske fortællinger. Projektet indledes med et besøg i den lokale kirke. Det er vinter, og de er pakket ind i flyverdragter, vanter og huer. Mens de bogstaveligt talt smider overtøjet, er der en heftig forventningsfuld stemning; men en pige tager tøvende tøj af og stirrer ned i gulvet. Da vi går ind i kirkerummet, triller tårerne ned af hendes kinder. Læreren knæler ned foran hende og anerkender hendes følelser. Sidste gang, pigens var i et kirkerum, var til mormorens begravelse for et halvt års tid siden, og rummet kaldte tydeligvis minder fra den dag frem; så stærk at alt andet end sorgen var udelukket. Det var, som om minder og rum var uløseligt forbundet med hinanden, og der vil måske gå meget lang tid, før pigens kan være i en kirke uden tårer.

Personlige noter, den 25. september 2018

stor omhyggelighed i *gøren* og *sigen* foranstalter man *møder* og *begivenheder*, der måske kan blive menings- og værdifulde.

Materialitet og krop i rummet

Når man inviterer lærere og elever ind i et kirkerum, inviterer man kroppe til at møde materialitet i en konkret kontekst. Der er altid allerede noget, og vores erkendelse og læring sker i en verden som altid allerede er; med Heidegger og Merleau-Pontys ord er vi som kroplige, historiske og sociale væsener altid allerede situerede i diskursivt-materielle praksisser (I: Buch, 2018, s. 114); det betyder for eksempel, at vi ikke blot er tilskuer til en verden og dens begivenheder, som vi så på afstand kan forsøge at forstå og fortolke, men at vi altid allerede er-i-verden i en helt grundlæggende ontologisk betydning. Med reference til Goethes Faust, hvor der står: "Fra først af var der Dåd!" (I: Buch, 2018, s. 100). I begyndelsen var handlingen. I begyndelsen var *gøren* og *sigen*.

"At hævde, at den gøre og sigen, som former en praksis, konstituerer et nexus, er at hævde, at de er forbundne på særlige måder. Der er tre forbindelsesmåder involveret: 1) gennem forståelse, fx af, hvad der bør siges og gøres, 2) gennem eksplicite regler, principper, forskrifter og instruktioner og 3) gennem hvad jeg vil kalde "teleoaffektive" strukturer, der omfatter mål, projekter, opgaver, formål, formodninger, følelser og stemninger" (Schatzki. I: Buch, 2018. s. 103).

Det første skridt ind i kirkerummet lader krop og sted mødes. I Wittgensteins "*optik er det mentale, bevidsthedstilstande og det psykiske ikke blot udtrykt af kroppen, men disse fænomener er i en vis forstand kropslige*" (Buch, 2018, s. 109), hvilket giver vores praksisser og kropslige handlinger en baggrund for tolkning og erkendelse. Man kan, set fra praksisteoriens synspunkt, ikke adskille menneskelige erfaringer og erkendelser i dualistiske skemaer mellem for eksempel krop og psyke, for vi *har* ikke blot en krop: Vi er en krop! (Buch, 2018, s.110).

Et andet i denne sammenhæng gavnligt begreb fra praksisteorien er *sites*, der refererer til den kontekst, hvor ting findes og hændelser finder sted (Buch, 2018, s. 108). Medmenneskelig sameksistens og socialt liv opstår af sig selv som knudepunkter (nexus) mellem praksisser og materielle arrangementer (Schatzki, 2010, s. 129), hvor praksis forstås som "*organized spatial-temporal manifolds of human activity*" og materielle arrangementer er "*a set of interconnected material entities*" (Schatzki, 2010, s. 129). Kirkerummet kan ligesom en fodboldbane, der sammen med hestestalden er Schatskys yndlingseksempler, med sin indretning og artefakter være et sites for social sameksistens og i denne sammenhæng et sites for læring, når læring forstås som det, der sker i sociale praksisser (Buch, 2018, s. 116)

Tilegnelse og deltagelse

Dewey er optaget af begrebet deltagelse, som den centrale pædagogiske mekanisme, der skaber en fælles forståelse, hvor alle arbejder mod fælles mål, men det er først, når alle er bevidste om målene, og alle er interesserede i det, at man kan tale om egentlig *deltagelse*, hvor både lærere og lærende bliver påvirket (Biesta, 2014, s. 50). At skabe denne fælles interesse er en stor og væsentlig læreropgave i dagens skole. Det kræver, at folk bliver ført sammen og tilvejebringer en kommunikation på tværs af forskelle, hvor det afgørende netop er kvaliteten af kontakten; den såkaldte kontakthypotese.

”Dewey giver os en svag forståelse af kommunikation, det vil sige af kommunikation som en proces, der ikke blot er radikalt åben og ubestemt, men som også er generativ og kreativ. For Dewey er kommunikation en proces, hvor mening skabes og deles, ikke et mekanisk ’forbindelsesled’ for den ’sikre’ transport af informationsbidder fra et sted til et andet” (Biesta, 2014, s. 57).

Det anvendte læringsdesign i denne opgave forsøger at finde en anvendelig balance mellem tilegnelse og deltagelse, ligesom det er optaget af læring som både en transformativ individuel proces og en social proces. De refleksioner og kreative øvelser, som designet indeholder, retter sig både mod en indadvendt fordybelse og undersøgelse og en udadvendt samtale og undersøgelse.

Den israelske matematikprofessor Anna Sfard har skitseret, hvordan de to metaforer om tilegnelse og deltagelse har indflydelse på roller og begreber i læreprocesser.

Acquisition metaphor		Participation metaphor
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession, commodity (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice/discourse/activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

Figur 1: The Metaphorical Mappings (Sfard, 1998, s. 7)

Det er åbenlyst, at der i læringsdesignet er der flest genkendelige elementer fra metaforen deltagelse (for eksempel brugen af øvelser, hvor elever er lærlinge i et praksisfællesskab), men der er også individuelle niveauer, som bliver tydelige ved hjælp af tilegnelses-metaforen (for eksempel at besidde en ny viden i en ny form).

Metode

Handlingsorienteret didaktik

I udviklingen af et konkret læringsdesign vil den anvendte didaktik i udgangspunktet være handlingsorienteret undervisning efter flg. definition:

”Vi vil betegne en undervisning som ”handlingsorienteret”, når eleverne ikke blot får mulighed for at lære med hovedet, men også med hænder og fødder, med hjerte og alle sanser” (Jank & Meyer, 2006, s. 253).

Handlingsorienteret undervisning knytter håndens og åndens arbejde sammen, så der opstår forståelser og erkendelser, som ikke kun er sproglige, men også praktiske og måske endda tavse (Schön, 2012, s. 345ff).

Forbindelsen mellem æstetik, som både sansning og kunst, og bevægelse, som kropslige handlinger, kan inspirere til 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) Man skal ikke blot udfylde et tomrum eller indlære ny viden og kompetencer til fremtidig brug, men har brug for de nye kundskaber og færdigheder for at virkeliggøre et projekt lige nu, og det kan være selve handlingen, som initierer læreprocessen; også selvom projektet er af

dannelsesmæssig karakter i højere grad end læringsmålsindlæring. *Myndighed, selvbestemmelse og deltagelse i demokratiske processer er nogle af de dannelsesintentioner* (Keiding & Wiberg, 2013, s. 337), som handlingsbegrebet peger hen på.

Handlingsorienteret undervisning lader eleverne i videst muligt omfang være selvvirksomme og aktive ved selv at *udforske, afprøve, opdage, diskutere, forklare, planlægge og forkaste* (Jank & Meyer, 2006, s. 255). De skal arbejde målrettet og produktorienteret, så både *åndens og håndens arbejde* bliver synligt for både eleven selv og andre, og sådan at hensigt, proces og produkt hænger sammen.

Handlingsorienteret undervisning er ikke den mest effektive metode til indlæring af enkle læringsmål, men til gengæld huskes læringen bedre, og den fører til mere kompleks viden; ifølge John Hattie (I: Keiding & Wiberg, 2013. s. 351).



Forundersøgelse, Hvidbjerg kirke, 27.09.18

Læringsdesign

1. del

- Man mødes udenfor kirken, og deltagerne stilles op i en linje i god afstand fra bygningen, hvor de opfordres til at se omhyggeligt på kirkemuren.
- Der fortælles kort om kirkebygningen
 - Hvornår den er bygget.
 - Hvem der byggede den.
 - Hvordan den blev bygget.
- Man beder deltagerne finde... (svarene markeres ved, at man blot peger på svarene)
 - Den mørkeste sten
 - Den lyseste sten
 - Den mest røde sten
 - Den mest blå sten
 - Den største sten i muren
 - Den mindste sten i muren
- Alle deltagerne skal stille sig hen til muren og mærke på den; dels med hænder og senere med kinden. Ret opmærksomheden mod ...
 - Overfladen. Mærker og ujævnheder fra slagene som formede stenen.

- Tyngden. Kan man sige at stenen føles tung?
- Temperaturen. Stenen "forlænger" varmen om sommeren og kulden om vinteren.
- Mellemrummene. Lad fingrene vandre rundt om stenen.



Forundersøgelse, Hvidbjerg kirke, den 27.09.18

2. del

- Hver deltager får udleveret et tæppe, et skriveunderlag, en blyant og et lille stykke papir (på ca. 10x20 cm).
- Deltageren instrueres i at gå rundt og efter et stykke tid finde et sted i kirken, hvor de har det godt.
- Der spilles instrumentalt musik.
- Alle skal vælge sig en detalje fra kirken, som de laver en skitse af på papiret.
- Der bliver stillet tre spørgsmål. Svarene noteres ned på papiret med ord eller tegnninger.
 - Hvornår tror du din detalje kom ind i kirken?
 - Hvilket tidspunkt på dagen passer bedst til din detalje?
 - Tegn en emoji, som udtrykker en følelse, der passer til din detalje.

3. del

- Der placeres ca. 150 fotos rundt i kirken.
- Deltagerne bliver bedt om at vælge et billede, hvis stemning passer til deres egen oplevelse af stemningen i kirkerummet.
- Deltagerne stiller sig i en rundkreds, hvor de opfordres til at præsentere deres billede med et ord eller en sætning.
- De øvrige deltagere overvejer, om de kan se den sammenhæng mellem billede og kirkerum, som ordet/sætningen antyder.



Forundersøgelse, Hvidbjerg kirke, 27.09.18

Foreløbige undersøgelsesresultater

Ovenstående læringsdesign har været afviklet fem gange i løbet af efterår og vinter 2018/2019 primært med deltagere mellem 10 - 14 år.

- Skoleelever (i al fald i Vestjylland) oplever ofte, at kultur er noget, der foregår langt væk, hvor man skal køre i bus i timevis for at deltage. Dette forløb foregik i deres egen landsby/by i en bygning med en kultur, som *altid-allerede* er tilstede. Enkelte deltagere gav efter forløbet udtryk for stolthed over deres kirke.
- At skulle gøre noget, at tage udgangspunkt i handlinger, er tydeligvis en styrke i forløbet. Jeg har endnu ikke oplevet, at nogen har valgt ikke at deltage i de forskellige øvelser, hvor de fleste er meget omhyggelige med at præstere godt og autentisk. Oplevelser af at *jeg kan* det, der forventes, annullerer den nervøse gæt-lærerens-tanker-tendens, ligesom deltagerne var kompetente i deres færden i rummet.
- Der har overhovedet ikke været problemer med deltagerne opførsel overfor hinanden, underviseren eller kirkerummet. Det er en nærmere undersøgelse værd, da enkelte af lærerne har med overraskelse kommenteret det.
- Der er et overraskelseselement i selve den måde, som deltagerne skal være tilstede i og omkring kirken på, der bryder deres forventninger og forforståelser. Normalt skal man gå stille ind i et kirkerum og sætte sig på kirkebænkene, men her udfordres de til at undersøge og sans rummets muligheder. I begyndelsen er der typisk trængsel de *forbudte* steder, for eksempel på prædikestolen og foran og bag alteret, men hvis man ikke kommenterer det, løser det sig af sig selv.
- I forhold til at opleve kirkerummet æstetisk og kreativt oplevede langt de fleste deltagere sig som *nye begyndere*, der var i færd med *nye begyndelser*. Det vil kræve en veldokumenteret og dybere undersøgelse at udtale sig om, hvorvidt deltagerne er blevet kvalificerede, socialiserede eller har oplevet subjektifikation; og i givet fald hvordan og i hvilket grad.
- Underviserens *svage* position, som hverken elever eller lærere var orienterede om på forhånd, så umiddelbart ud til at have nogle positive konsekvenser. Eleverne opdagede hurtigt, at de var fri til selv at arbejde, lege og være til stede, uden de blev kontrolleret, overvåget eller irettesat. De oplevede en form for frirum, der var tvangsfrit og rummeligt, og hvor der hverken var tids- eller præstationspres. Når jeg efterfølgende har set deres sedler med skitser og notater, kan jeg konstatere, at der er meget stor forskel på, hvordan refleksionstiden er blevet brugt; enkelte elever har næsten anvendt tiden som en slags mellemrumzone, mens andre har været både fantasifulde, humoristiske og omhyggelige.



Trængsel i prædikestolen. Hvidbjerg kirke, 27.09.18.

- Den afsluttende æstetiske øvelse, hvor elever skulle finde billeder der i stemning korresponderede med kirkerummets, fungerede forbløffende godt. Af de ca. 200 deltagere, som har deltaget i forundersøgelserne, har der kun været 2, som ikke umiddelbart kunne sige et ord eller en sætning om deres valgte billede. Det har været tydeligt, at medieringen har hjulpet eleverne til at foretage personlige vurderinger og valg, ligesom de har oplevet, at deres sansninger og følelser er blevet taget alvorligt, selvom de ikke har været kongruente. Det har overrasket mig, hvor alvorligt deltagerne tog opgaverne og hinanden.
- De anvendte redskaber, som deltagerne blev udstyret med (tæppe, tegneplade, papir og blyant), var genkendelige, men alligevel overraskende i konteksten. Fravalget af A4-papir og brug af mindre sedler skulle blandt andet få deltagerne til at betragte refleksionen som andet end en normal skoleopgave. Hvorvidt det lykkedes, vil kræve en mere omfattende undersøgelse, men jeg oplevede, at skitserne og ordene fik mere karakter af notater end normalt. Det kunne også være spændende at undersøge virkningen af at få et tæppe, som blev brugt meget forskelligt. Det var, som om det i mange tilfælde blev et slags *hjemsted* eller *intimsfære*, hvor man havde helle og kunne være i fred, ligesom det tydeligvis var et *vanebrud* at få lov til at pakke sig ind i et tæppe i en kirke. Der var en rolig og til tider intens stemning, som kunne lede tankerne hen på flow.
- Hvad lærte deltagerne i forløbet? Alle ovennævnte tegn på læring, tavs viden og refleksion-i-handling kunne være interessante at undersøge, men det må vente til en anden opgave og en anden undersøgelse. Men jeg har en klar oplevelse af, at deltagerne ved hjælp af designet fik adgang til at komme ind i verden!

Afsluttende bemærkninger

Der skrives og læses stadig bøger om, hvordan kirker og katedraler blev bygget; som f. eks. Ken Folletts *Jorden søjler* og Ildefonso Falcones' *Havets Katedral*. Store episke dramaer, hvor menneskeskæbner spændes ud mellem det timelige og det evige. Mindre pompøst skrev Martin A. Hansen om bygningen af de romanske kirker, som er denne opgaves sted, i romanen *Orm og Tyr*. Bygningen af de små kirker overalt i det danske landskab bliver i romanen udfoldet som en enestående bedrift, der afslører et enormt kulturelt og menneskeligt overskud.

"Alle kirker, alle de fantastisk pragtfulde katedraler, templer, pagoder og helligsteder på jordkloden, er i en vis forstand unyttige og overflødige. De tjener ingen praktiske formål. De er ud fra en rent rationel betragtning meningsløse, hvilket peger hen på deres store betydningsfuldhed eksistentielt og følelsesmæssigt" (Wolf, 2018, s. 53).

Litteratur

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring, grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim
- Brinkmann, S. (2009). Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Buch, A. (2018). Materialitet, krop og Læring – et praksisteoretisk perspektiv. I: Martinussen, M. & Larsen, K. (red.) *Materialitet og Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chemi, T. (2015). Artistic creativity: past, present and future. Kap.1. I: Chemi, T., Jensen, J. B. & Hersted, L. (2015). *Behind the scenes of artistic creativity - processes of learning, creating and organizing*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Dewey, J. (1988). *The Later Works, 1925-53, volume 5: 1929-1930*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Hansen, M. S. (2018). *To ud af tre danskere definerer sig som kristne*. Lokaliseret 29. marts 2019 på <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/ud-af-tre-danskere-definerer-sig-som-kristne>
- Jakobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Fænomenologi*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder, - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller, grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jarvis, P (2012). Ikke-læring. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Keiding, T. B. & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I: Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kirkeministeriet (2019). *Folkekirkens medlemstal*. Lokaliseret 29. marts 2019 på <http://www.km.dk/folkekirken/kirkestatistik/folkekirkens-medlemstal/>
- Lund, B. (2017). Managing students emotions in order to foster innovation. I: Chemi, T., Davy, S.G. & Lund, B. (red.) *Innovative Pedagogy – A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Rotterdam: Sense Publishers
- Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2015). *Problemorienteret projektarbejde, en værktøjsbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Schatzki, Theodore (2010). Materiality and Social Life. I: *Nature and Culture*, vol. 5, No. 2. New York: Berghahn Books.
- Schön, Donald (2012). Refleksion-i-handling. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Sfard, A. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. Educational Researcher, 27(2), 4-13. doi: 10.3102/0013189X027002004

Thorsted, Ann Charlotte (2013). *Den legende organisation, når livet leger med os*. København: L&R Business

Turner, J. H. & Stets J. E. (2005). Conceptualizing Emotions Sociologically. Kap. 1 I: Turner, J. H. & Stets J. E. (red.) *The Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press

Wolf, Jakob (2018). *Gudstjenesten, fænomenologisk set*. København: Eksistensen

Forsidefoto

Forundersøgelse med konfirmander i Hvidbjerg Kirke, torsdag den 27. september 2018.