

At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn

Helene Illeris

Universitetet i Agder, Norge

Sammendrag

Artiklen undersøger, hvordan æstetiske læreprocesser kan bidrage til at udvikle elevers økologiske opmærksomhed i en antropocæn verden præget af global menneskelig dominans. Gennem et case studie af og med en 6. klasses deltagelse i performanceworkshoppen Voks skoV bidrager den til udviklingen af begrebet *æstetiske læreprocesser* i en økokritisk og nymaterialistisk retning, hvor naturen forstås som en partner snarere end som et materiale. Teksten er struktureret i tre dele: Del I præsenterer en undersøgelse af begrebet æstetiske læreprocesser som dette er blevet anvendt i Skandinavien siden 1990'erne, dels i kunsthøgskole og dels i naturfag. Endvidere uddybes begrebet i relation til begrebet *økologisk opmærksomhed*, hentet fra den britiske teoretiker Timothy Morton. Del II indeholder et casestudie af performanceworkshoppen Voks skoV, hvor eleverne tilbringer en uge i naturen ledet af den danske kunstnergruppe Seidlers Sensorium. Materiale genereret under og efter forløbet analyseres som eksempler på, hvordan æstetiske læreprocesser konkret kan udfolde sig med særlig fokus på sanseoplevelse, skabende relationer til naturen og refleksion. Endelig indeholder del III en opsummering og forslag til en nyfortolkning af æstetiske læreprocesser i Antropocæn, hvor hovedvægten ligger på økologisk opmærksomhed og skabelse af kollektive fortællinger med den verden, vi er den del af sammen med naturen og andre mere-og-mindre menneskelige eksistensformer.

Nøkkelord: *økologisk opmærksomhed; sanseoplevelse; kunsthøgskoledidaktik; naturfagsdidaktik; performance*

Abstract

Sensing with art and nature: Aesthetic learning processes in the Anthropocene

The article investigates how aesthetic learning processes can contribute to developing students' ecological awareness in an anthropocene world, characterized by human dominance. Through a case study of a class of 12 year old pupils in the performance workshop *Grow Forest*, it contributes to the recent development of the concept of aesthetic learning processes in an eco-critical and new materialist direction, where nature is seen as a partner and not as a material. The text is structured in three parts: Part I contains an examination of the concept of *aesthetic learning processes*, as this has been used in Scandinavia since the 1990s in arts education and in environmental education. Here the concept of *ecological awareness* by Timothy Morton is presented and discussed as an alternative to current understandings. Part II discusses the case study of the performance workshop *Grow Forest*, where the pupils spend a week in nature. Material generated during and after the workshop is analyzed as examples of how aesthetic learning processes can unfold with a particular focus on

Korrespondance: Helene Illeris, e-post: helene.illeris@uia.no

© 2023 H. Illeris. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. Illeris. «At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Æstetiske læringsprocesser*, Vol. 7(1), 2023, pp. 40–55. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.3781>

ecological and sensory experiences. Finally, part III contains a summary and proposals for a new interpretation of aesthetic learning processes in the Anthropocene, where the main emphasis is on ecological awareness and creating collective narratives together with more-than-human forms of existence.

Keywords: *ecological awareness; sensory experience; arts education; environmental education; performance*

Received: Februar, 2023; Accepted: Mars, 2023; Published: Mai, 2023

Indledning

Det første var, at jeg tænkte ”Gud hvor er det ... de taler så stille”. Underviserne, kunstnerne, de talte simpelthen så stille. Og det var, som om skovens egen stilhed blev forstørret i det, fordi de var så afdæmpede og rolige, og samtidig var det bare, eh, en stor sanseoplevelse.

Citatet ovenfor stammer fra et interview med en lærer i 6. klasse på en københavnsk kommuneskole. Jeg gennemførte interviewet nogle dage efter at læreren, sammen med klassens 24 elever, havde deltaget i workshoppen Voks skoV med performancegruppen Seidlers Sensorium, ledet af kunstneren Marika Seidler.¹ I løbet af den uge, Voks skoV varer, arbejder eleverne med kunst i naturen på flere forskellige måder: De deltager i en publikumsengagerende vandrepræsentation af performerne, de lærer om symbiose sammen med en naturvejleder, og i mindre grupper udvikler og gennemfører de deres egen performance. Endelig samler de op på forløbet sammen med performerne og reflekterer over, hvad de har lært (se også Seidler, 2018).

Som forsker valgte jeg at følge forløbet, fordi det indeholdt en række elementer, jeg mente kunne give indsigt i, hvordan æstetiske læreprocesser kan forstås og finde sted i relation til de ændrede livsbetingelser, vi som mennesker oplever i *Antropocæn*.² Hvor vi, siden isens tilbagetrækning for ca. 11.700 år siden, har levet i *Holocæn*, en geologisk epoke med et gunstigt klima for menneskelige aktiviteter, lever vi nu, ifølge en række naturvidenskabelige forskere (se f. eks. Waters et al., 2016), i begyndelsen af Antropocæn, en periode, hvor jordens geologiske kræfter omformes af mennesker (græsk: anthropos) på måder, som har vist sig at være livstruende for en række arter, herunder mennesket selv. Vi er således havnet i en paradoksal situation, hvor

¹ Forløbet indgår i huskunstnerordningen, som er en del af Statens Kunstfonds støtteordninger. Ordningen er særligt beregnet på at give børn og unge mulighed for at fordybe sig i en kunstnerisk proces sammen med professionelle kunstnere (Haastrup & Sørensen, 2020). Voks skoV følger en ”ekstern model”, hvor skolen køber et på forhånd tilrettelagt forløb, hvilket betyder, at samarbejdet mellem kunstnere og lærere både før, under og efter forløbet er begrænset (Haastrup & Sørensen, 2020).

² Som Bubandt (2021) følger jeg den almindelige stavemæssige konvention for geologiske tidsafsnit og skriver Antropocæn med stort, når det er et navneord, og med småt, når det er et tillægsord.

vi mennesker, på grund af vores overvældende succes som art, nu er kommet til et punkt, hvor vi er tvunget til at genopfinde os selv. I stedet for at fortsætte, som vi gør nu, er vi nødt til at blive *mindre* dominerende og *mere* opmærksomme over for alle de millioner af andre arter og værensformer, som vores eksistens på jorden i sidste ende er afhængig af (se f. eks. Bubandt, 2021; Paulsen et al., 2022).

Pædagogisk set rejser livet i Antropocæn således en række store spørgsmål, som vi som lærere og forskere må begynde at forholde os til. Hvordan kan vi arbejde pædagogisk på måder, hvor vi forbinder os til den planet, vi er skabt af, i stedet for at ødelægge den? Hvordan kan vi, sammen med vores elever og studerende, genopdage vores dybe relation til den verden, som ikke bare er omkring os, men som *er* os? Hvordan kan vi udvikle vores sans- og oplevelsessystemer på måder, som gør os i stand til ikke bare at forstå økologiske sammenhænge, men *erfare* dem?

Artiklens opbygning

I denne artikel har jeg valgt at tilgå disse store spørgsmål gennem at arbejde med et meget lille studie, nemlig et casestudie af performanceworkshoppen Voks skoV. Jeg har desuden valgt at undersøge et allerede etableret begreb, æstetiske læreprocesser, og kombinere dette med indførelsen af to begreber fra samtidig forskning, dels Antropocæn, dels økologisk opmærksomhed, et begreb jeg har hentet hos den britiske økofilosof og litterat Timothy Morton (2013, 2016, 2018). Begrundelsen for disse valg er, at jeg mener, at vi, for at begynde at forstå, hvad livet i Antropocæn indebærer, er nødt til at nærme os gennem konkrete eksempler og begreber. Med udgangspunkt i tidligere skandinavisk forskning i æstetiske læreprocesser (f. eks. Austrung & Sørensen, 2006; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Høhr & Pedersen, 1996; H. Illeris, 2012, 2018, 2022a; Lindstrand & Selander, 2009) og i kunstfagernes pædagogik i relation til økologisk bæredygtighed (f. eks. Fredriksen, 2019; H. Illeris, 2020, 2022b; H. Illeris & Riis, i tryk; Näumann et al., 2020)³ ønsker jeg i dette delstudie at arbejde ud fra forskningsspørgsmålet: *Hvordan optræder æstetiske læreprocesser i Voks skoV, og hvordan kan de bidrage til at udvikle økologisk opmærksomhed i Antropocæn?*

Med henblik på at undersøge dette har jeg valgt at organisere artiklen i tre dele: Del I indeholder en undersøgelse af begrebet æstetiske læreprocesser, som dette er blevet anvendt i dels kunstfagene, dels naturfagene. I del II foretager jeg en analyse af Voks skoV som et eksempel på, hvordan æstetiske læreprocesser konkret kan udfolde sig

³ Denne artikel bygger videre på tidligere undersøgelser af bæredygtighed, økologisk opmærksomhed og æstetiske læreprocesser i relation til kunstfagernes pædagogik, som jeg har foretaget i forbindelse med projektet 'Kunst, pædagogik, økologi' (se <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=683475>). Man vil således i tidligere artikler og kapitler kunne genfinde pointer ang. økologisk opmærksomhed (H. Illeris, 2020, 2022b) og æstetiske læreprocesser (H. Illeris, 2022a, H. Illeris & Riis, i tryk). Et kapitel (H. Illeris, 2022b) omhandler desuden et andet delstudie af workshoppen Voks skoV, som fandt sted i juli 2019 på kunstlejren Ingrid-Deep Forest Art Camp.

med særlig fokus på økologisk opmærksomhed. Endelig indeholder del III en opsummering og forslag til en nyfortolkning af æstetiske læreprocesser i Antropocæn.

Del I. Begrebet æstetiske læreprocesser i de skandinaviske lande

I Skandinavien er begrebet æstetiske læreprocesser siden 1990'erne blevet brugt om praksisbaseret læring, som tager udgangspunkt i sanselige snarere end kognitive erfaringer (Austring & Sørensen, 2006; By et al., 2020; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Hohn & Pedersen, 1996; H. Illeris, 2012, 2018; Lindstrand & Selander, 2009; Løvlie, 1990). Historisk set har en vigtig reference været J. C. F. Schillers (1795/1996) tidlige romantiske tekst om menneskets æstetiske opdragelse. Her bliver æstetisk opdragelse forstået som en legende form for mediering mellem menneskets to modsatrettede drifter, *formdriften* og *stofdriften*. Hvor *formdriften* dominerer oplysningstidens selvbevidste individ, som søger at skabe overblik gennem en objektiviserende distance til den omgivende verden, dominerer *stofdriften* det vilde naturmenneske, som lever "in the here-and-now, carried along by the stream of time" (Hohn, 2002, s. 64). Et vigtigt mål for Schillers (1795/1996) æstetik var gennem en tredje drift, *legedriften*, at forene oplysningstidens rationelle og formskabende menneske med romantikkens sans for det naturlige og utvungne i et legende spil mellem tilbagetrækning fra verden og overgivelse til den (Hohn, 2002; H. Illeris, 2012, 2022a).

I de følgende århundreder blev pædagogikken udkrystalliseret som en videnskab, der, ud over at beskæftige sig med dannelse og opdragelse, fokuserede på *didaktik* forstået som tilrettelæggelse af undervisning for at fremme elevernes indlæring af en given type viden (se f.eks. Gundem, 2011; Midtsundstad & Willbergh, 2010). I 1990'erne blev den didaktiske forskning suppleret med nyskabelsen *læring*, som specifikt fokuserede på de psykologiske forandringsprocesser, der opstår inde i eleven som resultat af undervisning eller anden ydre påvirkning (se f.eks. Hermansen, 1996; K. Illeris, 1999).

Gennem udviklingen af begrebet æstetiske læreprocesser fokuserede en række skandinaviske forskere på, hvordan selve det at sanse og skabe kunne bidrage til den enkelte elevs udvikling mod at blive et selvstændigt, kritisk og ikke mindst *kommunikerende* individ, som oplevede ejerskab og mestring (Austring & Sørensen, 2006; Hohn & Pedersen, 1996; Løvlie, 1990).

Æstetiske læreprocesser i kunst- og naturfag

For de kunstneriske eller æstetiske fag betød indførelsen af læringsbegrebet en fornyet interesse for de pædagogiske tænkere, som fra Schiller (1795/1996) og frem havde forsøgt at sætte ord på værdien af skabende og poetiske tilgange til undervisningen. Således kombinerede man læring og æstetik i betegnelsen æstetiske læreprocesser. I det pædagogiske praksisfelt blev begrebet æstetiske læreprocesser brugt på to forskellige måder: For det første som en sansebaseret, praksisrelateret og skabende dimension af læring i *alle* fag, for det andet som en type læring, der i særlig

grad er knyttet til ”æstetiske” eller ”praktisk-musiske” fag, her særligt kunsthagene (billedkunst, håndværk og design, musik, drama osv.)⁴ (Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Lindstrand & Selander, 2009).

I kunsthagene blev æstetiske læreprocesser ofte knyttet til en bestemt form for didaktisk progression. I den danske bog ”Æstetik og læring” beskriver forfatterne en æstetisk læreproces som ”en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne kommunikere om sig selv og verden” (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Således opdeles læreprocesserne groft sagt i tre afgrænsede faser: *indtryk*, som kommer fra direkte sanseoplevelser af indre og ydre verdener; *udtryk*, som omhandler produktion af egne kunstformer, f. eks. forestillinger, billeder, genstande, og *refleksion*, hvor eleverne kommunikerer om deres produkter (Illeris, 2012). På den måde lærer eleverne at kommunikere i symbolsk form om deres personlige måder at opfatte og opleve verden på, hvilket igen gør, at de udvikler et syn på læring som en menneskecentreret aktivitet. I en sådan forståelse kommunikeres individuelle oplevelser gennem formgivende aktiviteter, hvor verden forstås enten som en ”omgivelse”, som giver subjektet indtryk, eller som et passivt ”materiale”, som skal formes (Illeris & Riis, i tryk). Her er det altså ikke sansningen, der er i fokus, men *udtrykket*, hvor individet giver indtrykkene en form og herigennem eksternaliserer oplevelsen i en form for kunstnerisk produkt.

Omvendt har man inden for naturfagene lagt mere vægt på det æstetiske, ikke som en *produktionsmodus*, men snarere som en måde at percipere verden på, en *recepti-
onsmodus* (Illeris, 2022a, s. 179–180). Selvom forskningen ikke er omfangsrig, er det tydeligt, at æstetiske læreprocesser i naturfag ikke handler om at skabe noget nyt, men om at opøve en særlig sensitivitet i relation til naturen (Edlev, 2009; Wickman & Jacobson, 2009). I sit kapitel i bogen *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis* (Fink-Jensen & Nielsen, 2009) beskriver lærer og naturvejleder Lasse Thomas Edlev (2009), hvordan sanseindtryk i naturen erfares som skabende i sig selv:

Det at sanse naturfænomener kan således siges at indbefatte en form for skabende virksomhed, hvor naturens former og rytmer erfares kropsligt, hvor sanser og følelsesregister udvikles og hvor kontaktevne og udtryksmåder opøves. I denne forstand kan en naturoplevelse opfattes som en ”æstetisk læreproces”. (Edlev, 2009, s. 20)

Inspireret af den danske filosof Mogens Pahuus (1988) mener Edlev, at *mimesis*, forstået som kontaktevne, bør udvikles, og at det at træne sanser og følelser har værdi i sig selv. På linje med miljøfænomenologen David Abram (1997) er Edlev altså fortaler for et syn på naturen, som rækker ud over at se den som inspiration eller materiale for skabende processer, for i stedet at se det at være i og med naturen som en skabende proces i sig selv.

⁴ I Danmark omfatter de ”praktiske og musiske fag” p.t. fagene billedkunst, drama, filmkundskab, håndværk og design, idræt, madkundskab, medier og musik (se <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaaende-temaer/folkeskolens-fag>).

Hvor man inden for kunsthagene primært har lagt vægt på at se æstetiske læreprocesser som en vej til at skabe individuelle udtryk med henblik på at transformere passive, sansebaserede indtryk til aktiv kommunikation med omverdenen, har man i naturfagene set æstetiske læreprocesser som en vej til at opleve naturen gennem at sanse dens former og rytmer (Pahuus, 1988). Set i lyset af Antropocæn kan man endda gå så langt som til at påstå, at hvor man i kunsthagene har brugt æstetiske læreprocesser som en vej til at dyrke mennesket som et individ, der behersker verden og naturen gennem at udtrykke *sig selv*, har man i den naturfaglige tilgang set æstetiske læreprocesser som en mulighed for at lade individet træde i baggrunden til fordel for en oplevelse af at glemme sig selv og være ét med miljøet (H. Illeris, 2022a, 2022b).

Æstetiske læreprocesser og økologisk opmærksomhed

Ifølge redaktørerne af bogen *Art in the Anthropocene* kræver livet i Antropocæn ”a different kind of aesthetic and sensorial attention” (Davis & Turpin, 2015, s. 11). Således mener de, at det er nødvendigt, at vi bruger kunst og æstetik til at udvikle ”techniques to begin to think through the limits of our temporal frameworks, and then thinking beyond them” (Davis & Turpin, 2015, s. 12–13). På en lignende måde mener de økokritiske og nymaterialistisk orienterede teoretikere Donna Haraway (2016) og Timothy Morton (2016, 2018), at den antropocæne tid kræver et nyt og inkluderende syn på æstetik, som medtager sanseoplevelser, der ikke er begrænset til det menneskelige subjekt.⁵

I flere af sine mange udgivelser fra de sidste år introducerer Morton (f. eks. 2013, 2016, 2018) begrebet *økologisk opmærksomhed* (eng. *ecological awareness*). Jeg ser dette begreb som centralt for at udvikle nye forståelser af æstetiske læreprocesser, som kan bruges i Antropocæn. Kort fortalt handler økologisk opmærksomhed om, hvordan vi som mennesker *tuner ind* på andre, mere-end-menneskelige⁶ værensformer (eller *objekter* for at bruge Mortons terminologi), f.eks. genstande, planter og dyr. Men – og dette er vigtigt – det handler også om at blive opmærksom på, hvordan mere-end-menneskelige skabninger *tuner ind* på os.

Som udgangspunkt forestiller Morton (2013, s. 23) sig, hvordan to objekter rækker ud efter hinanden i gensidig, sanselig interaktion, som finder sted, hvad enten vi, på menneskelig vis, er bevidste om denne eller ej. Når eleverne i workshoppen Voks skoV sidder eller ligger på jorden, så sker der en gensidig *tuning* mellem krop og jord, f. eks. gennem små ændringer i temperatur, fugtighed, overflade osv. (Illeris, 2022a, s. 184).

⁵Haraway og Morton repræsenterer to meget forskellige tilgange inden for nymaterialistisk økokritik. De har dog det til fælles, at de arbejder med spekulative tilgange, hvor de forsøger at skabe nye syn på relationen mellem verdens eksistensformer gennem at se dem som ligeværdige, hvad enten dette forhold karakteriseres som *symbiotisk* (Haraway, 2016) eller som *objekt-orienteret* (Morton, 2016, 2018).

⁶Udtrykket *more-than-human* tilskrives øko-fænomenologen David Abram (1997).

Selvom eleverne mentalt er optagede af noget andet, sker tuningen ikke desto mindre. Lidt på samme måde som Edlev (2009) og Pahuus (1988) ser Morton (2013) disse gensidige sensoriske interaktioner som *æstetiske hændelser*, men med den forskel, at der ikke nødvendigvis behøver at være mennesker involveret:

Aesthetic events are not limited to interactions between humans or between humans and painted canvases or between humans and sentences in dramas. They happen when a saw bites into a fresh piece of plywood. They happen when a worm oozes out of some wet soil. They happen when a massive object emits gravity waves. (Morton, 2013, s. 19–20)

Hvis vi imidlertid som mennesker vil erfare disse hændelser, så kræver det, at vi vender vores opmærksomhed mod dem. Her er to ting vigtige: for det første, at vi sanser selve den æstetiske interaktion eller *tuningen*, for det andet, at vi træner os selv i at erfare afstanden mellem vores menneskelige måde at eksistere på og andre værensformers måder at eksistere på. Med andre ord, hvad enten det drejer sig om et blad, en orm, en pind, en murbrok eller et mere komplekst fænomen, f. eks. en fortælling, så må vi anerkende, at denne værensform eksisterer på en radikalt anderledes måde, end vi selv gør.

En måde at komme nærmere dette er ved at forholde sig til begrebet *temporalitet*. Hvor en menneskekrop lever inden for en bestemt tidshorisont, som kan spænde mellem 0–120 år, så eksisterer andre værensformer inden for helt andre temporalitetsformater. For Morton er dette helt centralt i forhold til økologisk opmærksomhed:

Realizing that there are lots of different temporality formats is basically what ecological awareness is. It's equivalent to acknowledging in a deep way the existence of beings that aren't you with whom you coexist. Once you've done that, you can't un-acknowledge it. There's no going back. (Morton, 2018, s. 127–128)

I relation til æstetiske læreprocesser forbinder økologisk opmærksomhed sig altså overvejende til den receptionsmodus, som er udviklet i naturfagene, og, hvis vi går tilbage til Schiller (1795/1996), handler om at genopfinde den romantiske relation til stofdriften. I forenklet form er den pædagogiske hypotese, vi kan udlede af Mortons (2013, 2018) begreb, således, at tuning kan lede os på sporet af den ydmyghed over for andre værensformer, som kræves for at blive i stand til at bremse de accelererende negative effekter af Antropocæn. Dette vil jeg se nærmere på i artiklens del III, men først vil jeg introducere og analysere æstetiske læreprocesser i relation til mit case studie af performanceworkshopen Voks skoV.

Del II: Voks skoV – et casestudie

Jeg valgte at designe casestudiet af Voks skoV ud fra et erfaringsbaseret princip om forventet *vellykket praksis*. I dette studie er *vellykket praksis* altså en betegnelse, som er baseret på subjektive vurderinger fra kunstner og lærer. Dermed er det ikke på samme måde som det amerikanske *best practice* forbundet til et ønske om at kunne

etablere objektive standarder for god eller dårlig undervisning.⁷ Jeg ønskede således at følge et forløb og en gruppe elever, hvor såvel kunstner som lærere vurderede, at sandsynligheden for vellykkethed var så høj som muligt. I samtale med kunstneren Marika Seidler faldt valget på, at jeg skulle følge workshoppen Voks skoV på en skole i det indre København, som allerede havde erfaring med at få besøg af performance-kunstnere, og som ligger i et socioøkonomisk blandet område. Over en måned skulle alle skolens fire 6. klasser gennem forløbet, og i samarbejde med den ansvarlige lærer valgte jeg, hvilken klasse jeg skulle følge. Kriteriet for vellykkethed var her, at klassen skulle opfattes som socialt velfungerende, og at klassens lærer skulle være interesseret i at være med i mit projekt. Således valgte jeg at følge en klasse med 24 elever på 11–13 år med en ligelig fordeling på køn. Desværre var det af praktiske årsager ikke muligt for mig at følge klassen alle workshopdagene. Derfor fulgte jeg en anden klasse på forløbets dag 2, hvor eleverne bliver undervist af en naturvejleder. I forhold til gruppearbejdet undervejs i workshoppen fulgte jeg kunstnerens anbefaling om at følge en gruppe på otte elever, som hun selv havde ansvaret for. Denne gruppe bestod af fire drenge og fire piger.

Inden forløbet startede, havde jeg indhentet tilladelse til at være med i alle aktiviteterne som deltagende observatør. Det betød, at jeg fulgte forløbet, mens jeg dokumenterede det med noter, fotos og film samt indsamlede materiale, som eleverne producerede i klasseværelset i ugen efter forløbet.⁸ To uger efter at forløbet i naturen var afsluttet, gennemførte jeg et semistruktureret interview med klasselæreren samt to gruppesamtaler med hhv. tre og fire elever fra den gruppe på otte elever, som jeg havde fulgt tættest gennem forløbet. I disse samtaler lagde jeg særlig vægt på de oplevelser, der havde gjort mest indtryk på deltagerne, samt på hvordan dette kunne kobles til sanselige erfaringer med naturen. I interviewet med læreren var jeg desuden optaget af, hvordan hun som lærer så elevernes læringserfaringer i en større pædagogisk kontekst. Målet var ikke at generere sandsynlighed for bestemte sammenhænge, men at åbne feltet op i eksplorerende samtaler, hvor jeg selv indgik som aktiv dialogpartner, og hvor vi sammen huskede tilbage og drøftede oplevelserne i skoven. I stedet for en traditionel, kvalitativ tilgang til casestudiet kunne man derfor tale om en performativ tilgang, hvor vi søgte en fælles forståelse *in the making*, snarere end en ”korrekt” repræsentation af den enkeltes erfaringer (se f. eks. Ellingson & Sotirin, 2020; A.-L. Østern & Knudsen, 2019; T. P. Østern et al., 2021).

Voks skoV som eksempel på æstetiske læreprocesser mellem kunst og natur

I Voks skoV-forløbet kom eleverne helt tæt på et lille område på Amager Fælled; et tidligere militær- og industriareal i København, som nu er vokset til og bruges som

⁷ For en diskussion af dette i relation til undervisning i naturfag se f. eks. Ellebæk og Østergaard (2009).

⁸ Jeg havde inden forløbets start indhentet skriftligt samtykke fra elevernes forældre og fra lærerne til at generere dette datamateriale og til at bruge det i anonymiseret form i nærværende studie.

rekreativt område for byens beboere (Villesen, 2016). I en uge var klassen ude på fælleden hver dag, og eleverne oplevede dels hvordan kunstnerne brugte området, dels hvordan de selv i mindre grupper kunne udvikle og gennemføre deres egne vandrepræsentationer. Her fik hver gruppe tildelt et særligt sted, hvor de opholdt sig og arbejdede i tæt relation med, hvad der nu var at finde: træer, buske og græs, men også gamle murbrokker, tabte genstande og andre spor efter menneskelige aktiviteter.

På mange måder fulgte workshopforløbet Austrung og Sørensen (2006) opskrift på didaktisk progression i en æstetisk læreproces: først indtryk, så udtryk og til sidst refleksion. Set i forhold til et typisk værkstedsforløb, f. eks. i billedkunst eller drama, var forskellene imidlertid også bemærkelsesværdige. Særlig de følgende tre punkter skilte sig ud:

For det første fyldte den del, der overvejende handlede om sanseoplevelse eller receptionsmodus, en virkelig stor del af forløbet. Først var der vandrepræsentationen, hvor eleverne, som det også fremgår af det indledende citat fra læreren, blev ledt gennem skoven gennem en række sanseoplevelser, både visuelle, taktile, auditive og endda olfaktoriske. Herefter et naturfagligt forløb, hvor fortællingen om symbiose osv. var i fokus, og endelig workshoppen, hvor meget af tiden, særlig den første af de tre dage, blev brugt på at udforske stedet, igen med brug af alle kroppens sanser og bevægelser: der blev lyttet, lugtet, berørt og ikke mindst klatret, kravlet, listet og bevæget sig med bind for øjnene. Eleverne blev opfordret ikke til at indtage stedet, men til at samarbejde med det – eller endda til at blive indtaget, forført og forandret.

For det andet var den skabende del, hvor eleverne selv skulle udvikle små præsentationer, fokuseret på at give stemme til de steder, hvor deltagerne skulle stoppe op undervejs i præsentationen. Helt konkret udviklede den gruppe, jeg fulgte, deres præsentation ved, at de to og to udvalgte fire specielle holdepunkter og udviklede små forløb og fortællinger i relation til dem. De fire steder var ”hulen”, ”træet”, ”renden” og ”hegnet/det væltede træ” (fig. 1).

På hvert af stederne skulle deltagerne gøre noget, f. eks. kravle, lytte, lugte osv. Samtidig blev de fortalt nogle til tider drabelige fortællinger, eksempelvis denne:

Det er nat. Det er iskoldt, og I fryser rigtig meget [performer 3 puster deltagerne i ansigterne]. I kan lige pludselig mærke, at I bliver skubbet, så I falder. Den, som har inderarmene skal, hvis I tør, række den ene arm ud [spørgsmål fra deltager om, hvad der menes med inderarmen, og forklaring]. Vend hurtigt, så I ikke falder. Bare tag jeres hånd tilbage igen. I synes, der er blevet meget mørkt, og I vil gerne snart hjem, men I kan ikke finde vej hjem, og derfor beslutter I jer for at lægge jer til at sove. I lægger jer ned på den hårde jord og kan mærke alle insekterne kravle op på jer. Det er virkelig ubehageligt, indtil I finder et dejligt sted at ligge. Ja! Nu må I gerne åbne øjnene. (Lyd fra videooptagelse)

Efter fortællingen skulle deltagerne med bind for øjnene lade sig lede ind og ud mellem træets lavhængende grene (fig. 2).



Figur 1. Øverst til venstre: "renden"; øverst til højre: "hulen"; nederst til venstre: "træet"; nederst til højre: "hegnet/det væltede træ". Alle fotos: Helene Illeris.



Figur 2. To performere leder to deltagere ind mellem træets grene. Foto: Helene Illeris.

Den del, man kunne kalde produktionsmodus, handlede altså lige så meget om at skabe relationer til det, som allerede var på stedet, som om at skabe noget nyt. Man kan sige, at produktet både er fortællingen og det, man blev inviteret til at gøre undervejs, og den kropslige relation til stedet. Hermed kan man også sige, at i stedet for at skabe en ny ting, genskaber man relationen – og i stedet for at skabe et udtryk, hvor det er personligheden/egoet, der vises frem og kommunikeres, er udtrykket et forstærket og mere komplekst indtryk, som på en måde absorberer egoet til fordel for det at overgive sig til oplevelsen.

For det tredje kom refleksionsdelen i høj grad til at omhandle intensiteten i oplevelsen og det at være tæt på naturen. Vurderingen af, hvad der fungerede og ikke fungerede, handlede mere om muligheden for at give sig hen og lade sig opsluge end om distanceret analyse. I interviewene efter forløbets afslutning siger eleverne blandt andet, at naturen er blevet ”mere levende” for dem, og at de aldrig har prøvet at ”være i naturen” på denne måde, hvor man var ”lidt en del af naturen”. I interviewet udtrykker klasselæreren det således:

Det rørte mig at se, at med så få materialer, men med flow og fordybelse, at det kunne give denne her opblomstring; en performance som de gik *fuldt*, all in, med. Og man kunne se, at det var deres. ... Det var der, hvor jeg bare tænkte *yes!* Det er lige præcis – *lige præcis!* – dét hér. (lærer i 6. klasse)

Samlet set kan man sige, at hvor æstetiske læreprocesser relateret til kunst typisk har været domineret af, hvad jeg tidligere kaldte produktionsmodus, lå Voks skoV tættere på den naturfaglige tilgang, hvor hovedfokus er på receptionsmodus eller udvikling af selve sansningen. Det kunstneriske aspekt handlede således mindre om at skabe et produkt, der kan vises frem for et passivt publikum, og mere om at skabe fælles oplevelser, som inkluderede både eleverne og deres mere-end-menneskelige samarbejdspartnere i form af jord, huler, insekter, grene, bær, mursten osv. I stedet for at se naturen som omgivelse og materiale for menneskelig aktivitet blev der åbnet for en *sammen-væren* både mellem eleverne og naturen og eleverne imellem.

Økologisk opmærksomhed i Voks skoV

Set i forhold til Mortons (2018) begreb om økologisk opmærksomhed handlede mange af aktiviteterne i Voks skoV som nævnt om selve det at sanse. For det første var der *den fysiske sansning*; taktilt at mærke – overflader, temperaturer, teksturer, fugt; at lugte – jord, planter, bær, rådne blade; at høre – vind, fugle, stemmer, hakken og banken; at bevæge sig – gå, kravle, klatre, ligge. For det andet var der en helhedssansning, som havde at gøre med selve *tuningen*, at opleve de relationer eller intensiteter, der sker eller skabes i sansningen som æstetiske hændelser/objekter i sig selv. F. eks. når denne elev sagde, at hun ”nærmest sov”:

Da vi havde lukket øjnene, så syntes jeg, at det var meget behageligt, fordi vi kunne høre vinden og bladene, og jeg vidste egentlig ikke, at træerne godt kan lave sådan en knirkelyd. ... Man følte sig sikker, man nærmest sov på grund af alle de dejlige lyde rundt om i naturen. (elev i 6. klasse)

For det andet handlede elevernes performances i høj grad om at skabe og facilitere sanseoplevelser i og med naturen *for hinanden*. Dette blev både gjort gennem kropsligt at lede og vejlede klassekammeraterne, men også gennem at skabe fortællinger og give navne til mere-end-menneskelige samarbejdspartnere som steder og genstande. Et eksempel kunne være fra en gruppe, som valgte at arbejde med nogle lange grene i deres performance:

Det, som jeg husker mest, er, da vi fik vores grene Jorkim, Big Big Junior, Janka, Find Pind, Grete Gren, Pernille, Bella og Bob. Jeg har stadig Jorkim. (elev i 6. klasse)

Der ser jeg nogle børn, der knytter sig så tæt til nogle kæppe i deres forestilling, at de bliver navngivet, og de blev faktisk uvenner over, hvis nogen slog hårdt på den andens kæp, fordi den ligesom var blevet til en personliggørelse og ikke bare et stykke gren, der ligger i vejkanten. (lærer i 6. klasse)

Endelig spillede *tiden* en stor rolle i Voks skoV. Fordi eleverne er væk fra skolen, forsvinder skolens traditionelle opdelinger både af rum (klasselokaler) og af tid (timer). I stedet opstår en flydende tid, hvor der, særlig på workshopdagene, dukkede pauser og tidslommer op, som ikke på forhånd er fyldt ud. Læreren beskriver dette som en form for kontroltab, som giver anledning til, at noget nyt kan opstå:

Så jeg lægger min kontrol fra mig og *ser* børnene. ... Jeg syntes, de flimrede lidt rundt. Nogle sad og plukkede i et græsstrå i en halv time. Man sad bare og lavede ingenting for mig. ... Det var spændende at se! For sådan en tilgang har jeg ikke til undervisning. (lærer i 6. klasse)

Set ud fra Mortons (2018) teori kan disse tidslommer måske give anledning til, at eleverne (og læreren) sanser eksistensen af andre temporalitetsformater: Et græsstrå eksisterer kun som græsstrå en enkelt sommer, men under jorden lever og fornyer græssets rodnet sig år efter år og kan potentielt leve meget længere end et menneske. En tør pind har et andet temporalitetsformat, for ikke at tale om de gamle murbrokker fra tidligere byggeri, som eleverne også finder undervejs. Når man zoomer ind på temporalitet, skaber det en form for ydmyghed over for andre eksistensformer, f.eks. det sted, hvor eleverne tilbragte det meste af tiden:

Altså jeg tror, at hvis jeg kommer ud på Amager Fælled om noget tid, måske, lad os sige, at jeg kom derud om to år, så tror jeg stadig, at jeg ville kunne huske det sted, hvor vi var. Sådan træerne og sådan noget. (elev i 6. klasse)

I Voks skoV blev økologisk opmærksomhed således udviklet gennem en række aktiviteter, der havde til for mål at fremme sansningen, ikke bare *i* naturen som hos Edlev (2009), men i et aktivt og handlende samspil *med* naturen, hvor opdelingen mellem indtryk, udtryk og refleksion blev så godt som opløst. Dette gælder i særlig grad elevernes erfaring med stedet og naturen som en mere-end-menneskelig værensform, der kan besjæles gennem at give den en egen stemme, som tilføjer, hvad man, igen inspireret af Morton (2013), kunne kalde økologisk magi. Eller for at citere mig selv i et kapitel, som også omhandler økologisk opmærksomhed i naturen:

Jeg har valgt at kalde det magi, men spørgsmålet er, om det ikke burde kaldes for ”realisme”. I Mortons ånd vil jeg fremhæve det på mange måder banale faktum, at kunst og æstetisk erfaring handler om at indgå i relationer med verden, som den faktisk er. Det magiske er, at mennesker ikke er *i* verden eller *på* jordens overflade; vi er *selv* verden. (H. Illeris, 2022b, s. 133)

Del III: Forslag til en nyfortolkning af æstetiske læreprocesser i Antropocæn

I Antropocæn indgår menneskenes kroppe som en lille del i de store geologiske og biologiske forandringer, som nu sker så hurtigt, at vi som mennesker trods vores korte liv oplever, hvordan vejret ændrer sig og naturens mangfoldighed indskrænkes (Bubandt, 2021; Colebrook, 2017). For at forstå konsekvenserne af Antropocæn er det nødvendigt at finde alle mulige måder, hvorpå vi kan komme i kontakt med os selv som en del af planeten, både gennem vores biologiske krop og ved hjælp af vores forestillingsevne. At bruge alle sanserne til at genopdage vores forbundethed med omgivelserne er lige så vigtigt som at fortælle nye historier, hvor mere-end-menneskelige eksistensformer ikke bare spiller rollen som objekter for det menneskelige subjekt, men i stedet som værensformer, man kan tune ind på og skabe aktive relationer til (H. Illeris, 2022a, 2022b, H. Illeris & Riis, i tryk).

Æstetiske læreprocesser kan, som både Edlev (2009) og Morton (2013) antyder, i langt højere grad end i dag anvendes som en måde at udvikle elevernes økologiske opmærksomhed på. I Voks skoV ser vi et eksempel på, hvordan arbejdet med kunstneriske processer direkte i og med i naturen har en stor værdi i sig selv. For eleverne har det betydning, at de hele tiden er i samspil med ”deres sted”, og at de på den måde ikke afskærer indtryk og udtryk, sansning og produktion. Desuden bruger de meget tid på at lære at sanse. Dette sker f.eks. igennem at fokusere på én sansemodus ad gangen – på lyd, på lugt, på smag, på følesans og på bevægelse. Ofte får deltagerne bind for øjnene for på den måde at fremme nærsanserne og hørelsen frem for synsansen, der ellers ofte kommer til at dominere.

I løbet af de to første dage oplevede jeg på egen krop, hvordan mine sanser blev mere nuancerede, først gennem vandreperformancen, hvor vi hele tiden blev inviteret til at røre, lugte, lytte og se på nye måder, og siden gennem forløbet med naturvejlederen, hvor vi samlede svampe og andet materiale, samtidig med at vi lærte, hvordan samspillet mellem f. eks. træer og svampe udvikler sig i forskellige former for symbiose. Disse to første dage satte tydelige spor i elevernes performances, hvor hyfer og svampe blev vakt til live sammen med elevernes egne underlige historier om fortabte børn, besjælede grene og underjordiske væsner.

Selvom dette lille casestudie naturligvis ikke giver nogen form for evidens for, at eleverne på længere sigt udvikler skærpede former for økologisk opmærksomhed – for ikke at tale om større handlekompetence i forhold til bæredygtig udvikling i Antropocæn – mener jeg alligevel, at det kan bidrage med at udvikle vores forestillinger om, hvad æstetiske læreprocesser kan bidrage med i forhold til en ny form for økologisk

dannelse. Hvor den store opgave på Schillers (1795/1996) tid var at opdrage folket til at blive *mere* menneskelige i forståelsen uafhængige, selvstændige og stærke individer, som kunne kommunikere tydeligt om egne tanker og følelser, er opgaven i Antropocæn at opdrage til at blive *mindre* menneskelige, forstået som bevidste om os selv som en – i udgangspunktet forholdsvis ubetydelig – del af en langt større helhed. Inspireret af andre kosmologier, f. eks. fra urfolk, og af samtidens nymaterialistiske teoridannelser, herunder Mortons (2013, 2016) spekulative realisme, mener jeg, at der venter en kæmpe opgave med at udvikle pædagogiske praksisser, der overskrider den modernistiske, individfokuserede tænkning, skolen er rundet af.

Set i lyset af min lille undersøgelse med performanceworkshoppen Voks skoV vil jeg derfor konkludere med en nyfortolkning af æstetiske læreprocesser, som i lyset af Antropocæn kunne dreje sig om følgende:

For det første bør der gives langt mere plads til æstetiske læreprocesser som receptionsmodus. I stedet for at placere det æstetiske i produktion af menneskelige udtryk, som tilfældet oftest er i litteratur, der omhandler kunsthagene, bør vi, også i kunstneriske processer, lade os inspirere af naturfagernes idé om æstetik som sansning. Selvom leg og magi fortsat bør være centralt i æstetisk opdragelse, sådan som Schiller (1795/1996) foreslog, bør vi give meget mere plads til overgivelse til stofdriften end til den distancerende formdrift.

For det andet bør æstetiske læreprocesser handle om økologisk opmærksomhed, forstået som evnen til at *tune ind* på andre eksistensformer med henblik på at forstå, hvordan disse eksisterer som selvberørende ”objekter”, uafhængigt af menneskenes behov for at udnytte dem (Morton, 2016, 2018). Her kan det være særligt væsentligt at arbejde med at sanse andre formater for tid og rum end de rent menneskelige. For eleverne i Voks skoV blev det væsentligt at forestille sig, hvordan svampenes hyfer danner usynlige, underjordiske netværk, ligesom de fornemmede, hvordan naturens lyde åbnede for nye forbindelser mellem det menneskelige sind og skovens væren.

For det tredje bør produktionsmodus i æstetiske læreprocesser ikke handle om at skabe kunstværker, teaterforestillinger eller koncerter henvendt til et passivt publikum, men snarere om at skabe relationer og fælles fortællinger om den verden, vi er en del af. Her var Voks skoV en kæmpe inspiration, netop fordi eleverne fik mulighed for at invitere hinanden ind deres egne historier ved hjælp af direkte sansninger. Måske lå der derfor ikke et produkt klar, som de kunne vise til deres forældre, men omvendt havde de fået en direkte erfaring med det mere-end-menneskelige, som de gerne ville dele, også efter at forløbet var slut (jf. interview med lærer).

Afslutningsvis vil jeg sige, at selvom dele af det, jeg skriver, måske kan virke spekulativt og langt fra skolens virkelighed, så er det mit håb, at jeg, på samme måde som Voks skoV-workshoppen, kan åbne for nogle anelser, nogle mulige tråde eller nogle vilde ideer hos læseren. Eller for at give ordet til to af eleverne, som i forbindelse med en opgave, de fik, da de var tilbage på skolen, skrev følgende ”magiske” svar på, hvad de havde lært i løbet af workshoppen Voks skoV :

- Træ = Fordi det er skovens stamme
Græs = Fordi det er skovens jord
Lyde = Fordi naturen har rigtig mange forskellige lyde
Jorden = Fordi at der er ingen planter, der kan vokse uden jord, vand og sol
Rødder = Fordi de binder træerne sammen
Symbiose = Fordi der er modsætning i naturen
(Skriftlig besvarelse, to elever i 6. klasse)

Tak

Jeg vil gerne takke de elever og lærere i 6. klasse som generøst lod mig deltage i workshoppen sammen med dem, og som efterfølgende stillede op til samtaler m.v. Det var spændende og lærerigt at følge jer og høre jeres refleksioner. Stor tak desuden til Seidlers Sensorium for at tage mig med ind i Voks skoV's univers og til Marika Seidler for gode samtaler. Det var en stor oplevelse at være med.

Forfatteromtale

Helene Illeris er professor i kunstfagens didaktik ved Universitetet i Agder. Hun forsker i samtidskunstens pædagogik, æstetiske læreprocesser og sanselig bæredygtighedsdidaktik. Helene er en af lederne af forskningsgruppen Kunst og sociale relationer. Seneste publikationer er bl.a. lærebogen *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk* (Näuman, Riis & Illeris, 2020), samt kapitler i bøgerne *Pedagogy of the Anthropocene* (Paulsen et al., 2022) *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Skregelid & Knudsen, 2022)

Referencer

- Abram, D. (1997). *The spell of the sensuous*. Vintage Books.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzel.
- Bubandt, N. (2021). *Antropocæn. Historien om verden af i morgen*. Djøf forlag.
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Æstetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene helhetlig, integrert og forskningsbasert?* Rapport til kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/forskning/rapporter-forskningprosjekter/>
- Colebrook, C. (2017). We have always been post-anthropocene. The anthropocene counterfactual. I R. Grusin (Red.), *Anthropocene feminism* (s. 1–20). University of Minnesota Press.
- Davis, H. & Turpin, E. (2015). Art & death: Lives between the fifth assessment & the sixth extinction. I H. Davis & E. Turpin (Red.), *Art in the Anthropocene. Encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies* (s. 3–30). Open Humanities Press.
- Edlev, L. T. (2009). Naturoplevelse og naturfaglig interesse. Hvad er forholdet mellem æstetiske læreprocesser og naturfaglig undervisning? I K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske læreprocesser i teori og praksis* (s. 13–18). Billesø og Balzer.
- Ellebæk, J. J. & Østergaard, L. D. (2009). "Best Practice" – visdommen i dansk naturfagsformidling. *MONA*, 2009(4), 7–31. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36239>
- Ellingson, L. L. & Sotirin, S. (2021). *Making data in qualitative research. Engagements, ethics, and entanglements*. Routledge.
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (Red.). (2009). *Æstetiske læreprocesser i teori og praksis*. Billesø og Balzer.
- Fredriksen, B. (2019). *Før sanden renner ut. Barnehagelæreren innsats for økologisk bærekraft*. Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.

- Haastrup, L. & Sørensen, M. (2020). Kunstneriske partnerskabe i åben skole. I L. E. D. Knudsen, L. L. Jensen, A. V. Thomsen & M. Fredslund (Red.), *Åben skole* (s. 210–227). Syddansk Universitetsforlag.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Forlaget Klim.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforeningen.
- Hohr, H. (2002). Does beauty matter in education? Friedrich Schiller's neo-humanistic approach. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/00220270010029771>
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19.
- Illeris, H. (2018). “The poetic self is not a fiction” – undersøgelser af æstetisk erfaring i kollektive læreprocesser med samtidskunst. I M. B. Johansen (Red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 143–163). Akademisk Forlag.
- Illeris, H. (2020). Intimacy, solidarity, fragility. Everyday objects and ecological awareness in arts and crafts education. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.) *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability* (s. 153–168). RIXC Center for New Media Culture.
- Illeris, H. (2022a). Lying on the ground. Aesthetic learning processes in the Anthropocene. I M. Paulsen, J. Jagodzinski & S. M. Hawke (Red.), *Pedagogy in the Anthropocene. Re-wilding education for a new Earth* (s. 175–193). Palgrave Macmillan.
- Illeris, H. (2022b). VI BLIVER SKOV BLIVER VI. Økologisk opmærksomhed gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Urvildede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk.
- Illeris, H. & Riis, K. (tryk). Teaching, learning, tuning. Towards ecocentric aesthetic learning processes in craft education. I B. C. Fredriksen (Red.), *Crafting a relationship with nature through creative practice!* Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (1999). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.) (2009). *Estetiske lærprocesser: Uplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pædagogik*, 1990 (1/2), 1–18.
- Midsundstad, J. H. & Willbergh, I. (Red.) (2010). *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Morton, T. (2013). *Realist magic: objects, ontology, causality*. Open Humanities Press.
- Morton, T. (2016). *Dark ecology. For a logic of future coexistence*. Columbia University Press.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Pelican Books.
- Pahuus, M. (1988). *Naturen og den menneskelige natur*. Philosophia.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J. & Hawke S. M. (Red.) (2022). *Pedagogy in the Anthropocene. Re-wilding education for a new Earth*. Palgrave Macmillan.
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke, oppvinne, skape*. Cappelen Damm.
- Schiller, J. C. F. (1996). *Menneskets æstetiske opdragelse* (Dansk oversættelse v. P. Øhrgaard). Gyldendal. (Originalværk 1795)
- Seidler, M. (2018). *Voks sko* <http://seidlerssensorium.dk/project/workshops-voks-skov>
- Villesen, K. (2016, 8. oktober). Slaget om Fælleden. *Information*. <https://www.information.dk/mofo/slaget-faelleden>
- Waters, C. N., Zalasiewicz, J., Summerhayes, C., Barnosky, A. D., Poirier, C., Gałuszka, A., Cearreta, A., Edgeworth, M., Ellis, E. C., Ellis, M., Jeandel, C., Leinfelder, R., McNeill, J. R., Richtern, D. D., Steffen, W., Syvitski, J., Vidas, D., Wagreich, M., Williams, M., Zhisheng, A., Grinevald, J., Odada, E., Oreskes, N. & Wolfe, A. J. (2016). The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269). <https://doi.org/10.1126/science.aad2622>
- Wickman, P.-O. & Jakobson, B. (2009). Estetiske lærprocesser i naturvetenskap – att behandla en förgiftning. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 127–152). Studentlitteratur.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.) (2019) *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research*. Routledge
- Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative research* 23(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>