

ÆSTETISK RESONANS SOM ENGAGEMENT. EN UNDERSØGELSE AF ELEVERS ENGAGEMENT I NATUREN PÅ ET KUNSTMUSEUM

*Lise Sattrup, ph.d., pædagogisk udviklingskonsulent, Skoletjenesten
– videncenter for eksterne læringsmiljøer & Lars Emmerik Damgaard
Knudsen, ph.d., lektor, Æstetik og didaktik, DPU*

I denne artikel undersøges, hvordan man kunstpædagogisk på et museum kan understøtte elevers engagement i naturen. Det konkrete udgangspunkt for artiklen er et undervisningsforløb med en 3. klasse i udstillingen *Solarstalgia* af Julian Charrière på ARKEN Museum for Samtidskunst. I artiklen undersøges, hvordan undervisning i en kunstudstilling, der tematiserer relationer mellem mennesker og natur, kan understøtte elevers engagement i naturen. I artiklen anskues engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen. Med æstetisk resonans beskriver vi, hvordan elever kan engageres i naturen, hvis og når de bliver grebet og fortryllet af undervisning og udstilling.

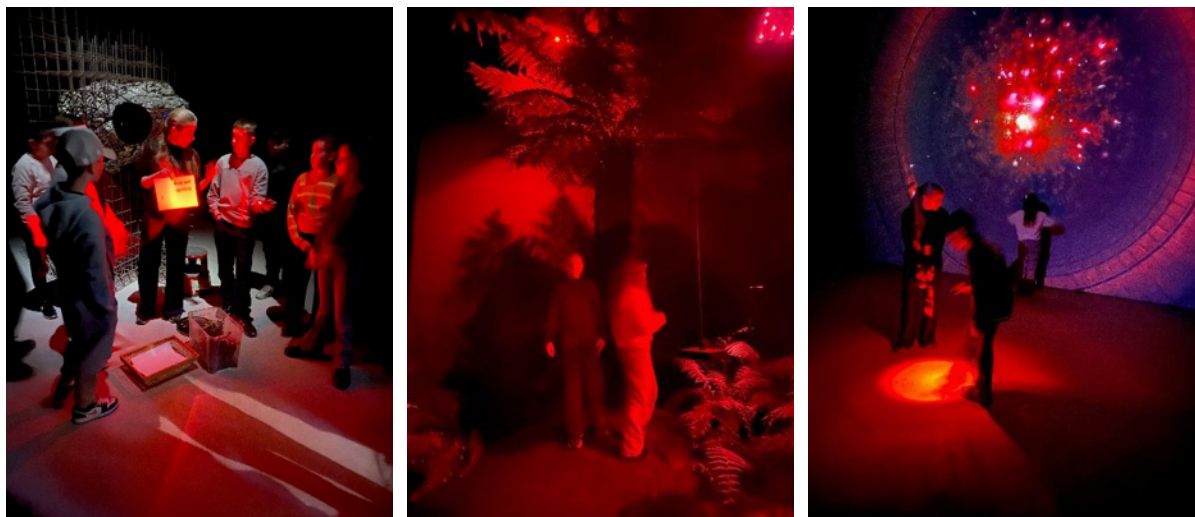
“ Vi anskuer engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen.

INDLEDNING

Vi står i dag over for enorme klimaforandringer, som truer med at ødelægge bosteder, afgrøder og leveforhold for planter, dyr og mennesker. Selvom dette er en reel trussel, så er det faktisk vanskeligt at skabe et tilstrækkeligt engagement i befolkningen til at få sænket CO₂ udslippet, mindsket brug af gødning, ændret på forbrugsvanerne eller på andre og mere fundamentale måder gentænke den måde, vi lever i samspil med naturen på. I kunst, og derfor også på kunstmuseer, fylder tematikkerne om menneskets forhold til naturen og klimaforandringer mere og mere (Brown, 2014). På forskellige måder rejser disse kunstværker og udstillinger spørgsmål til vores forhold til naturen, skaber nye forestillingsbilleder eller på anden måde forstyrrer vores vaner, tanker og normer. Derudover ved vi, at kunstpædagogik og æstetiske tilgange til undervisning kan vække engagement, nysgerrighed og motivation, når man i museumsundervisningen inviterer elever til at deltage på egne præmisser og gå i dialog med hinanden og værkerne (Illeris, 2009; Davis, 2018; Sunassee et al., 2021; Sattrup & Knudsen, 2022). Derfor er vi i denne artikel optaget af at undersøge, hvordan undervisning i en udstilling, der tematiserer relationer mellem mennesker og naturen på et kunstmuseum, kan understøtte elevers engagement i naturen. Vi anskuer engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen, frem for at tage udgangspunkt i elevernes psykologi. Med æstetisk resonans beskriver vi, hvordan elever engageres ved at blive grebet af noget udefra på måder, der både kan forandre eleverne selv og verden omkring dem.

UNDERVISNING I SOLARSTALGIA

Artiklen tager udgangspunkt i en undervisningssituation med en 3. klasse i udstillingen *Solarstalgia* af Julian Charrière på ARKEN Museum for Samtidskunst (ARKEN, 2025). *Solarstalgia* (se fig. 1) består af en række installationer, som rejser spørgsmål til Jordens fortid og nutid, ved bl.a. at benytte materialer som kul, lava og bregner, der alle er kendetegnet ved at have eksisteret i 300 millioner år.



Figur 1: Tre billeder fra undervisningen i udstillingen *Solarstalgia* på ARKEN. Fotos: Lise Sattrup.

Charrière har en aktivistisk og videnskabelig tilgang til at udforske vores opfattelse af og forhold til natur og hvordan det har ændret sig over tid. Udstillingens titel, *Solarstalgia*, refererer til solen 'solar' og begrebet 'solastalgia' af Glen Albrecht (2007), som er en sammen-trækning af 'solace' og 'nostalgia', som henviser til en længsel efter fortiden, når nuværende og fremtidige klimaforandringer skader vores nære natur og omgivelser.

I undervisningen på ARKEN inviteres eleverne til at undersøge udstillingen kropsligt-sanseligt gennem bl.a. lytteøvelser, performative greb og tegneøvelser og i mindre grad via diskursive former som samtale, dialog og foredrag. Inden eleverne sendes ind i udstillingen, giver museumsunderviseren en kort introduktion til kunstneren og de naturmaterialer, kunstneren bruger i udstillingen; bregner, kul, lavasten og obsidian, som stammer alle fra kultiden. Kultiden sættes konkret i relation til 'andre' gamle dage som Vikingetiden, Middelalderen og elevernes bedsteforældre, og hvad eleverne ellers kender til gennem en snor med punkter. Eleverne bliver inviteret til at være opdagelsesrejsende, der sammen skal undersøge kultiden.

ELEVERS ENGAGEMENT OG KUNSTPÆDAGOGIK

Inden for den pædagogiske forskning i elevers engagement udpeges tre generiske indikatorer for, hvad der er til stede, når elever engageres i undervisningen (Lawson & Lawson, 2013). For det første, at elever oplever en kulturel kongruens, dvs. at undervisningen understøtter elevernes sociale og personlige identitet. For det andet, at eleverne kognitivt og følelsesmæssigt forstår undervisningen som kulturelt relevant, dvs. at undervisningen knytter sig til elevernes sociokulturelle baggrund. Og endelig at undervisningen er præget af kulturel korrespondens, dvs. at den bygger videre på den viden, som eleverne allerede har. I museumsundervisningen kan elever

“ Artiklen lægger i forlængelse af øko-kunstpædagogikens fokus på sanselighed, men ved at betragte elev-engagement i et perspektiv af æstetisk resonans.

bliver engagerede, når eleverne understøttes til at deltage på andre måder end i den konventionelle undervisning på skolen (DeWitt & Storksdieck, 2008; Price & Hein, 1991). Dette handler blandt andet om, at elevernes æstetiske erfaringer har en central betydning, fordi eleverne bliver grebet, indfanget af noget eller som en lærer udtrykte det ‘glemmer at være tilbageholdende’ (Sattrup & Knudsen, 2022, 2024a,b,c, Bernhardt & Sattrup, 2024). Denne form for engagement kommer ikke blot fra eleven selv, dvs. at engagementet ikke primært næres af genkendelighed, men opstår i mødet med noget fremmed-artet på museet, i kunsten eller ved undervisningen, hvor eleven bliver grebet af noget uden for dem selv. Forskningen i kunstpædagogik peger på, at elever engageres i klima og bæredygtighed, når undervisningen flyttes ud af skolen, og eleverne får mulighed for at udtrykke sig gennem kunstneriske arbejdsformer (Davis, 2018). Et review af forskning i øko-kunstpædagogik (Eng.: ‘Eco-art education’) viser, hvordan undervisning, der indeholder elementer fra både udeskole, klimapædagogik og de praksis-musiske fag, indtager en vigtig rolle i forhold til bæredygtighedstematikker i både sociale programmer og på uddannelser (Sunassee et al., 2021). Da øko-kunstpædagogikken skaber muligheder for at elever både kan få styrket deres viden om og empati over for miljøet gennem arbejdet med visuelle udtryksformer. Der er også en mere radikal retning inden for øko-kunstpædagogik, der primært er optaget af det overordnede spørgsmål om menneskets rolle i det antropocæne, og hvad det betyder for pædagogikken, at det antropocæne ikke sætter mennesket i centrum. Et perspektiv der er kritisk over for de pædagogiske tilgange, der blot handler om hvad individet kan gøre gennem f.eks. affaldssortering, genbrug mv og i stedet rejser strukturelle spørgsmål i forhold til menneskets forhold til natur (Laugesen, 2024). Kunstpædagogisk udfordres forestillingen om at æstetiske læreprocesser skal udvikle og styrke mennesker - altså gøre os mere menneskelige. Her argumenterer Illeris eksempelvis for en ny pædagogisk ambition, der skal gøre os mindre menneskelige (Illeris, 2022). I forlængelse af denne overordnede strukturelle kritik, undersøges hvordan man kunstpædagogisk kan sætte fokus på sanselige erfaringer af og med det antropocæne og derigennem skabe hvad Illeris og Anundsen betegner som antropocæn resonans; altså skabe engagement gennem dybe forbindelser med det antropocæne (Illeris, 2023; Illeris & Anundsen, 2024).

Uagtet denne brede forskning i engagement og kunstpædagogik, så viser forskningsoversigten ikke, hvordan man i museumspædagogikken skaber engagement i naturen. Artiklen lægger i forlængelse af øko-kunstpædagogikkens fokus på sanselighed, men ved at betragte elev-engagement i et perspektiv af æstetisk resonans. Dette kan vise nogle vigtige nuancer i, hvordan undervisning på særlige steder og med særlige materialer eller værker er med til at skabe engagement.

ELEVERS ENGAGEMENT FORSTÅET GENNEM ÆSTETISK RESONANS

For at forstå elevers engagement i Jorden og naturen, tager vi afsæt i begrebet æstetisk resonans (Sattrup & Knudsen, 2026). Æstetisk resonans bygger på Rosas forståelse af resonans, Böhmes idé om atmosfære og Bennets begreb om fortryllelse. Fælles for disse er, at de på forskellig vis beskriver, hvordan engagement bliver til og opstår relationelt i kraft af sanselige erfaringer.

Resonans

Ifølge Hartmut Rosa (2020) er resonans en menneskelig erfaring med at indgå i en relation til den omgivende verden. Resonans betyder, at omgivelserne kalder på én, og at man derpå reagerer følelsesmæssigt og svarer, således at man både selv og verden forandres. Derfor beskriver resonans, hvordan ting og miljøer angår mennesker på grundlæggende, forbundne og meningsfulde måder. Resonans er relativ, dvs. at man altid resonerer med nogen eller noget og resonans både handler om, at man åbner sig for verden og oplever, at der er nogen eller noget, der kalder på én, som man responderer på. Denne verdensrelation er funderet i elevens oplevende krop, som giver sig selv til verden uden på forhånd at tage stilling til, hvad der så skal ske (Knudsen & Sattrup, 2024). Resonans handler altså om vores måde at være i verden på, gennem en skærpet og åben opmærksomhed mod verden omkring os.

I et pædagogisk perspektiv er resonans meningsskabende, fordi den skaber dybe forbindelser og forståelse og betegner en grundlæggende måde at blive forbundet med omverden på. Rosa udvikler begrebet resonanspædagogik og beskriver derigennem vigtigheden af de øjeblikke, hvor elever lader sig rive med eller lader sig antænde, og peger på at disse øjeblikke kan aflæses i elevernes øjne (Rosa, 2017). Resonans opstår i en treklang mellem læreren, stoffet og eleven; hvor læreren når ud til eleverne, er begejstret og lader sig bevæge og hvor stoffet viser sig som betydningsfuldt for både elever og lærer og hvor eleverne fanges ind, åbner sig og føler sig i gode hænder (Rosa, 2017). Resonans sker altså i undervisningen, når både læreren og eleverne bliver berørt, stoffet bliver synligt som betydningsfuldt og eleverne fanges ind af emnet (Rosa, 2017). En vigtig pointe fra Rosa er at resonans godt kan stræbes og planlægges efter, men at resonans samtidig ikke er noget, der kan garanteres.

“ Atmosfære er således noget, der findes og opstår mellem mennesker eller mellem mennesker og omverden.

ATMOSFÆRE

At opleve en atmosfære er grundlæggende en æstetisk erfaring af at mærke, fornemme og reagere på en særlig stemning uden nødvendigvis at kunne sætte ord på, hvad atmosfæren er (Böhme, 2016). Pædagogisk betyder atmosfære, at det er noget, der befinder sig mellem os og mellem os og stederne, og at en atmosfære er vigtig, fordi den er med til at motivere og stimulere de måder, som vi handler på. Hvis undervisningens atmosfære opleves som intens, så kan det stimulere til at fortsætte eller udmatte eleverne i klassen. En atmosfære er kvasi-objektiv, fordi den i et vist omfang konstrueres f.eks. ved at bruge lys og lyd f.eks. til at understøtte en udstilling, en teaterscene etc., men atmosfæren påvirkes og skabes også af deltagernes fortolkninger og deltagelse, som i øvrigt afhænger af deres tidligere erfaringer. Atmosfære er således noget, der findes og opstår mellem mennesker eller mellem mennesker og omverden. Uanset hvordan atmosfæren opleves, så påvirker den først og fremmest sanserne og understøtter intuitivt, hvordan en stemning, en kultur og dynamikker i et rum skal forstås og hvad vi heraf engageres i at gøre.

For elevernes eller deltagernes vedkommende handler atmosfære om fænomenologiske perceptioner af lys, lyd, lugt, smag og taktilitet, som undervisningens opbygning og underviserens brug af steder og materialer er med til at stimulere. Det giver en stemning af eller stemthed henimod at foretage sig noget bestemt. Det kan være at engagere sig i samtalen, at røre ved materialerne, at være stille og eftertænksom, at gå helt tæt på etc. Elever vil givetvis fortolke en atmosfære forskelligt, reagere forskelligt, og de vil herved også påvirke hinanden således, at atmosfære også er noget, eleverne er med til at skabe. Atmosfære kan derfor på den ene side konstrueres didaktisk gennem valg af undervisningsstedet, faciliteringen og fysiske virkemidler, men på den anden side ikke styres, da en atmosfære afhænger af både elevernes ageren og individuelle og kollektive fortolkningsprocesser.

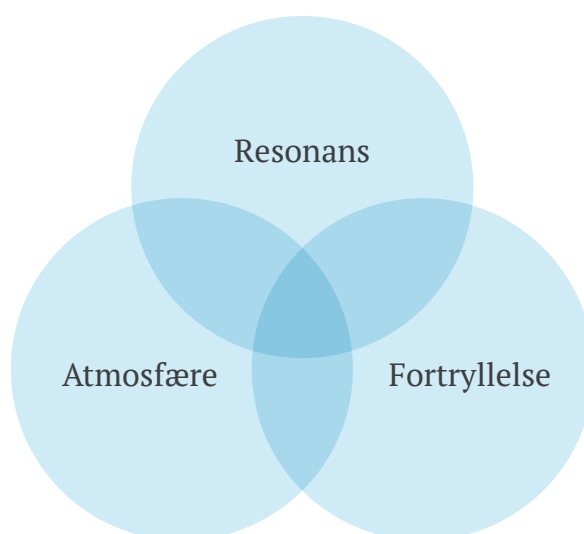
FORTRYLLELSE

Fortryllelse er en oplevelse af at møde noget nyt og fremmed, som i første omgang er både overvældende og delvist lammende, men derefter bliver til en interesse for at undersøge det nærmere (Bennett, 2001). Fortryllelsen er således en følelse eller opfattelse af, at stedet eller situationen har været påvirket af noget overraskende eller "magisk", og i stedet for at chokere eller lamme eleven, så engagerer det eleven i at komme til at forstå fænomenet bedre og dermed at undersøge detaljerne. Med Bennets forståelse af fortryllelse fremhæves den agens værker, steder og materialiteter har. En agens der har betydning for, at eleverne oplever, at der er noget, der vil dem noget og at de responderer, altså at der opstår resonans.

I et pædagogisk perspektiv kan denne overraskelse og det engagement, som ligger deri, også komme af en fortryllende oplevelse. Det kan opstå i undervisningen, når en ellers overset bagside af et fagligt element træder frem og forklares nærmere. F.eks. når vilkår for en gruppe af mennesker bliver synlige, når historiske baggrunde for et fænomen enten forklares, erkendes eller opleves, eller når et hverdagsligt fænomen bliver forklaret i detaljer og sat i relation til elevernes livsverden. Fortryllelsen kan heraf give et mindre chok (dog uden garanti), der engagerer eleverne i at forstå disse elementer i undervisningen bedre, at handle på den nye viden eller at informere andre om den. Fortryllelsen er (som med resonans og atmosfære) mulig at planlægge, men samtidig vanskelig at garantere. Omvendt kan faktiske tilfælde af elevers engagement i undervisningen netop forstås som udtryk for, at de er blevet fortryllet af det faglige element gennem de måder, som det blev præsenteret på.

ÆSTETISK RESONANS

Begreberne i æstetisk resonans danner et teoretisk udgangspunkt for at analysere, hvordan stederne, materialerne og undervisningsformerne knytter sig eller forbindes til elevernes sanselige erfaringer og derigennem skaber et engagement i naturen. Den æstetiske resonans opstår som vibrationer, stemninger og aha-oplevelser mellem eleverne, værkerne, undervisningen og museet (se fig. 2 på næste side).



Figur 2: Analysemodel for æstetisk resonans. Sattrup & Knudsen, 2025.

“ Deltager-observationer er særligt velegnede til at få øje på, hvordan steder og materialiteter har indflydelse på elevers deltagelse i konkrete situationer.

Begreberne i modellen er i et vist omfang både sammenfaldende med og indvirker på hinanden. Dvs. at de tilsammen og forenet i udtrykket æstetisk resonans danner et nuanceret udgangspunkt for at analysere elevers engagement. Det gælder særligt, hvordan undervisning med værker, steder og materialiteter kan engagere elever.

DELTAGEROBSERVATION OG POETISERING

Undersøgelsen kombinerer en arts-based research tilgang (Leavy, 2009) og deltagerobservationer (Warming, 2011) i en konstruktion af poetiseringer bestående af sammenstillinger af fotos og små mikrodramaer (jf. Sattrup & Knudsen, 2024). Formålet er at fæstne og beskrive elevernes sanselige oplevelser og erfaringer ved at udøve en sensibilitet over for elevernes måder at deltage i undervisningsforløbet på, deres udtryk, gestik og handlinger på de steder og i de situationer, som vi observerede. Deltagerobservationer er særligt velegnede til at få øje på, hvordan steder og materialiteter har indflydelse på elevers deltagelse i konkrete situationer (Sattrup, 2015). Gennem deltagerobservationer søger vi at få kendskab til mangfoldige elevperspektiver dels ved fysisk at gøre som eleverne, tale med eleverne undervejs samt fotografere og tegne de særlige situationer, der opstod. Endelig er vi opmærksomme på mangfoldigheden af elevperspektiver ved at beskrive, hvordan eleverne agerede på forskellige måder (Warming, 2011).

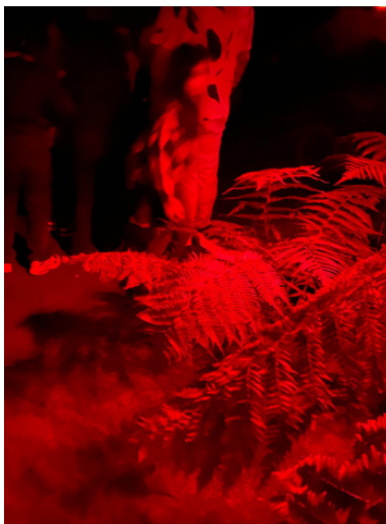
Vi har bragt data sammen i en slags tykke beskrivelser (Ponterotto, 2006), som vi kalder poetiseringer (Sattrup & Knudsen, 2024). De er udformet som multimodale collager, som består af mikrodramaer baseret på elevernes udsagn, der er gengivet så troværdigt som muligt. Disse er ledsaget af fotos fra undervisningen, som er kurateret på baggrund af deltagerobservationer og undersøgelsens afsæt i

æstetisk resonans. Vi har således anvendt 'kunstneriske metoder som forskning' (jf. Knudsen et al., 2026), hvilket giver os en aktiv og udøvende rolle i at producere poetiseringerne.

TRE POETISERINGER PÅ ELEVERS ENGAGEMENT

De tre poetiseringer præsenterer poetiske og udvalgte, indrammede indtryk af, hvordan elever engageres i naturen.

At træde ind i en anden tid



Udstillingsrummet er helt mørkt og lyses kun op af små glimt. En sitrende lyd fra nogle bregner og lyden fra klipper, der skælver, fylder rummet.

"Det er lidt som at træde ind i kultiden", hvisker en elev til sin klassekammerat.

"Ja, og lidt uhyggeligt. Vi kan jo intet se", svarer en anden.

"Det er bregnerne, vi kan høre. Charrière har sat mikrofoner på bregnerne," siger museumsunderviseren.

"Hvordan kan man det?" siger en elev.

"Kan I forstå hvad de siger?" udbryder en elev.

"Måske, hvis vi hører godt efter", svarer museumsunderviseren og fortsætter:

"I skal nu træde ind i urskoven, men vær stille og undersøg stedet sammen. Så mødes vi her om lidt igen."

Vi går med eleverne ind ad den snoede grussti, hvor bregnerne tårner sig op omkring dem. Lyden af vores skridt i gruset blander sig med den stille sitren fra bregnerne. Nogle elever sakker lidt bagud og undersøger bregnerne på nært hold.

"Er det rigtige bregner?" spørger en elev.

“Ja, men det er også sådan lidt som om vi træder ind i fremtiden.

“Ja, de er bløde og slaskede,” svarer en anden og en tredje supplerer: “De er også meget store. Det er lidt som at træde ind i en underlig skov.” “Ja, men det er også sådan lidt som om vi træder ind i fremtiden”, svarer den første.

Andre er mere optaget af at forstå bregnerne og spørger ud i rummet: *“Hvad er det, de siger?” eller “Måske er det et tegn til os?”*

Atter andre er optaget af indbyrdes spil og drillerier. I mørket kan meget andet lade sig gøre uden for underviserens radar. Andre, der heller ikke er opmærksomme på bregnerne, er draget af en lyd, som kommer for enden af den lange sti og stiger i intensitet jo tættere på de kommer: *“Hvad er det der sker, det lyder vildt?”*

“Jeg ved ikke om jeg tør gå derind, gør du?”

At lytte til evigheden



Det er helt mørkt.

Underviseren tænder en lampe, og lyskeglen former en rød cirkel.

“Kom herhen til det røde lys,” siger underviseren.

Eleverne samler sig om lyskeglen.

“Nu får I alle mulighed for at høre lyden af kultiden,” siger underviseren og peger på en stor sten, der hænger i et stålnet ned fra loftet.

“For den der sten, den er meget, meget gammel, og hvis I stikker hovedet ind i den, kan I måske høre noget fra en anden tid,” fortsætter hun.

“Lidt som konkylie, hvor man kan høre vandet eller hvad?”, siger en elev.

Eleverne stiller sig i kø, og én ad gangen går de hen til stenen, træder op på skamlen, stikker hovedet ind i stenen og lytter.

Der er kulsort inde i stenen. Så sort, at det virker uendeligt, selvom vi lige har set stenen udefra. Flere smiler og ser overraskede ud, andre ser undrende ud og siger ting som:

“Der er jo ikke noget derinde.” Eller: *“Jeg kan ikke se noget, der er helt tomt,”* og atter andre oplever, at stenen forandrer dem eller i hvert fald deres stemme, og de siger ting som *“Det var vildt. Den ændrede min stemme. Den lød helt lys.”* eller: *“Der var helt mørkt derinde, det var som at se ind i evigheden”.*

“En mørke-
tegning er en
tegning på
mørkt papir.
Vi kan ikke se,
hvad vi tegner
her i mørket,
så bare tegn
det, I ser.”

At se tiden starte og slutte



At træde ind i en anden tid



Eleverne bliver bedt om at sætte sig ned foran en kæmpestor video-installation, hvor en slags eksplosioner gentager sig i ét væk. Det buldrer og brager. Der er lidt uro, og eleverne småsnakker eller bevæger sig rastløst, men langsomt bliver der stille, og alle er opmærksomme på den store projektion og lyden, som fanger dem ind. Museumsunderviseren bryder ind og siger: *“Hvad ser I eller hvad kommer I til at tænke på?”* Et væld af hænder ryger op: *“Fyrværkeri”, “stjerner”, “eksplosion”, “verdens ende”, “brag”, “vulkan i udbrud”, “Big Bang”* og meget mere bliver der sagt. Vi sidder stille og kigger efter alt fra stjerner, verdens ende til Big Bang.

Efter noget tid siger underviseren: *“Nu skal vi lave mørketegninger. En mørketegning er en tegning på mørkt papir. Vi kan ikke se, hvad vi tegner her i mørket, så bare tegn det, I ser,”* siger hun og demonstrerer, hvordan hun tegner uden at kigge på papiret. Vi får alle papir og en hvid farve og er hurtigt i gang med at registrere det, vi ser med kridtet på papiret.

Prik, prik, prik, flere og flere begynder at tegne lysglimt som prikker. Vi inspireres af hinanden og af lyden af, hvordan det lyder at tegne lysglimt.

Efter lidt tid kommer underviseren og bytter vores farve ud, nu får vi en rød farve og blikket rettes mod det røde i projektionen, og vi tegner videre på det samme papir.

Til slut får vi en gul, og så er det det, vi kigger efter. *“BANG”*, Det giver et sæt i min sidemakker, da de høje lyde af klipper, der skælver, brager ud i rummet.

ELEVERNES ENGAGEMENT I NATUREN

På tværs af de tre poetiseringer ser vi, hvordan eleverne engageres i den verden, de er trådt ind i. Eleverne forbinder sig via atmosfæren til en tid, der ikke længere findes, hvor lyd, lys og materialer skaber en fortryllelse, som engagerer dem i deres undersøgelser af værkerne. Eleverne engageres ikke blot af undervisningens metoder eller værkeres kraft, men af den forestilling og atmosfære, som udstillingen, værkerne, undervisningen og eleverne sammen skaber. En forestilling om, at de i én og samme bevægelse både træder ind i fortiden og fremtiden; at de møder verden på tværs af tid. Udstillingen virker

voldsom på os og på mange af eleverne. Mørket, de høje lyde og værkernes størrelse. Flere elever drages, andre melder sig ud og atter andre forskrækkes. Her har naturen primat, forrang og en størrelse som i tid og kræfter langt overgår den måde, vi oplever vores forhold til naturen ellers. Vi bliver overvældet, overvældet af mørket, af lydene og af uendeligheden vi ser inde i den urgamle sten, overvældet af at føle os som en lille parentes i historien ved siden af bregnernes lange levetid og overvældet over naturens kræfter, som tager over i al deres voldsomhed. Er dette starten eller slutningen af liv på jord, der udspiller sig? Og måske også blot overvældet af det anderledes, at det opleves som om vi kortvarigt træder ind i anden verden. Vi træder ind i kultiden, som underviseren lægger op til, men på én og samme tid også ind i fremtiden. Der sker noget fortryllende ved atmosfæren, når elevernes forestillingsverden overtager og eleverne nysgerrigt går med på præmissen om, at det er kultiden, men samtidig overvældes af, at det måske også er fremtiden. Det kommer bl.a. til udtryk, når en elev siger *“det var som at se ind i evigheden”*, eller en anden siger *“Ja, men det er også sådan lidt som om, vi træder ind i fremtiden.”* For andre elever forløses magien ikke, som når eleverne skuffet siger: *“Der er jo ikke noget derinde”* efter at have kigget ind i stenen. Her står elevernes forventninger om at høre lyden af kultiden i vejen for resonanserfaringen, og de skuffes over stilheden og tomheden. Mørket i udstillingen bidrager til en atmosfære af spænding og uhygge, men samtidig også til uro eller det ukontrollerbare, da det gør det umuligt for underviserne at kontrollere, hvad der sker med eleverne. Så samtidig med at nogle elever engageres i værket, tiden og naturen, tager andre elever sig et frikvarter og har travlt med at skubbe til hinanden eller på anden måde positionere sig i flokken. Udstillingen skaber en særlig atmosfære i kraft af mørket, de høje lyde, de voldsomme billeder, planterne og de ældgamle sten. Vi bliver grebet af stemningen og forsøger sammen med underviseren at sætte os ind i, hvad det vil sige, at Jorden er så gammel, at bregnerne som art har overlevet mange tider, og lyden af deres knitren forekommer på en gang overraskende og naturlig. Vi gribes af den kæmpestore skærm og kan pludselig sidde længe foran den samme videoinstallation, der både virker dragende og frastødende. Underviseren viser interesse for, hvad vi ser og tænker og fastholder vores opmærksomhed på videoinstallationen gennem mørketegningerne, hvor vi registrerer, hvad vi ser med farver på sort papir. Disse greb forlænger vores opmærksomhed og betyder, at eleverne åbner sig for værket og for forestillingerne om, at de både kan se, hvordan liv er opstået på jorden, og alle de trusler, der har været og er imod livet på Jorden. Med andre ord at der skabes rum for at eleverne resonerer med den verden og den tid, vi er i. Det er med vores krop og sanser, vi møder og resonerer med verden, og, som de tre poetiseringer viser, er kroppen og vores sanser centrale for elevernes engagement. Det har derfor betydning, at underviseren får

eleverne til at *træde op og lytte* til sten, gå *undersøgende* ind i urskoven eller *sidde, se på og tegne* et videoværk. Denne aktivering af kroppen og sanserne bidrager til at flere elever åbner sig og overvældes over det, de interagerer med.

DISKUSSION AF ELEVERS ENGAGEMENT

“ Med æstetisk resonans tilbydes museums-pædagogikken at se, hvordan engagement i natur kan blive til på et museum og kan ses i elevernes øjne, udtalelser og kropslige deltagelse.

Analysen viser, hvordan undervisning på et kunstmuseum har potentialer til at engagere elever i naturen, og hvordan man kan forstå den form for engagement. Selv om ikke alle elever blev lige engagerede i undervisningen. Elevernes engagement er i vores analyse kendetegnet ved at opstå i spændingsfeltet mellem eleven, udstillingen og undervisningen, nærmere bestemt gennem æstetisk resonans. Det vil sige, at i modsætning til Lawson & Lawson (2013), hvor forståelsen af engagerende undervisning handler om at henvende sig til elevernes baggrund, identitet eller viden, så peger vi på, at elevers engagementet ikke blot skal forstås i forhold til elevens psykologi eller kultur, men i højere grad til noget, der findes mellem eleverne og værkerne og kan opstå gennem undervisningens rammesætning, elevernes deltagelsesmuligheder, udstillingens værker og den atmosfære, der skabes eller opstår. Elevernes engagement i naturen understøttes (Davis, 2018; Sunassee et al., 2021), også i vores analyser. Det gælder dog ikke kun, når eleverne udtrykker sig kunstnerisk, men også når oplever de konkrete værker og de forestillinger, som bliver skabt. Den samme pointe kan i et vist omfang ses hos Illeris og Anundsen (2024), som med udgangspunkt i det antropocæne understreger, at kunstpædagogikken kan bidrage til, at elever gør sig erfaringer med en anden eller mere decentral rolle som menneske. Vores analyse viser, hvordan et engagement i naturen ikke blot kan skabes i naturen jvf. Illeris og Anundsen (2024), men også kan opstå på et museum med en udstilling, der tematiserer menneskets forhold til natur. Med æstetisk resonans tilbydes museumspædagogikken at se, hvordan engagement i natur kan blive til på et museum og kan ses i elevernes øjne, udtalelser og kropslige deltagelse. Vi har metodisk valgt at undersøge elev-engagement gennem deltagerobservationer. Vores analyse risikerer på den måde at 'voksengøre' undervisningen og udstillingens mange indtryk og derved som i mange andre pædagogiske analyser at overse elevernes stemmer. Vi har gennem både deltagerobservationer og poetiseringerne undersøgt, tilstræbt og understreget, at elevperspektiver er vigtige, både gennem elevernes replikker, men også gennem beskrivelserne af deres forskellige former for deltagelse, for derigennem at kunne vise, hvordan elevers engagement i naturen kan opstå og ser ud.

SAMMENFATNING

Vi har i denne artikel undersøgt, hvordan museumsundervisning kan engagere elever i natur gennem en teoretisk ramme af æstetisk resonans. Med æstetisk resonans har vi vist, hvordan elevers engagement kan se ud og blive til i relationen mellem elev, stof og underviser, her undervisning i en kunstudstilling. Analyserne peger på, at elevernes engagement understøttes af både de konkrete muligheder for at gøre sig sanselige erfaringer, som udstillingen og undervisningen skabte ved at man kunne gå ind i, høre, se og mærke værkerne og af den forestillingsverden som eleverne, undervisningen, værkerne, og udstillingen sammen skabte. Æstetisk resonans, forstået som den ræsonnerende forbindelse til verden, kan således beskrive og forklare, hvordan elevers engagement i naturen kan opstå og se ud. Det handler både om eleverne, kunsten og undervisningen som tilsammen skaber en forbundethed til natur.

REFERENCER

- Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia'. A new concept in health and identity. *PAN: Philosophy Activism Nature*, 3 (2005), 41-55. <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- ARKEN (2025). *Solarstalgia. Julian Charrière*. Retrived 25.3.2025 <https://www.arken.dk/udstillinger/julian-charriere>
- Bernhardt, N. & Sattrup, L. (2024). *At begribe og blive grebet af kunst*. Skoletjenesten.dk <https://www.skoletjenesten.dk/viden-vaerktoejer/begribe-og-blive-grebet-af-kunst>
- Böhme, G. (2016). *Aesthetics of Atmospheres*. Routledge.
- Brown, A. (2014). *Art & ecology now*. Thames & Hudson.
- Davis, S. (2018). The engagement tree: Arts-based pedagogies for environmental learning. *International Journal of Education & the Arts*, 19(8). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1908>
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future, *Visitor Studies*, 11:2, 181-197, <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Hubard, O. M. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, 60(6), 46-56. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651133>
- Illeris, H. (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I: F. Lindstrand & S. Selander (red.), *Estetiska lärprocesser: Upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 85-101). Studentlitteratur.
- Illeris, H. (2022). Lying on the ground: Aesthetic learning processes in the Anthropocene. I: M. Paulsen, J. Jagodzinsky & S.M. Hawke (red.), *Pedagogy in the Anthropocene: Re-wilding education for a new earth* (s. 175 - 193), Palgrave Macmillan
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40-55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Illeris, H. & Anundsen, T. (2024). Antropocæn Resonans: Sanselige undersøgelser som indgang til kunstbaseret pædagogisk praksis i/ med det antropocæne. I: J. Tække & M. Poulsen (Red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 235 - 259). Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Knudsen, L. E. D. & Rold, M. (2026 - in progress). Introduktion til arts-based research – et landskab af muligheder. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen & Mette Rold (red.), *Håndbog i arts-based research*. Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Knudsen, L.E.D. & Sattrup, L. (2024) Æstetisk dannelse. I Løw, O. & Jensen, E. (red.), *Om dannelse i skole og læreruddannelse*. Akademisk Forlag.

Laugesen, M.H-L. (2024). Kapitalocæn didaktik: Om undervisning med fokus på klima, klasse og kapitalkritik. I J. Tække & M. Poulsen (Red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 259 - 287). Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>

Leavy, P. (2015). *Method meets art: arts-based research practice*. Guilford Press

Price, S. & Hein, G. E. (1991). More than a field trip: science programs for elementary school groups at museums, *International Journal of Science Education*, 13(5), 505-519, <https://doi.org/10.1080/0950069910130502>

Ponterotto, J. G. (2006). Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept "Thick Description". *The Qualitative Report*. 11 (3) 538-549. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/ponterotto.pdf>

Rosa, R. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.

Rosa, R (2016). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen

Rosa, R & Endres, W. (2017) Resonanspædagogik, Når det knitrer i klasseværelset. Hans Reitzels forlag.

Sattrup, L. (2015). Jamen hvad skal vi kigge efter?, Phd. Afhandling. RUC <https://www.skoletjenesten.dk/jamen-hvad-skal-vi-kigge-efter>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2026 - in progress). Poetisering af æstetisk resonans. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen & Mette Rold (red.) *Håndbog i arts-based research*, Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2022). *Overraskende positiv deltagelse i eksterne læringsmiljøer*. Skoletjenesten - videnscenter for eksterne læringsmiljøer. <https://skoletjenesten.dk/overraskende-positiv-deltagelse-i-eksterne-laeringsmiljoeer>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024a). Teaching with tolerance: Students' surprisingly positive participation in an out-of-school learning environment. In: L. E. D. Knudsen, M. Wiberg, K. B. Petersen, & L. Haastrup (red.), *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools: New Reflections, Future Challenges, and Global Impacts* (p. 186-201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003407775-16>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024b). Out of the Museum Into the Art. In: A. Sinner, P. Osler, & B. White (red.), *Propositions for Museum Education: International Art Educators in Conversation* (p. 207-220). Intellect. <https://www.intellectbooks.com/propositions-for-museum-education>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024c). Stedsans: Elevdeltagelse i eksterne læringsmiljøer. *Unge Pædagoger*, 2(2024), 67-76. <https://u-p.dk/vare/2024-nr-2/>

Sunasse, A., Bokhoree, C., & Patrizio, A. (2021). Students' Empathy for the Environment through Eco-Art Place-Based Education: A Review. *Ecologies*, 2(2), 214-247. <https://doi.org/10.3390/ecologies2020013>

du Toit, H., & Dye, B. (2008). Empathic Dramatic Engagement as a Metaphor for Learning in the Art Museum. *Visitor Studies*, 11(1), 73-89. <https://doi.org/10.1080/10645570801938483>

Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (p. 145-169). Hans Reitzels Forlag.