

# Masteroppgave

Masterstudium i estetiske fag

september 2021

## Øko-estetisk refleksjon i praksis

*Hvilken rolle kan kunst spille i den øko-filosofiske samtalen med ungdom*



Figur 1. Eget arbeid. Kan økonomien redde naturen? Oslomarka.

Dagmara Maria Pater

Emnekode: Mest 5900

Studiepoeng 60 ECTS

**Fakultet for Teknologi Kunst og Design (TKD)**

**Studieretning: Kunst i samfunnet**

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY  
STORBYUNIVERSITETET

## Forord

I en tilfeldig samtale ble jeg konfrontert med disse ord: «*jeg skjønner ikke hvilken nytte kunsten har for samfunnet. Hvis den har en så høy status i samfunnet og blir ansett som genial, hvorfor løser den ikke verdensproblemene?*» Som kunstner ble jeg provosert, men også stimulert til å konkretisere hvordan kunsten kan bidra i samfunnet. Jeg velger å tro at kunsten har en oppgave til å vekke refleksjon, ikke minst når det gjelder vår tids store utfordring, nemlig klimautfordringene. Det har vært en spennende reise å undersøke dette nærmere i denne oppgaven.

*Dypeste takk til mine veiledere ved OsloMet – storbyuniversitet, Venke Aure og Camilla Eeg-Tverbakk, og mine støttespillere fra Nasjonalmuseet Anita Rebolledo og Camilla Frøland Sramek for motivasjon, støtte, og gode tilbakemeldinger. Jeg vil også takke elevene og lærerne ved Frydenberg skole i Oslo som deltok i prosjektet, samt mine tre nære venner Anastasya, Therese og Nina for kommentarer og støtte. Sist, men ikke minst takker jeg barna mine og Tore som alle har utfordret meg i samtaler om temaet, noe som har resultert i en mye større undring og innsikt. Tore har vært en kjærlig vokter for at jeg ikke mister fokus og ikke gir opp.*

## **Sammendrag**

Inspirert av Nasjonalmuseets bruk av filosofisk samtale i kunstformidlingen til elever spør jeg om det er mulig å utvide dette konseptet ved bruk av estetiske virkemidler.

For å besvare spørsmålet har jeg gjort et litteratursøk for å finne aktuelle øko-filosofiske kunstprosjekter. Jeg velger tre prosjekter og analyserte disse nærmere for å finne eventuelle fellestrekk. Jeg finner fire estetiske aspekter som går igjen i disse kunstprosjektene og som jeg velger som estetiske kategorier. Det er sanselighet, perspektivveksel, potensialitet og mobilisering av ansvar. Jeg undersøker disse nærmere ved å finne ut hvordan de er forankret i kunstteorien, og om en teoretisk vurdering kan si oss noe om deres potensialer for den filosofiske samtalen.

Jeg prøver også ut kategoriene i praksis ved å designe og gjennomføre et eget prosjekt med ungdomsskoleelever, der kategoriene omsettes til konkrete aktiviteter på to skoleturer i naturen.

Turen representerer en kombinasjon av aktiviteter basert på kunstkategoriene og elementer av tradisjonell filosofisk samtale. Ved hjelp av aksjonsforskning med feltnotater og ikke-deltagende observasjon kommer jeg fram til min empiri.

Undersøkelsen viste at de estetiske kategoriene i form av aktiviteter skapte stort engasjement om naturtemaet og tillit til medelevene i den filosofiske samtalen som fulgte. Det kan konkluderes med at sanselighet, perspektivveksel, potensialitet og mobilisering av ansvar bringer inn i den filosofiske samtalen en kvalitativ merverdi ved at de åpner nye innganger til refleksjon.

Undersøkelsen viser at kunsten kan bidra med estetiske potensialer til den filosofiske samtalen, at prosjektet er gjennomførbart og at bruk av kunstneriske virkemidler gir deltakerne en kvalitativt annerledes opplevelse som speiler seg i stemningen og engasjementet til ungdommene. Tilliten som oppstår har en positiv virkning på den etterfølgende filosofiske samtalen. Det ligger et stort potensial i de estetiske kategoriene, men konseptet må videreutvikles for å finne den rette balansen mellom aktiviteter og samtale.

Nøkkelord: kunst i samfunnet, filosofisk samtale, øko-filosofisk praksis, estetiske kategorier, kunst og ansvar, estetisk opplevelse, miljølære, miljøetikk, ungdom, øko-pedagogikk, øko-sosial kunst, øko-didaktikk

## Summary

Inspired by the National Museum's methodological use of philosophical conversation in the communication of art to students, I ask if it is possible to develop this concept by using aesthetic tools to expand the philosophical conversation. To answer the question, I have done a literature search to find current eco-philosophical art projects. I selected three projects and analysed them to find common features. I identified four aesthetic aspects that recur in these projects and translated them into aesthetic categories. They are as follows; sensuality, change of perspective, potentiality and mobilization of responsibility.

I analyze those categories by exploring how they are rooted in art theory, and whether a theoretical assessment can tell us anything about their potential contribution to philosophical conversation. To examine whether the categories can be used practically as activities, I designed a pilotproject with young people that was carried out on two class trips, in nature. The trips represent a combination of activities based on the art categories and elements of traditional philosophical conversation. I arrived at my empirical data using action research with field notes and non-participatory observation.

The study showed that the aesthetic categories in the form of activities created great engagement with nature, as well as an atmosphere of trust in fellow students in the philosophical conversation that followed. It can be concluded that the categories add a qualitative value to the philosophical conversation by opening new opportunities for reflection. The study shows that art can contribute as an aesthetic potential to the methodology of philosophical conversation, that the project is feasible and that the use of artistic means gives the participants a qualitatively different experience. There is great potential in the aesthetic categories, but the concept must be further developed to find the right balance between activities and conversation.

## Innhold

1. Første kapittel: introduksjon, problemstilling og definisjoner .....	7
1.1. Innledning.....	7
1.2. Problemstilling .....	9
1.3. Definisjoner og begreper .....	11
1.3.1. Det øko-filosofiske.....	11
1.3.2. Det øko-sosiale.....	12
1.3.3. Det øko-didaktiske .....	14
1.3.4. Refleksjon .....	16
1.4. Teoretisk utgangspunkt.....	16
1.5. Filosofisk samtale.....	18
1.5.1. Filosofi med barn og ungdom .....	18
1.5.2. Filosofisk samtale i skolen .....	18
1.5.3. Nasjonalmuseets bruk av filosofisk samtale.....	20
1.5. Oppsummering.....	20
2. Metodekapittel .....	21
2.1. Datainnsamlingsmetode.....	22
2.2. Litteratursøk (identifisering av aktuelle kunstprosjekter).....	23
2.3. Hermeneutiske tilnærming.....	23
2.4. Klassetur i naturen som en holistisk tilnærming.....	24
2.5. Kategorisering. ....	24
2.6. Metodologi og prosjektdesign .....	25
2.6.1. Aksjonsforskning gjennom prosjekt.....	26
2.6.2. Ikke-deltagende observasjon .....	26
2.6.3. Kvalitative intervjuer og fokusgruppeintervju .....	26
2.6.4. Spørreundersøkelse .....	27
2.6.5. Analysemetode.....	27
2.7. Forskningsetiske refleksjoner .....	28
3. Empirikapittel (1): gjennomgang av øko-filosofiske kunstprosjekter og identifisering av kategorier .....	30
3.1. Innledning: oversikt over prosjekter .....	30
3.2. Prosjekt 01: Pierre Huyghes verk <i>Untilled</i> .....	32
3.2.1. Tolking av verket og identifisering av kategorier .....	33
3.3. Prosjekt 02: Tino Sehgal, <i>This Progress</i> .....	35
3.3.1. Beskrivelse av kunstverket.....	36
3.3.2. Tolking av verket og identifisering av kategorier .....	37
3.4. Prosjekt 03: Cathy Fitzgerald: <i>The Hollywood Forest Story</i> .....	40
3.4.1. Beskrivelse av prosjektet.....	40
3.4.2. Tolking av prosjekt og identifisering av kategorier.....	42

3.5.	Prosjekt 04: Skoleprosjekter i og med naturen - <i>Skolehager i Norge</i> .....	43
3.5.1.	Beskrivelse av prosjektet.....	44
1.5.4.	Tolkning av prosjekt og identifisering av kategorier.....	44
3.6.	Oversikt over de identifiserte øko-filosofisk-kunstneriske kategoriene .....	45
3.7.	Kunne andre prosjekter vært valgt? .....	46
4.	Teori: Kategoriene med forankring i kunstteorien .....	48
4.1.	Kategorien sanselighet i kunstteorien .....	48
4.1.1.	Sanselighet og erkjennelse .....	49
4.1.2.	Sanselighet som reseptivitet .....	49
4.1.3.	Sanselighet som bindemiddel mellom subjekt og objekt .....	50
4.2.	Kategorien perspektivveksel i kunstteorien .....	51
4.3.	Kategorien potensialitet i kunstteorien .....	55
4.4.	Kategorien mobilisering av ansvar i kunstteorien .....	57
4.4.1.	Deltagelse ansvarliggjør .....	58
4.4.2.	Kunstens rolle i samfunnet – et kunstkritisk utgangspunkt .....	60
4.4.3.	Etikk og mobilisering av ansvar .....	60
4.5.	Oppsummering .....	62
5.	Empirikapittel (2): Utvikling av eget prosjekt og anvendelse av kategoriene fra kunstprosjekter .....	63
5.1.	Innledning.....	63
5.2.	Hvorfor i naturen .....	65
5.3.	Anvendelse av kategorier .....	66
5.4.	Erfaringer og funn .....	68
5.5.	Vurderinger.....	71
6.	Drøftingskapittel: estetiske potensialer for filosofiske samtaler med ungdom.....	74
6.1.	Innledning.....	74
6.2.	Hvilket potensial har de kunstneriske kategoriene?.....	75
6.2.1.	Sanselighet .....	76
6.2.2.	Perspektivveksel.....	77
6.2.3.	Potensialitet .....	79
6.2.4.	Mobilisering av ansvar .....	80
6.2.5.	Funn og anbefalinger fra den praktiske undersøkelsen .....	82
6.3.	Vurdering og kritikk av egne undersøkelsesmetoder.....	84
6.4.	Hvordan bidrar undersøkelsen til kunsthforskningen .....	84
6.5.	Konklusjoner og veien videre .....	86
	<b>Vedlegg 1: Gjennomføring av eget prosjekt – turopplegg i skogen</b> .....	97
	<b>Vedlegg 2: Filosofiske spørsmål som ble brukt på turen (pilotprosjektet)</b> .....	108

# Øko-estetisk refleksjon i praksis

*Hvilken rolle kan kunst spille i den øko-filosofiske samtalen med elever*

## 1. Første kapittel: introduksjon, problemstilling og definisjoner

### 1.1. Innledning

Filosofiske samtaler er et mye brukt redskap for å øke vår refleksjon over viktige samfunnsproblemer. Samtale har vært en sentral arbeidsmåte i filosofien helt fra antikken. Som metode legger den vekt på det undersøkende og forpliktende i erkjennelsen. Filosofen Sokrates populariserte metoden i sin tid ved å samtale med sine elever mens de spaserte gjennom byen. Kjernen i samtalen er at forståelse tilegnes gjennom andres erfaringer og ideer, og ved å forholde seg til det andre sier. Den sokratiske dialogen er en samtalepraksis som er viktig for læring, noe både pedagogisk teori og forskning bekrefter (Børresen, 2018, s. 1).

I Norge benyttes metoden i skoleverket blant annet i rammen av DKS Oslo (Den Kulturelle Skolesekken Oslo, 2021). I regi av Nasjonalmuseet har Anita Rebolledo, Camilla Frøland Sramek og Siv Hofsvang utviklet en systematikk for å bruke filosofisk samtale i formidlingen av kunst til skoleelever. Nasjonalmuseet er en pioner i denne metodikken. De fleste samtalene har foregått i utstillinger i museet hvor utgangspunkt for samtalen er museets kunstsamling.

Dette innebærer en videreutvikling av den filosofiske samtalen fra å ta utgangspunkt utelukkende i begreper, til å bruke kunstverk som startposisjon og inspirasjon for filosofisk resonnering.

Jeg undersøker om den filosofiske samtalen kan videreutvikles ved hjelp av estetiske virkemidler for å få et mer øko-filosofisk perspektiv. Jeg er spesielt opptatt av hvordan øke ungdommers bevissthet og refleksjon rundt miljø- og klimaproblematikk. Miljøutfordringene er såpass grunnleggende at det kanskje er behov for en ny epistemologisk tilnærming der estetiske verktøy kan være et bidrag. Jeg ser på om filosofisk samtale som metode kan utvides til et øko-filosofisk bevisstgjøringskonsept for ungdomsskoleelever og henter inspirasjon fra



samtidskunst. Kunsten representerer en annen inngang til det å vekke engasjement og interesse. Jeg vil derfor undersøke hvordan kunstneriske virkemidler kan bidra til en slik utvidelse av den filosofiske samtalen.

For å gjøre det undersøker jeg om det er spesielle egenskaper ved samtidskunsten som kan benyttes. Konkret undersøker jeg tre øko-filosofiske kunstprosjekter og ett skoleprosjekt for å finne felles estetiske trekk som kan være relevante for problemstillingen. Etter å ha identifisert felles aspekter og plassert dem i kategorier, diskuterer jeg dem teoretisk. Identifisering av disse fellestrekkene som estetiske kategorier, og diskusjonen av disse er det sentrale elementet i oppgaven. Jeg prøver også ut kategoriene i praksis ved å designe og gjennomføre et eget prosjekt med ungdomsskoleelever, der kategoriene omsettes til konkrete aktiviteter på en skoletur i naturen.

Denne tilnærmingen til kunst baserer seg på nyere trender og diskusjoner om kunstens rolle i samfunnet, og hvordan kunst samspiller med andre sektorer, som for eksempel økologi, pedagogikk og politikk. Prosess og deltagelse er mekanismer i samtidskunsten i dag som i stadig større grad inntar det estetiske fagfeltet. Det er også en økt bevissthet om forholdet mellom kreativitet og det sosiale ansvaret som kunstkritikeren Suzi Gablik uttaler: «*I believe there is a new evolving relationship between personal creativity and social responsibility*» (Gablik, 1992, s. 6). Mitt utgangspunkt er å benytte disse nye tendensene i kunst-praksiser på en måte som utvider tradisjonelle didaktiske metoder og gir deltakerne i en filosofisk samtale en kvalitativt annerledes opplevelse. Særlig relevant er øko-sosiale kunstprosjekter som innebærer en overgang fra den klassiske betrakterrollen eller samtalepartnerrollen til deltagelse, samspill, erfaring og sanselig opplevelse (Blanche Myrvold, Mørland, 2019, s. 23). Mens økososial kunst, (eng. *eco-social art*) (Fitzgerald, 2021) er blitt en etablert sjanger i de senere år, kan vi også snakke om øko-filosofiske kunstprosjekter, som ved siden av det økologiske og sosiale perspektiv innebærer et filosofisk aspekt, nemlig den økologiske refleksjonen. De fire prosjektene i min undersøkelse har denne dimensjonen.

For å fremme utdanning om bærekraftig utvikling viser nasjonale og internasjonale studier at undervisningstilnæringer som er utforskende og som finner sted på alternative læringsarenaer er spesielt effektive. I tillegg skal prosjekter helst være en integrert del av skolens eksisterende opplegg, som for eksempel utvidelse av klasseseturer, for at engasjementet ikke oppfattes som en byrde for lærere, men som en mulighet til å forbedre den eksisterende pedagogiske praksisen (Aaslid et al., 2019).

For å utforske potensialet til filosofiske samtaler generelt, tar jeg utgangspunkt i metodikken som allerede benyttes i Nasjonalmuseets formidlingstilbud. Det vil øke sjansen for at en videreutvikling av filosofiske samtaler med estetiske midler faktisk vil bli brukt. Et nytt konsept må være brukervennlig og tilpasset skolens hverdag. Utarbeidelsen av et strukturert opplegg for en skoletur med praktisk bruk av de kunstneriske kategoriene, er derfor en sentral del av denne oppgaven.

Videre i dette kapitlet introduser jeg problemstilling og undersøkelsen. Jeg belyser viktige begreper, det fagteoretiske utgangspunktet og presenterer den filosofiske samtalen, som danner utgangspunkt for undersøkelsen.

I metodekapitlet presenterer jeg mine undersøkelsesmetoder. Kapittel tre er den første delen av empirien der jeg undersøker økofilosofiske prosjekter for å identifisere kunstneriske kategorier. I det etterfølgende teorikapitlet diskuterer jeg kategoriene teoretisk. I kapittel fem presenterer jeg den andre delen av empirien, nemlig en undersøkelse om kategoriene lar seg bruke i praksis ved en egendesignet skoletur i naturen. I kapittel seks diskuterer og drøfter jeg funnene. Detaljene rundt gjennomføringen av skoleturen i naturen presenteres i vedlegg I og de filosofiske spørsmålene som ble benyttet i forbindelse med turene finnes i vedlegg II.

## 1.2. Problemstilling

Med utgangspunkt i disse innledende refleksjonene har jeg valgt følgende problemstilling for dette masterarbeidet: Hvordan kan en undersøkelse av økofilosofiske kunstprosjekter belyse estetiske potensialer som grunnlag for filosofiske samtaler med ungdom.

I flere år har jeg som kunstner stilt meg et spørsmål om hvorfor kunsten ikke bidrar mer til refleksjon rundt de pågående og stadig større klima- og miljøproblemene. Jeg ser et stort kunstnerisk potensial i å styrke formidlingen av miljøetikk. Inspirert av forfatteren Dennis Atkinson (Atkinson, 2017b) kommer også min motivasjon til å skrive denne oppgaven fra en observasjon av at kunstens øko-didaktiske potensial i utdanningen er undervurdert. Denne undervurderingen gjelder ikke bare i Norge, men er et globalt fenomen. I flere bøker og artikler om problemet prøver han å formulere et mer grunnleggende beslutningsgrunnlag for kunstens praksiser som en etisk-estetisk og politisk prosess:

*«(The) aim is to formulate a more fundamental advocacy for art practice as an ethico-aesthetic and political process that has generative potential for producing new modes*

*of becoming and new forms of coexistence. In other words, the force of art can take us beyond the human as is constituted into new modes of becoming»* (Atkinson, 2017a, s. 1).

Den «nye» estetiske praksisen skal ha et transformativt potensial for å produsere nye former for å være på i verden, påpeker Atkinson, samt at den skal skape en ny forståelse for sameksistens som kan heve oss over det antroposofiske og til nye, mer økologiske væremåter. Problemstillingen min handler om hvordan estetikken kan åpne for slike alternative erkjennelses - og væremåter. Da det allerede finnes en konkret metodikk knyttet til den filosofiske samtalen, velger jeg å ta utgangspunkt i denne, fremfor en mer generell filosofisk tilnærming.

Ved siden av min kunstpraksis har jeg i lang tid pleiet en fascinasjon for filosofi og korte filosofiske spørsmål. Jeg ble inspirert av den sveitsiske kunstnerduoen Peter Fischli og David Weiss, (Fischli, Weiss, 2007) som har utgitt en liten book med «*hensiktsmessige*» surrealistiske spørsmål med tittelspørsmålet «*Findet mich das Glück?*» (finner lykken meg?). Her ble jeg oppmerksom på at formuleringen skaper en perspektivveksel, som plutselig åpner for nye måter å forstå problemet på. Ganske mange av spørsmålene i denne boken hadde, etter en refleksjon, en filosofisk tyngde som jeg ble fascinert av. Det var et energigivende øyeblikk, hvor jeg forsto hva kunsten og filosofien har felles og hvorfor jeg liker det jeg ikke helt forstår.

Jeg har alltid sett på kunst og filosofi som to spennende og gjensidig utfyllende fagfelt, slik filosofen Alva Noë beskriver: «*Art is a philosophical practice and philosophy an aesthetic one*» (Noë, 2016, s. 134). Det som er felles er «*koreografien*» som skaper refleksjonen, altså den omorganiserende praksisen som endrer oppfatning. I filosofien baserer den seg på logikken (*logos*), i kunsten gjerne på det gåtefulle, surrealistiske, ukjente eller abstrakte som det ikke umiddelbart er lett å finne et begrep for. Noë mener at kunst og filosofi er beslektet i denne praksisens koreografi, og at den har kontinuerlig et forhold til økologi i den forstand at den *alltid* springer ut fra vår menneskelige natur (Noë, 2016, s. 133).

Mine observasjoner av samtidskunsten har skapt en følelse om at det ligger «*noe*» mellom kunst og filosofi som kan brukes for å vekke refleksjonen. For å undersøke denne følelsen analyserer jeg, som nevnt, tre samtidskunstprosjekter. Så leter jeg etter felles trekk og karakteristika i prosjektene. For å tydeliggjøre funnene formulerer jeg kategorier. Videre undersøker jeg hvordan disse kategoriene er diskutert og forankret i kunstteorien og vurderer om de kan anvendes for å utvide den filosofiske samtalen. Basert på analyse av kategoriene,

utvikler jeg et eget skoleprosjekt for å finne ut om kategoriene kan brukes i praksis. Til slutt diskuterer jeg hvordan disse kategoriene kan utvide den filosofiske samtalen. De estetiske kategoriene er i seg selv ikke nye, og de finnes i flere samtidskunstverk i form av kunstverkenes iboende estetiske egenart. Det er bruken av kategoriene når de oversettes til pedagogiske verktøy som er nytt.

Slike estetiske kategorier kan innføres som praksis i økologiske prosjekter med ungdommer i naturen. På denne måten kan også den filosofiske samtalen få en økt kvalitativ merverdi.

### 1.3. Definisjoner og begreper

Som bakgrunn for undersøkelsen kan det være nyttig å gå gjennom noen sentrale problemstillinger og begreper.

Et spørsmål er forholdet mellom kunsten og bærekraft. Bærekraft er et vidt begrep og i denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i ungdommens holdninger til miljøet. Også kunsten må forholde seg til klimakrisen. Året 2019 ble erklært av Tate Modern som miljøkrise - år, og det er stadig flere aktører i kunstbransjen som tematiserer den antropocene tidsalderen vi befinner oss i. Klimaendringer og miljøkatastrofer, samt økososiale konsekvenser av disse gjør det stadig vanskeligere for kulturbransjen å ikke ta ansvar for verdens *status quo*. Et sentralt spørsmål kunne være om kulturlivet med sine kunstneriske tiltak kan være en aktør for å øke bevisstheten om miljøet i utdanningssystemet? I min oppgave undersøker jeg om egenskaper ved nyere kunsttrender, som øko-sosial kunst, og øko-filosofiske tendenser kan ha en overføringsverdi til andre samfunnsområder, som pedagogiske opplegg.

#### 1.3.1. Det øko-filosofiske

Det øko-filosofiske<sup>1</sup> er relevant da temaet i oppgaven er filosofisk samtale om klima og miljø. Selve ordet «økofilosofi» betyr naturvisdom, en visdom som prøver å formidle at alt som lever er del av den samme helheten, og at alle levende vesener har like stor rett til å utfolde seg i sin livsform i det felles miljø. Det øko-filosofiske har sitt utgangspunkt i Arne Næss sin økofilosofi. Den kan sees på som en vitenskap eller et livssyn som handler om å endre

---

<sup>1</sup> Jeg deler øko-filosofisk, øko-sosial og øko-didaktisk med bindestrek for å tydeliggjøre at det er tre sjangere som er beslektet med hverandre gjennom økologi som er formålet.

menneskenes forhold til naturen. Det er ikke et religiøst livssyn, og heller ikke et humanistisk livssyn, men en holdning til verden som en levende organisme vi er en avhengig del av og som dominerende art også har ansvar for (Sandven, 2019, s. 66).

Eirik Hæreid Marcussen har skrevet en avhandling om filosofisk dialog som skoleutvikling og bidragsyter til det grønne skifte. Han hevder at vi, som sosialiserte og kultiverte mennesker av opplysningstiden, ser på naturen som noe annet enn - og adskilt fra – mennesket, og at den magien som barn opplever i naturen blir borte i voksenalder. Etterpå fremstår naturen som noe man kan «*forsyne seg*» grovt av, en «masse som mennesker kan tukte og utnytte fritt etter eget ønske» (Marcussen, 2020, s. 17).

Vetlesen mener at det er kulturen som «avler oss fra» naturen og at dette i konsekvens skaper to lidelser: lidelse av menneskets indre natur og lidelse av den ytre naturen (Vetlesen, 2015, s. 75). Han påpeker at urbefolkninger som lever tett på naturen ikke har den separasjonen. Det er naturvitenskapen og opplysningsfornuften som legitimerer den destruktive holdningen.

Denne oppgaven er ikke en øko-filosofisk oppgave, men den handler om forholdet til miljø. Hvor tett mennesket er på naturen er en sentral dimensjon som jeg kommer tilbake til ved argumentasjonen for å flytte den filosofiske samtalen ut i naturen.

### 1.3.2. Det øko-sosiale

Det øko-sosiale er aktuelt i denne undersøkelsen da kunstprosjekter i denne sjangeren danner utgangspunktet for mitt valg av prosjekter som skal undersøkes. Grovt sett representerer disse prosjektene en dreining fra kunstverk som observeres til prosjekter som innebærer deltagelse eller prosess på en måte som visker ut skillet mellom publikum og kunstverk.

I et historisk perspektiv kan denne tradisjonen spores tilbake til filosof og kulturkritiker Walter Benjamin med boken *Author as producer* fra 1934, og Roland Barthes med essayet *Death of the Author* fra 1968 som introduserte «*the relational turn*», et paradigmeskifte i kunsten fra det objekt-orienterte til det relasjonelle. Fluxus og situasjonistene promoterte trenden i 1960-årene og i 1998 har teoretikeren og kuratoren Nicolas Bourriaud forankret sjangeren teoretisk med sin bok *Esthétique relationnelle*. Relasjonell estetikk betyr at kunsten anerkjenner rollen til betrakteren som medskapende og fortolkende aktør (Aure, 2020, 111-112).

Det er de mellom-menneskelige relasjoner som oppstår i en prosess - som er kunstverket. Umberto Eco's *The Open Work* fra 1962 hadde stor betydning med påstanden om at det relasjonelle betyr «*works in movement ... that is opening a new page in sociology (...) pedagogy (...) and in the history of art*» (Eco, sitert i Aure, 2020, s. 112). Et kunstverk ble fra da av også forstått som dialog i prosessen, med en kraft til å generere og transformere refleksjon og mening (Aure, s.112).

Joseph Beuys har introdusert den økologiske kunstpraksisen med sitt prosjekt for Dokumenta i 1982. I dette prosjektet inviterte han lokalbefolkningen til å bli med å plante 7000 eiketrær i byen Kassel i Tyskland der Dokumenta finner sted. Med den aksjonen har Beuys også introdusert begrepet «*social sculpture*» for å understreke kunstens potensial til å transformere samfunnet. Det er her sammensmeltningen av det sosiale og det økologiske kom til uttrykk som en ny kunststrategi. Med dette monumentale prosjektet styrket Beuys forbindelsen mellom kunst og miljø.

Samarbeid og deltagelse ble en viktig del av kunsten på 1990-tallet. Den britiske kunsthistoriker, kritiker og professor Claire Bishop er kjent som kunstteoretiker innen temaet deltakelse i visuell kunst og performance. Hun har analysert feltet kritisk i sin bok *Artificial Hells, participatory art and the politics of spectatorship* (2012). Hun lister opp de forskjellige retningene: *socially engaged art, community-based art, experimental communities, dialogic art, littoral art, interventionist art, participatory art, collaborative art, contextual art, and social practice* (Bishop, 2012, s. 78). Økologisk kunst eller miljøkunst utviklet seg på denne tiden som en mer sosial og etisk forankret praksis. Kunstnere anvendte i større grad den interdisiplinære arbeidsmåten ved å flette filosofi, biologi, samt sosiale og kulturelle elementer - inn i sin kunstneriske praksis (Aure, 2020, s. 113).

Dagens økologisk orienterte samtidskunst har dermed sine røtter i den relasjonelle kunsthistorikken hvor etikk og praksis møtes i en felles kreativ øko-sosial kontekst. Koblingen av det økologiske og det sosiale i kunsten ble senere kalt den økologiske vendingen: «*the ecological turn*». Den newzealandske forskeren og pedagogen Cathy Fitzgerald har med sitt prosjekt «*The Hollywood Forest Story*» utviklet sjangeren «*eco-social art*» (Aure, 2020, s. 114). Dette er også ett av de prosjektene som jeg benytter meg av i min undersøkelse.

I motsetning til «*eco-social art*» er øko-filosofisk kunst ikke en etablert sjanger i kunsten. Sjangeren kunne skapes som en kobling mellom kunst, filosofi og økologi. Det finnes ikke mange økologiske eller øko-filosofiske kunstprosjekter med deltagere utenfor

kunstfagmiljøet. I boken *To Life! Eco Art in Pursuit of a Sustainable Planet* presenterer Weintraub mange økologiske kunstprosjekter, hvor det i de fleste tilfeller handler om en kunstner med sitt verk (Weintraub, 2012). Det kan tyde på at kunsten fortsatt er på vei til å rive seg løs fra det konservative formatet, hvor søkelys er på kunstneren som individ og hans verk.

Samtidig har den øko-sosiale kunstsjangeren et stort kulturelt potensial. Hvis den øko-filosofiske kunstretningen åpner for flere deltagere som kan medvirke i kunst og kulturlivet på sine egne - og ikke kunstnerens premisser – ved å være en del av prosesser de skaper i felleskap, blir også engasjement og eierskapsfølelse med på virkningen. Det er særlig spennende og nyskapende å se på koblinger mellom øko-filosofisk kunst og andre deler av samfunnslivet. Det er her koblingen mellom filosofi, didaktikk og kunst er interessant. Min oppgave, som spesifikt ser på hvordan aspekter ved denne kunstsjangeren kan brukes i filosofisk samtale, representerer et forsøk på å konkretisere det kulturelle potensialet som ligger der, men som til nå er lite utforsket.

Vi er kanskje inne i et paradigmeskifte, der det økologiske perspektivet gir en dypere forståelse for hva kunsten kan være ved å *gjøre* noe. Gablik påpeker at det å skape i dag er å skape med ansvar og med tanke på helheten (Gablik, 1992, s. 8-9). Når det å tenke på en bestemt måte endrer erfaringen man har av realiteten (Gablik, 1992, s.23), da må det å *erfare* på en bestemt måte også endre tenkningen. Kunsten har en iboende innovasjonskraft som må forholde seg til de endringene som skjer i samfunnet og i tiden (Weintraub, 2012, s. 5). Klima- og miljøutfordringene er i dag blant de mest alvorlige utfordringene det globale samfunnet står overfor.

I oppgaven bruker jeg begrepet øko-filosofisk kunst for å fange opp den reflekssive dimensjonen av kunstverk. De kunstprosjektene jeg undersøker og pilotprosjektet med skoleklasser lar seg definere som øko-filosofisk, da de har til hensikt å vekke en øko-filosofisk refleksjon.

Begrepene kunstnerisk og estetisk blir brukt om hverandre i oppgaven.

### 1.3.3. Det øko-didaktiske

For å beskrive et økologi-sentrert undervisnings format, gjelder i norsk formidling så langt begrepet bærekraftdidaktikk (Kvamme, et al, 2019, s. 1). Begrepet øko-didaktikk eksisterer

ikke i det norske språk. Inspirert av Aures begrep kunstdidaktikk introdusert i hennes avhandling *Kampen om blikket* (Aure, 2011, s. 40) og hennes henvisning til at didaktikkbegrepet brukes i stadig nye sammenhenger, benytter jeg begrepet *øko-didaktikk* i de sammenhenger hvor økologien formidles. Aure refererer til Sigmund Ongstad som argumenterer for at det meste som omfattes som kunnskapsområde eller fag kan gå i kombinasjon med begrepet didaktikk (Aure, 2011, s. 40). Økologi og miljølære er et kunnskapsområde som i stadig større grad inngår i det institusjonaliserte undervisningsfeltet og da didaktikkbegrepet er forbeholdt undervisningsinstitusjoner (Aure, 2011, s. 41), kan det være et argument for å introdusere begrepet øko-didaktikk i pedagogikkens begrepsregister.

Det økodidaktiske ligger også i det å lære å reflektere om menneskets forhold til miljøet og den ikke-menneskelige verden (*More-Than-Human World*)<sup>2</sup>. UNESCOs generaldirektør Irina Bokova har pekt på hvor viktig utdanning er for å oppnå en bærekraftig verden: «Education is the most powerful path to sustainability. Economic and technological solutions, political regulations or financial incentives are not enough. We need a fundamental change in the way we think and act» (Bokova, i Sinnes, 2017, s. 16).

Utdanningsinstitusjoner er sentrale arenaer som treffer hele befolkningen (Aaslid, et al., 2019). Min oppgave begrenser seg til å vurdere den filosofiske samtalsens potensial, men da dette også handler om formidling, er det naturlig å plassere min tilnærming i et didaktisk perspektiv. Målgruppen i oppgaven er dessuten ungdom. Flere skoler benytter seg allerede av den filosofiske samtalen og et nytt opplegg i forlengelse av denne bør kunne være relevant for ungdomsskoletrinnet.

Økopedagogikk er en del av miljøbevegelsen som er kritisk til det menneskesentrerte antroposentriske verdensbilde. Det ønsker å framme en ny helhetlig øko-sentrisk filosofi og pedagogikk, i den forstand at liv generelt, ikke bare det menneskelige liv, står i sentrum (Straume, 2017, s. 98).

Øko-didaktikk innebærer en *relasjonalitet*, en forbindelse og umiddelbarhet med den naturlige verden (Christensen-Scheel, 2012, s. 37). I oppgaven søker jeg estetiske tilnæringsmetoder for å oppnå en forbindelse til den økologiske bevisstheten. For at ungdommer skal kunne oppleve den relasjonaliteten og umiddelbarheten, forutsettes en nærhet og sanselighet. Det er

---

<sup>2</sup> Uttrykk fra boken av den amerikanske økologen og filosofen David Abram *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*, (1997).



argumenter for at *øko-didaktiske* prosjekter er lettest å gjennomføre direkte i naturen, noe jeg kommer tilbake til senere.

Oppgaven handler ikke om regulær undervisning, men om utvidelse av den filosofiske samtale. Dersom en slik utvidelse er mulig, bør det kunne etableres prosjekter som ikke bare kan benyttes av skolen som et miljøtiltak, men også av andre kulturinstitusjoner som har ungdommer som målgruppe. Prosjektet representerer et skjæringspunkt mellom estetikk, pedagogikk og filosofi. Formidling av økologi på en sanselig og filosofisk - ikke faktabasert måte. Målgruppen er ungdommer i alderen 12 til 14 år.

#### 1.3.4. Refleksjon

Refleksjon spiller en viktig rolle både i filosofien og i øko-filosofi. Det å reflektere er mer enn bare å tenke, det er en kompleks og bevisst intellektuell aktivitet som genererer læring fra erfaring. John Dewey formulerte refleksjon som en aktiv prosess, man kunne også si en vedvarende tanke-*praksis*, en nøye vurderingsaktivitet av enhver antatt kunnskap i lys av den erfarte begrunnelsen som støtter den (Dewey, 1933, s. 9).

Rogers påpeker at refleksjon har blitt helt sentralt i moderne pedagogikk: «*Thinking, especially reflective thinking or inquiry, is crucial for (...) learning. The last (...) years, many commissions, boards and foundations, as well as states and local school districts have identified reflection (...) as a standard that teachers and students must strive for*» (Rodgers, 2002, s. 1). Refleksjon er en meningsskapende prosess som flyter fra erfaring til dypere forståelse. Den forståelsen oversettes etter hvert til andre erfaringer og ideer. Refleksjon er et essensielt medium til etisk tenkning og handling. Som praksis må refleksjonen skje i fellesskap og i samspill med andre (Rodgers, 2002, s. 4).

Refleksjon er helt sentralt i den filosofiske samtale. Spørsmålet mitt er om også kunstneriske virkemidler kan bidra til økt refleksjon, når de legges til den filosofiske samtalen.

#### 1.4. Teoretisk utgangspunkt

Denne oppgaven tar utgangspunkt i den økososiale og økofilosofiske kunsttradisjonen som er beskrevet over. Professor i vitenskapsteori og kunstdidaktikk ved OsloMet, Venke Aure, gir en nyttig historisk og metodologisk oversikt over kunstnerisk forskning på sosiale og

miljømessige aspekter i artikkelen *Exploring eco-social art strategies to expand onto-epistemological and methodological Positions in qualitative research* (Aure, 2020). Hun diskuterer hvordan øko-sosiale kunststrategier kan være et verktøy for å utvide metode og onto-epistemologiske posisjoner i kvalitativ forskning.

Aure spør hva kunst kan bidra med i vår tid med økologiske kriser (Aure, 2020, s. 111), og skisserer overgangen fra det antropocen-relasjonelle (relasjon mellom mennesker), til det symbiosen-relasjonelle (relasjon mellom alt levende, inkludert mennesker). Denne oppgaven representerer et forsøk på å konkretisere en slik utvidelse og viser hvordan øko-sosiale kunststrategier kan benyttes i praksis.

Ved å ta teoretisk utgangspunkt i øko-filosofien og samspillet mellom menneske og natur, peker Christensen-Scheel på kompleksiteten mellom det mentale, det sosiale, og det miljømessige og foreslår det som viktig felt for samtidforskning. Hun stiller spørsmål om hvordan slik forskning kan gjennomføres, og hvilken rolle kulturen har i den. Kan estetikken spille en rolle, og i så fall, kan min undersøkelse av kunstprosjekter for å identifisere kategorier bidra til denne forskningen?

Etikk forstås som et umiddelbarhets aspekt, hvor den direkte kontakten med naturen resulterer i etiske og estetiske fenomener (Christensen-Scheel, 2012, s. 19). Hun foreslår at praktisk-teoretiske tilnærminger bør gis mer oppmerksomhet og ressurser i dagens vitenskap og i utdanningspolitikk, og anbefaler øko-filosofi som en relasjonell og praksis nær forskningsideologi (Christensen-Scheel, 2012, s. 19). Det taler *for* en sanselig og filosofisk tilnærming hvor det legges vekt på nye, mer direkte og umiddelbare måter å *erkjenne* på. Vi trenger å forstå det vi allerede vet (eller tror at vi vet) på en ny etisk-estetisk måte, for at naturerfaringen kan bli til en etisk-estetisk affinitet (Christensen-Scheel, 2012, s. 20).

Både Aure og Christensen-Scheel er enige i at det trengs nye epistemologier for å utforske de komplekse organiske forholdene mellom det sosiale, mentale og miljømessige (Christensen-Scheel, 2012, s. 20.) Aure spør «*what can art do in our time of ecological crises?*» og reflekterer over hvordan øko-sosiale kunststrategier kan bidra til å utvikle en metodikk for den kvalitative forskningen innen kunst og økologi (Aure, 2020, s.112).

Denne undersøkelsen bygger videre på utfordringen ved å åpne for nye epistemologiske metodologier for øko-filosofisk refleksjonen. Det er kombinasjonen av det etisk - estetisk - sanselige som sammen med det økologiske, det øko-sosiale og det øko-didaktiske utgjør en sammenvevd kompleksitet og dermed et potensial for den filosofiske samtalen i dag.

## 1.5. Filosofisk samtale

Filosofisk samtale er både en metode og erfaring. Oppgavens mål er å finne ut om filosofisk samtale kan utvides med estetiske virkemidler. Det kan derfor være lurt å starte med en presentasjon av hva filosofiske samtaler er og hvordan metoden har utviklet seg i Norge. Jeg legger spesielt vekt på hvordan bruken har vært med ungdom, som er målgruppen i denne oppgaven. Til slutt beskriver jeg hvordan Nasjonalmuseet har utviklet sitt eget konsept.

### 1.5.1. Filosofi med barn og ungdom

Det var på 1900-tallet at man tok opp Sokrates' idé om at filosofisk samtale var for alle, ikke bare for «*de lærde*». På 1970-tallet utvidet den amerikanske filosofen Matthew Lipman filosofiske samtaler til å omfatte barn. Det var Deweys «*reflective education*» som la grunnlaget for en samtalestruktur. Lipman kalte konseptet «*P4C*» eller «*Philosophy for Children*». I Norge brukes uttrykket «Filosofi med barn» eller «*Filosofi i Skolen*». Målet er å stimulere, utfordre og trene elever til å tenke selv. I «*et undersøkende fellesskap*» skal deltakerne utveksle tanker for å hjelpe hverandre til å forstå forskjellige synspunkter bedre. Det er nødvendig at alle lytter, forholder seg til det andre sier, utfordrer andre, begrunner sine påstander, samt hjelper andre med å begrunne deres meninger (Børresen, 2018, s. 5). Beate Børresen er en sentral norsk fagperson på feltet, og hun understreker at man må være åpen for kritikk og villig til å endre sin mening.

En viktig premiss er at voksne ikke får som rolle å sitte på svar og løsninger, men isteden er en som stiller undersøkende spørsmål til barnas utsagn slik at de hele tiden får ansvar for å redegjøre for det de mener (Barne- og ungdomsfilosofene, 2021).

Filosofi som metode ansees som synonymt med filosofisk samtale, fordi begge handler om dialog, fellesskap, undring ansvar og refleksjon. Filosofi med barn kan regnes som felles begrepet som omfatter filosofi med unge også utenfor skolen (Markeng, 2005, s. 9).

### 1.5.2. Filosofisk samtale i skolen

Beate Børresen peker på at det allerede i 2006 ble lagt vekt på kommunikasjon og språklig bevissthet i læreplanen, samt på språkets betydning for å forstå og for å lære. Elevene skal samtale i alle fag og på alle trinn. De skal delta i utforskende samtaler og uttrykke egne meninger i diskusjoner, samt ta stilling, reflektere, forklare, beskrive, begrunne, formulere argumenter, vurdere, filosofere og uttrykke egne følelser, tanker og meninger. (Børresen, 2018, u.s.). Særlig i samtaler preget av åpenhet og innenfor en struktur utvikles kritiske og argumenterende ferdigheter. Når elever reflekterer i samtalen og senere også over samtalen, skjer det en dannelse ved at de får testet ut tankene og ideene sine, fatte dem i ord, og se dem i en større sammenheng blant andre meninger. De lærer seg også til å lytte til andre, motta tilbakemeldinger, vente på tur, og forholde seg til forskjeller og kritikk (Børresen 2018, s. 2).

I opplæringens verdigrunnlag står kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt respekt for naturen og miljøbevissthet sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det sies at skolen skal bidra til elevenes nysgjerrighet og at elevene skal oppfordres til å stille spørsmål. I møte med konkrete og praktiske utfordringer, fenomener, kunnskapsformer og ytringer, skal kritisk tenkning utfoldes. Det innebærer bruk av fornuft på en undersøkende og systematisk måte. Det er lagt vekt på tilpasning av metoder for å undersøke virkeligheten, og at det vi oppdager, ser og lærer om er avhengig av hvilken metode vi bruker.

Det argumenteres for elevenes vurderingsevne av kunnskapskilder, at de må tenke kritisk om hvordan kunnskap vokser fram. Også deres egne erfaringer, standpunkter eller overbevisninger skal kunne revurderes. Kritisk refleksjon må gi rom for usikkerhet og uforutsigbarhet for å føre til nye oppfatninger. Derfor trengs det en balanse mellom etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for at ny kunnskap skal oppstå. Et reflektert og ansvarlig menneske må ha trening i å veie ulike hensyn mot hverandre for å kunne finne fram til en etisk bevissthet og vurdering. Det å utvikle både kritisk tenkning og etisk bevissthet er essensielt for å utvikle en god dømmekraft og modenhet i livet (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Aktuelle temaer i filosofien på skoler har vært ytringsfrihet, rettferdighet og etiske spørsmål. Tilnærmingen er antroposofisk i den forstand at det er alltid mennesket som står i sentrum av diskusjonen. Filosofisk samtale i skolen støtter seg på refleksjon som baserer seg på logikkens lover. Det er ord det blir forhandlet med, meninger, og meninger bak meninger samt variasjoner av meninger. Spørsmålet er om klima- og miljøkrisen krever et bredere blikk enn det antroposofiske og den tradisjonelle didaktiske metodikken.

### 1.5.3. Nasjonalmuseets bruk av filosofisk samtale

Norge har en tradisjon for inkludering av kulturlivet i skolehverdagen. Den kulturelle skolesekken (DKS) er et opplegg for skoleelever der kunstnere reiser både med teaterforestillinger, visuell kunst og konserter landet rundt slik at barn får mulighet til å oppleve kultur. Nasjonalmuseet er det første museet i Norge som systematisk tok i bruk filosofisk samtale som et kulturelement i kunstformidlingen og i skolehverdagen. Museet har utvidet den filosofiske samtalen fra ren språklig (sokratiske spørsmål - metodikken) til en bredere metode som bruker kunstverk fra museets samling til å problematisere filosofiske dilemmaer. Elevene diskuterer spørsmål basert på opplevelsen av kunstverket – altså ikke bare resonering. DKS Oslo benytter seg av museets tilbud, med gode tilbakemeldinger fra skoler (Rebolledo, 2021, s. x)<sup>3</sup>.

Jeg henter inspirasjon fra Nasjonalmuseets bruk av filosofisk samtale som gir «*anledning til å engasjere seg i store ideer på en stimulerende, leken og kreativ måte, (hvor det handler om) gleden av å tenke, forstå, kommunisere, lytte og dele erfaringer*» (Rebolledo, 2021, s. x). Der museet benytter kunstverkene som inspirasjon, vil jeg undersøke om andre kunstneriske og estetiske virkemidler også kan benyttes, blant annet ved å bruke naturen aktivt.

## 1.5. Oppsummering

I dette innledningskapitlet har jeg redegjort for problemstillingen og min motivasjon for å velge denne tematikken. Jeg har beskrevet den tradisjonelle filosofiske samtalen som et viktig redskap for refleksjon. Mitt utgangspunkt er at de alvorlige klima- og miljøutfordringene krever en videreutvikling av den filosofiske samtalen slik at deltagerne får en ny opplevelse som stimulerer refleksjonen, utover den tradisjonelle didaktiske metoden. Inspirert av Nasjonalmuseets bruk av kunstverk for å utvide samtalen, tar jeg konseptet et hakk videre og spør om estetiske virkemidler kan bidra til å utvide den filosofiske samtalsens potensial. Disse

---

3 Upublisert (2021). Teksten er fagfellevurdert og godkjent for publisering. Den skal med i en bok som kommer ut høsten 2021 med bidrag fra fagfolk som arbeider med formidling av kunst ved museer i Sverige, Danmark og Norge. Boka heter «Et kunstmuseum i endring? - nye formidlingspraksiser i Norden», og gis ut på Museumsforlaget. <https://museumsforlaget.no/produkt/nye-formidlingspraksiser-i-nordiske-kunstmuseer/>

virkemidlene skal jeg finne ved å undersøke tre økofilosofiske kunstprosjekter, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.

## 2. Metodekapittel

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke metodiske grep som er benyttet i denne oppgaven og se på sammenhengen mellom forskningsspørsmål, teori og metode.

Opgavens spørsmål er: på hvilken måte kan en undersøkelse av økofilosofiske kunstprosjekter belyse estetiske potensialer for filosofiske samtaler med ungdom.

Undersøkelsens faglige formål er å kvalitativt forbedre den filosofiske samtalsmetode på en måte som bidrar til økt refleksjon rundt miljøproblematikken. Jeg spør om kunsten kan bidra til å fremme en mer engasjerende erkjennelsesmetodikk. I et større perspektiv kan dette sees på som et ledd i arbeidet med hvordan estetiske strategier kan bidra til den kompetansen som trengs for å underbygge den økofilosofiske og miljømessige kunnskapskapital, slik som Rienecker og Stray Jørgensen har etterspurt (Rienecker, Stray Jørgensen, 2019, s. 26).

Undersøkelsens empiri har to elementer som krever forskjellig metodikk. Den første delen er en undersøkelse av tre øko-filosofiske samtidskunstprosjekter og et skolehage prosjekt. Dette er en teoretisk skrivebords øvelse der jeg velger prosjekter ut fra noen kriterier som passer til problemstillingen. Ett slikt kriterium er at prosjektene inneholder estetiske aspekter som kan representere et potensial for å utvide den filosofiske samtalen om miljøet. Undersøkelsen går ut på å identifisere fellestrekk ved prosjektene, som kan danne utgangspunkt for kunstneriske kategorier. Etter et søk i litteraturen diskuterer jeg hvordan de identifiserte kategoriene har vært omtalt i kunsthistorien og filosofien for å finne ut mer om deres betydning og funksjon.

Den andre delen av den empiriske undersøkelsen er utvikling av et prosjekt for en skoletur i naturen for å undersøke om de kunstneriske kategoriene lar seg omdanne til praktiske aktiviteter. Den praktiske gjennomføringen er beskrevet i vedlegget til oppgaven, mens funnene omtales i selve oppgaven.

Av forskningens redskaper til datainnsamling, analyse og handling har jeg benyttet meg av følgende: litteratursøk, fortolkning, design av pilotprosjekt, aksjonsforskning, deltagende observasjon, feltnotater, metasamtale, kvalitativt intervju og spørsmålsskjema.

Min fremgangsmåte har bestått av fire metodiske skritt: Først, valg av øko-filosofiske samtidskunstprosjekter og identifisering av estetiske aspekter hos disse. Deretter, omdanning av estetiske aspekter til kategorier og teoretisk diskusjon av disse. Tredje steg er utvikling av design for et skoleprosjekt med bruk av kategoriene. Siste fase er utprøving av konseptet på en klasseset med ungdommer i naturen.

Oppgaven har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Sosialkonstruktivismen representerer et syn på samfunnet hvor menneskers virkelighetsforståelse studeres ut fra kontinuerlig endring, som er avhengig av hvilke opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og hvem de kommuniserer med (Tjora, 2020). Øko-filosofiske kunstprosjekter er samfunnsskapte fenomener og undersøkelsen angår spørsmålet om hvordan ungdommer fortolker og legger mening i aktiviteten. Den sosiale virkeligheten er ikke stabil. Tvert imot er den hele tiden i endring og påvirkes av både teorier og ny forskning (Jacobsen, 2015, s. 27).

Jeg benytter meg av kvalitativ forskning da den er godt egnet til å studere fenomener innen sosialkonstruktivismen. Undersøkelsen er kvalitativ også fordi den bygger på en fortolkningsbasert tilnærming (Krumsvik, 2015, s. 25), samt at den ikke lar seg kvantifisere. Dersom, derimot, forskningsspørsmålet hadde vært å måle om det å tilføre estetiske elementer til filosofisk samtale har en effekt på evnen til refleksjon og fører til økt miljøbevissthet blant deltagerne, ville det vært nødvendig å gjenta prosjektet i naturen mange ganger og med forskjellige klasser og foretatt både kvantitative og kvalitative undersøkelser der bruk av intervjuer med deltagerne ville vært nyttig. Men det er ikke hensikten med denne oppgaven.

## 2.1. Datainnsamlingsmetode

For å få informasjon til å kunne svare på problemstillingen samler jeg inn kvalitative data, det vil si beskrivende, ikke kvantifiserbare data. Dette gjelder både undersøkelsen av de økofilosofiske prosjektene og det eget-utviklede prosjektet. Dette er en relevant tilnærming som skaper valide funn. For å identifisere estetiske potensialer ved økofilosofiske kunstprosjekter er det nødvendig å identifisere og ta utgangspunkt i eksisterende prosjekter. Og for å prøve ut om de inneholder potensialer for en kvalitativ bedre filosofisk samtale må de prøves ut i praksis. Da er aksjonsforskning en relevant metode (Everett, Furseth, 2012, s. 135).

Datainnsamlingen min er delt i to etapper. Den første gjelder tre valgte kunstprosjekter og et skoleprosjekt. Den andre henter data fra pilotundersøkelsen. Disse hentes i aksjonsforskning gjennom ikke-deltagende observasjon, feltnotater, kvalitativt intervju og fokusgruppeintervju, og et nettbasert spørsmålsskjema.

## 2.2.Litteratursøk (identifisering av aktuelle kunstprosjekter)

Forskningsmateriale innhentes ved et omfattende internettsøk. Jeg benyttet også litteratursøk, men da øko-filosofiske kunstprosjekter er et relativt nytt fenomen, er mange prosjekter ennå ikke omtalt i den etablerte litteraturen. Det har derfor vært nyttig å benytte seg av internettsøk for å være sikker på å identifisere flest mulig relevante prosjekter. Jeg gjennomgikk et titalls prosjekter før jeg bestemte meg for de tre mest relevante prosjektene.

De tre øko-filosofiske prosjektene og et skolehage prosjekt beskrives ut fra det fenomenologiske perspektivet. Det vil si hvordan de virker, snarere enn hvordan de teknisk sett ble til. I beskrivelsen av prosjekter benytter jeg meg av deskriptiv design for å gi svar på spørsmål som: hva, hvilke, hvordan, hvem og hvorfor. Designet benyttes for å finne sammenhenger mellom flere begreper eller variabler og for å på den måten finne fellestrekk for å definere de estetiske kategorier. Prosjektsøk innebærer kvalitativ dokumentanalyse av dokumenter som er offentlig tilgjengelig, media-artikler, offisielle rapporter og evalueringer (Krumsvik, 2015, s.145).

## 2.3.Hermeneutiske tilnærming

Fortolkning av prosjekter med hermeneutisk metode. Hermeneutikk er en forståelse av utvikling av kunnskap som oppstår gjennom forskerens fortolkning av egne data og funn. Jeg fortolker kunstprosjekter og utfra den forståelsen jeg har og ut fra den hermeneutiske tilnærmingen kartlegger jeg de fire estetiske kategoriene. Som Jacobsen påpeker, er det for å komme nærmere sannheten, fordelaktig hvis flere enn forskeren fortolker samme fenomener på lik måte (Jacobsen, 2015, s. 28). Det har derfor vært nødvendig å foreta en grundig teoretisk diskusjon av kategoriene basert på hvordan de er omtalt i både den kunstteoretiske litteraturen og i filosofihistorien. Denne litteraturgjennomgangen har trygget meg i at kategoriene er relevante for problemstillingen.



Det er alltid mulig å forstå et kunstverk på en annen måte. «Idealet er forskere som går ut i virkeligheten med (...) et helt åpent sinn» og først etter innsamling av all relevant data systematiserer kunnskapen, for å så omdanne den til nye teorier (Jacobsen, 2015, s. 29). Dette passer godt med min tilnærming, der jeg har hatt et spørrende utgangspunkt til om nyere kunstprosjekter har egenskaper som kan tilføre filosofiske samtaler nye dimensjoner.

I den andre fasen av undersøkelsen har jeg kommet nærmere den ideale tilnærmingen ved å være åpen for det som skjer på klasseturen, og ved å observere og notere den realiteten jeg møter. Disse funnene ble fortolket ut fra mitt perspektiv og ble til en viss grad diskutert med læreren.

#### 2.4. Klasseset i naturen som en holistisk tilnærming

En holistisk tilnærming innebærer evnen til å forstå sosiale fenomener og setter søkelys på dynamikken i forhold til sosiale og stedsspesifikke sammenhenger. Som Jacobsen påpeker, må mennesker og sosiale systemer studeres i sine naturlige kontekster (Jacobsen, 2015, s. 29). Siden målgruppen i denne oppgaven er ungdommer på ungdomsskolen, var det viktig å observere ungdommer i kontakt med naturen som sosiale aktører i sine klassemiljøer. Det gir et godt bilde av den dynamikken som oppstår i hverdagen deres og som utgjør en emosjonell og tidsmessig en stor og viktig del av deres liv. Dersom filosofiske samtaler skal kunne videreutvikles for denne aldersgruppen er det mest sannsynlig at et nytt konsept vil måtte gjennomføres av skoler. Det er derfor relevant å gjennomføre prosjektet med klasser for å se dynamikken i en mest mulig lik situasjon. For å få en forståelse av et sosialt fenomen er det viktig å observere hva mennesker faktisk gjør og hva de sier, hvordan de fortolker situasjonen selv og med egne ord (Jacobsen, 2015, s. 30). Dette ble godt oppnådd ved min ikke deltagende observasjon (Jacobsen, 2015, s. 167) under klasseseturene og dokumentert gjennom feltnotater.

#### 2.5. Kategorisering.

Kategoriseringen innebærer at oppgavens hovedtema deles opp i mindre enheter for å samle ulike data i disse enhetene. Visse kriterier skaper kategorier og skiller dem fra hverandre. Det er lettere å forholde seg til kategorier enn til den totale datamassen (Jacobsen, 2015, s. 207). Identifisering av kunstneriske kategorier har vært noe av hovedformålet med denne oppgaven. Ved å samle kunstneriske egenskaper i egne kategorier, kan disse egenskapene gjenskapes

ved hjelp av praktiske aktiviteter på en ny måte, helt løsrevet fra de opprinnelige kunstprosjektene. Dette er en sentral del av undersøkelsen, særlig skoleturen i naturen.

## 2.6. Metodologi og prosjektdesign

Å skille mellom mål og forskningsspørsmål er den første metodiske terskelen man møter når man skal designe en undersøkelse. Målet i undersøkelsen var å kartlegge estetiske potensialer og å prøve dem ut med målgruppen. En normativ posisjon kan være en antagelse om at ungdommer er lite oppmerksomme på estetiske egenskaper, som for eksempel det sanselige, når de er ute. Det er viktig å være bevisst på slike normative antagelser og være mest mulig analytisk i sin tilnærming (Krumsvik, 2015, s. 54). For å oppnå det har jeg designet et prosjekt som bruker estetiske aspekter og anvendt disse på en eksperimentell måte. Jeg anvendte aktiv manipulasjon (Jacobsen, 2015, s. 207) i form av en endring av måten klasseturer gjennomføres på til vanlig. Jeg observerte elevenes reaksjoner og læreren kommenterte at elevene oppførte seg noe annerledes enn de vanligvis gjør på klasseturer.

Ideelt sett skulle det ha vært en kontrollgruppe som går på en vanlig tur uten anvendelse av de estetiske elementene som jeg tilførte. Så kunne klassene intervjues om hvordan de likte turen. For å øke påliteligheten av undersøkelsen burde prosjektet vært gjentatt med mange klasser. Da kunne flere kunstneriske elementer vært testet ut og prosjektet videreutviklet basert på de erfaringene som ble gjort. En lærdom var for eksempel at tidsbruken kunne justeres for å få en god balanse mellom aktivitetene og ungdommenes mottagelighet for å diskutere de filosofiske spørsmålene.

Validiteten av en komparativ studie hadde ikke vært oppnådd uten å gjenta den øko-filosofiske turen flere ganger og i flere år for å kunne måle virkningen på miljøholdninger i grupper. Prosjektet mitt var dermed begrenset til å undersøke om et slikt opplegg lar seg gjennomføre, og ikke om man faktisk oppnår økt refleksjon om miljøproblemer. Det har påvirket min åpenhet for det som skjer. Aksjonsforskningen var et pilotprosjekt som samlet inn primærdata om anvendelse av kategoriene. Selve kategoriene var sekundær data, da de ble ekstrahert og fortolket fra tekster og eksisterende prosjekter. Primærdata fra gjennomføringen av pilotprosjektene ble hentet fra observasjon, intervju og spørreskjema (Jacobsen, 2015, s. 139-140).

### 2.6.1. Aksjonsforskning gjennom prosjekt

Jeg har gjennomført undersøkelsen med hjelp av aksjonsforskning. Den type forskning er egnet for en casestudie av for eksempel en klasse, når forskeren spiller en deltagende rolle og er en aktiv part som iverksetter av endringer og samtidig observerer hva slags virkninger de har. Videre er også evalueringen av endringer i aksjonsforskning knyttet til deltagende parter. Det oppstår en kollektiv refleksjon rundt nye tiltak som så kan iverksettes (Jacobsen, 2015, s. 101). Aksjonsforskningens formål er å forbedre en situasjon ved å bli en del av den. Ordet «forbedre» er en normativ formulering. Slike normative påstander bør helst unngås og justeres gjennom samtaler med mennesker, ikke bare gjennom observasjon (Jacobsen, 2015, s. 102).

### 2.6.2. Ikke-deltagende observasjon

I mitt prosjekt tok jeg en aktiv rolle som leder og som den som introduserte aktivitetene for elevene. For ikke å forstyrre dynamikken mellom elevene, bestemte jeg meg for ikke å delta i utøvelsen av aktivitetene, men å kun observere. Dersom jeg som en fremmed person hadde deltatt aktivt kunne jeg påvirket gjennomføringen negativt, noe som også kunne påvirket påliteligheten til funnene. Det å delta i slik utprøving hadde påvirket den eksterne validiteten, fordi resultatene med min deltagelse ikke hadde vært gyldige for gjentagelse av prosjekt hvor jeg ikke deltar. Det er et problem med deltagende observasjon at den påvirker resultatene (Jacobsen, 2015, s. 167). I stedet for å delta har jeg observert og benyttet meg av feltnotater.

### 2.6.3. Kvalitative intervjuer og fokusgruppeintervju

Kvalitativt forskningsintervju er egnet for undersøkelser hvor hensikten er å forstå situasjonen ut fra informantens daglige liv og hans eget perspektiv. Intervjuet ligner på hverdags samtalen samtidig som den bruker en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, Brinkmann, 2015, s. 44). Fokusgruppeintervju er egnet for eksplorative undersøkelser på nye områder. Det er en ikke styrende intervjustil som skal få fram mange forskjellige synspunkter til tema. Det innebærer et livlig samspill i gruppen som kan framme flere meninger (Kvale, Brinkmann, 2015, s. 179). I det praktiske prosjektet benyttet jeg meg av ustrukturert intervju med lærerne. Ved avslutningen deltok alle elevene i et fokusgruppeintervju.

#### 2.6.4. Spørreundersøkelse

Kvalitativ spørreundersøkelse er relevant når man vil benytte seg av skjemaene som kan sendes til mange for å få flest mulig svar. For å regnes som kvalitative må spørsmålene være åpne med nok plass til å svare utfyllende (Anker, 2020, s. 39). I denne undersøkelsen brukte jeg et brukervennlig nettbasert spørsmålsskjema som er lett å håndtere for brukeren. Elevene ble informert om spørsmålsskjemaet før turen og læreren sendte lenken til elevene rett etter turen. Skjemaet var anonymt. Det inneholdt femten spørsmål på den første klasseturen og åtte i andre omgang. Det var øko-filosofiske spørsmål som ble stilt, ikke undersøkende spørsmål om turen.

Eksempler på spørsmålene er: Er vi for intelligente til å overleve? Kan økonomien redde naturen? Kan vi være lykkelige selv om verden er i krise? Hva bør menneskehetens mål være? Svarene er lagt inn i vedlegg 2.

Formålet var å fange opp ungdommens holdning til filosofiske spørsmål som et fenomen og hvordan de forholder seg til denne type spørsmål. De fleste var ikke kjent med filosofiske spørsmål, da klassene ikke hadde hatt filosofisk samtale før. Filosofiske spørsmål hadde ikke formål å måle noe eller besvare problemstillingen, men var et forsøk å introdusere et «digitalt filosofisk» verktøy slik at den filosofiske situasjonen skulle bli forlenget utover selve turen.

Svarene har bidratt til innsikt i ungdommens tankemåte med interessante uttalelser, noe som viser at en slik undersøkelse kan være et relevant redskap. Jeg har derfor inkludert de anonyme svarene i et vedlegg som en illustrasjon av den refleksjonsevnen som befinner seg hos dagens ungdom. Av plasshensyn har jeg ikke omtalt undersøkelsen ytterligere i selve oppgaven.

#### 2.6.5. Analysemetode

Analysen spiller en viktig rolle i denne oppgaven. Analyse er arbeid med materiale, der man prøver å gi mening til det man har funnet (Anker, 2020, s. 17). Dette var spesielt viktig i gjennomgangen av de kunstneriske prosjektene der jeg identifiserte de fellestrekkene som

munnet ut i kategorier. Her var det viktig å systematisk sammenlikne svært forskjellige prosjekter og prøve å forstå fellestrekk. For å gi ytterligere mening til kategoriene var den teoretiske gjennomgangen viktig, der det var behov for et stort litteratursøk for å finne relevante omtaler av kategoriene.

Jeg benytter meg av mine data fra pilotprosjektene ved å analysere dem fortolkende. Observasjoner, feltnotater fra klasseturen, samt intervjuer danner utgangspunktet for funn og konklusjoner. Det mest relevante for å besvare problemstillingen viser seg å være aksjonsforskningen, feltnotater og observasjoner.

## 2.7.Forskningsetiske refleksjoner

Skolen var det formelle rammeverket for undersøkelsen med elever. Et samtykke for gjennomføring av prosjektet ble hentet i NSD, og en forespørsel ble sendt ut til foresatte før turen. Personvern og informantens anonymitet ble ivaretatt. Forskningsetikk er å følge formelle regelverk, ivareta informanter, samt utøve et forskningshåndverk som viser frem hvordan innsamlet materiale og teorivalg fører til konklusjoner (Anker, 2020, s. 104). Man kunne spørre om tilskrivelsen av ansvar for miljøet, som er en del av min normative tilnærming, er etisk forsvarlig å legges på ungdommer. Samtidig er det mennesker på vei til å bli voksne.

Vetlesen skriver at det å tilskrive andre eller ta ansvar selv er grunnleggende trekk ved menneskets væremåte. Dette er noe *a priori*; som gjøres forut for enhver erfaring og viser «en mulighetsbetingelse for eksistens som moralske vesener» (Vetlesen, 2010, s. 33). Vi har alltid den friheten til å ta, eller å la være å ta ansvar. Uten den friheten hadde samfunnet ikke hatt noen ide om modenhet og om det å forbedre oss som samfunn. Men den friheten inkluderer ikke det å frasi seg egen frihet til å ta eller la være å ta ansvar. Hvis vi bruker friheten vår til å benekte den og sier at vi «*egentlig*» ikke er frie til å ta ansvar «*er det et kroneksempel på menneskets selvbedrag*» (Vetlesen, 2010, s. 34).

Når det gjelder litteraturvalg representerte oppgavens tematikk en metodologisk utfordring i det at bruk av økologi i kombinasjon med filosofi og pedagogikk er en ny fagdisiplin. Denne tverrfagligheten har gjort det nødvendig å benytte litteraturen fra et bredt spekter. Jeg støtter meg mest på følgende kunstteoretikere og pedagoger: Gert Biesta, Suzi Gablik, Aure Venke, Boel Christensen-Scheel og Dennis Atkinson samt tre prosjektledere for filosofisk samtale på

Nasjonalmuseet: Beate Børresen, Anita Rebolledo og Camilla Frøland Sramek. Disse har stor erfaring og fagkompetanse innen kunstdidaktikk, filosofi med elever, kunstens fagoverskridelse, økologi og etikk.

### 3. Empirikapittel (1): gjennomgang av øko-filosofiske kunstprosjekter og identifisering av kategorier

#### 3.1. Innledning: oversikt over prosjekter

Problemstillingen er å undersøke øko-filosofiske kunstprosjekter som kan belyse estetiske potensialer for filosofiske samtaler med ungdom. I dette kapittelet presenterer jeg tre internasjonale øko-filosofiske kunstprosjekter. I tillegg gjennomgår jeg et norsk skoleprosjekt som har øko-filosofiske elementer. Det er relevant for problemstillingen som et eksempel på anvendelse av økologisk tenkning og sanselighet. Målet er å identifisere fellestrekk som har egenskaper som kan være nyttig for problemstillingen og som danner utgangspunkt for etablering av nye kategorier. Tanken er at disse kategoriene kan bidra til å belyse potensialet for å videreutvikle filosofiske samtaler.

Hvert prosjekt presenteres og tolkes. Basert på en analyse av hvert prosjekt identifiserer jeg nye kategorier. Jeg diskuterer også kort om andre prosjekter kunne vært valgt. I neste kapittel diskuteres kategoriene teoretisk før de det etterfølgende kapittelet undersøkes i egenutviklede prosjekter med ungdom.

Prosjektene ble valgt fordi de belyser tre overordnede egenskaper: det øko-filosofiske, det øko-sosiale og det øko-didaktiske, som ble beskrevet i første kapittel. Disse karaktertrekkene er relevante for å løse oppgavens problemstilling. Relevansen av utvalget ligger i at den filosofiske samtalen skal utvides med det øko-filosofiske perspektivet. Jeg vil undersøke om øko-filosofiske prosjekter kan bidra med en annen tilnærming til refleksjon enn tradisjonell filosofisk samtale.

Prosjektene ble valgt etter et omfattende søk på internett. Mine kriterier for valg av prosjekter var først og fremst deres kunstneriske karakter, økologiske vinkling, filosofiske tilnærming, samt det sosiale og didaktiske i noen av prosjektene. Noen prosjekter ble valgt på bakgrunn av omtalen (Aure, 2020, s. 119).

Oversikt over prosjektene (nærmere presentasjon kommer senere):

Prosjekt 01: Pierre Huyghes verk *Untilled* (Hantelmann, 2021) er valgt på grunn av dets økologiske karakter og filosofi knyttet til biologisk mangfold som prosjektet representerer, noe som kan sies å være sentralt i det øko-filosofiske. Prosjektet opererer med biologiske

systemer, og skaper et levende spørrende konsept, som åpner for sanselighet, undring og redsel. Det som gjør dette kunstprosjektet relevant for min problemstilling er det øko-filosofiske og det sanselige.

Prosjekt 02: Tino Sehgal, *This Progress* (Guggenheim, 2021) er et kunstprosjekt som inneholder det øko-filosofiske ved at det stiller et filosofisk, miljø-relatert spørsmål som besvares i dialogen mellom kunstinstitusjonens besøkende og en tilrettelegger. Ved involvering av kunstmottakeren i en sosial situasjon oppstår det øko-sosiale. Det som gjør kunstverket aktuelt for problemstillingen er dets relasjonelle karakter som åpner for kausalitet og vekselvirkning samt perspektivveksel på kunst som format. Det økologiske ved prosjektet er representert ved kunstnerens holdning til kunstproduksjon, der Sehgal er opptatt av en minimalistisk bruk og forbruk i kunsten, i henhold til bærekraft og kunstens ansvar for tidens miljøutfordringer.

Prosjekt 03: Dr. Cathy Fitzgerald: *The Hollywood Forest Story* (Fitzgerald, 2021) er et prosjekt som er treffende for oppgavens problemstilling ved at det legger vekt på det øko-sosiale og øko-didaktiske. Her spiller relasjon mellom mennesker og relasjon til naturen, som i dette tilfelle er skogen, en rolle. Fitzgeralds prosjekt åpner for det øko-didaktiske med formidlingsformatet sitt, som opplysningsfilmer og tekster på mediale plattformer.

Relevansen av prosjektet for oppgavens problemstilling ligger også i det felles *ansvar* for det lokale miljø. Ansvar, eller rettere sagt mobilisering av ansvar, kan sees som et mål i en filosofisk samtale, hvor det gjennom erkjennelse, spørsmål, forståelse, og svar bygges et *ansvar*. Fitzgerald formidler et økologisk «an – svar» (*re-spons*) ved å stille spørsmål med bruk av estetiske midler.

Prosjekt 04: *Skolehager i Norge* (Skolehager i Norge, 2021) er ikke et kunstnerisk prosjekt, men et skoleprosjekt. Det er relevant for undersøkelsen fordi det er et sanselig, økologisk og sosialt prosjekt. Det setter søkelys på det **øko-didaktiske**. Det betyr at økologien, ment som forståelse av sammenhenger i økosystemer, settes som mål i læringen og i praksis. Barn og unge møter den økologiske virkeligheten og blir kjent med muligheter og nødvendigheter i den praktiserte økologiske aktiviteten. Samtidig oppstår det en arena for relasjoner og kausalitet.

I de følgende avsnittene presenterer, analyserer og tolker jeg de valgte prosjektene. Så finner jeg felles egenskaper i prosjektene som karakteriserer deres kunstneriske karakter. De egenskapene kaller jeg kategorier. Dette er vesentlig da det er disse kategoriene som kan si noe om potensialet for å utvide filosofiske samtaler med ungdom. Målet er at disse



kategoriene skal kunne omsettes i praktiske tiltak som kan brukes metodisk i utvidelse og berikelse av filosofiske samtaler med ungdom i naturen.



Figur 2 Pierre Huyghe, *Untitled* (detail), 2011 – 2012, dOCUMENTA (13). [Pierre Huyghe: Generating Antagonism Through Appropriation of Public Space | CuratingtheContemporary \(CtC\)](#)

### 3.2. Prosjekt 01: Pierre Huyghes verk *Untitled*

Kunstneren Pierre Huyghe (født i Paris, bor og jobber i New York) undersøker alternativer til det menneskelige perspektivet. Han gir betrakteren en følelse av å ikke være forventet som betrakter. Ved å være inne i installasjonen blir vedkommende automatisk til en del av den. Jeg valgte Huyghes kunstneriske bidrag til dOCUMENTA 13 med den tvetydige tittelen *Untitled* (2012), som et eksempel på den økofilosofiske tilnærmingen i samtidskunsten i dag.

Prosjektet krevde litt innsats for å i det hele tatt bli oppdaget som kunst i utstillingen. Det er ikke bare det at kunstneren hadde valgt et usentralt utstillingssted: et komposteringsanlegg i Aue-Park i Kassel, for selv etter at man hadde funnet stedet, var det alt annet enn åpenbart at det var kunst. Gjengrodde åser av planter og ugress, en haug med kompost, spirende vekst, med noen stier innimellom, og med algedekkede pytter. Pent stablete betongplater lå i

nærheten av en haug med revet asfalt og en med brostein. En maurkoloni hadde dannet seg ved foten av en eik. Ved enda nærmere inspeksjon var det uklart hva som hadde blitt endret kunstnerisk og hva som ikke hadde det. Hvor sluttet bygge- eller komposteringsanlegget og hvor begynte kunstverket. Stedet hadde et slags senter med en liggende kvinnelig betongfigur plassert på et åpent rom i midten — en kopi av et kunstverk av billedhuggeren Max Weber fra 1930-tallet. I stedet for et hode hadde figuren en bikube av en levende, summende sverm av bier. Innimellom all dette vandret en elegant hvit hund kalt Human. Hunden ble til varemerke for kunstverket med sitt ene rosafargede forben.

Over tid kom andre elementer i arbeidet frem: kompostbakker ble plantet med medisinske, psykotropiske, afrodisiaka-aktige eller giftige -planter som svart natteskygge, eller engelens trompeter. Cannabis var også der, så vel som rug, med en spesiell sopp på seg som kan brukes til å syntetisere LSD. Huyghe hadde samlet flere gjenstander som han kalte «markører», fra forskjellige tider og sammenhenger. Blant disse kunstneriske anordningene av objekter og organiske / biologiske prosesser var forskjellige formasjoner på gang samtidig. Det at bier og maur spredde frø fra de eksotiske plantene var en del av kunstverket. Måten alt dette skjedde var ikke mulig å planlegge. Biene ikke bare distribuerte pollen, men mangedoblet også seg selv, slik at hodet til skulpturen fortsatte å vokse og ble etter noen måneder uhyrlig hovent. Stedet var preget av et samspill av design og tilfeldig livsverk, slik at det virket merkelig belastet - et sted der kunstnerisk kraft investerte i sin egen komposisjon. Kunsten her var å se, ta og å føle, selv om denne sammensatte erkjennelseskvaliteten i det ville rom aldri kunne bli avslørt helt i den livlige kompleksiteten sin (Hantelmann, 2021).

### 3.2.1. Tolking av verket og identifisering av kategorier

Prosjektet kan representere det økofilosofiske, da kunstnerens intensjon er å stille spørsmål ved vår tilstedeværelse i kunstverket. Det betraktede verk er egentlig ikke noe annet enn naturlandskap med kunstneriske inngrep som vanskelig lar seg kategorisere som kunst, fordi de ofte er levende og interagerende organismer. Det er ingen konkrete budskap, verket er søkende, levende og åpent for tolkning. Det er her jeg ser paralleller til en filosofisk oppfatning av installasjonen. Kunstverket stiller spørsmål på lignende måte som filosofien gjør.

Arbeidet kan beskrives som situerte nettverk av kommunikasjon mellom et bredt spekter av intelligente livsformer og materie, inkludert betrakteren. Disse materialiteter lærer av

hverandres koeksistens og modifiserer og utvikler seg i kontakt med hverandre. Miljøene som Huyghe skaper er betingede, oppslukende og skiftende steder, fulle av uforutsigbare muligheter, ubestemte og likegyldige for etablerte kategorier og ikke minst for menneskelige vitner. «*He describes his position in relation to the work as being «upstream» from it; his role is (...) to «conceive the conditions» in which things happen «rather than trying to invent for the sake of it». He builds worlds and watches them play out»* (ArtReview, 2021).

Pierre Huyges *Untilled* prosjekt framstiller på en merkelig måte kjent og ukjent landskap, sanselig forvirrende erfaringer med det vakre og farlige: svær bikube på en dekorativ skulptur, vakre giftige planter og en stor elegant hvit hund med farget bein er oppdagelser og **sanselige møter** med det ukjente. Det å konstruere eller oppsøke potensielt sett overraskende sanselige opplevelser i naturverdenen er et berikende element og kan dermed være noe som også kan benyttes for å utvide den filosofiske samtalen.

I *Untilled* griper kunsten inn i et naturlig landskap og forfremmer det kjente samtidig som det fortsatt forblir en naturlig levende landskapsform. Dermed skaper kunstneren en ny intrigestemning som stiller spørsmål om hva er reelt, hva er naturlig og ikke minst om hva er kunsten. Hensikten er tilsynelatende å **endre perspektivet** på kunst og på seg selv som betrakter, deltager eller utenforstående. Kan noe som lever være kunst? Hvem er kunstneren da? Hvordan kan betrakteren finne en statisk mening i noe som er i livet og dermed i stadig forvandling? Dette endringsperspektivet er et viktig element som kan generaliseres i andre prosjekter. Det kan danne utgangspunkt for en kategori som kan kalles perspektivveksel.

I Huyghes *Untilled* gjør kunstneren oss oppmerksom på at liv i all sin form fortsetter, også uten oss mennesker. Installasjonen er en illustrasjon av vitaliteten i dyre- og planteverden og av dens egen estetikk og kraft. Vitaliteten gir den levende installasjonen en kvalitet av verdighet, en slags makt og noe som framkaller undring og respekt. Den kraften tenderer mot det sublime, det vi ikke har kontroll over, det vi kanskje skulle frykte, det fascinerende, vakre, farlige og større enn oss. En følelse som kan vekke både frykt, eller **mobilisere ansvar** for det vakre som beriker våre liv. Ansvar er et viktig tema i filosofisk samtale og kunstneriske elementer som bidrar til å mobilisere ansvar er et godt utgangspunkt for en kategori.

Det synes å oppstå et kreativt samarbeid og dialog i *Untilled* - mellom livsformer og materier uten menneskelig deltagelse. Dialogen i dette tilfelle er en nonverbal dialog mellom species. Det er en intens aktivitet, insekter pollinerer de giftige plantene, bier og maur bygger sine planeter, hunden snufser på komposthauger, betongplater dekkes med tidens mikro planter, alt

går inni hverandre og samhandler. Det økologiske liv er et kreativt samarbeid i stadig dialog i form av utveksling av den økologiske informasjonen.

I den tilfeldige koreografien av mulige sanselige møter mellom besøker og stedets egenart og liv, samt i all kommunikasjon mellom livsformene og materien på stedet, ligger det en **potensialitet** i Pierre Huyges – *Untilled*. Kunstneren kunne hverken planlegge eller forutsi hva som skjer med stedet, etter å ha sådd frøene og plassert liv og annen materie. Potensialitet er her de latente, enda ukjente kvaliteter eller evner som kan utvikles og føre til fremtidig suksess eller nytte, som bærer en mulighet, men gir ingen garanti for hva som skal skje. Potensialitet kan være en god kategori (Obrist, 2021).

Fra dette prosjektet har jeg dermed identifisert fire mulige kategorier: sanselige møter med det ukjente, perspektivveksel, potensialitet og mobilisering av ansvar.

### 3.3. Prosjekt 02: Tino Sehgal, *This Progress*

Den tyske kunstneren og koreografen, Tino Sehgal, basert i Berlin, beskriver arbeidet sitt som «konstruerte situasjoner» (Lubow, 2019). Han er en kunstner som har lyktes med å forandre strukturene for hvordan kunst produseres, oppleves, beskrives og bevares. Jeg valgte *This Progress* som representant for det økofilosofiske i samtidskunsten, da prosjektet inneholder den filosofiske samtalen som hovedelement. En tilpasset versjon av *This Progress* ble framført i Norge i 2011 på Kunstnernes Hus i Oslo (Kunstnernes Hus, 2021). Tino Sehgal bruker ikke bilder av sine verk og har oppfordret publikum til å la være å ta bilder av kunsten hans. Han har ikke lyktes med det helt, jeg velger likevel å respektere hans oppfordring.



## SORRY, NO IMAGE AVAILABLE

Figur 3. *Sorry, no image available*. Dette bildet er riktig. Det er et «statement» Tino Sehgal bruker som kunstner. Hentet fra omtalen av Museum of equality and difference. Tino Sehgal: Art and Memory beyond Inanimate Materiality. [Tino Sehgal: Art and Memory beyond Inanimate Materiality – MOED](#)

### 3.3.1. Beskrivelse av kunstverket

Hos Sehgal får utstillingen et nytt format. Kunstopplevelsen er ikke basert på objekt-, eller performance betraktning, men på en *erfaring* i form av en filosofisk samtale. De instruerte hjelperne som innleder samtalen kalles *fortolkere* og er plassert i institusjonelle utstillingslokaler, museer, biennaler, gallerier etc. De er en del av kunstverket. I dette tilfelle er samtalen knyttet til «progress» (fremskritt) som tema, men tema kan i prinsippet variere. De besøkende går med *fortolkeren* sin gjennom tomme museumslokaler og deltar i en samtale, en til en. Utfallet er uforutsigbart, individuelt og annerledes ved hvert møte.

Det er også fire ulike grupper med *fortolkere* som er representanter for fire ulike generasjoner, fra barn til senior. Disse er individer med sine erfaringer. De tar besøkeren på en nøye bestemt rute gjennom det tomme bygget, men samtalen er ikke forhåndsbestemt, den utvikles avhengig av flere individuelle faktorer. Fortolkerne improviserer rundt verkets tema og kunstpublikummet er aktive deltakere som bidrar til selve verket (Lubow, 2021). Konseptets mål er å skape en *situasjon*; et møte med en ukjent person, et tema for samtalen, og et sted. Det som oppstår med disse variablene, er kunst.

Sehgal skaper «situasjoner som griper inn og utfordrer publikums oppfatning av hva en kunstopplevelse kan være. (...) Kunsten er immateriell, men arbeidene (konsepter) blir vist som konvensjonelle kunstobjekter i institusjonelle sammenhenger» (Lubow, 2021). Den institusjonaliserte deltakerbaserte praksisen er formet av kunstnerens studier innen dans og økonomi. *Situasjoner* er rammet inn i institusjonens ordinære åpningstider og funksjoner. Ved å være repeterbare og ubegrenset i tidsholdbarhet er «situasjoner» salgsvare som utstillingskonsepter på linje med andre kunstverker.

Det økofilosofiske i Sehgal's kunstneriske virke er hans utgangspunkt i at menneskene forbruker jordens ressurser i en hastighet som ikke lenger er forsvarlig og heller ikke nødvendig. Sehgal løser meningsproduksjonen i kunsten fra en økonomi som bygger på å produsere ny materie eller gjenstander. Han skaper en ny filosofi for kunsten som erfaring eller «*situasjon*». Han fraskriver seg all materiell produksjon, og det er ikke lov å dokumentere hans verk. «*Hans kunst eksisterer kun i øyeblikket og i gjenfortellinger, der ingenting dokumenteres*» (Lubow, 2021).

### 3.3.2. Tolking av verket og identifisering av kategorier

Kunstneren argumenterer for at objekt-basert kunst opererer med en utdatert produksjonsmodell ved å utvinne materialer fra naturressurser og transformere dem til et produkt. I dagens forbruks- og forsøplingsproblematikk er denne praksisen ikke forsvarlig.

Konstruerte situasjoner er handlinger transformert til kunstverker der disse kunst-produserer seg selv simultant til egen oppløsning. Det er erfaringen, meningen og relasjoner som blir igjen, ikke et objekt til. Fremfor å skape objekter, skaper denne kunsten mening og relasjoner mellom mennesker.

Sehgal bringer - ved hjelp av å være lekende og åpen - mening og relasjoner inn i den filosofiske samtalen. Han gjennomfører strukturerte opplegg som er organisert på en bestemt estetisk måte og på bestemte steder. Han lar innholdet i samtalene utvikle seg fritt og fraskriver seg ansvaret for det som skjer på det intime plan gjennom besøk og fasilitator. Han overlater ansvaret til situasjonen, eller til de involverte. Dette kan danne utgangspunkt for en kategori som kan kalles **mobilisering av ansvar**.

Sehgal's øko-filosofiske tenkning ligger i hans tilnærming til kunstproduksjon. Han har bestemt seg for å ikke produsere noen objekter eller bilder av sine verk, samtidig som verkene

utstilles og selges i tradisjonelle kunstinstitusjoner – som instruksjoner til «*constructed situations*» (Tate Modern, 2021). Hans filosofi er å *ikke* bidra til mer Co2 utslipp, og dermed er det en øko-filosofisk kunstpraksis.

*This Progress* er en sanselig overraskelse. Møte med et tomt utstillingsrom, et ukjent menneske som inviterer til en filosofisk samtale mens man går sammen, representerer et ukjent format. Det sanselige speiles i møte med en uvant situasjon, et nytt ansikt, en stemme, lukt, stemning i rommet og i samtalen, lys, det man hører, det man selv sier, hvor man blir ført, hvordan man blir tatt imot. Sehgal er mindre opptatt av det sanselige, og mer av det relasjonelle som jeg underordner kategorien mobilisering av ansvar, på linje med samarbeid og dialog.

Prosjektet baserer seg på en form for **perspektivveksel**, også kategorien som ble identifisert i det forrige prosjektet. Det er ikke kunst på veggen som skal betraktes, men noe som blir til ved å inngå den «konstruerte situasjonen». **Perspektivet** endres fra betrakter til deltager, som erfarer og produserer selve kunstverket. Sehgal endrer flere perspektiver fra kunst som objekt til kunst som prosess, fra betrakter til deltager, fra kunst som opplevelse til kunst som erfaring.

Performance er en måte å motarbeide de mange formelle og konseptuelle ideene som kunstverk er basert på en etablert oppfatning. Gester og bevegelser benyttes bevisst mot konvensjoner om det etablerte kunstneriske. Performance har som mål å bryte ned de kategoriene den etablerte kunstsjangeren definerer som estetiske, for å befri kunsten fra definisjoner og for å påpeke nye retninger (Goldberg, 2011, s. 7). I motsetning til dette har den «konstruerte situasjonen» ingen formål unntatt den å åpne for egen tolkning. Sehgal's «*constructed situations*» eksisterer bare som beskrivelse i en manual, og har ingen visuell dokumentasjon, ingen «original» til å etterfølge. Det er en åpen oppgave: «*because there is no fixed original the respective individual way of interpreting it co-defines the work. (the work) transcends the essential distinction between event and performance*» (Widewalls Editorial, 2016).

Kunstkritiker Hans Ulrich Obrist hevder at situasjoner speiler subjektivitet til individer i samfunnet, slik at erfaringer av kunst blir til en «*one-on-one-experience*» i motsetning til teater, utstilling eller konsert hvor individer er del av en «*collective audience*» (Hantelmann, 2010, s. 11). Man kan kanskje si at det gjør kunsten til noe veldig privat og nært, som kanskje kan sees på som en ny verdi i den postmoderne kunstverden og som en **perspektivveksel** på kunst som verk.

I Sehgal's verk tar man ansvar ved selve beslutningen om å være med i prosjektet, man tar en aktiv rolle fra første skritt. Ved å inngå i en samtale tar vi ansvar for våre ord og hvordan vi reagerer på andres uttalelser. Ved å begynne på en samtale om et filosofisk tema, som for eksempel *This Progress*, hvor samtalen begynner med et spørsmål om hva framskritt betyr for deg, blir deltageren dratt inn i en oppgave snarere enn å bare bli spurt. Det er en tankereise og en modningsprosess, et felles sanselig og mentalt arbeid, et byggverk som oppstår mens man går. Her gjenfinner vi mobilisering av ansvar, som ligger i hver uttalelse, gest og ansiktsuttrykk i Sehgal's samtale-format, da uttalelsen alltid møter en annen som hører og som blir direkte påvirket av meningen vår. Vi blir tilskrevet ansvar for det vi sier foran den andre, for det vi mener og ikke minst ansvar for den andre, som går med oss i samtalen.

*This Progress* som en filosofisk dialog er sammenflettet av mange uforutsigbare faktorer som for eksempel fortolkernes alder, kjønn, livserfaring, temperament, dagsform, samt selve tema som innebærer et potensial til å utvikles til noe uforventet. De samme faktorene som variabler gjelder for formidleren som for deltageren, samt konstellasjoner av de to menneskene sammen. Alt det påvirker samtals dynamikk, innhold og utfall. Her møtes det intellektuelle og det emosjonelle i erfaring. Ved et ganske uforutsigbart åpent opplegg og i en relativ leken stemning ligger det en **potensialitet**, kategorien fra Huyges prosjekt. Det er uforutsigbart hva som enhver opplever og hva slags erfaring det fører til. Mye kan skje mellom to mennesker i den rette settingen.

Kjernen i Sehgal's prosjekt *This Progress* er situasjonene der det innledes samtaler for å finne svar på en filosofisk problemstilling i kreativt samarbeid, som finner sted i form av en verbal dialog. Kategorien kreativt samarbeid springer ut av selve formatet. *This Progress* som situasjon, fremhever den verbale dialogen eksplisitt i den individuelle samtalen med fortolkeren som man får tildelt som samtalepartner. Det er ikke fortolkeren alene som fremmer kreativiteten med spørsmålene sine, men selve samtals dynamikk, de tomme rommene som gir plass til egen (verbal) kreativitet - til å reflektere og til å svare på spørsmålene.

I tillegg til å bekrefte kategoriene fra det første prosjektet (sanselige møter med det ukjente, perspektivveksel og potensialitet), illustrerer Sehgal's prosjekt også kategorien kreativt samarbeid.





Figure 4. Cathy Fitzgerald. Hollywoodforest. [The Hollywood Forest Story—Eco-Social Art Practice for the Symbiocene](https://www.hollywoodforeststory.org/) | Center for Humans & Nature ([humansandnature.org](https://humansandnature.org/))

### 3.4. Prosjekt 03: Cathy Fitzgerald: *The Hollywood Forest Story*

Cathy Fitzgerald, er en kunstner med PhD i kreativ praksis, og vitenskapelig aktør med newzealandsk bakgrunn, bosatt i Irland. Etter en tidligere karriere innen forskningsvitenskap, er hun mest kjent for sin langsiktige økososiale kunstpraksis: *The Hollywood Forest Story*, som er et pågående økodidaktisk prosjekt som startet i 2008.

#### 3.4.1. Beskrivelse av prosjektet

Valget av Fitzgeralds prosjekt begrunner jeg med hennes samtids-økologiske kunstpraksis og hennes forskning på feltet. Økologi som en felles kunstpraksis, vitenskapelig bakgrunn og lokalansvar er det som preger hennes virksomhet som kunstner. Hun har vist kreativitet gjennom kunstneriske grep i bevisstgjøring av lokalbefolkning om naturens sårbare estetikk.

Hun regnes som grunnlegger av kunstsjangeren «*eco-social art*», og er en aktivist som underviser i det økososiale, også i en politisk kontekst.

Fitzgerald har vokst opp i New Zealand i nærheten av naturområder. Det har påvirket hennes holdning til den skogen hun møtte i Irland hvor hun bor. En skog ble som følge av politiske beslutninger gjennom årene forvandlet til et monokulturelt tre-utvinningsanlegg. Det naturlige mangfold av trearter ble fullstendig ødelagt. Fitzgerald har satt seg som mål å mobilisere lokalsamfunnet til et felles ansvar for å gjenopprette skogen til sin opprinnelige rikdom av arter. Denne prosessen (pågående siden 2008) ble til et økologisk motivert, sosial drevet, kunstnerisk praksisverk.

Prosjektet skiller seg fra en restaureringsplan gjennom frivillig deltagelse av lokalsamfunnet og dets felles idealistisk/visjonære karakter. Hun har satt i gang en sanselig, emosjonell og mental prosess med store konsekvenser for det lokale miljøet, der både mennesker og landskapet ble til et estetisk og etisk ansvarsprosjekt. All slags frivillige ble engasjert til å bli med på aksjonen gjennom Fitzgeralds media aktivitet, blogg og filmer om den steds-spesifikke skogsfaunaen. Fitzgerald forteller og dokumenterer historien om Hollywood-skogen, og hvordan den 2 hektar store, 24 år gamle monokultur-bartreplantasjen igjen blir til en økologisk bærekraftig og heldekkende flerkulturell skog med sitt opprinnelige mangfold og rikdom i arter.

Det er en pågående økososial kunstutøvelse; fortalt i bilder, kortfilmer og samtaler mellom Fitzgerald og lokale skogsarbeiderne, det lokale samfunnet og nettbasert publikum. Fitzgerald sier selv om sin praksis: *“My creative practice is a transversal activity in which I combine knowledge from art and non-art disciplines with real-world insights”* (Fitzgerald, 2021a).

Hun bruker den estetiske kraften til å bevege hjerter for å få en stemme i demokratiets makt, og dermed påvirke politikken i en økologisk retning. Det må understrekes at prosjektet har søkelys på estetikken, det sanselige, samt det etiske aspektet av det å verne og beskytte det opprinnelige, det sårbare og det vakre i dets naturlighet og opprinnelseskraft. Også skogen som det felles offentlige rom og et rikt møte - og erfarings sted, blir trukket fram.

Økologisk samarbeid er representert i det øko-sosiale, som har sin egen filosofiske dimensjon i forhold til kunstverden. Fitzgerald påpeker at kunst og økologi kan uttrykkes i nye kreative praksiser og at disse er spesielt viktige for å svare på det 21. århundres økososiale utfordringer. (Fitzgerald, 2021c). Jeg kommer tilbake til samarbeid som et øko-sosial kunst format ved presentasjon av Suzi Gablicks kunstteoretiske innsikt.

### 3.4.2. Tolkning av prosjekt og identifisering av kategorier

Fitzgerald tar med seg sin bakgrunn innen biologisk forskning, i sitt virke som billedkunstner og eksperimentell filmskaper. *Hollywood Forest Story* er et prosjekt som bruker kunstneriske virkemidler på mediale plattformer. Hollywood er navnet til skogen Fitzgerald dedikerte prosjektet sitt. Dermed er det sanselige begrenset. Fitzgerald med sitt brede engasjement i det visuelle, litterære og politiske – bruker et poetisk formspråk for å framstille det vakre og sårbare i naturen og for å skape et perspektiv på økologien som virker, rører og opprører. Hun presenterer andre økologi-engasjerte kunstnere, deres tekster, bøker prosjekter og filmer. Ved å bruke et poetisk format både i bilde og i det litterære introduserer hun en estetisk og etisk **perspektivveksel** i økologien. Det estetiske perspektivet tilrettelegger for det økososiale samarbeids-prosjektet for å regenerere liv i felleskap, både i fauna og i øko-kulturen av et lokalsamfunn. Dette bekrefter at perspektivveksel kan være en nyttig kategori.

Fitzgeralds *Hollywood Forest Story*, **mobiliserer til ansvar**, ved å fortelle, vise fram bilder, videoer og informere om lover og rettigheter som ble brutt, når hun forhandler med lokale myndigheter. Ansvar kommer gjennom engasjement som oppnås med bruk av kreative, estetiske, litterære og etiske appeller og midler, samlet på et nettsted.

Prosjektet er et kontinuerlig kreativt samarbeid og dialog med lokalmyndigheter, lokalbefolkning og andre kunstnere. Fitzgerald har skapt en langvarig, bevisstgjørende, dynamisk prosess av estetisk og etisk mobilisering av ansvar i lokalsamfunnet. Inspirert av egne sanselige opplevelser fra barndommen i et naturlig skogsmiljø, bygget hun et konsept for et større felleskap som har mistet sin opprinnelige skog. Den kreative prosessen å utvikle et konsept for restaurering og samtidig engasjere lokalsamfunnet har skapt en ny dialogplattform for en kreativ aktivitet som innebærer både det sosiale, det økologiske og det felles mobilisering av ansvar.

Fitzgerald er opptatt av stedsspesifikke fauna og flora, deres historikk og om restaurasjon, i den forstand at kunnskap om lokalmiljø blir tilgjengelig på en kulturtilknyttet arena.

Kunnskapen i form av filmer kan brukes på mange måter, i egen hage, på skolen, eller som argumenter i politikken. **Potensialiteten** i Fitzgerald prosjekt ligger i den bredden prosjektet strekker seg ut i. Det er ikke en ide eller et politisk program, det er en inspirerende og rørende visuell og intellektuelt språk som brukes som middel til å nå våre hjerter.

Kategoriene som ble identifisert i de forrige prosjektene gjenfinnes dermed også i dette prosjektet.

### 3.5. Prosjekt 04: Skoleprosjekter i og med naturen - *Skolehager i Norge*

I denne delen vil jeg trekke frem noen norske skoleprosjekter som ligner hverandre i sin grunnfilosofi og representerer en *øko-didaktisk* tilnærming. Det har i de siste årene vært økt oppmerksomhet på miljø og klima i utdanningen fra barnehagen til videregående skole. Trenden til å gå tilbake til naturen uttrykker seg både i den kommersielle verdens naturopplevelses tilbud, salg av utstyr for å være i naturen og av økologisk mat. Flere bransjer og institusjoner har satt søkelys på en mer bærekraftig måte å leve på. Det er ikke bare tradisjoner som Steinerskolen hvor naturopplevelser er på dagsorden, men trender globalt for å få ungdommer ut i naturen (Waite, 2020, s. 1). Relevansen til oppgaven min ligger i den økologiske tilnærmingen.

Den naturlige skolesekken DNS (Naturesekken, 2021b) er en sentral del av den nasjonale satsingen for stimulering av bærekraftig utvikling. Målet er at grunnskoler og videregående skoler utvikler undervisning der elevene kan delta aktivt, påvirke og bidra til en bærekraftig bevissthet. Undervisningen skal inkludere flere fag. Elevene skal forberedes til å være «informert» arbeidskraft om bærekraftig utvikling og globale miljøutfordringer for å være i stand til å utvikle løsninger nå og i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Tre eksempler på temaer av DNS i skoler i Oslo kan nevnes: Utfordringer knyttet til biologisk mangfold og ressursbruk i regnskogene på jorda (Bjerke videregående skole). Kortreist mat i storbyen - skolehagen som læringsarena for bærekraftig utvikling (Vålerenga skole). Hva skal vi gjøre med global oppvarming (Blindern videregående skole). Den naturlige skolesekken omhandler krevende og omfattende temaer som ikke er lette. Det er snakk om å lære om problemer heller enn å løse dem. De er heller ikke lette å løse, noe som kan bidra til en motsatt – demotiverende - effekt.

Både *Naturesekken*, *Steinerskolen* og *Skolehager i Norge* har en ideologi om kontakt til naturen, lære om - og respekt for nærmiljø. Det er forskjeller i hvilken grad de ulike tiltakene eller tradisjonene er dedikerte til det sanselige i naturen, men deres felles mål er bevisstgjøring av både menneskets avhengighet av, og ansvar for miljøet.

Nylig har Naturesekken utvidet sin aktivitet til skogsområder, noe som kan tyde på at skolens interesser for flere naturarenaer vokser (Naturesekken, 2021a). Jeg velger imidlertid å undersøke prosjektet *Skolehager i Norge* siden det sanselige er mest tydelig i dette tiltaket.

### 3.5.1. Beskrivelse av prosjektet

Skolehager i Norge er et konsept hvor de teoretiske utfordringene ikke er like krevende som i den naturlige skolesekken. Det er ikke snakk om problemer, men om ideer og hvordan de kan utvikles, vokse og bli til erfaring. Økologisk Norge vil ha skolehager - som har vært en del av skolegårder før - tilbake i elevens verden. Planen er å modernisere og tilpasse den vår tid, samt å etablerer 40 nye skolehager på Østlandet og utvikle et nettverk gjennom prosjektet «*Dyrk framtida – flere skolehager i Norge*» fram til året 2023.

Ei skolehagehåndbok ble skrevet og nettsider ble skapt for å spre kunnskap om skolehageetablering og drift. Poenget er at barn fra barnehagen, barneskole, ungdomskolen og videregående får bred kunnskap om smålandbruk og natur, hovedsakelig gjennom praksis i egen skolehage. Foretaket er initiert av Økologisk Norge som er en ideell medlemsorganisasjon. Organisasjonen ble dannet i 2000 for å fremme økologi gjennom kommunikasjon og praktisk og politisk arbeid (Skolehager i Norge, 2021).

Ammerud skole i Oslo er med i prosjektet, og et sitat fra en forelder illustrerer målsetningen: «*Å gi barn praktisk erfaring med å dyrke frukt og grønt må vel være noe av det aller viktigste vi kan foreta oss i verden i dag? (...) hvor mange barn aldri har vært med på å dyrke matvarer før*» (Skolehager i Norge, 2021). Foretaket har et ressursbibliotek med prosjekter for dyrking, undervisningsaktiviteter og matlaging sortert på naturfag, mat og helse og samfunnsfag. Prosjektet er ganske nytt og ble påvirket av hjemmeskolen under koronaåret, men potensialet er stort, da det særlig i storbyer er mange unge som ikke har anledning til å oppleve kontakt med jord og dyrking av mat.

### 1.5.4. Tolkning av prosjekt og identifisering av kategorier

I prosjektet *Skolehager i Norge* er det sanselige tilsynelatende tydelig i det at barna møter jorden og planter med hender. For noen barn er det et **sanselig** møte med det ukjente, hvis de ikke har plantet noe før, ikke har en hage og ikke har sett grønnsaker i voksestadier før.

Prosjektet **endrer perspektivet** på det å forbruke ved å skifte fra kunde som kjøper og forbruker, til produsent som skaper og deler, hvor deltagelse, medbestemmelse, ansvaret og høsteglede spiller inn på oppfatningen av mat og dermed perspektivet på varer og på deres økologi. *Skolehager i Norge* er et prosjekt som fremmer samarbeid og **mobilisere til ansvar** for den felles hagen, samt dialog i planleggingen. Selv om barna får instruksjoner om hva som skal gjøres, så ser de prosesser i naturen som i seg selv er berikende for egen kreativitet til å blomstre. Et tiltak for å gi ansvar til individer eller små grupper for hver sin del av hagen (eierskapsteori) har et potensial til å øke engasjement. Prosjektet innebærer **potensialitet** i den grad man lar barna bestemme litt selv.

Den direkte deltagelsen gjennom å plante er et godt eksempel på Deweys velkjente uttrykk "*learning by doing*" og forsterker effekten av engasjement. Det å lære om småbruksagrikultur, om planter, hvordan de plantes, pleies, samt hvordan de spiselige delene blir til, samtidig som man selv tar del og påvirker prosessen, bidrar til inderliggjøring av denne viten. Denne erfaringen er et potensial som sitter i kroppen og kan bli hentet og videreutviklet både i bakgården hjemme, eller senere i livet. *Naturesekken* og *Skolehager i Norge*, er tydelige konsepter som har som mål å fremme engasjement og ansvar for egne handlinger, og for verden som sted, en verden som skapes ved egen handling.

Vi gjenfinner altså i disse øko-pedagogiske oppleggene de samme kategoriene som ble identifisert i de kunstneriske prosjektene. Dette styrker antagelsen om kategoriene kan bidra på en pedagogisk måte til å utvide filosofiske samtalers potensial.

### 3.6. Oversikt over de identifiserte øko-filosofisk-kunstneriske kategoriene

I dette avsnittet oppsummerer jeg og utdyper kategoriene som jeg identifiserte i de økologiske kunstprosjektene. Disse kategoriene vil være viktige byggesteiner for å videreutvikle estetiske potensialer for filosofiske samtaler med ungdom.

**01. Sanselighet.** Denne kategorien karakteriseres ved at sansene og opplevelsen spiller en helt sentral rolle i formidlingen og læringen i møte med noe nytt. Kategorien setter søkelys på at det eksisterer noe annet utenfor det vi kjenner, eller det vi har kunnet sanse før. Først etter at vi har sanset noe kan vi snakke om det som erfaring. Vi kan prøve å sette ord på, beskrive, like eller mislike, forholde oss til, savne, søke eller

gjenskape noe senere i minner, bare hvis sansene ble involvert i oppfattelsen. Det sanselige møte med det ukjente er sterkere enn når man leser om noe ukjent eller nytt.

**02. Perspektivveksel.** Perspektiv er måten man velger eller får presentert noe man trodde man kjente fra før. Når det viser seg at det finnes en annen side man kan se objektet eller fenomenet fra får man en ny opplevelse og forstår virkeligheten på en annen måte. Denne endringen av vinkling er en viktig faktor i erkjennelsen. For å kunne forstå noe er det nyttig å se det fra flere sider enn bare den ene forsiden som er lettest tilgjengelig. Som kategori åpner den opp for å endre standpunktet sitt i forhold til det som blir sett og som skal erkjennes og forstås på nytt. Således bidrar den til refleksjon, og kategorien er vesentlig for å få et helhetlig bilde av sannheten.

**03. Potensialitet.** Denne kategorien representerer en åpenhet for at ting kan skje på en tilfeldig og ikke-styrt måte. Som i *Untilled* hvor kunstneren slipper kontrollen over den økologien han satt i gang. Egenskapen ligger i alt det som ikke er planlagt, det som kan, men ikke må skje, det vi ikke vet enda at er mulig. Potensialitet gjør prosjektet såpass åpent at alle sanser kan bli med, at kreativiteten kan utspilles uten at et resultat forventes i noe bestemt form. Potensialitet ligger på samme måte i et åpent filosofisk spørsmål, som den ligger i et åpent kunstverk eller i frileken. Potensialitet skaper muligheter for nye opplevelser og kunnskap.

**04. Mobilisering av ansvar.** Mobilisering av ansvar som estetisk kategori er knyttet til det å være til stede personlig og det å være bevisst det som skjer her og nå, samt sin rolle, ståsted og makt i å ta valg i *hva* man vil se etter og *hvordan* man velger å forstå det. Refleksjonen som skjer underveis i det sanselige møtet, i perspektivveksel og i potensialiteten er en forløper for denne siste kategorien, mobilisering av ansvar. Kategorien er tett forbundet med det å kjenne og forstå det som skal tas ansvar for.

### 3.7. Kunne andre prosjekter vært valgt?

Jeg har valgt prosjekter som inneholder det øko-filosofiske, det øko-sosiale og det øko-didaktiske. Disse verkene og prosjektene avslører en sammenheng mellom kunstverdenens tendenser og pedagogikkens paralleller til de tendensene. Jeg kunne ikke ha valgt verker av økologisk kunst som begrenser sin bærekraftighet til det å bruke organiske materialer for å

skape kunstverker eller produkter. Disse mangler ofte den kritiske refleksive dimensjonen (Gablik, 1992, s. 19) som kunsten trenger i dag og som differensierer særlig det øko-filosofiske. Det er refleksjonen i praksis som har potensial til å knytte estetisk erfaring til den filosofiske samtalen. Kategoriene er ikke performance da det ikke er et samspill mellom betrakter og utøver. I performance er det kunstnere som spiller hovedrollen (Goldberg, 2011, s. 249).

Jeff Koons valpe-skulptur *Puppy* er eksempel på et kunstverk som ikke er egnet som ressurs for den filosofiske samtalen om menneskets forhold til økologi i dette prosjektet. Den gigantiske skulpturen plassert ved Guggenheim-museet i Bilbao, er tilsynelatende et økologisk verk av planter og jord. Verket snakker til estetisk sanser, og endrer perspektivet, men er et verk til passiv betraktning og pynt. I kontrast til Pierre Huyghes verk *Untilled*, har den en stram ironisk undertekst som spiller på det visuelle språket i reklamen, markedsføring og underholdningsindustrien. Hensikten er ikke å sensibilisere, som det er i *Untilled*, men å overvelde massene med kunstnerens gigantiske ide. Meningen, foreslått av kunstneren, med at valpen er laget av blomster er å spre optimisme, selvtillit og sikkerhet med den livskraften og gleden den gir (Guggenheim Bilbao, 2021).

I motsetning til dette omfatter miljøkunst-begrepet (eng. *environmental art*) kunstneriske praksiser. «*Eco art`s extraordinary diversity coexists with a treat of commonality (eco art is about) experience, exploration and inquiry*» sier Weintraub, og fortsetter: «*eco artists may be testing the limits of arts`s tolerance to change*» (Weintraub, 2012, s. 5). Hun spør om kunstens innovasjonspotensial ikke er en vesentlig faktor av dens verdi, og om de aksepterte former av hva som er kunst fortsatt skal gjelde som forutsetning for nye former av kunstnerisk praksis: «*is innovation an essential aspect of a masterwork of art?*» og «*Is an understanding of past art a prerequisite for appreciating vanguard art?*» (Weintraub, 2012, s. 5).

De nye formene for kunstnerisk praksis er i rask utvikling. Dagens miljøkunst er opptatt av systemer, prosesser og fenomener som helst er knyttet til sosiale og kreative prosesser, snarere enn kunstnerens individuelle verk. I de siste ti til tjue årene har miljøkunst etablert seg som en samtidsmarkør i kunstinstitusjoner rundt i verden. Kunstsjangeren kultiverer kunstens tilknytning til naturen og strekker sin tverrfaglighet fra vitenskap til filosofi. Miljøkunstens praksis omfatter både tradisjonelle og nye media, og kritiske sosiale produksjonsformer som kunst og kulturkritikk (Weintraub, 2014, s. 6).



## 4. Teori: Kategoriene med forankring i kunstteorien

I dette kapittelet skal jeg sette kunstkategoriene inn i en teoretisk ramme. Hensikten er å belyse de estetiske og kunstneriske egenskapene ved kategoriene. Det gjennomgående spørsmålet er om og hvordan disse egenskapene kan benyttes for å berike den filosofiske samtalen utfra hvordan kunstteoretikere og filosofer har vurdert disse kunstneriske egenskapene.

Kapittelet er strukturert ved å liste opp kategoriene, for så å forankre hver av dem i kunstteorien. I hver kategori refererer jeg først tilbake til kunstprosjektene for å eksemplifisere kategorien i forskjellige kunstneriske sammenhenger.

### 4.1. Kategorien sanselighet i kunstteorien

Her er noen eksempler på sanselighet i de valgte kunstprosjektene:

- **Sanselig forvirrende erfaring.** Pierre Huyges *Untilled* prosjekt åpner for sanselig forvirrende erfaringer ved å framstille den tilsynelatende harmløse viltvoksende hagen som - på en merkelig måte - kjent og ukjent landskap, med det vakre stygge og farlige tett på hverandre.
- **Sanselig overraskelse.** *This Progress* er en sanselig overraskelse. Møte med et tomt utstillingsrom, et ukjent menneske som plutselig stiller deg et filosofisk spørsmål. En intim samtale med en fremmed istedenfor å betrakte den passive kunsten i rommet. En uvant situasjon, nytt ansikt, stemning, det man hører, det man selv sier, hvor man blir ført.
- **Sanselig møte med materie.** I prosjektet *Skolehager i Norge* er det sanselige tydelig i det at barna møter jorden og planter med sine bare hender. For noen urbane barn kan det være det første sanselige møte med jord som materie.

#### 4.1.1. Sanselighet og erkjennelse

Den teoretiske bakgrunnen for sanselighetens kunstneriske karakter ble etablert allerede i 1750 av den tyske filosofen Aleksander Gottlieb Baumgarten. Han erklærte kunsten som en “*vitenskap om den sanselige erkjennelse*” (Bale, Bo-Rygg, 2008, s. 11). Han hevdet at kunsten har sitt opphav i det *sanselige* som estetisk erfaring og skrev at “*erkjennelsesevne utvikler seg gjennom blott og bar utøvelse*” som kan forstås som praksis. Ut fra denne definisjonen er sanselig møte selve praksisen til erkjennelsen. Estetikken som kunst-lære “*fremskynder forbedringen av erkjennelsen også utover grensene til det tydelig erkjennbare (...) for å legge et godt grunnlag for alle kontemplative (...) aktiviteter (...)*” (Bale, Bo-Rygg, s. 11). Det å tilrettelegge til en sanselig-estetisk erfaring, kan forstås som kunstens egentlige mening. Den «forbedringen av erkjennelsen» gjennom «*estetikken som kunst-lære*» er, så vidt jeg forstår Bale, en fordypning i den sanselige persepsjonen. Det er relevant for problemstillingen i den forstand at jeg søker en kvalitativ forbedring, berikelse og fordypning av den filosofiske samtalen.

Hvis kunstens opphav er i det sanselige, kan det sies at sanselighet kan forstås som sanseopplevelser gjennom sinnet, og at sinnet dermed er kunstens språk. Sinnet refererer til både intellekt og bevissthet og manifesterer seg i en kombinasjon av det å sanse, føle, tenke og huske, og gjennom forestillingsevne. Alle sanseevner er viktige i oppfatningen og tolkningen av realiteten (Science Daily, 2021).

#### 4.1.2. Sanselighet som reseptivitet

I boken *Letting art teach, Art education after Joseph Beuys* skriver den nederlandske utdanningsteoretikeren og pedagogen Gert Biesta hvor viktig det er først å lytte (Biesta, 2020, s. 111). Det handler mindre om å gi mening til verden enn om det å først være påvirket. La oss bli snakket til og bli påvirket, «*it is only after having been affected, that we can begin to think, classify and relate to (...) something else*» (Biesta, 2020, s. 108). Det handler om å være åpen for spørsmål fra verden som: hva vil det jeg ser, hører og sanser si meg. Hva vil det fortelle meg om verden? Ungdommer kunne lære den sensibiliteten ved bruk av estetiske grep. De forskjellige modaliteter av kunst - det visuelle, taktile og det hørbare - legger til rette for forskjellige muligheter for utveksling av det sanselige som Biesta kaller for «*the doing of*

*art*» (Biesta, 2020, s. 66). Sanseligheten kan forstås som naturens språk, ikke bare miljøets språk, men også menneskets naturspråk, da mennesker ikke er adskilte fra naturen, og er subjekter i en sansende og påvirkbar kropp.

#### 4.1.3. Sanselighet som bindemiddel mellom subjekt og objekt

Det å sanse noe representerer en nærhet mellom subjekt og objekt. I motsetning til et objekt, som er en lukket enhet, karakteriseres et subjekt med åpenhet. Det lar seg påvirke, er mottagelig, fleksibelt, interagerer og justerer sin væremåte etter den informasjonen som slippes inn. Det er en slags mottagelighet, en sanselighet som utgjør subjektens natur (Biesta, 2020, s. 63). Det handler om *hvordan* vi er i verden, ikke hvem vi er, våre ferdigheter, det vi eier eller har oppnådd, hvor vi kommer fra, hva vi vet. Det å være et subjekt handler ikke om identitet. Det handler om hva vi *gjør* i svar på det vi erfarer, hvordan vi prøver å *være*, i den verden vi møter i erfaringen (Biesta, 2020, s. 64).

For å kunne oppdage denne mulige væremåten, trenger ungdommer en arena og anledning for å kunne være åpen for naturen på den sanselige og estetiske måten.

Det å være et subjekt i verden krever det å være åpen og mottagelig. Det er å være i en kontinuerlig transformativ, verbal og nonverbal dialog og gjensidig sanselighet (Biesta, 2012, s. 63). Forfatteren viser til formuleringen av den franske filosofen Phillippe Meirieu, at det å eksistere som subjekt er å eksistere i verden, uten å sette seg selv i sentrum. Det handler om å være en aktør *og* en som mottar (Biesta, 2012, s. 63). I utdanningens språk betyr det å bli ledet til å se – «*se der*» (Biesta 2012, s 63), og på den måten bli oppmuntret til å møte og inngå i dialog med verden. Det handler ikke om bare om å se, registrere, men å innta, lytte til det man oppfatter. Hva vil det jeg registrerer fortelle meg om verden, og hvem er jeg i denne fortellingen.

Biesta forstår kunsten mer som et konsept av det å være i en estetisk dialog med verden. «*what the doing of art can be*» (Biesta 2012, s 66). Han setter søkelys på kunsten som *forskning* på verden og på den andre, «*exploration of the world and of the other*». Biesta understreker at kunsten må gå ut fra hva den *gjør* med betrakteren eller verden. Hvordan det å skape estetiske verdier også påvirker utviklingen av en væremåte i verden. «*how this artistic doing is creating an existens as a subject in and with the world*» (Biesta 2012, s 66). For at kunsten skal møte virkeligheten, og ikke forbli utenfor, må den etablere dialog og forbli i

dialog. Virkeligheten trenger kunsten som relaterer til den, det trenges et samspill i form av dialog, assosiasjoner, spørsmål og svar, hvis kunsten skal bidra til utvikling av samfunnet.

Biesta definerer kunsten som en pågående utforskning av møtet med hva og hvem *den andre* er, (ment all verden utenfor en selv) og hva denne eksistensen i og med verden som *den andre* betyr. Biesta fortsetter at kunsten er det å etablere og forbli i en kontinuerlig dialog med verden (Biesta, 2020, s. 66). Det er denne *dialogrollen* til estetisk sanselighet og reseptivitet, som viser nytten av den øko-filosofiske tilnærmingen i oppgaven.

Den amerikanske økologen, filosofen og forfatteren David Abram beskriver persepsjonen som en stadig utveksling mellom kropp og verden. Det er en stille samtale, en vedvarende dialog hinsides den språklige bevisstheten (Abram, 2018, s. 61). Samfunnsfilosofen og feminist-teoretiker Rosi Braidotti erklærte det 21. århundre som mottakelighetens tidsalder. I boken *Posthuman Knowledge*, beskriver hun den posthumane tenkemåten som en relasjonsaktivitet. Hun mener at posthumanisme er en modell av bevissthet i et nett av mangfoldige relasjoner som sammen konstruerer tilstander av økt mottakelighet (reseptivitet) og intelligens. Braidotti mener at tenkningen trenger nye relasjonelle konsepter og metoder for å kunne besvare dagens kompleksitet, «*posthuman thinking is a relational activity that occurs by composing points of contact with (...) the complex multiplicity (...) (of) the world*» (Braidotti, 2019, s 123).

Det bør derfor være mulig å benytte seg av kunstnerisk praksis for å fremme slike nye former av det subjektiv-relasjonelle, hvor det sosiale om naturen, det bevisste med naturen og det subjektive i naturen kan samspille.

Kategorien sanselighet kan derfor representere en utvidelse av den filosofiske samtalen ved at den beriker det *relasjonelle* med den subjektive sanselige væremåten.

## 4.2. Kategorien perspektivveksel i kunstteorien

Her er noen eksempler på perspektivveksel i de valgte kunstprosjektene:

- I Huyges *Untilled* skaper kunstneren en ny intrige-stemming i det tilsynelatende naturlandskapet som stiller spørsmål om hva er reelt, hva er naturlig og ikke minst om hva er kunsten. Effekten er endring av perspektivet på kunst og på seg selv som betrakter, deltager eller utenforstående. Kan noe som lever være kunst? Hvem er

kunstneren da? Hvordan kan betrakteren finne en statisk mening i noe som er i livet og dermed i stadig forvandling?

- I *This Progress* endres perspektivet fra betrakter til deltager, som erfarer og produserer selve kunstverket. Sehgal endrer flere perspektiver fra kunst som objekt til kunst som prosess, fra betrakter til deltager, fra kunst som opplevelse til kunst som erfaring. Her er det ikke en performance som kan gjentas - som er kunstverket, men situasjonen som oppstår – som er unik.
- Ved å bruke et poetisk format både i bilde og i det litterære introduserer Cathy Fitzgerald i *The Hollywood Forest Story* en estetisk og etisk perspektivveksel på økologien. Det estetiske perspektivet tilrettelegger for det økososiale prosjektet - for å regenerere liv i naturen og i felleskap, både av fauna og av øko-kulturen i det lokale samfunnet.
- *Skolehager i Norge*, som ikke kunstprosjekt, klarer også å endre perspektivet og det skjer ved bruk av sanselighet. Prosjektet endrer oppfatning av hva maten egentlig er. Ved å sanselig erfare at den kommer fra jord, ved å se den vokse og modne, ved å ta på og erfare alt det som bidrar til vokseprosessen, endres synspunktet på det å forbruke. Perspektivet på varer endres ved å skifte fra kunde som kjøper og forbruker, til produsent som skaper og deler. Når deltagelse, medbestemmelse, ansvaret og høsteglede spiller inn på oppfatningen av mat endrer det også perspektivet på verden.

Den østerrikske bevegelseskunstneren, koreografen og billedkunstneren Minou Tsambika har etablert et lite prosjekt, *One minute acts of changing my view*, som *work in progress* (Tsambika, 2021). Hun står på hode i forskjellige landskap for å få inngang til et annet, uvant perspektiv. Prosjektet bruker et enkelt koreografisk grep som har en sterk virkning. Ved å stå på hodet ser vi ikke bare et annet landskap, men kan oppdage den nye måten å se, kanskje å tenke, og å være på. Jeg tilføyer dette eksempelet siden det illustrerer tematikken på en veldig enkel og bokstavelig måte.



Figur 5. Minou Tsambika, *One minute acts of changing my view*. [Current Projects | minoutsambika](#)

Også Hannah Arendt diskuterte perspektivveksel: Bare det å se nøye, undersøke, se på det som er gitt - fra flere perspektiver - kan være et grunnlag for sann kunnskap: «*Only interference with (the real) appearances can hold out for true knowledge*» (Arendt, 2018, s. 274).

Å endre perspektivet på realiteten har alltid vært en viktig oppgave for kunsten. Målet er å få fram undring. For å kjenne sannheter om verden trengs det flere sider av en sak, fra sannheter om omgivelser, samfunnet, til politiske systemer. Kunsten viser menneskelige opplevelser, oppfatninger, tanker, emosjoner og meninger fra kunstnerens perspektiv, som ofte inntar et annet perspektiv enn det kjente. Kunstnere beriker ofte samfunnet de lever i ved å tilføre stadig nye perspektiver.

Perspektivveksel er et kunstnerisk verktøy som åpner for nye oppfatninger, gir nye ideer og utvider forståelsen av realiteten. For å begripe helheten er det viktig å kjenne flere sider enn fasaden. I tillegg er verden i kontinuerlig endring, og dermed er mennesker aldri ferdig med å få med seg alle perspektiver, de må kontinuerlig søkes etter.

Marcel Duchamp plasserte et urinal i et museum og sa at overføring av en gjenstand fra en kontekst til en annen gjør gjenstanden til kunst. Joseph Beuys avledet derfra sin påstand om at ethvert menneske er en kunstner (Duve, 2003, s. 160). Som det kjente urinalet er det perspektivet som endrer oppfatningen av et kjent objekt. Ved å presentere et objekt fra et annet perspektiv, som Duchamp gjorde, eller ved å definere et konsept på nytt, at «*vi alle er kunstnere*», avdekkes ofte andre mektige potensialer.

Konseptualisering av realiteten kan også sies å henge sammen med perspektivveksel, men på en måte som fastlåser posisjoner og utelukker fleksibilitet. Kanskje derfor ble Duchamps pissoar så provoserende og banebrytende. Ved å endre perspektivet utfordret han også våre vante kategorier og vårt syn på virkeligheten. I boken *Kant etter Duchamp* peker Thierry de Duve på kraften av perspektivveksel: «*Duchamps readymade gjennomfører på et praktisk nivå den filosofiske (...) omlegging av estetikk til kunstfilosofi*». Gjennom å endre perspektivet på et pissoar flytter Duchamp oppmerksomheten over på noe annet, i dette tilfelle på kunstkritikernes «*kreative handling*» (Duve, 2003, s. 242).

Kunsten kan bidra til å utfordre de rådende konsepter og ideologier. I det urbane liv blir naturen generelt presentert som konsept i form av hage, park, eng med grusvei. Funksjonaliteten og virkningen er planlagt på forhånd. Også skog, tre, stein, sti og løype er konsepter. Et konsept krever ikke noen rasjonelle (eller relasjonelle) avgjørelser underveis i prosessen da alle er gjort på forhånd, hevder den amerikanske kunstneren Sol Lewitt. Han påpeker i *Paragraphs on Conceptual Art* at: ideen blir «*en maskin som lager kunsten*». Den eliminerer mekanisk i så stor grad som mulig alt det vilkårlige, uforutsigbare og det subjektive (Lewitt, S. 1967).

Konsept, kunne man si, er den nye tenkemåten også i dagens samfunn, hvor det tilfeldige, uforutsigbare og subjektive blir omgått til fordel av en målrettet objektivitet, lønnsomhet og trygghet. Naturen og realiteten i det urbane strøk kan sies å ha blitt et trygt konsept, forklart i piktogrammer, regulert med linjer og stopplys, og sikret for farer. Ved å flytte inn i mediale formidlingsmåter blir realiteten nesten utlukkende til et forbruker perspektiv – et konsept. Andre perspektiver på naturen forsvinner. Problemet oppstår i det, at vi mennesker ikke kan forholde oss til konsepter på samme måte som vi forholder oss til konkrete personer, steder, levende ting eller fenomener som vi kommer i berøring med. Perspektivveksel bidrar til å åpne for flere innganger for oppfatning og for å bli berørt.

Perspektivveksel trengs i søken etter å nå sannheten. Det handler om å vise objektet fra en annen vinkling enn det vi er vant til eller lært opp til. Perspektivveksel gjør nytenkning og innovasjon mulig.

Filosofien søker svar på store og små gåter som virkeligheten serverer oss hver dag. Men det er ikke først og fremst sannheten vi forventer av filosofien, men det at den lykkes med å få tankene våre i bevegelse. For at filosofien *skal kunne* bevege tankene våre, må den konfrontere oss med nye, ukjente perspektiver. Det vi hittil har tatt for gitt, må få virke tvilsomt (Hauskeller, 2003).<sup>4</sup>

Det viser at perspektivveksel beriker den filosofiske samtalen på flere måter. Den ene er at selve definisjonen av den filosofiske samtalen er å belyse et problem fra flere perspektiver. Den andre, og mer vesentlige måten, er at det å se på verden fra flere perspektiver avdekker sannheter om den. Perspektivveksel skaper overraskelse og stimulerer nysgjerrigheten på en måte som bidrar til refleksjon, målet med filosofisk samtale.

### 4.3. Kategorien potensialitet i kunstteorien

Her er noen eksempler på potensialitet i de valgte kunstprosjektene:

- I Pierre Huyges *Untilled* ligger potensialiteten i den tilfeldige koreografien av mulige sanselige møter mellom stedets egenart og liv, og besøkeren, samt i all kommunikasjon mellom livsformene og materien på stedet. Kunstneren kunne hverken planlegge eller forutsi hva som skjer med stedet, etter å ha sådd frøene og plassert liv og annet materie sammen på et sted der han har åpnet for at ting går sin gang og sluppet kontrollen helt.
- *This Progress* er også et relativt uforutsigbart åpent opplegg. Det intellektuelle og det emosjonelle møtes i tilsynelatende leken stemning, samtidig som det innebærer en fare for misforståelser, uenigheter - et slags ubehag. I det ubehaget som resonerer fra det nye kunstformatet ligger potensialiteten. Det er uforutsigbart hvem vi møter og hvordan samtalen blir. Det at spørsmålet er filosofisk og ikke kan skli ut i overfladisk og trygg prating om været, utgjør det kunstneriske. Det åpnes mange muligheter

---

<sup>4</sup> Fra innledning, egen oversettelse fra tysk.



mellom to fremmede mennesker som begir seg ut på det dypet vannet av en filosofisk samtale i en liten båt kalt kunstprosjekt.

- Også skoleprosjekt *Skolehager i Norge* innebærer potensialitet. Det kan skje mye i vekstprosessen av de sådde planter. Man prøver å ha kontroll, men gulrot formen i vill vekst kan alltid overraske. En forsterkende faktor angående potensialitet i dette prosjektet er deltagelsen. Relasjonen oppstår ikke bare til hagen, men til andre elever som er med i prosessen. Barna prøver å ha kontroll, samtidig som de må forholde seg til naturens egenart. Lære om småbruks agrikultur, om planter, hvordan de plantes, pleies, samt hvordan de spiselige deler blir til, innebærer et engasjement som blir til en inderliggjort viten. Erfaringen sitter i kroppen og kan blir hentet og videreutviklet både i bakgården hjemme, eller senere i livet. Dermed strekker potensialiteten seg utover selve prosjektets tidsrom.

Den franske forfatteren Francois Le Lionnais understreker betydningen av begrepet “*potensialitet*”, som han foretrekker fremfor “*eksperimentell*”, fordi begrepet innebærer en mulighet til å finne noe som kanskje ikke har blitt gjort før, men som likevel kan oppstå og bli til noe nytt «*potensiality implies the attempt to find something which may not yet have been done but which nevertheless could be*» (Obrist, 2021, u. s.).

Som estetisk kategori innebærer den at noe åpner for flere muligheter enn det forutsigbare eller planlagte. Kunsten har den muligheten til å åpne oss for muligheten til å agere på en måte som vi ikke hadde forutsatt før, “*(to) act ... as if we still had everything to learn*”, som Merleau-Ponty formulerer det (Merleau-Ponty, 1969, s. 4).

Potensialitet er et relativt nytt format i samtidskunsten. Den tyske kunstkritiker Dorothea von Hantelmann har analysert fenomenet i boken sin «*How to Do Things with Art*» ved å argumentere for at kunstens oppgave er ved siden av å være kritisk til realiteten også det å skape og utfordre den «*art (...) aside from being critical, can create and challenge reality*» (Hantelman, 2010, s. 17). Det er den skapelsen av realiteter eller situasjoner som inneholder muligheter for at uforutsigbarheten snikker seg inn som er *potensialiteten* i kunstprosjekter. Hennes interesse for potensialitet springer ut fra tidligere samarbeid med koreografene Jérôme Bel og Xavier Le Roy. De har formet hennes tro på at kunsten har en kraft og et ansvar, ved å sette søkelys på *hvordan* kunsten skapes. I boken beskriver hun arbeidsmåtene til James Coleman, Daniel Buren, Tino Sehgal og Jeff Koons. Noen av disse kunstnerne er opptatte av hva kunst *gjør*, mer enn av det den framstiller eller formidler. Kunstens formidling skjer ved

at kunsten *gjør* noe med oss, og det den *gjør* er avhengig av hvordan vi selv la oss påvirke av denne formidlingsprosessen.

I det norske språk er potensialitet et relativt nytt begrepet. Betydningen på norsk speiler ikke alle de kvaliteter som begrepet inneholder på andre språk. «*Potentiality*» på engelsk blir forklart som: «*latent qualities or abilities that may be developed and lead to future success or usefulness*» og: «*the possibility of something happening or of someone doing something in the future*». Samt: «*the ability to develop or come into existence*» (Merriam-Webster, 2021).

Kunstkritikeren Thomas Obricht peker på en uttalelse av kunstneren Richard Hamilton «*we only remember exhibitions which invent a new display feature*», og han hevder at det å endre spillereglene (i kunstverden) i dag er å endre utstillingsformatet. Likeledes kan det å endre formidling av økofilosofiske innhold hente inspirasjon i kunstverden ved å endre rammene og benytte seg av denne formen for potensialitet. Hantelmann peker på de nye «*spilleregler*» kunsten anvender for å gjøre produksjonen av utstillinger til produksjon av virkeligheten (Merriam-Webster, 2021). Hvordan «*spilleregler*» utformes kan bidra til åpenhet for tilfeldigheter, sanselige opplevelser, lek med perspektiver, spenning og overraskelser.

Potensialiteten åpner for å få det uforutsigbare til å skje, slik at begynnelsen til noe nytt kan oppstå. Det kan være en ny sanselig erfaring som fører til en ny tanke eller følelse. Det kan være et nytt perspektiv som åpner for en ny innsikt, eller så kan det være et nytt naturmateriale som ble oppdaget og tatt i bruk. Også i det mellommenneskelige og i det relasjonelle ligger potensialiteten, i samvær, samarbeid og i dialog. Potensialitet som kategori er nyttig så lenge det er rom for uforutsigbarhet, og så lenge overraskelser blir akseptert som informerende og velkomne. Potensialitet er fabelaktig for barn og unge til å oppleve seg selv stadig på nytt i uforutsigbare situasjoner.

#### 4.4. Kategorien mobilisering av ansvar i kunstteorien

Her er noen eksempler på mobilisering av ansvar i de valgte kunstprosjektene:

I Huyghes *Untilled* gjør kunstneren oss oppmerksom på at liv i all sin form fortsetter, også uten oss mennesker. Installasjonen er en illustrasjon på vitaliteten i dyre- og planteverden og av dens egen estetikk og kraft. Vitaliteten gir den levende installasjonen en kvalitet av verdighet, en slags makt og noe som framkaller undring og respekt. Den kraften tenderer mot

det sublime, det vi ikke har kontroll over, det vi kanskje skulle frykte, det fascinerende, vakre, farlige og større enn oss. En følelse som kan vekke både frykt, eller mobilisere ansvar for det vakre som beriker våre liv. Ansvar er et viktig tema i filosofisk samtale og kunstneriske elementer som bidrar til å mobilisere ansvar er et godt utgangspunkt for en kategori.

I Sehgal's *This Progress* tar man ansvar ved selve beslutningen om å være med i prosjektet, man tar en aktiv rolle fra første skritt. Ved å inngå i en samtale tar vi ansvar for våre ord og hvordan vi reagerer på andres uttalelser. Ved å begynne på en samtale om et filosofisk tema, som for eksempel *This Progress*, hvor samtalen begynner med et spørsmål om hva framskritt betyr for deg, blir deltageren dratt inn i en oppgave snarere enn å bare bli spurt. Det er en tankereise og en modningsprosess, et felles sanselig og mentalt arbeid, et byggverk som oppstår mens man går. Mobilisering av ansvar ligger i hver uttalelse, gest og ansiktsuttrykk i Sehgal's samtale-format, da uttalelsen alltid møter en annen som hører og som blir direkte påvirket av meningen vår. Vi blir tilskrevet ansvar for det vi sier foran den andre, for det vi mener og ikke minst ansvar for samtalepartneren.

Fitzgerald's *Hollywood Forest Story* mobiliserer til ansvar ved å fortelle, vise fram bilder, videoer og informere om lover og rettigheter som ble brutt når hun forhandler med lokale myndigheter. Ansvaret kommer gjennom engasjement som oppnås ved bruk av kreative, estetiske, litterære og etiske appeller og midler, samlet på et nettsted.

*Skolehager i Norge* er konsepter som har som mål å fremme engasjement og ansvar for egen innsats i hagen og for at arbeidet fører til at plantene gror.

#### 4.4.1. Deltagelse ansvarliggjør

Filosofisk samtale skal stimulere til refleksjon omkring aktuelle etiske problemstillinger. I spørsmålet om kunstneriske aspekter kan utvide den filosofiske samtales potensial blir derfor spørsmålet om ansvar og etikk viktig.

Et viktig premiss for kunsten er at den skal være fri. Kunstnere skal drive sin kunst uten innblanding og uten bindinger. Men betyr det samtidig at kunsten er uten moralsk ansvar? Den amerikanske kunstneren, forfatteren og kunstkritikeren Suzi Gablik skriver: «*most artists still see art as an arena in which to pursue individual freedom and expressions (...) freedom from community, (...) from obligations to the world, (...) from relatedness*», altså fra ansvar. Men hun mener at det nye økososiale paradigmet gjenspeiler det motsatte, nemlig en vilje til å

delta sosialt og til å ta ansvar. Tankegangen innebærer et betydelig skifte i kunstverden, fra objekter til relasjoner (Gablik, 1992, s. 7) og fra produkter til prosesser. Dette aktiviserer deltagerne på en måte som gjør at man blir ansvarliggjort på en annen måte enn om man er passiv tilskuer. Det innebærer dermed at disse kunstformene har et større ansvar for hvordan deltagerne blir påvirket, og samtidig at man kan innrette kunsten på en måte som skaper større eller mindre grad av mobilisering og refleksjon.

Et filosofisk spørsmål kunne ha vært: hvilket ansvar har kunst *ikke*? Motspørsmålet kan være: er det kunstens ansvar å vurdere hva som blir definert som normalt eller moralsk riktig? Det å se og det å lære å se nøye, det å *peke på* det som er verdt å legge merke til, kan sies å være kunstens ansvar (Biesta, 2020, s. 63). Kunsten skal påpeke uten å bedømme, avdekke all slags misbruk av oppfatninger, tilnærminger og verdidefinisjoner. Den skal stadig på nytt snu vårt blikk mot sannheten som ikke lar seg definere en gang for alle i en levende verden.

Mobilisering av ansvar som estetisk kategori betyr at estetikken gjennom det sanselige bidrar til at vi åpner oss for ansvaret. Kunsten har ansvar for å åpne oss for direkte erfaring også i forhold til vitenskap, slik Abram hevder: «*Hele vitenskapens univers bygger på verden slik den erfares direkte*» (Abram, 2018, s. 47). Mens kunsten har ansvar for å åpne oss for sannheten, har vi ansvar for å forholde oss til sannheten. I det økologiske perspektiv betyr det å se «*the more than human world*» som Abram kaller det, å se alt det andre som er i livet i det økosystemet vi er en del av.

Opplevelsen av estetikken krever konsentrasjon på - og tilstedeværelse i - det man erfarer. Media griper vår tilstedeværelse og klarer å holde på vår konsentrasjon ved å aktivere oss audiovisuelt. Samtidig er det en forholdsmessig flat opplevelse sammenlignet med det å ta på, lukte, smake, erfare materialiteten, størrelsen, alle perspektiver, lysspill, vinden, etc. Det er lettere å slippe ansvaret for noe man ser på skjerm enn for det man holder i hånda.

Det er også en interaktivitet vi kan gå inn i ved det sanselige i den reelle verden. Vi får et sanselig svar på vår berøring av mosen, barken og vannet. Konsentrasjon og tilstedeværelse på kino er ensidig, min kropp blir påvirket gjennom øyne og ører, jeg forblir passiv da jeg ikke kan interagere med filmen. Dermed blir det en opplevelse, uten at det ble en erfaring. Erfaring er nemlig knyttet til en interaksjon, (en makroendring i kroppen min, i cellene som husker den direkte kontakten og tilstanden min som reaksjon på den). Interaksjon er det som forblir husket av kroppen og det som aktiverer ansvaret. Derfor er det lett å glemme en film om fjellklatring, men ikke en fjellklatring man har utført selv.

#### 4.4.2. Kunstens rolle i samfunnet – et kunstkritisk utgangspunkt

Den teoretiske bakgrunnen for denne kategorien henter jeg hos Biesta og Gablik. Begge peker på kunstens rolle i samfunnet som et verktøy til sensibilisering og til å ta ansvar. Kunsten har et ansvar til å bygge broer inn i felleskaper, utvikle interaktivt samarbeid og gjøre oss villige til å være voksne: «*make us want to be in the world in a grown-up way*» (Gablik, 1992, Biesta, 2020). Begge fremmer en bevissthet om kunstens intellektuelle, emosjonelle, psykologiske og etiske transformasjonskraft.

Gablik peker på aspekter ved vår kultur som er basert på verdiene i produksjon og forbruk, maksimal informasjonsflyt og tankeløst konsum og grådighet. Det paradigmet vi lever i ødelegger økosystemer som bærer alt liv på jorden, inkludert vår egen overlevelse. Det er en kultur av ødeleggelse, frakopling fra alt og alle og ensom individualitet. I denne modellen har det estetiske og det sosiale ingen berøringspunkter. Dermed blir også ansvaret frakoblet. Bevissthet rundt etiske spørsmål og underteksten til sosialt ansvar mangler i kunstpolitikken i dag, mener Gablik: «*Are political and social concerns in the arts informing a new (responsible) aesthetics?*» spør hun (Gablik, 1992, s. 4).

Modernismen proklamerte kunstens autonomi. Den postmoderne individualismen forsterket tendensen av frakopling av både kunsten - og individet som enhet, fra samfunnet som helhet. Dermed har ansvaret mistet sine holdepunkter (Gablik, s. 11). Men Gablik tror at det modnes et nytt forhold mellom kreativitet og det sosiale ansvaret. «*I believe there is a new evolving relationship between personal creativity and social responsibility*» (Gablik, 1992, s. 6).

Hvilke estetiske grep representerer et potensial til å mobilisere til ansvar i den filosofiske samtalen? Bevisstgjøring er en viktig faktor i prosessen av å ta, eller ville ta ansvar (Biesta, 2020, s. 63). Det ene er bevisstgjøring av fakta, det andre er bevisstgjøring av erfaringer. Det viser seg at erfaringer har et større potensial til å være en drivkraft for handling enn fakta og tall. Mobilisering av ansvar skjer i den personlige og reseptive måten vi møter naturen på, det er den subjektiviteten Biesta snakker om. «*To be in the world as subject*» (Biesta, 2020, s. 64).

#### 4.4.3. Etikk og mobilisering av ansvar

Nyere kunstnerisk forskning viser en voksende bevissthet om forholdet mellom etikken, estetikken og den sanselige undringen. I artikkelen *The ethic-aesthetic way of wonders*, skriver Boel Christensen-Scheel: «*Artistic practices are unfolding as combinations of ethics,*

*science and sensuousness*» (Christensen-Scheel, 2012, s. 19).

Hun peker på samspillet mellom etikken, estetikken og det sanselige. Sanselighet spiller også en viktig rolle opp mot etikk og vitenskap. Sanselighet som estetisk kategori underbygger dermed et viktig vitenskapelig og etisk opplysende aspekt av kunsten. Christensen-Scheel viser til samtidskunsten som en praksisbasert forskning som krever alternative oppfatningsmåter i dag: “(...) *contemporary art has become both practice-based research and research-based practice. This gives it the ability (...) to propose alternative ways of wondering*” (Christensen-Scheel, 2012, s. 19). Disse alternative oppfatningsmåter kan omfavnes av kategorier som konkrete grep til å skape de alternative «*ways of wondering*», som Christensen -Scheel kaller dem.

Aure påpeker at selv om overgangen til miljø-oppmerksomhet er erkjennbar, så ser hun i den tilsynelatende økologiske tilnærmingen ikke et krav til noe så viktig som ansvar. Det kravet hun formulerer «*I often wonder in what degree this involves any form of ecological responsibility*» (Aure, 2020, s. 114). Hun savner den tydeligere intensjonen i kunsten om å utvikle en praksis som er faktisk knyttet til en økologisk forpliktelse (Aure, 2020, s. 115). Kategorien mobilisering til ansvar er dermed en direkte omsetning av dette kravet til et estetisk begrep.

Hun nevner i artikkelen sin et annet essensielt spørsmål av den administrerende direktør av WWT (Wildfowl & Wetlands Trust) Martin Spray som spør om den økologiske kunstverden i det hele tatt er forankret i realiteten, eller om den svever i pinlig markedsføring (Aure, s. 114). Det å forankres i den økologiske realiteten er å møte den, gå ut og være i naturen på en bevisst, sanselig observerende og reflekterende måte.

Jeg setter søkelys på det kollektive økologiske ansvaret. Kategorien mobilisering av ansvar omfavner begrepet deltagelse ved å inneholde den sosiale faktoren. Man kunne forstå ansvar som noe man tar som subjekt først, og som i dialogen med andre blir til et felles ansvar man ble enig i.

Det er kanskje flere aspekter som kunne vært relevante, som for eksempel deltagelse, prosess eller undring over det man ikke forstår, det surreale eller absurde, som kunne vært identifisert som estetiske kategorier. Deltagelse og prosess er viktige kjennetegn ved øko-sosiale eller øko-filosofiske prosjekter. Da dette er mer generiske fenomener har det liten tilleggsverdi å benytte dem som kategorier. Prosjekter med elever er i sin natur deltagende og prosessorienterte.

#### 4.5. Oppsummering

Jeg har undersøkt utvalgte økofilosofiske samtidskunstverker for å finne felles trekk i deres tilnærming til både miljø og filosofi. Basert på disse har jeg identifisert noen kategorier som synliggjør hvilke estetiske grep som blir anvendt i disse kunstprosjektene. Dette sier noe om kunstverkenes struktur. Organiseringen og defineringen av kategorier som kunstneriske verktøy, samt det å tydeliggjøre de faktorene som bidrar til kunstverkets «magi», hjelper å forstå estetikens virksomhet. Det å kunne sette ord på og se kategoriene i en kunstteoretisk kontekst kan bidra til utvikling av en bedre metodikk for å utvikle nye prosjekter. Jeg har spesielt sett etter hvordan kunsten bidrar til refleksjon og særlig øko-filosofisk refleksjon.

## 5. Empirikapittel (2): Utvikling av eget prosjekt og anvendelse av kategoriene fra kunstprosjekter

I forrige kapittel identifiserte jeg nye kunstneriske kategorier. For å undersøke om disse kategoriene er anvendbare i praksis har jeg utviklet et pilotprosjekt for ungdomsskoleelever. Tradisjonelle filosofiske samtaler med ungdom finner sted i et innendørs lokale. Kategorien sanselighet sier noe om viktigheten av å stimulere sansene og opplevelse. Når temaet er natur og klima, er det derfor nærliggende å benytte naturen aktivt. Det første grepet for å bruke kategoriene er derfor å flytte samtalen ut i naturen. Det i seg selv skaper en arena for å utnytte potensialet i kategoriene gjennom sanseintrykk og opplevelser.

Det andre grepet er å supplere den tradisjonelle filosofiske samtalen med et sett av filosofiske spørsmål og aktiviteter som er basert på de kunstneriske aktivitetene. Jeg har med andre ord utviklet et strukturert opplegg for oppholdet i naturen med elementer som operasjonaliserer kategoriene. Hensikten er å vurdere det kunstneriske potensialet for å videreutvikle filosofiske samtaler med ungdom.

I dette kapitlet beskriver jeg utviklingen og den praktiske gjennomføringen av prosjektet. En detaljert beskrivelse og dokumentasjon følger i vedlegget. Videre presenterer jeg resultater og tolkninger og diskuterer potensialet for videreutvikling av nye økofilosofiske skoleprosjekter i framtiden. Den filosofiske samtalen skal dermed kunne åpnes for en mer øko-filosofisk vending.

### 5.1. Innledning

Utgangspunktet for den filosofiske samtalen er å bidra til refleksjon. Dette må derfor også være det overordnede formålet med å etablere et pilotprosjekt for ungdommer i naturen. Det å artikulere sannheten i filosofien eller i kunsten betyr ikke å finne *ett* sant bilde av verden, men om å vise flere perspektiver og å prøve å løse stadig nye praktiske problemer som kommer med tidens forvandlinger – sammen i et sansende og tenkende felleskap. En slik tilnærming innebærer en aktiv deltagerrolle, en overgang fra passiv betrakter, eller samtalepartner, til sanselig og våkent samspill i en felles erfaring (Blanche Myrvold, red. 2019, s.23). Det er denne aktive deltagerrollen basert på sanselige stimulanser som lettere kan mobiliseres ved å gjennomføre et opplegg i naturen.



Denne tilnærmingen passer godt til nyere pedagogisk tenkning knyttet til bærekraftsspørsmål og klima. I boken *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?* (Sinnes, 2017) diskuterer forskeren Astrid Sinnes hvordan utdanningen best mulig kan tilpasses bærekrafts utfordringene. Hun påpeker at i tillegg til elementer som faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft og tverrfaglig tilnærming til undervisningen, må det legges vekt på å utvikle andre kompetanser enn de rent teoretiske. Med disse mener hun kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon, kreativitet og samarbeidsevner (Sinnes, 2015, s. 37), samt at nærområdet eller verden brukes som læringsarena.

Bruk av nærområder, kreativitet, samarbeidsevner og kommunikasjon samt kritisk tenkning er aspekter jeg skal bruke i gjennomføringen av prosjektet med ungdommer i naturen

Et element er kategorien mobilisering av ansvar. For å mobilisere ungdommer bruker jeg estetiske grep som engasjerer: sanselig erfaring og lek. Dermed vil jeg oppnå en emosjonell bevegelse som fører til en inderliggjøring av naturopplevelsen. For å oppnå det mobiliseres sanser, den estetiske bevisstheten, samt at emosjoner stimuleres i en åpen oppgave. Dette vil sette ungdommene bedre i stand til å delta i en mer tradisjonell filosofisk samtale.

I denne kompleksiteten oppstår et potensial som skaper en forbindelse til naturen. En subjektiv, emosjonell og intellektuell forbindelse som er basert på erfaring er den korteste veien til affinitet og eierskap, og dermed til ansvar.

De kunstneriske kategoriene kan betraktes som estetiske verktøy der det sanselige, perspektivveksel, potensialitet og reseptivitet er nyttig for å skape ny fleksibilitet og dynamikk i den filosofiske samtalen. Bruken av kategoriene prøver å påvirke og styre oppmerksomheten mot det økologiske uten å tvinge noe på elever, som en undervisning om økologi kunne ha gjort. Med kategoriene skapes det en ny plattform for bevisstgjøring om klima og miljøtematikken.

Denne undersøkelsen har ikke som formål å formidle kunst, men å la kunsten *gjøre* noe med måten ungdommer møter og opplever naturen. Prosjektet jeg har utviklet prøvde ut forskjellige aktiviteter som virket relevante for oppgavens formål. Jeg hadde først fire turer med kun noen få ungdommer. Basert på disse erfaringene hadde jeg to turer med forskjellige klasser på Frydenberg ungdomsskole i Oslo. Opplegget fant sted i Oslomarka. Aktiviteten varte i to skoletimer (90 minutter). Ungdommene var i alderen 14 år. Læreren var med på opplegget og ble bedt om å være en organisatorisk støtte. Opplegget inneholdt elementer som det å gå i stillhet, det å gå utenfor stiene i krevende terreng, enkle pusteøvelser, det å se på

tretoppene, det å se nøye på noe i naturen (som stein, mose eller bark), berøring og enkle oppgaver.

Under følger en oversikt over hvordan kategoriene ble operasjonalisert gjennom konkrete aktiviteter i kronologisk rekkefølge. Deretter presenteres aktivitetene samlet under hver kategori for lettere å illustrere potensialet for videre bruk på en måte som kan utvide den filosofiske samtalsens potensial.

## 5.2. Hvorfor i naturen

For å fullt ut utnytte potensialet jeg har identifisert i kategoriene er det mest hensiktsmessig at prosjektet finner sted i naturen. Det er lettere å tilrettelegge for både sanselighet og for perspektivveksel i et naturlandskap. Potensialitet får også et større mulighetsrom ute. Mobilisering av ansvar for miljøet kan utfoldes både i naturen og i urbane strøk, med den forutsetningen at naturen ble opplevd *før* og kan fungere som meningsgivende motivasjon og referanse.

Den opprinnelige Sokratiske samtalen som den filosofiske samtalen er inspirert av, foregikk i byen. Det kunne kanskje hevdes at læring skjer best i omgivelser som ungdommene kjenner og som forbindes med læring, slik som skolen. Den fysiske begrensningen som et klasserom representerer og begrenset stimulans fra omgivelsene, øker konsentrasjonen på den intellektuelle og verbale prestasjonen som kreves ved kritisk tenkning. En studie av Helga S. Løvoll, *Naturen som rom: Filosofisk samtale gjennom erfaring i natur* (Løvoll, 2020) viser imidlertid noe annet. Hun utforsker forholdet mellom det å filosofere og det å være ute i naturen i friluftsliv. En tverrfaglig tilnærming tilsier at filosofisk samtale profiterer fra den pedagogiske friluftslivstradisjonen, og hvordan man ved å være i naturen kan utvikle større filosofisk bevisstgjøring. (Løvoll, 2020, s. 189)

Løvoll hevder at følelser knyttet til praktisk arbeid i naturen fører til erkjennelse av naturens verdi. Inspirasjonen kan hentes i naturbasert livsstil, der en tur får et preg av overlevelse, der det brukes naturmaterialer i åpent landskap, f.eks. gjennom høsting, jakt og fiske, håndverk (Løvoll, 2020, s. 200). Man kunne tilføre bygging av et husly, eller det å lage bål sammen. Hvis man tar disse innsiktene med i det pedagogiske arbeidet med filosofisk samtale som skal handle om menneskets forhold til naturen, kan det være et argument for å ikke *bare* gå på tur, men å bruke funnene og anvende dem i dagens øko-didaktikk. Det å skape *åpne oppgaver*

som kan involvere naturbasert håndverk knyttet til stedets spesifikke landskap utgjør et potensial til å reflektere over landskapet.

I tillegg husker man bedre det man har opplevd. Det setter seg bedre i kroppen enn en passiv opplevelse. Kategoriene sanselighet, perspektivveksel, potensialitet og mobilisering av ansvar tilrettelegger for at ungdommene blir sanselig, fysisk, emosjonelt og intellektuelt engasjert. Turopplegget krever energi, konsentrasjon og kreativitet. Det kan virke sterkere enn det å bare gå på tur, og ikke minst langsiktig - som holdningsskapende - til fordel for miljøet.

### 5.3. Anvendelse av kategorier

**Sanselighet.** Ungdommene ble oppfordret til å høre og se nøye mens de går i stillhet. Klatring i en skråning i skogen utenfor stien som en sanselig erfaring med hele kroppens innsats, også den foregikk i stillhet. En kort pusteøvelse med god avstand fra hverandre og lukkede øyner har fått ungdommene i en mer reseptiv modus. Lytte til lyden av skogen, med lukkede øyner, sansene ble skjerpet ved å fokusere på bare en sans, det å lytte. Stillheten under åpen himmel som en sanselig opplevelse av rom. Aktivering av berørings- og luktesansen ved å ta og lukte på mose, stein, tre bark og jord.

**Perspektivveksel.** Prosjektet begynte med å introdusere en annen vinkling på selve turen som konsept. For å gjøre ungdommene mer oppmerksomme og mottagelige for sanseintrykk, har jeg bedt dem om å legge fra seg telefoner og hørepropper og å gå i absolutt stilhet.

Ungdommene ble bedt om å ikke kommunisere med hverandre, men å prøve å være mottagelige for naturen. En ny måte å se på landskapet ble stimulert ved det å gå utenfor stien og klatre i naturen.

Klatring åpner for farer, ting kan skje, ungdommer kan skli, skrape seg, snuble eller falle. Men de kan også gi en hjelpende hånd til nestemann. Potensialiteten innebærer en viss grad av risiko og mulighet for at noe nytt får rom til å skje og oppstå. Søkelys blir satt på det å se. Jeg oppfordrer dem til å se opp på trekronene og tretoppene. Ungdommene skal legge merke til størrelsen, høyden og former. Det er en perspektivveksel fra den daglige øyehøyden.

Videre perspektivveksel er å gå i knebøy for å se nærmere på små planter, stein, mose eller insekter på bakken. Dette representerer et mikronivå som perspektiv.

**Potensialitet.** En del ungdommer ble med på denne sanselige oppdagelsen, mens andre utforsket helst tingenes karakter, vekt og motstand i store formater. Ikke alle i klassen har nok tålmodighet for denne type aktivitet. Noen begynte å løfte svære trestammer og leke slåss med disse. Som en del av potensialiteten var prosjektet åpent for det, noe som åpnet for andre opplevelser for disse ungdommene. Gruppene fikk en felles åpen oppgave. Potensialitet ligger i åpenheten av oppgaven ungdommene får. Åpen oppgave lar seg tolkes og gjennomføres på flere måter<sup>5</sup>. Oppgaven klassen fikk var å *skape* et sted for samtalen Bevisst ordvalg i formuleringen av den åpne oppgaven slipper potensialiteten inn. Også den fleksibiliteten og frie kreative leken som oppstår i rammen av en åpen oppgave viser anlegg for potensialiteten.

**Mobilisering av ansvar.** Klassen ble delt i grupper på fire til fem personer. Delingen var gjort tilfeldig slik at ikke bare de som kjenner hverandre godt kom i samme gruppe. Tilfeldighet bidrar til et større utbytte i læringen ved å kommunisere med noen andre enn de man vanligvis er sammen med. Som en del av den åpne oppgaven har gruppene fått hvert sitt korte filosofiske spørsmål de hadde ansvar til å besvare, trykt på et ark. Det filosofiske spørsmålet var utgangspunkt for den samtalen som elevene skulle skape et sted for.

Elevene ble samlet til en felles samtale om spørsmål knyttet til naturen. Den filosofiske samtalen er en øvelse i det å delta, ved å lytte og svare med respekt. Ungdommene står i en halvsirkel og prosjektleder veileder samtalen fra midten. Det er viktig å styre ordet for at flest mulig meninger kommer frem og at alle får delta. Ansvar som estetisk kategori ble også vekket gjennom sanselighet, perspektivveksel og potensialitet, da disse informerte om naturens karakter og forpliktet ungdommer til denne empirien som utgangspunkt for ansvar.

Irit Rogoff understreker viktigheten av «*embodied criticality*», ment som evnen til å være kritisk. Det å dele erfaringer i forbindelsen med andre utvikler en kvalitativ bedre meningsdannelse, og det er vesentlig for å kunne reflektere, dømme og vurdere, «(...) *meaning is never produced in isolation or through isolating processes but rather through intricate webs of connectedness*» (Rogoff. 2006, s. 1-2).

---

<sup>5</sup> Eksempel på en åpen oppgave kan være: Skap et sted som du kommer til å huske. Lag et kunstverk. Finn et dyr. Klatre et tre. Bygg en huske. Finn et sted hvor det er helt stille, ta opp lyden med mobilen. Bygg en huske. Finn ord for å beskrive lukten av mose og send beskrivelsen i en melding til læreren. Ta bilde av et tre dere synes fortjener et portrett. Ligg på bakken i tre minutter. Løft en tung stein eller en trestamme sammen. Lag et bål. Disse eksemplene er egnede til skogen. Oppgavens rammer begrenser meg å utvide med flere ideer og alternativer, men her ligger det et potensial til å hente ideer fra kunstnerverden, som for eksempel fra den tyske forfatteren Angeli Janhsen «*Was tun? Kunstner machen Vorschläge*» 2018, modo Verlag.



Figur 6. Klasseturen, vi hører skogen.

#### 5.4. Erfaringer og funn

**Prosjektforberedelse.** Det viste seg at det er viktig å informere læreren og klassen om prosjektet god tid i forveien. Men selv om jeg sendte informasjon om turen ved første avtaler, ettersom turen ble avlyst og tiden gikk, ble prosjektets forløp mindre synlig for læreren. Hun hadde heller ikke den vanlige kapasiteten til å forberede seg til prosjektet på grunn av stadige endringer med koronatiltakene på skolen. Prosjektet ble avlyst to ganger, så når det plutselig var grønt lys, var det lite tid. Læreren hadde ikke fått lest min instruksjon om å sende spørreskjema til elevene samme dag, slik at de kunne svare rett etter turen. Ungdommene var ikke forberedt og visste ikke hva som skal skje på turen. Lærerplanen er tett, og man kan ikke stole på at læreren har ekstra tid til prosjektforberedelse. Samtidig er det viktig at både læreren og klassen vet hva prosjektet handler om. Jeg hadde bare kort tid til å presentere meg og prosjektet.

**Mye energi.** Det ser ut til at når barna kommer ut av skolen så har de mye fysisk energi. Det skjer også noe med deres impuls kontroll. Særlig guttene hadde et behov for å «gjøre noe» foran klassen. Utestedet blir til en arena for ekspresjon og en mulighet til å vise fram hvem de er, eller vil være. Det kan gjøre starten på prosjektet ganske utfordrende for prosjektlederen og pedagogen, men er fordelaktig for den åpne oppgaven hvor energien og kreativiteten kan få sitt utløp.

**Ute av skolen, helt seg selv.** En ukjent person - som prosjektleder eller forsker, som skal gjennomføre noe helt nytt med klassen, kan blir sett på – av noen - som en mulighet til å vise foran klassen at man tør å tulle med den fremmede. Det så ut til å være ganske morsomt for noen å bruke den nye situasjonen til å tøffe seg foran vennene sine. En prosjektleder uten kjennskap til barna trenger støtte av pedagogen som kjenner klassen for å håndtere denne energien. I tillegg tilbyr naturen mye plass og mange forskjellige objekter som ikke er eid av noen, og som fritt kan tas i bruk og lekes med. Man må også beholde tålmodigheten og ta det noen ganger litt med humor.

**Mer tid.** Selv om jeg prøvde å justere prosjektet til den kortere tiden, viste gjennomføringen at det trengs mye mer tid for denne type tiltak. To eller tre timer, inkludert måltid, hadde vært ideelt for den type skoleopplegg i skogen. Når det er kaldt er det vanskelig å sitte eller stå lenge, men det hadde kanskje fungert å sitte rundt et bål som varmer. Om sommeren er det mye lettere å være lenge ute.

**Skape noe.** Det var tydelig at barna likte det å få lov til å skape *noe*. De ble oppfordret til å skape et rom for samtale med og for gruppen sin. Særlig det at det ikke var gitt instruksjon om å lage noe på en bestemt måte - så ut til å fungere som motivasjon. Det at det å skape et rom for samtale ikke hadde noen instruksjon viste seg å være spennende. Barna tenkte sammen, prøvde forskjellige løsninger, lo litt underveis og strevde med vanskelige ting som å klatre opp et tre uten greiner, rekke høyt, eller borre, og etter hvert slå inn en pinne med en stein i den frosne jorden. Bare skape-prosjektet kunne ha vært et separat prosjekt på en time.

**Utfordring er gøy.** Når den ene mente at noe ikke var mulig, mente den andre: «*jeg skal prøve*». Så var det mestringsmomenter ett etter ett, og de spurte stolt til slutt om jeg likte deres «hus». Funnet her er at disse ungdommene fortsatt er lekne barn og får mye glede av å være frie til å gjøre ting i naturen på sine premisser. At de samarbeider og er utprøvende, og at det at oppgaven er åpen er nøkkelen til det engasjementet og kreativitetsdrift.

**Frilek er best.** Generelt var det å se såpass store barn fortsatt så lekne en overraskelse for meg. Jeg antar at den lekenheten kom fra det at rom for leken i kontrast til klasserommet eller skolegården, var såpass stor, og leken såpass fri, valgt og funnet på selv, uten ferdigstående

lekestativer, men pinner, stein, en tau-huske og is. Det var kreativiteten som satt grensen på hva som kunne gjøres, ikke de urbane rammene.

**Lite tålmodige.** Det vises at denne aldersgruppen har vansker med å gå i stillhet. De sanselige opplevelsene jeg hadde planlagt, fungerte ikke for alle. Det er store forskjeller i modenhetsgrad og ikke alle klarer å konsentrere seg lenge. Det var første gang barna gjorde oppgavene og de var ikke forberedte. Utfallet hadde kanskje vært annerledes hvis opplegget hadde vært bedre presentert og forklart på forhånd. Det å gå i stillhet eller å lytte er viktig for persepsjonen, undersøkelsen viser at ungdommer ikke blir gjort oppmerksom på det i dens hverdagslige urbane mediaflyt.

**Mobilen er med.** Når jeg oppfordret ungdommene til å ta bilder var plutselig alle med, også de som tilsynelatende ikke var interessert i det jeg snakket om. Det viser at mobilen kan være et hjelpemiddel for å få noen med på det estetiske sporet i prosjektet.

**Gruppetilhørighet** er et viktig aspekt. Noen gikk rundt og så nøye på strukturer og mose, men de fleste kunne ikke konsentrere seg om oppgaven på grunn av at de var en del av gruppen og ble distraheret av småprat og tulling. Det er en alder hvor det å ikke ville skille seg ut av den gjengen man vil identifisere seg med er såpass sterk at det er nok med et hint fra gjengen, for eksempel en slengt kommentar – til at alle faller ut av oppgaven og blir med på noe annet.

**Store forskjeller i modenhet.** Forskjeller i denne aldersgruppen er store. Noen er ganske voksne mens andre er fortsatt barnslige. Det ble særlig synlig ved besvarelse av spørsmålene. Det er bedre at spørsmålene er tilpasset de barnslige elevene mens de fortsatt er spennende for de mer avanserte ungdommene. I dette tilfelle kan begge svare, noen mer dyptgående enn andre, men alle med en forståelse av spørsmålet.

**Deltagelse i det å gjøre.** Deltagelsen var størst i skape-prosessen. Kreativ energi og glede var å observere, samt forhandlinger, dialog og samarbeid. Deltagelse i den påfølgende samtalen hadde ikke den samme intensiteten. Det var ikke alle som sa noe, mens på byggeprosessen var alle med unntatt en elev som trakk seg litt tilbake. Han var den eneste som ikke var med å bygge, men han har uttalt seg i samtalen etterpå en gang, helt til slutt.

**Det trenges oppvarming og tillit.** Det å gå sammen, klatre, stå å ta pusteøvelser, samt å ta bilder så ikke ut til å være vanskelig med en ukjent prosjektleder, men det å gjøre det sanselige som å ta på mose og bark virket nesten som en intim opplevelse man kanskje ikke vil gjøre foran andre. Noen elever trakk seg litt tilbake før de faktisk har tatt på strukturer og gått i det mikronivået jeg har bedt dem om å gjøre. Det tar tid til å varme opp til å åpne seg for det sanselige i en gruppe. Enda mer tid trengs det for å få til en filosofisk samtale med en

ukjent forsker. Filosofi er noe ukjent for ungdommer. De er i en sårbar alder og er redde for å dumme seg ut. «Derfor er det viktig å forklare tydelig at fordelene med filosofi er at det ikke fins riktige og gale svar – så det er ikke så stor risiko å svare» (Rebolledo, 2021).

Det var bra i dette tilfellet at jeg var sammen med dem på å «skape-leken» før vi begynte å snakke om de filosofiske spørsmålene. Jeg gikk fra gruppe til gruppe og småpratet med dem mens de konstruerte sine steder.

**Samtalen krever forberedelse.** Det har tatt litt tid før de fant trygghet til å uttale seg og turte å delta i metasamtalen. Først ved det tredje spørsmålet blomstret de fleste elevene opp til å delta. Det betyr at det trengs mer tid. Prosjektet bør også tilpasses årstiden. Ved fjerde spørsmål var samtalen i full gang, men når samtalen temperatur endelig begynte å stige, begynte elevene å fryse.

**Regler for samtalen må formidles før.** Det viste seg at samtaleformen ikke var kjent for ungdommene fra før. Jeg måtte minne dem på å ikke avbryte, ikke kommentere andres utsagn uten å få ordet, og å alltid begrunne svaret sitt. Ideelt sett skulle regler for samtalen blitt presentert før prosjektet, og kanskje til og med øvd litt på, for å få en bedre kvalitet på meningsutvekslingen og opplevelsen av den filosofiske samtalen. «Det er dette som gjør at elevene liker den filosofiske samtalen, at de får snakke ferdig og at de andre elevene lytter til det de sier» (Rebolledo, 2021).

## 5.5. Vurderinger

Undersøkelsen viser at det er praktisk mulig å gjennomføre et prosjekt for ungdom der de kunstneriske kategoriene operasjonaliseres gjennom tilpassede aktiviteter. Gjennomgangen viser imidlertid at det er en rekke betingelser som må oppfylles for å få fullt utbytte av prosjektet. Det må planlegges godt og det må avsettes nok tid.

Prosjektet hadde ikke til hensikt å vurdere det kvalitative utbyttet som ungdommene hadde og om aktivitetene førte til økt refleksjon og bevissthet om økologiske spørsmål. Det kan derfor ikke sies om prosjektet oppfyller samme mål som en filosofisk samtale. For å vurdere det kvalitative innholdet vil det være behov for å gjennomføre et langt større antall opplegg med en tilhørende kvalitativ evaluering. Det er ikke en del av denne oppgaven. Det prosjektet derimot viser er at det finnes et estetisk potensial for å videreutvikle filosofiske samtaler med ungdom med hjelp av de kunstneriske kategoriene som er identifisert i denne oppgaven. At



ungdommer likte opplegget fordi det var annerledes og fordi de kunne gjøre ting på den måten de hadde lyst til.

Det er en utfordrende undersøkelse. Ungdommer i denne alderen er ikke nødvendigvis samarbeidsvillige, er ofte skeptiske til autoriteter og voksne generelt, samt at de står under et stort gruppepress. Det er også et stort spenn i utviklings- og interessenivå blant ungdommene. Filosofisk samtale som metode er noe de ikke kan fra før, noe opplegget må ta i betraktning. Temaet filosofi, og det å filosofere er ganske nytt for de fleste ungdommene. I tillegg er temaer som økologi, klima og miljø kompliserte og ikke lette å ta stilling til.

Det at den frie leken har tatt så mye tid tyder på at turen kunne ha blitt delt i faser. Først lek i naturen, hvor energien slippes ut og barna varmes opp til *forhandlinger* i felles prosjekt i en liten gruppe. Deretter en filosofisk samtale, for eksempel etter en spisepause. Det at et felles prosjekt i små grupper ble gjennomført før den filosofiske samtalen skapte god stemning. Også det at gruppene var sammensatt på en vilkårlig måte, og man ikke nødvendigvis var med sine beste venner, speilet den samfunnsrealiteten at oppgaver og problemer i hverdagslivet må forhandles med forskjellige mennesker. I den forstand var det en leken forberedelse til å forholde seg til og konfrontere andre meninger i den filosofiske samtalen.

Min antagelse at barna tenker på det filosofiske spørsmålet mens de holder på med den åpne oppgaven ble ikke bekreftet. Barna var helt oppslukt av det å skape, og samtalene handlet om det de faktisk gjorde. Men prosessen å skape noe sammen, krevde forhandlinger og dialog, noe som ligner på det å forhandle i en filosofisk samtale, å lytte, prøve ut, feile og la andre komme med forslag til å løse et problem. Jeg observerte at leken og utfordringen som de skulle løse gruppevis, la grunnlag for videre samarbeid når de skulle svare på spørsmålene i den etterfølgende filosofiske samtalen. I skapeleken kom ungdommene i en *tillitsmodus* til hverandre og opplevde medelever som samarbeidspartnere i en felles konstruktiv meningsskapende erfaring.

Antagelsen om at det ligger noe mellom den sanselige leken som estetisk erfaring og refleksjon, har blitt bekreftet i ungdommens mentale våkenhet og engasjement i den øko-filosofiske samtalen som fulgte. Undersøkelsen viser at det å filosofere i så ung alder ikke skjer av seg selv, men kan begynne etter oppvarmingen ved å gjøre noe sammen først, for så å kunne i en tillitsbasert samtale. Spørsmålene virket ikke å nå barna på individnivå. Først når

de ble løftet som en utfordring for gruppen, ble ungdommene motivert til å lete etter svar. Det er et interessant funn som tyder på at tenkningen i denne alderen trenger trygge rammer.

«Hva synes dere om spørsmålet?» spurte jeg, «har noen et forslag til et mulig svar?». Denne tilnærmingen ble oppfattet som en utfordring til å løse et felles problem og er basert på John Deweys argument om at vi tenker best når vi konfronteres med problemer «*a difficulty is an indispensable stimulus to thinking*» (Dewey, 2018, s. 167). Samtidig understreker han at det å tilrettelegge for at alle kan lære av selve livserfaringen er det beste pedagogikken kan gjøre (Dewey, 2018, s. 57). I ung alder tar man først de problemer man har i eget liv, ikke verdens problemer. Det betyr ikke at ungdommer ikke skal prøve å komme ut av sin verden. Alderen 14-15 år er overgangen fra å være barn til å bli en ung voksen person. Det kan være lurt å øve seg på en bredere tenkning, samt å øve på en samtalekultur.

Det er særlig to elementer som kan være interessant å utforske videre for å videreutvikle den filosofiske samtale med et opplegg i naturen. Det ene er hvordan de kunstneriske elementene i seg selv bidrar til refleksjon og hvordan de i så fall bør innrettes. Det andre er hvordan de kunstneriske elementene kan bidra til å gjøre ungdommen mer mottagelig for en klassisk filosofisk samtale, for eksempel at man etter å ha lekt i naturen, løst oppgaver, bygget, opplevd perspektivveksel kan gjennomføre en filosofisk samtale rundt bålet, mens man spiser eller i en runding i skogen. En slik samtale kan bygge på og referere til opplevelsene, men knyttes til klassiske filosofiske spørsmål knyttet til natur og klima, ansvar og etikk. Summen av de estetiske elementene og den klassiske filosofiske samtalen representerer et potensial for økt refleksjon om øko-filosofiske spørsmål.

## 6. Drøftingskapittel: estetiske potensialer for filosofiske samtaler med ungdom

### 6.1. Innledning

Identifisering av kunstneriske kategorier og utprøving av disse i praktiske pilotprosjekter med ungdom er kjernen i denne oppgaven. I dette kapitlet diskuterer jeg funnene av kategorier og hvordan de kan brukes for å oppnå et økt estetisk potensial for filosofiske samtaler med ungdom. Jeg diskuterer også hvordan undersøkelsen kan bidra til den aktuelle kunsthistorien.

Nyere trender og diskusjoner om kunstens rolle i samfunnet handler om hvordan kunst samspiller med andre sektorer, som for eksempel økologi, pedagogikk og politikk. Særlig aktuelt er klima- og miljøtematikken, som tidens kanskje største utfordring. Samtidskunsten bringer med seg nye uttrykksformer der prosess og deltagelse er mekanismer som representerer nye muligheter for å koble kunst med andre sektorer.

Man kan kanskje snakke om et nytt forhold mellom kreativitet og det sosiale ansvaret, slik kunstkritikeren Suzi Gablik hevder: «*I believe there is a new evolving relationship between personal creativity and social responsibility*» (Gablik, 1992, s. 6).

I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i de nye tendensene i kunsten og i nye kunst-praksiser ved å undersøke om de er egnet til å utvide tradisjonelle didaktiske metoder, eksemplifisert ved den filosofiske samtalen. Jeg har undersøkt om øko-filosofiske kunstprosjekter har et estetisk potensial for filosofiske samtaler med ungdom. Er det slik at filosofisk samtale kan gi en kvalitativt annerledes opplevelse ved å bringe inn kunstneriske elementer og at deltageres refleksjon om miljø og klimaspørsmål øker? Jeg har gjennomgått et stort antall økofilosofiske prosjekter og valgt ut tre for nærmere undersøkelse i denne oppgaven. Basert på denne undersøkelsen har jeg identifisert fire estetiske kategorier, og jeg har undersøkt om disse kategoriene lar seg omsette til praktiske aktiviteter ved å designe og gjennomføre et pilotprosjekt med ungdomsskoleelever. Min undersøkelse kan ikke svare på det kvalitative utfallet av å utvide den filosofiske samtalen med estetiske elementer, men min gjennomgang viser at den øko-filosofiske tilnærmingen har et klart potensial.

Sanseligheten bringer inn en kvalitativt annerledes informasjon om verden. I sanselige møter blir naturens materialitet formidlet direkte på huden. Naturen kommer nært og skaper deltagelse og en erfaring i motsetning til kun en opplevelse. Perspektivveksel åpner for å se verden på en ny måte. Potensialitet bringer inn en eventyrlig stemning og en åpning for uventede oppdagelser og transformasjoner. Mobilisering av ansvar bringer inn en følelse av mening, tilhørighet og en følelse av et felles mål. «*I believe that what we will see in the next few years is a new paradigm based on the notion of participation, in which art will begin to redefine itself in terms of social relatedness and ecological healing*» (Gablik, 1992, p. 27). Etikk og metodikk er integrert innhold i økologiske prosjekter, understreker Aure (Aure, s. 126), noe denne undersøkelsen bekrefter. Det er en klar kobling mellom mobilisering av ansvar og etikk. Det er viktig for denne oppgavens problemstilling, da noe av den filosofiske samtalsens formål er å bidra til økt refleksjon omkring etiske spørsmål.

## 6.2. Hvilket potensial har de kunstneriske kategoriene?

For å besvare problemstillingen har det sentrale elementet i denne oppgaven vært å identifisere kunstneriske kategorier basert på en gjennomgang av økofilosofiske kunstprosjekter. Antagelsen var at disse representerer viktige trekk som kan være relevante for den filosofiske samtalen.

Fellestrekk ved de nyere øko-sosiale og øko-filosofiske prosjektene er at de visker ut skillet mellom objekt og subjekt. Tilskueren blir ikke lenger en passiv betrakter, men blir på forskjellig vis deltager i kunstprosjektet. Deltagelse og prosess er viktige kjennetegn, og kategoriene illustrerer sentrale aspekter ved øko-filosofisk kunst. Disse er relevante for den filosofiske samtalen, men kan også danne et godt utgangspunkt for den aktuelle kunstteoretiske diskursen om hvordan kunst kan bidra mer generelt, ikke bare til den økologiske debatten, men også på andre samfunnsområder. Oppgaven utforsker hvordan man på kan skape en relasjon til naturen en praktisk måte med en estetisk-etisk tilnærming, og dermed mobilisere til ansvar for den. En slik relasjon er et fundament for filosofisk refleksjon og for miljøbevisstheten. Oppgaven kan bidra til å belyse mulighetene for å utvikle en praksis knyttet til økologisk forpliktelse, slik Aure mente kunstverden savner i dag (Aure, 2020, s. 115).

Dette illustrerer hvordan kunsten kan bidra i samfunnet på stadig nye måter. I teorikapitlet har jeg diskutert kategoriene for å tydeliggjøre deres egenskaper som kan være nyttige for den filosofiske samtalen, og i empirikapitlet har jeg undersøkt om de lar seg omsette i praksis på en skoletur for ungdom. Under oppsummerer jeg hver kategori og diskuterer deres potensial.

### 6.2.1. Sanselighet

Sanselighet tilfører erfaringer som setter seg i kroppen ved å bli oppfattet med kroppens sanseapparat og nervesystem, noe som fører til større sjans for at de blir husket. Estetikken som kunst-lære må streve etter en stadig forbedring av erkjennelsen også utover grensene til det tydelig erkjennbare (Bale, Bo-Rygg, s. 11). Sanselighet tilfører en slik forbedring i erkjennelsen. Erkjennelse er grunnleggende for den filosofiske samtalen. Det er først etter at vi har blitt påvirket at erkjennelsen finner sted, at vi kan begynne å relatere oss til noe annet, og å tenke om det (Biesta, 2020, s. 108). Denne påvirkningen blir nådd ved å åpne sanser og være mottagelig. Relasjonen kan bygges på denne sanseligheten og tenkningen har noe å relatere seg til.

Det 21. århundre er en mottakelighetens tidsalder, ifølge Braidotti (Braidotti, 2019, s 123). Vi trenger å forlate den postmoderne objektiviteten og finne tilbake til den sanseligheten som utgjør subjektens natur (Biesta, 2020, s. 63). Bare som subjekt kan vi komme til en felles sannhet. Det handler om hva vi kan *gjøre* sammen i svar på det vi erfarer som subjekter, hvordan vi velger å være i den verden vi møter (Biesta, 2020, s. 64). Som jeg diskuterte i teorikapitlet henger dette tett sammen med forholdet mellom subjekt og objekt, der sanselighet og deltagelse kan skape en sammenheng. Menneske og natur forbindes på nytt.

For å kunne oppdage og velge denne væremåten, trenger ungdommer en arena og anledning. For å kunne være åpen for naturen på den estetiske måten trenger de en sanselig veiledning. Kunsten, mener Biesta, er en estetisk dialog med verden, hvor den estetiske erfaringen er «the doing of art» (Biesta, 2020, s. 66). Sanselighet er en stille samtale, en vedvarende dialog med omgivelser, hinsides den språklige bevisstheten (Abram, 2018, s. 61).

Det sanselige kan oppnås på mange måter. Bare ved å flytte den filosofiske samtalen fra en bygning til naturen oppnår vi en ny sanselig opplevelse. Bruken av sanser stimuleres ved å se, høre, ta på og lukte. Man kan for eksempel gå barfot på mose, høre skogen eller havet, smake

regnet. Ungdommene kan oppfordres til å kun konsentrere seg om en sans for å skjerpe oppmerksomheten om denne ene sansen. Prøve å la den være uforstyrret av de andre og utforske dens fulle potensial. Man kan lukke øynene for å høre eller lukte bedre, noe vi også gjør intuitivt i hverdagen når vi for eksempel lukter på parfyme. Det å lukke øynene er et enkelt grep for å øke vår reseptivitet for lukten fremfor visuelle inntrykk.

Det sanselige henger tett sammen med reseptivitet, som er en aktiv tilstand, etymologisk, fra reseptiv, latin *recipere* som betyr det å motta, det er en beredskap av et subjekt, en åpenhet, mottagelighet og aktsomhet (Det Norske Akademis Ordbok, 2021). Eksempel: ta på ting med lukkede øyner, smake på noe uten å se og lukte, det er sanselige opplevelser som trenger en reseptivitet. Mose er et sanselig objekt, elev som tar på mose er et reseptivt subjekt. Med andre ord bidrar sanselige opplevelser til at man blir mottagelig for nye inntrykk. Det er et viktig bidrag til den filosofiske samtale som forutsetter en åpenhet og mottagelighet for nye inntrykk, ideer og problemstillinger.

De sanselige inntrykkene kan i seg selv representere en stille og uuttalt refleksjon om miljøet. Kunstens bidrag er nettopp det non-verbale, til forskjell fra den tradisjonelle verbale filosofiske samtalen. Om disse opplevelsene i seg selv kan kvalifiseres til å erstatte den tradisjonelle filosofiske samtalen er tvilsomt, med mindre man omdefinerer samtalebegrepet. Gitt diskusjonen om subjekt og objekt kan man tenke seg en non-verbal samtale mellom individet og naturen i form av følelser, inntrykk og refleksjon. Mer konkret, og som ledd i en praktisk gjennomføring av et opplegg for ungdom, kan det sanselige være nyttig som et tillegg og en arena.

### 6.2.2. Perspektivveksel

Perspektivveksel tilfører en åpenhet til å se ting fra en annen vinkel, som fører til et mer helhetlig bilde av virkeligheten. Duchamp plasserte et urinal i et museum og sa at perspektivvekselen er kunst.

I praksis kan man finne mange praktiske aktiviteter som bidrar til perspektivveksel. Man kan finne andre måter å se på, for eksempel ved å snu et objekt på hodet eller tolke en situasjon på en uventet måte. Enkle eksempler er å ligge i gresset og se på skyer, følge en maur med lupe, leke at man er et skogsdyr. Granske et stykke jord i naturen som om det er en hel planet for

seg selv, grave for å få øye på det som lever under jorden og hvordan alt lever sammen. Eller stå på hode, som kunstneren Minou Tsambika har gjort (Tsambika, 2021).

Aktivitetene i pilotprosjektet som bidrar til perspektivveksel er ikke bare å se opp på tretopper, men å gjøre ting på en annen måte. Det å gå på tur utenfor stien gir også et nytt perspektiv på naturen. Det å bli bedt om å ta på og granske mose, jord, eller barken gjør at vi ser på dem på en ny måte. Ved å åpne oss for denne nye måten å være på, blir vi også «snakket til» fra et annet perspektiv. Som filosofen Hauskeller påpeker er filosofiens oppgave å bevege tankene våre. For å kunne gjøre det, må den konfrontere oss med nye perspektiver. Et nytt perspektiv får det vi hittil har tatt for gitt til å virke tvilsomt (Hauskeller, 2003, s. 2), eller nytt, og her er potensialet for den filosofiske samtalen, i de nye nysgjerrige blikk. Ved kategorien perspektivveksel ble ungdommene nysgjerrige på begreper mikro og makro, noen så lengre opp, men de fleste var opptatt med å studere og ta bilder av mose og stein. Perspektivveksel bidrar til nysgjerrighet, overraskelse og åpenhet, noe som er viktige bidrag til den filosofiske samtalen.



Figur 7. Perspektivveksel. Perspektivbilde tatt av en elev på turen.

### 6.2.3. Potensialitet

Potensialitet kaster ungdommene ut i et opplevelses eventyr. Usikkerhet om hva som skal gjøres i den åpne oppgaven representerer en mulighet og stimulerer kreativiteten. Potensialitet er ikke bare et eventyr for ungdommene, men også for lærerne. Når de får en instruksjon som det å la barna skape noe, står de plutselig som en autoritet uten svar – en ganske uvant situasjon for en lærer, men en nødvendighet i undervisningskontekst for at noe nytt kan skje. Dette nye og uventede kan bidra til ny refleksjon, og er dermed et nyttig virkemiddel for den filosofiske samtalen.

Potensialiteten åpner for muligheten til å agere på en måte som vi ikke har tenkt på, som om alt fortsatt skulle læres (Merleau-Ponty, 1969, s. 4). Potensialitet innebærer et forsøk på å finne noe som kanskje ikke har blitt gjort før, men som likevel kan være mulig (Obrist, 2021). Hantelmann forstår potensialitet som en måte å forstå hvordan kunsten skapes. Hun mener at kunsten har en makt og et ansvar for at den kan gjøre noe med publikum (Mariam-Webster, 2021). Kunstens oppgave er ved siden av å være kritisk til realiteten også det å skape og utfordre den sier Hantelman (Hantelman, 2010, s.17). Det er etablering av realiteter eller situasjoner som inneholder muligheter for at uforutsigbarheten sniker seg inn, som representerer *potensialiteten* i kunsten.

Hvordan kan åpenheten for at ting skjer være et potensial for den kritiske tenkningen? Det er når ting ikke er planlagt i detalj, når vi mangler instruksjoner, når vi har flere spørsmål enn svar, at det kan komme noe nytt. I den forstand er det å ha åpne oppgaver en måte å slippe potensialiteten inn. Det kan resultere i nye ideer og nye tanker. I den åpne oppgaven i prosjektet var det spennende å se hvordan dynamikken utviklet seg i de små gruppene. Deltagerne strevde med begrepet å *skape* et sted når de ikke fikk instruksjoner om hvordan de skulle gjøre det og hva stedet skulle være. Man kunne se stor skaperglede, ungdommene forhandlet seg imellom om konstruksjonen og de fraktet store grener. Oppgaven skapte et potensial for kritisk tenkning som var iboende i selve dynamikken.

Potensialitet kan stimuleres ved å formulere oppgaver eller prosjekter på en åpen måte slik at fortolkningen blir mest mulig fleksibel. La ting skje og la deg inspirere av det som ikke var planlagt. Bruk ordet å *skape* istedenfor konkrete instruksjoner som å bygge, lage eller gjøre. Eksempel: *skap* et levende kunstverk, et sted for å tenke, en stemning eller et minne. Hvis det trengs å bruke et konkret verb, som det å bygge, lage eller gjøre - unngå å si hvordan.



Eksempel: *bygg* en huske, *lag* et bål, *gjør* en forskjell. Det er ikke lett å formulere åpne oppgaver. Mange kunstnere, som for eksempel Yoko Ono, har prosjekter som kan tjene til inspirasjon. Eller planlegg turer som for eksempel gå nord gjennom skogen, rett fram med kompass utenfor stier. Går langs elven til kilden. Gå langs strandlinjen ved ville strender, finn den høyeste toppen i nabolandskapet og gå opp. Finn en vanskelig skråning på et kart og prøv å klatre den. Gå i mørke i naturen. Overnatte i skogen på et hemmelig sted.

Et eksempel inspirert av Yoko Onos *Painting to be constructed in your head*, hvor hun gir følgende instruksjon:

*«Observe three paintings carefully.*

*Mix them well in Your head».*

Yoko Ono, 1962 spring (Ono, 2000)

Ide for ungdommer i naturen:

Observer nøye det du sanser

Legg merke til det du legger merke til mest

Finn ord for det

Plasser det i livet ditt

Begrepet «*livet ditt*» kan i andre versjoner byttes med, «*politikken*», «*data*», «*framtiden*».

Det mulighetsrommet, som innledes ved den slags åpne oppgaver, kan ikke planlegges og er derfor et anslag for nye innsikter og et potensial for den filosofiske samtalen.

#### 6.2.4. Mobilisering av ansvar

Mobilisering av ansvar er en kategori som ofte inneholder deltagelse, samarbeid og det økososiale. Er det slik at mobilisering av ansvar representerer et potensial for den kritiske tenkningen og for den filosofiske samtalen? Det å mobilisere til ansvar er et grunnleggende mål i den filosofiske samtalen, det skal tas ansvar for det man mener. Det å *peke på* det som er

verdt å legge merke til, det å lære oss å se nøye er kunstens ansvar (Biesta, 2020, s. 63). Mobilisering av ansvar som estetisk kategori betyr at estetikken som lære om det sanselige skal sørge for at vi åpner oss med alle sanser - for dette ansvaret. Kunsten har potensial og ansvar for å åpne oss for den direkte erfaringen, også i forhold til vitenskap: «hele vitenskapens univers bygger på verden slik den erfares direkte» (Abram, 2018, s. 47). Mens estetikken har makten og ansvaret for å åpne oss for sannheten, har vi et ansvar for å forholde oss til denne sannheten.

Biesta mener at det er kunstens ansvar å lære å se nøye, å peke på det som er verdt å legge merke til uten å bedømme og å gjøre det i fellesskap (Biesta, 2020, s. 63). Det kunne hevdes at også filosofien deler formålet om å dele ansvar i fellesskap. Hvis vitenskapens univers bygger på verden slik den erfares direkte (Abram, 2018, s. 47) er det viktig å opprettholde den estetiske erfaringen som informerende referanse om det som er verdt å legge merke til og forsvare. Både Gablik og Biesta påpeker at estetiske erfaringer har et potensial som etisk transformasjonskraft til å gjøre oss villige til å være voksen (Biesta, 2020, s. 69) og til å ta ansvar for samfunnet og miljøet.

I prosjektet har ungdommen tatt ansvar for den åpne oppgaven hvor alle har deltatt. Etterpå i den filosofiske samtalen har de som har tatt ordet også tatt ansvar for det de sier, men ulempen var at ikke alle tok ordet. Kategorien mobilisering til ansvar har i prosjektet et potensial for kritisk tenkning ved at den "varmer opp" ungdommene når de deltar i den åpne oppgaven slik at de blir mer mottagelige for den etterfølgende filosofiske samtalen. Potensialet for kritisk tenkning ligger her i mobiliseringen og innøving av ansvar på en annen arena før ansvaret skal utøves i den filosofiske samtalen.

Det bør ikke være vanskelig å finne praktiske øvelser som stimulerer ungdom til å ta ansvar. Man kan for eksempel identifisere et konkret miljøproblem som det er relativt lett å gjøre noe med ved samarbeid. Det kan være å rydde skogen, stranden eller skoleområdet. Det er viktig å jobbe i små grupper slik at det ikke er lett å fraskrive seg ansvaret. Man kan oppfordre elevene til å velge *en sak* per gruppe, en plante, et insekt, eller et miljøproblem, som de skal være voktere for. La dem presentere for klassen hvordan gruppen har tatt ansvar for temaet de har valgt etter en periode med utforskende arbeid. Et annet prosjekt kunne være å la ungdommer lage et felles måltid i naturen ved et bål de lager sammen. Forskjellige grupper kan få oppgaver som ansvar for innkjøp og bærekraft av ingredienser, ansvar for planlegging og forberedelse, ansvar for gjennomføring, ansvar for servering og rydding, og ansvar for dokumentasjon av prosjektet.

### 6.2.5. Funn og anbefalinger fra den praktiske undersøkelsen

En sentral del av denne oppgaven har vært å utvikle og gjennomføre et praktisk pilotprosjekt med filosofiske samtaler i naturen ved hjelp av estetiske virkemidler. Undersøkelsen viste at det er mulig å gjennomføre et slikt prosjekt. Men for å få fullt utbytte av de kunstneriske elementene er det viktig med gode forberedelser. Det er fortsatt behov for mer utprøving av forskjellige øvelser som bidrar til de forskjellige kategoriene. Samtidig er det et stort potensial for å utvikle moduler og innhold både i størrelse og bredde, alt etter ambisjonsnivå. Slik sett kan estetiske virkemidler videreutvikle den filosofiske samtalen og bidra til økt refleksjon om miljø- og klimaspørsmål.

Prosjektforberedelse er svært viktig. Ungdommer har mye energi og når de er utenfor skoleområdet kan de i større grad være helt seg selv. En viktig erfaring er at det er viktig å avsette nok tid til gjennomføringen. Å lage «noe» er en morsom utfordring. Frilek er best. Mange ungdommer er lite tålmodig. Mobiltelefonen er med og dersom de skal få lov til å bruke den bør bruken involveres i oppgavene, som for eksempel å ta bilder. Gruppetilhørighet spiller inn. Det er store forskjeller i modenhet på dette alderstrinnet. Man oppnår deltakelse ved å gå og gjennom konkrete oppgaver. Oppvarming og opparbeidelse av tillit kreves for at del som omhandler den filosofiske samtalen skal gi fullt utbytte. Samtalen krever forberedelse og spørsmålene må forberedes på forhånd. Reglene for turen og samtalen må kommuniseres på forhånd.

De estetiske kategoriene som jeg har identifisert, representerer en måte å sortere noen egenskaper ved moderne kunst. I skoleprosjektet blir elevene deltagere i en *situasjon* som skapes basert på kunstneriske kategorier. Oppbyggingen av turen, som for eksempel den åpne oppgaven, henter inspirasjon fra samtidskunst, som kategoriene er basert på. Prosjektet kommer nærmer Tino Sehgal's begrep *constructed situations*, bare uten en fasilitator. Situasjonen kan tilrettelegges og formidles av læreren eller prosjektlederen i den filosofiske samtalen. Det som likevel er felles med denne kunstsjangeren er at elever møter realiteten og prøver å håndtere virkelige problemer, samt at formålet er å fremkalle følelser, tanker og refleksjon. Sehgal's kunst forsvinner så snart «utstillingen» er over, men inntrykket forblir værende i deltagerens tanker (Lubow, 2019) som en vedvarende refleksjon. Den samme effekten kan oppnås med den øko-filosofiske samtalen.

Men må det gjøres noe estetisk? Er det å være i naturen ikke nok for å sette pris på den? Mine viktigste funn er at kunsten *kan* bidra med estetiske potensialer til den filosofiske samtalen, og at prosjektet ved bruk av kategorier er gjennomførbart. Funnene viser at kategoriene åpner for nye innganger til epistemologien om det å lære gjennom sanselig erfaring og lek i naturen. Sanseligheten, perspektivveksel, potensialitet og mobilisering av ansvar bringer inn i den filosofiske samtalen en kvalitativ merverdi ved at de åpner nye innganger til refleksjon enn lineær tenkning gjør.

Kategorien mobilisering av ansvar bringer inn en følelse av mening, tilhørighet og en anelse av et felles mål. Bruk av kategorier gir deltakerne en kvalitativt annerledes opplevelse, som speiler seg i den stemningen, engasjementet og tilliten som oppstår mellom elever etter samarbeid med den åpne oppgaven. Det virker som at mottagelighet for øko-filosofiske spørsmål i samtalen øker ved å være til stede i denne konteksten. Det å være ute og gjøre noe annerledes, sanselige øvelser, perspektivveksel, felles oppgaver i frihet og lek - gir spenning og øker engasjementet, også i den filosofiske samtalen som følger.

Det å gå på tur kan være så mye mer enn å gå forbi naturen med oppmerksomheten festet på mobilskjermen. Det å la naturen gå inn i oss krever en bevisst vilje til å åpne seg for den. Det er denne viljen som må vekkes. Som Biesta påpeker er dette oppgaven til en lærer: «*teaching (is) an act of showing (...) turning towards something and away from something else*» (Biesta, 2020, s. 118). Han forstår undervisning som det å stille spørsmål om våre møter med verden, vår fortolkning og konseptualisering av virkeligheten vi møter på en reseptiv og bevisst åpen måte.

De estetiske kategoriene som ble identifisert i oppgaven tjener nettopp formålet om å møte naturen på en åpen, leken, bevisst og engasjerende måte. Undersøkelsen viste at ungdommene ble aktivert ved bruk av aktiviteter basert på kategoriene og at det ble lagt et godt grunnlag for å gjennomføre filosofiske samtaler med natur og klima som tema. I selve undersøkelsen er de viktigste funnene at kategorier fra samtidskunsten kan anvendes for å aktivisere ungdom på en ny måte, at det lar seg gjennomføre på en klassetur, og at det var en vellykket erfaring som en ukjent måte å gå på tur på. Brukt på riktig måte, representerer estetiske potensialer nye måter å se og samspille med naturen på i en filosofisk eller pedagogisk kontekst.

### 6.3. Vurdering og kritikk av egne undersøkelsesmetoder

Jeg har brukt kvalitative undersøkelsesmetoder, både i den første og den andre delen av empirien. Antall vurderte samtidskunstprosjekter måtte begrenses til den tidsrammen jeg hadde. De kategorier som ble definert kunne kanskje i tillegg begrunnes utfra andre synspunkter en kunstteori, som psykologi, neurovitenskap eller biologi. Undersøkelsen med ungdommer kunne ideelt sett vært en hel skoledag og blitt gjentatt flere ganger, samt at det kunne gjennomføres en komparativ studie av klasser med filosofisk samtale bare i klasserommet. Bruk av filosofiske spørsmål på digitale plattformer visste seg å være en praktisk og ungdomsvennlig metode for å stimulere den filosofiske refleksjonen. Men å besvare filosofiske spørsmål anonymt alene er noe annet enn å delta i en filosofisk samtale hvor man må stå for det man mener. Det viste seg at spørsmålene var for vanskelige til at ungdommene kunne konfronteres med dem alene. Kanskje skaper de til og med frykt, som ikke betyr at de skal unngås, men at de bør stilles i et trygt og støttende rammeverk.

### 6.4. Hvordan bidrar undersøkelsen til kunsthforskningen

Det var et mål at identifisering av kunstneriske kategorier både kan få en praktisk betydning for videreutvikling av den filosofiske samtalen som metode og at diskusjonen kan være et bidrag til den aktuelle kunstteoretiske diskursen om kunstens rolle i samfunnet og særlig i forhold til dagens miljødilemmaer.

Det er flere akademikere, kunstnere og filosofer som stiller spørsmål om hva kunsten kan gjøre i en tid med økologisk krise: «*what can art do in our time of ecological crisis?*» (Aure, 2020, s. 111). Kunstens rolle i samfunnet gjennomgår en metamorfose fra produkt til prosess. Estetikkenes rolle belyses i dag fra et etisk og eksistensielt synspunkt. Ansvar for hva kunsten kan gjøre for verden i krise, og hvilke potensialer den har, er tema hos både kunstkritikere og pedagoger: «*To create today is to create with (social and ecological) responsibility*» (Gablik, s. 8). Videre representerer kunsten et økodidaktisk potensial i utdanningen (Atkinson, 2017, s. 1).

Skolimowski påpeker at den økologiske tenkningen er en normativ tenkning med et mål om å forsvare og helbrede liv: «*the purpose (in ecological thinking) is not only to know, but to heal, to maintain life*». De som støtter denne tenkningen er motvillige til å gi en definisjon på den,

med begrunnelse om at en definisjon er et aspekt av den objektive kunnskapen. Økologisk og holistisk tenkning omfavner et mangfold av erkjennelsesmetoder hvor den objektive tenkningen bare er en del, skriver han. «*Objective thinking is not natural (...) it is not an imperative of nature (...). But it is an imperative of objective science* (Skolomowski, 2019, s. 173-174). Ved å påstå at kunnskap ikke skal være objektiv oppstår spørsmålet om en subjektiv kunnskap kan være et alternativ og i så fall hva det betyr.

Nyere kunsthforskning viser en voksende interesse for økologien generelt. Aure spør direkte «*what can art do in our time of ecological crises?*». Hun ser på hvordan øko-sosiale kunststrategier kan bidra til en ny metodikk som trengs i forskningen innen kunst og økologi (Aure, 2020, s.112). Det er også en større bevissthet om forholdet mellom etikken, estetikken og det sanselige, som Christensen-Scheel påpeker i artikkelen sin *The ethic-aesthetic way of wonders*, hvor etikk blir erklært som et umiddelbarhets aspekt (Christensen-Scheel, 2012, s. 19).

Weintraub, Gablik, Biesta, Atkinson og Løvoll beskriver kunstens og refleksjonens potensialer innen øko-filosofiske tilnæringer. Kunsthforskningen leter etter konkrete muligheter til å innføre den etiske og estetiske affiniteten til naturen i kunstnerisk praksis (Christensen-Scheel, 2012, s. 20), samt inn i pedagogikken. Det viser at estetiske kategorier kan tjene som konkrete praksiser for å innføre den etisk-estetiske affiniteten Christensen-Scheel snakker om. Både sanselighet og perspektivveksel er nyttige for estetisk og etisk forståelse av naturen. Denne oppgaven representerer således et konkret bidrag til hvordan kunstnerisk praksis kan benyttes som en konkret metode, i dette tilfelle i den filosofiske samtalen. Men kategoriene med de tilhørende aktivitetene representerer også et potensial for pedagogikken og skoleverket.

Aure spør i hvilken grad den voksende interessen for økologien i kunstbransjen innebærer noen form for økologisk ansvar (Aure, 2020, s. 114). Hun uttrykker en søken etter å se «*(an) intention to develop a practice closely connected to ecological obligation*» i kunstverdenen (Aure, 2020, s. 115). Her er kategorien mobilisering av ansvar en måte å skape en slik forbindelse og svar på et slikt behov, slik også Gablik snakker om (Gablik, 1992, s. 9). Det oppstår stadig nye kunststrategier som uttrykker en ny og mer helhetlig holdning samfunnet – hvor strategien å *gjøre* noe for verden er selve kunstverket (Gablik, 1992, s. 9).

Kanskje kan utdanningen hente inspirasjon fra kunstverden og utvide den klassiske dialogen innen filosofisk samtale til en estetisk-praksis som bidrag til den helheten som vår verden er.

Denne undersøkelsen viser at det er mulig for kunst eller kunstnere å påvirke samfunnet i en miljøvennlig retning. De kunstneriske kategoriene som er identifisert illustrerer den kvaliteten ved kunsten som kan bidra på en praktisk måte. Den amerikanske forfatteren, pedagogen og kuratoren Linda Weintraub forklarer at kunst har gode forutsetninger for å bidra til økt forståelse for miljøet: «... *artists possess astute communication skills that can disseminate existing environmental strategies of reform and preservation*» (Weintraub, 2012, xiii).

Undersøkelsen representerer dermed et bidrag i den kunstteoretiske diskursen om øko-filosofisk kunst og hvordan kunst kan bidra i samfunnet på stadig nye måter.

## 6.5. Konklusjoner og veien videre

Denne undersøkelsen er et bidrag til den aktuelle kunstteoretiske diskursen om kunstens rolle i samfunnet i en tid med økologisk krise, og der det spørres hva kunsten kan gjøre. I denne oppgaven har jeg sett på estetikk som kunstfilosofi, det betyr at jeg setter lys på hva estetikken som disiplin (Bale, s. 10) i filosofien kan *gjøre*. Det er aktiviteter som blir etterlyst. Det tas utgangspunkt i den kritiske tenkningen som verktøy til en dypere forståelse av sammenhenger av menneskets natur oppfatning og miljøholdninger. Det stilles spørsmål om den filosofiske samtalen som må forholde seg til miljøtematikken i dag disponerer med en tilstrekkelig metodikk for å tilrettelegge for erkjennelse og forståelse av miljøet som tema. Jeg prøvde å besvare hvordan kan den filosofiske samtalen bli oppdatert til dagens behov for nye epistemologier for klima og miljøtematikken. Jeg har gjennomført en undersøkelse om estetikken kan bidra i forskningen på miljørelaterte erkjennelsesprosesser.

Min motivasjon til å skrive denne oppgaven kom fra en observasjon av at kunstens øko-didaktiske potensial i utdanningen er undervurdert. På linje med Aure spør jeg «*what can art do in our time of ecological crises?*» (Aure, 2020, s. 112). Jeg stilte meg spørsmål om hvorfor kunsten ikke bidrar mer til refleksjon rundt de pågående og stadig større klima- og miljøproblemene. Estetikken har et stort potensial i å styrke formidlingen av miljøetikk (Atkinson, 2017, s. 213). Filosofisk samtale må imidlertid også i stadig større grad forholde seg til miljøproblematikken da stadig flere temaer relaterer til miljøødeleggelser. Hvis målet med filosofisk samtale er å vekke refleksjon, da kan man si at man oppnår det i hvis grad med den klassiske dialogen, men i forhold til den miljøutfordringen trengs det en utvidelse som omfavner det man snakker om.

Den øko-sosiale dimensjonen kan representere en utvidelse av den tradisjonelle filosofiske samtalen. Kritisk tenkning har til formål å utvide den offentlige forståelsen av tidens realiteter og forhold, for at samfunnet skal bli bedre i stand til å løse tidens problemer. Den filosofiske samtalen blir bedre rustet for denne oppgaven ved å bruke kategorier som utvider forståelsen av det hva naturen er, og hva det betyr å være åpen for å la naturen hjelpe oss å besvare de filosofiske spørsmålene som tvinger seg på oss i dag.

I lys av klima- og miljøutfordringene som vi er nødt til å håndtere i lang tid framover, kan det stilles spørsmål om kunstens rolle i samfunnets nye realiteter. Øko-sosiale kunststrategier er estetikkens fagfeltets svar på miljøproblemer. Det skjer et paradigmeskifte i kunsten fra produkt til prosess. Kreative prosesser og deltagelse er mekanismer som opererer på kunstarenaen i dag, hvor det relasjonelle både mellom mennesker og til miljøet får økt oppmerksomhet. Den økte økologiske bevisstheten i kunstverden reiser spørsmålet om en større øko-bevissthet også kunne oppnås i pedagogikken.

Den filosofiske samtalen med elever har som formål å bidra til refleksjon. Jeg har undersøkt om kunsten kan bidra i denne prosessen. Temaer i en filosofisk samtale berører i stadig større grad klima- og miljørelaterte områder som sosial rettferdighet, naturressursbruk og ansvar for naturen. Ungdommer er omgitt av informasjon om pågående klimakatastrofer og det kan virke demotiverende å kunne gjøre noe med problemet slik det fremstilles i media. Kunsten kan representere en annen inngang til tematikken. Kanskje trenger ungdommer egne virkemidler for å øke mottageligheten for klima og miljørelaterte temaer.

Min undersøkelse viser at å bruke estetiske kategorier fra kunstverden på en tilpasset måte, kan øke ungdommers mottagelighet for øko-filosofiske spørsmål i den etterfølgende filosofiske samtalen. Undersøkelsen viser at tiltak som det å være ute i naturen, spenning ved å gjøre noe annerledes, sanselige øvelser, perspektivveksel, felles oppgaver i frihet og lek – legger godt til rette for en filosofisk samtale om menneskets forhold til naturen. Oppgaven presenterer noen av de potensialene som kunsten kan bidra med inn i den filosofiske samtalen om miljøet i form av konkrete estetiske kategorier som kan anvendes i prosjekter med ungdommer i naturen.

Et sted mellom kunst og filosofi kan det vise seg å være en kvalitativ merverdi for en ny epistemologi som trengs for å håndtere dagens klimautfordringer. Et skritt på veien er bidrag som skaper økt refleksjon blant ungdommer om økologiske spørsmål.





## **Praktisk del av oppgaven. Offentlig presentasjon**

Undersøkelsen min var basert på problemstillingen om hvordan kunst kan bidra til økt refleksjon. Ved å gjennomføre skoleturer i skogen fant jeg at estetiske kategorier har et potensial til å øke refleksjonen. For å spille videre på skogens iboende sanselighet har jeg funnet gamle trær som står litt utenfor den brede stien. Jeg har oppdaget deres glatte overflate hvor barken har falt av. Jeg benytter meg av disse trærne som har mistet barken sin og er døende, og jeg gir dem en stemme. Jeg har utarbeidet noen korte filosofiske spørsmål som er egnet til en bredere filosofisk refleksjon og skriver dem med naturlig oljebeis på de døende trærne. Målet er at potensialiteten kan utspille seg og at noen kommer tilfeldig forbi.

Jeg bruker nærområdet og holder meg til små stier. Et sted hvor man ikke forventer å finne noe har et potensial til å virke sterkere enn om fotografier av spørsmålene på trær hadde vært presentert i et galleri. Dermed benytter jeg meg direkte av kunstens potensial til å øke refleksjonen rundt menneskets forhold til naturen. I tråd med illustrasjonen på forsiden av oppgaven skal jeg fortsette med flere spørsmål og dokumentere prosessen. Andre spørsmål er: *Er menneskene for intelligente til å overleve? Kan vi være lykkelige selv om skoger brenner? Hvilket ansvar har vi ikke?*

## Litteraturliste

- Aaslid, B. E., Harsvik, T., Convery I. (2019, 18. september). *Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis*. Utdanningsforbundet.  
Utdanning for bærekraftig utvikling mellom intensjoner og praksis. (utdanningsforbundet.no)
- Abram, D. (2018). *Sansenes Magi – å se mer enn du ser*. Flux forlag.
- Aure, V. (2020). *Exploring eco-social art strategies to expand onto-epistemological and methodological Positions in qualitative research*  
Correspondence contact information: vau@oslomet.no
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket*. Doktorgradsavhandling. Stokholms universitet.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- ArtReview. (2021, March 9). *Pierre Huyghe Artist - Conceptual artist testing the boundary between human and inhuman*. Pierre Huyghe - ArtReview
- Atkinson, D. (2017a). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*.  
Springer International Publishing AG.
- Atkinson, D. (2017b). *Introduction: The Pragmatics and Ethics of the Suddenly Possible*.  
Introduction: The Pragmatics and Ethics of the Suddenly Possible | SpringerLink (oslomet.no)
- Baldacchino, J., Beier, J.L, Biesta, Cole, D. R. (Red.), Biesta, G. (Red.), Ewing, R. A., Hunter, A. M., jagodzinski, j., Lines, D., Morrissey, A., Moss, Naughton, C. (Red.), Roder, J., Saundes, J. N., Sommerville, M., Sturm, S., Vos, N., Wallin, J. J. (2018). *Art, Artists and Pedagogy, Philosophy and the Arts in Education*. Routledge.
- Bale, K., Bo-Rygg, A. (Red.). (2008). *Estetisk Teori en Antologi*. Universitetsforlaget.
- Barne- og ungdomsfilosofene. (2021, 17. juni). Barne- og ungdomsfilosofene – Filosofi med barn  
(buf.no)
- Biesta, G. (2020), *Letting Art Teach. Art Education after Joseph Beuys*, second edition, ArtEZ Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso Books.
- Blanche Myrvold, C., Mørland, G. E. (Red.). (2019). *Kunstformidling, Fra Verk til Betrakter*.  
Pax Forlag.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Polity Press.

- Børresen, B. (2018). *Filosofisk samtale i undervisningen*  
 oda.oslomet.no/[NPT\\_B%C3%B8rresen\\_Persson.pdf \(oslomet.no\)](#)
- Christensen-Scheel, B. (2012). The Ethic-Aesthetic Way of Wonders.  
*Nordic Journal of Art and Research* ISSN: 1893-2479  
<http://www.artandresearch.info/> [Visning av The ethic-aesthetic way of wonders \(oslomet.no\)](#)
- Den kulturelle skolesekken Oslo (2021, 5 mars).  
[Filosofi med elever. Er det alltid galt å stjele? – DKS Oslo \(osloskolen.no\)](#)
- Det Norske Akademis Ordbok, (2021, 12. august), *Reseptiv*, [reseptiv-Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](#)
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*.  
 University of Chicago Press.
- Duve, T. (2003). *Kant etter Duchamp*. Artes, Pax Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Books.
- Dewey, J. (2018). *Democracy and Education*, Myers Education Press.
- Fischli, P., Weiss, D. (2007). *Findet mich das Glück*. [König, Walther](#).
- Fitzgerald, C. (2021c, 4 mars). *What is an eco-social art practice?*  
[What is an eco-social art practice? – The Hollywood Forest Story: An EcoSocial Art Practice/ Co. Carlow Irland](#).
- Fitzgerald, C. (2021b, 6 mars), *The Hollywood Forest Story: An Ecological Art Practice*.  
<https://hollywoodforest.com>
- Fitzgerald, C. (2021a, 9 august). *PhD in dissertation on creative practice: 'The Ecological Turn ...'*  
<https://hollywoodforest.com/phd-by-practice-thesis-the-ecological-turn/>
- Goldberg, R. (2011). *Performance Art, from Futurism to the Present*. Thames & Hudson Ltd
- Guggenheim, (2021, 6 mars) *Tino Sehgal, This Progress*  
[This Progress | The Guggenheim Museums and Foundation](#)
- Guggenheim Bilbao (2021, 11 juni), PUPPY, Jeff Koons  
[Puppy | Guggenheim Museum Bilbao \(guggenheim-bilbao.eus\)](#)

- Hantelmann, D. von, (2010). *How to Do Things with Art*. JPR/Ringer Kunstverlag.
- Hantelmann, D. v., (2021, 6 mars). *Thinking the Arrival: Pierre Huyghe's Untilled and the Ontology of the Exhibition*, ONCURATING, [Thinking the Arrival: Pierre Huyghe's Untilled and the Ontology of Exhibition – ONCURATING \(on-curating.org\)](#)
- Hauskeller, M. (2002). *The relationship between ethics and aesthetics in connection with moral assessments of genetic engineering, (99+)* (PDF) [The Relation between Ethics and Aesthetics in Connection with Moral Judgements about Gene Technology / Michael Hauskeller – Academia.edu](#)
- Hauskeller, M. (2003). *Ich denke aber bin ich, Fantastische reisen durch die Philosophie*, Beck C.H.
- Merriam-Webster, (2021, 18 mars). *Potentiality*, dictionary, [Potentiality | Definition of Potentiality by Merriam-Webster](#)
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Dreyers forlag.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Cappelen Damm.
- Janhsen, A. (2018), *Was tun? Künstler machen Vorschläge*. modo Verlag Freiburg.
- Krumsvik, R. J. (2015), *Forskningsdesign og Kvalitativ Metode, ei Innføring*, Fagbokforlag Vigmostad & Bjørke.
- Kunstnerne Hus, (2021, 9 mai). *Tino Sehgal. 29.01.11- 06.03.11*. [Tino Sehgal – Kunstnerne Hus](#)
- Kvamme, O. A., Sæther, E., Ødegaard, M., (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta Didactica Norge*, Vol. 13, Nr. 2, Art. 0, [Visning av Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt \(uio.no\)](#)
- Lewitt, S. (1967). *Paragraphs on Conceptual Art*. [cproVozeFxParagraphs on Conceptual Art. Sol leWitt.pdf \(corner-college.com\)](#)
- Lubow, A. (2021. 4 mai). TATE ETC. 25 JUNE 2019. *Welcome to his situation ... Tino Sehgal's Turbine Hall commission*. [Welcome to his situation...: Tino Sehgal's Turbine Hall commission – Tate Etc | Tate](#)

- Lønning Reiten, M. (2012). *Sansning og erkjennelse*, Masteroppgave. Universitet i Oslo.  
[Sansning og erkjennelse \(uio.no\)](#)
- Løvoll, H. (2020). *Naturen som rom. Filosofisk samtale gjennom erfaring i natur.*  
 (15) (PDF) Løvoll.2020. *Naturen som rom.filosofisk samtale gjennom erfaring i natur*  
[\(researchgate.net\)](#)
- Marcussen, H. E. (2020). *Filosofisk dialog som skoleutvikling: Et bidrag til det grønne skiftet?*  
 Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge. [Filosofisk dialog som skoleutvikling Master i pedagogikk utdanningsledelse Eirik Hæreid Marcussen \(usn.no\)](#)
- Markeng, S. (2005). *Tanker i et fellesskap. Kritisk tenkning gjennom filosofi som metode i skolen.*  
 Bacheloroppgave. Høyskolen i Hedmark. [Microsoft Word - BA-oppgaven i MAL.docx \(inn.no\)](#)
- Merleau-Ponty, (1969). *The Visible and the Invisible*. Northwestern University Press.
- Naturesekken, (2021a, 30 august). *Bærekraftig utvikling i skogen. Skaun ungdomsskole.*  
[Naturesekken.no: Bærekraftig utvikling i skogen, Skaun ungdomsskole](#)
- Naturesekken, (2021b, 14 mars). *Den naturlige skolesekken. Utdanning for bærekraftig utvikling i praksis.* [Naturesekken.no: Den naturlige skolesekken<br> Utdanning for bærekraftig utvikling i praksis](#)
- Noë, A. (2016). *Strange Tools: Art and Human Nature*. [Farrar, Strauss & Giroux-3PL](#)
- Obrist, H. U. (2021, 13 juli). *Dorothea von Hantelmann. How to Do Things with Art – The Meaning of Art's Performativity*. Les Presses Du Réel. [except: Dorothea von Hantelmann: How to Do Things with Art - Les presses du réel \(book\) \(lespressesdureel.com\)](#)
- Obrist, H. U., (Red.) Stasinopolus, K. (Red.), (2021), *140 Artists` Ideas for Planet Earth*. Penguin Random House UK.
- Ono, Y. (2000). *Grapefruit*, [Simon & Schuster Ltd.](#)
- Rebolledo, A. (2021). *Filosofisk samtale i formidlingen av kunst til skolelever*. Akseptert for publisering i «Et kunstmuseum i endring? - nye formidlingspraksiser i Norden», bok som gis ut på Museumsforlaget høsten 2021. <https://museumsforlaget.no/produkt/nye-formidlingspraksiser-i-nordiske-kunstmuseer/>

- Rienecker, L., Stray Jørgensen P. (2019). *Den gode oppgaven. Handbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole*, Vigmostad & Bjørke.
- Rogoff, I. (2006). 'Smuggling' –An Embodied Criticality [https://xenopraksis.net/readings/rogoff\\_smuggling.pdf](https://xenopraksis.net/readings/rogoff_smuggling.pdf),
- Rodgers, C. (2002). *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, (15) (PDF) [Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking](#) (researchgate.net)
- Sandven, J. (2019). *Å kjenne seg i slekt med jorden, Natursløyd og økosofi i fremtidens tverrfaglige Skole*. [USN Open Archive: Å kjenne seg i slekt med jorden. Natursløyd og økosofi i fremtidens tverrfaglige skole.](#)
- Science Daily, (2021, 9. juni). *The language of the senses*, Université de Genève.  
[The language of senses -- ScienceDaily](#)
- Skolehager i Norge, (2021, 6 mars). *Om prosjektet, Økologisk Norge*.  
[Om prosjektet | Skolehager i Norge](#)
- Skolomowski, H. (2019). *The Participatory Mind*, Creative Fire Press.
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*, Res publica.
- Tate Modern, (2021, 4 mai) TATE ETC 25 JUNE 2019 Welcome to his situation...  
Tino Sehgal's Turbine Hall commission  
[Welcome to his situation...: Tino Sehgal's Turbine Hall commission – Tate Etc Tate](#)
- The Guardian, (2021, 13. august). *Our house is on fire: Greta Thunberg, 16 urges leaders to act on climate*. Greta Thunberg. ['Our house is on fire': Greta Thunberg, 16, urges leaders to act on climate / Greta Thunberg / The Guardian](#)
- Tjora, A. (2020). *Sosialkonstruktivisme*. [sosialkonstruktivisme – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Tsambika, M. (2021, 8. juni). *Concept & Choreography*. [Minou Tsambika Interdisciplinary artist](#)
- Utdanningsdirektoratet, (2021b, 3 mai). *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Overordnet del,  
[1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet, (2021a, 3 mai). *Bærekraftig utvikling*, overordnet del,

[2.5.3 Bærekraftig utvikling \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet, (2021c, 6 august). *Nye læreplaner for valgfag*, [Nye læreplaner for valgfag](#)

[\(udir.no\)](#)

Vetlesen, A. J. (2015). *The Denial of Nature, Environmental philosophy in the era of global Capitalism*. Routledge.

Vetlesen, A. J. (2010). *Hva er ETIKK*. Universitetsforlaget.

Widewalls Editorial, (2016). *What is happening and its influence on contemporary art*.

[The Happening and Its Influence on Contemporary Art | Widewalls](#)

Waite, S. (2020). *Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning*. (15) (PDF) [Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning \(researchgate.net\)](#)

Weintraub, L. (2012). *For life!: Eco Art in Pursuit of a Sustainable Planet*, University of California Press.

Weintreub, L. (2014, 6. februar). *Untangling "Eco" from "Enviro"*

[Linda Weintraub: "Eco" from "Enviro" \(archiwe.org\)](#)

Widewalls Editorial, (2016, 5. juni). *What is happening and its influence on contemporary art*,

[The Happening and Its Influence on Contemporary Art | Widewalls](#)

Illustrasjoner:

Figur 1. Bilde av eget arbeid i forbindelse med den praktiske delen av masteroppgaven.

*Kan økonomien redde naturen? Olje-beis maling på trestammen i Osломarka.*

Figur 2. Pierre Huyghe, *Untilled*. (detail), 2011 – 2012, dOCUMENTA (13)

[Pierre Huyghe: Generating Antagonism Through Appropriation of PublicCurating Contemporary \(CtC\)](#)



Figur 3. Museum of equality and difference. *Tino Sehgal: Art and Memory beyond Inanimate Materiality*. Tino Sehgal: Art and Memory Beyond Inanimate Materiality - MOED

Figur 4. Cathy Fitzgerald. Hollywoodforest. The Hollywood Forest Story—Eco-Social Art Practice for the Symbiocene/ Center for Humans & Nature (humansandnature.org)

Figur 5. Minou Tsambika, *One minute acts of changing my view*. Current Projects | minoutsambika

Figur 6. Figur 5. Bilde fra klasseturen, *vi hører skogen*.

Figur 7. *Perspektivveksel*. Perspektivbilde tatt av en elev på klasseturen.

## **Vedlegg 1: Gjennomføring av eget prosjekt – turopplegg i skogen**

I dette vedlegget beskriver og dokumenterer jeg utviklingen av prosjektet, fra den kreative utviklingsfasen, til de første testene med mindre grupper ungdommer, og til gjennomføringen av to piloter med to forskjellige ungdomsskoleklasser.

### **Del 1. kreativ fase og første utprøvinger**

Prosjektet begynte med en kreativ fase. Jeg utarbeidet filosofiske spørsmål som passer til ungdommer og er knyttet til menneskets forhold til naturen og jeg testet ut praktiske øvelser som er knyttet til de kunstneriske kategoriene (se kapittel x).

Jeg startet med to testurer for første utprøving av opplegget med fem barn i alderen 12-14 år. Vi klatret en bratt bakke 15 min i stillhet. Det yngste barnet klarte ikke å være helt stille. På et flatt sted har alle funnet et sittested og jeg delte ut papir og blyanter. Jeg leste spørsmålene høyt og lot dem besvare dem skriftlig. Tre spørsmål ble stilt. Besvarelsene var korte, skrevet i regn og vanskelig å lese etterpå.

Den andre pilotturen var med seks barn i alderen 12 -14 år. Denne gangen prøvde jeg ut det å sanse skogen. Jeg ba dem om å stå med lukkede øyne og høre skogen. Så skulle de se nøye på trær og forestille seg at denne skogen ikke eksisterer i morgen. De ble oppfordret til å beskrive skogen for sine barnebarn, som om de hadde vært de siste som opplevde skogen på ekte. Jeg tilpasset spørsmålene som skulle besvares skriftlig etter erfaringene fra første runde.

Til slutt har de fått en oppgave der de skulle vise hvordan de hadde sett ut hvis de hadde vært et tre. Tre type kunne de velge. De unge barna lo og gjorde akrobatiske figurer ved å etterligne hverandre, mens de eldre var konsentrerte, tenkte og fant et eget uttrykk med kroppsholdningen sin som presenterte deres standhaftighet som tre. Ved den første turen var det to voksne personer med på tur, mens den andre gangen var jeg alene med seks barn. Det var en utfordring å både forbli konsentrert på opplegget og passe på at ingen faller ut av prosjektet ved for eksempel å ta ut mobilen og forsvinne mentalt i den digitale verden.

Etter turen spurte jeg hva barna likte best. Det viste seg at det å gå utenfor stien ble bekreftet som spennende. Det å gå i stillhet var litt rart, men de store sa at det gjorde at de følte seg mer som et dyr, og at «det følte litt gøy». De likte spørsmålene «fordi da måtte man tenke», men de var for kalde på fingrene til å skrive. Mens de yngre likte leken å etterligne trær, mente de store at det var bedre å bare stå å høre skogen med lukkede øyne og på den måten «slappe litt av».

Disse to turene ga meg grunnlag til design av den første turen med en klasse. Jeg bestemte meg for å beholde det å gå utenfor stien og det å klatre. Den skriftlige delen med å svare på filosofiske spørsmål droppet jeg, da det var komplisert å gjennomføre. I stedet har jeg satt det sanselige i søkelyset og utvidet det med flere elementer.

### **Funn fra de første turene:**

Det er stor forskjell i modenhet i denne aldersgruppen. Opplegget egner seg bedre for 14-åringer enn for 12-åringer.

Man må beregne ekstra tid for instruksjoner og gåturen gjennom skogen. Viktig å forklare godt hva og hvorfor. Bør være minst to voksne for å holde orden på deltagerne.

Ved ankomst møteplass: nyttig å ha et åpent spørsmål om hvordan de oppfattet turen så langt.

Det var vanskelig å skrive på papir i skogen og var upraktisk å sitte stille i kulden. Endre konseptet med spørsmål og gjøre disse digitale til å besvare etter turen.

For de filosofiske spørsmålene har jeg funnet en annen løsning ved å flytte dem til en digital plattform og la barna svare på dem etter turen. I besvarelsen av spørsmålene er barna alene. Det gjør det første møte med filosofisk spørsmål intimt, men kan virke overveldende. Ideelt sett skulle det etter turen vært litt tid til å tenke alene over spørsmålet, etterfulgt av en gruppesamtale.

## **Del 2: Den første klasseturen**

Etter forprosjekt med en liten gruppe på seks barn, presenterer jeg første klassetur med en gruppe på 14 ungdomsskoleelever i 14 års alderen i en undervisningstime i valgfag friluft. Jeg oppsummerer med justeringer i designet etter analyse av erfaringene. I dette avsnittet presenterer jeg prosjektskissen med de enkelte elementene som ble testet ut på turen. Jeg kommenterer løpende under hvert punkt hvordan det fungerte. Kort fortalt møtes gruppen på avtalt sted, får en presentasjon av prosjektet, går i stillhet utenfor sti til møteplass, gjennomfører noen aktiviteter og går tilbake. Siste element er at deltagerne svarer på et digitalt spørreskjema. Jeg oppsummerer med justeringer i designet etter analyse av erfaringene.

### **Oppmøte og instruksjoner**

Først presenterer jeg meg og forklarer prosjektet. Jeg ber ungdommene om å gjemme telefoner og headsett og ikke bruke dem før jeg sier fra at de kan tas i bruk.

Ungdommene er positive, oppmerksomme og villige til samarbeid.

#### **01. Det å gå i stillhet**

Vi skal gå i skogen utenfor stien på et bratt terreng. Det skal være litt utfordrende klatring slik at man blir fysisk og mentalt engasjert. Vi går stille. Det er ikke lov å snakke eller kommunisere med andre i 15-20 min. Poenget er å være alene med egne tanker, uten andre impulser enn naturen og egen tankeflyt. Metodikken til stillhet skaper forholdene for oppmerksom oppfatning, som er grunnlaget for en mer jordet konstruksjon av en menneskelig virkelighet.

Vi må først gå en bredere vei for å komme til det planlagte stedet hvor det ikke er stier og hvor den bratte skråningen til å klatre fritt begynner. Det er ingen sti, ungdommene klatrer opp ganske fort, går forbi meg og fortsetter oppover. Jeg må rette gruppen ved å rope hvor vi skal gå. Etter 20 minutter er vi fremme på plataet. Det mangler bare en. Læreren går for å lete etter eleven mens de andre ungdommene blir utålmodige av å vente.

#### **02. Puste skogen**

Etter 15 minutters klatring i stillhet møtes vi på et plata i skogen. Når vi er framme, skal alle finne seg et sted å stå med god avstand til andre. Så blir ungdommene bedt om å lukke øynene og å fokusere på pusten sin. Den skal være langsom, rolig og dypt inni magen. 30 sekunder.

#### **03. Høre skogen**

Med fortsatt lukkede øyne, fokuserer vi på lyder. Vi fortsetter å puste med magen. Så sier jeg at de skal fokusere på det de hører nå.

Jeg ser at noen åpner øynene, og minner dem om å ha fortsatt lukkede øyner da det er lettere å fokusere på lyden.

#### **04. Se skogen**

Så åpner vi øynene og ser opp mot himmelen og tretoppene.

Det regner rett i øynene. Jeg merker at ungdommene blir urolige og at det ikke er en aktivitet som passer å holde på med lenge. Jeg forklarer fort at det er sjelden at vi ser opp i skogen, og at vi ofte bare ser stammer av trær. Det å se helheten i skogen betyr faktisk også å se opp.

#### **05. Tenke skogen**

Jeg oppfordrer ungdommene til å forestille seg at alt det de ser i skogen: trær, mose, stein og gresset, er laget av plast, helt perfekt med den nyeste teknologien, og ikke til å gjenkjenne visuelt.

De ser litt forundret på hverandre, en gutt ler litt. Jeg sier at jeg skjønner at det ikke er lett å forstille seg at skogen ikke er ekte, men jeg ber dem om å prøve.

#### **06. Føle skogen**

Så blir de bedt om å velge seg hvert sitt tre, gå bort til treet og ta på det med hender uten hansker. De skal legge merke til barkens struktur, til de forskjellige mose-typene som lever på barken, til fuktigheten, lukten og fargenyanser. Jeg forteller ungdommene om den målbare elektrisiteten som gjennomgår en plante når vi tar på den<sup>6</sup>.

#### **07. Omfavne et tre**

Nå blir de oppfordret til å se opp på tretoppen av sitt tre mens de omfavner det. Det er en helt annen opplevelse å bare omfavne en trestamme uten å se på hele treet enn å faktisk kjenne størrelsen ved å se helt opp til toppen av et voksent tre.

#### **08. Huske et tre og besøke sitt tre**

Det treet de har valgt skal bli husket, de skal se nøye på det og prøve å huske hvilket det er ved å lokalisere det i forhold til andre trær. Neste gang de er i denne skogen, om det blir med klassen, familien eller alene, skal de ta på dette treet med begge hender uten hansker, eller klemme det, slik at treet får deres elektrisitet og at det kanskje også kan gi dem noe tilbake.

Jeg merker at mange ikke lenger er med og himler litt med øynene.

De blir bedt om å ta en selfie med treet sitt. Da våkner oppmerksomheten igjen.

#### **09. Ta med det visuelle**

På veien tilbake blir ungdommene oppfordret til å ta bilder eller lage film om skogen, som om de skulle lage en reklame for skogen. Da er det også lov å snakke med hverandre igjen.

Vi går en vanlig sti som ikke er bratt. Det ser ut til at noen er lettet, mens noen få fortsetter i stillhet hele veien ned. Et par elever tar bilder i begynnelsen. Så blir de fleste oppslukt i samtaler.

#### **10. Fokusgruppeintervju, samtale om turen**

Når vi er tilbake ved oppmøtestedet spør jeg ungdommene om opplevelsen: hvordan det var å gå i stillhet utenfor stien, hvordan var det å klemme et tre, og om de kan tenke seg å komme tilbake og om de klarer å finne sitt tre? Hva er spesielt ved å være i skogen?

---

<sup>6</sup> Jeg forteller om et prosjekt jeg var med på ved Oslo Met i 2019, hvor det ble presentert hvordan planter reagerer på vår berøring som ble synlig som en bølge på skjermen ved at planten var knyttet til maskinen via en elektrisk kabel. Jeg planter ideen i ungdommene om at kanskje også deres berøring blir registrert av det treet de står ved.

“Det var ok” svarer en, de hever hånda etter hvert spørsmål jeg stiller, slik de gjør på skolen. Hvordan var det å gå i stillhet? Jeg får svar fra flere: “Det var rart”, “Det var uvant, man har lyst å snakke”, “Jeg hadde egentlig lyst å snakke”, “Jeg kunne ikke fokusere så godt fordi jeg ikke er vant til stillhet”, “Det var greit fordi man kunne høre andre lyder, jeg hørte vinden, og byen”.

Jeg spør hvordan det var å gå utenfor stien? - “Bra”, “Det var litt spennende”.

### **11. Spørsmålskjema med 15 spørsmål**

I forkant av turen har elevene fått tilsendt et digitalt spørsmålsskjema på mail. Det lar seg enkelt besvares på mobilen. Svartid er omtrent 15 minutter.

Jeg merker at ungene glemmer seg litt i kragen nå, ble litt våte og antagelig kalde. Jeg ber dem sende meg bildene de har tatt på veien ned og å svare på spørsmålene de har fått tilsendt av læreren sin på mobilene.

### **12. Lærernes tilbakemeldning**

Jeg takker for meg og ungdommene går hjem mens jeg fortsetter å prate med læreren. Han mener at det å gå i stillhet i en stor gruppe er noe annet enn å gå i stillhet alene. Vi konkluderer med at for de ungdommene som ikke pleier å gå alene i skogen er opplevelsen av stillhet i naturen noe nytt, og noe som kanskje kan sette seg som en verdi for senere i livet.

Jeg får litt lite tid til å utdype samtalen. Skoleplanen er stram og læreren og elevene har hjemmeundervisning utover dagen. I koronatiden var det vanskelig å få kontakt med skoler, da de brukte mye ressurser til tilpasning til smittevernreglene som ble stadig endret. Under vanlige forhold kunne jeg kanskje ha fått en lengre tur og dermed mer tid til samtalen.

Vurderinger etter gjennomføring av første klassetur

Mitt inntrykk var at klatringen utenfor stien var mest gøy for ungdommene. Det å gå i stillhet var - som en ny opplevelse - positiv for de fleste. Når ungdommene fikk lov til å prate på veien hjem glemte de straks oppgaven med å ta bilder. Når turen var ferdig og jeg ba dem sende meg bildene var det to som gikk tilbake noen meter i skogen for å ta noen bilder.

Jeg har fått 14 besvarelser fra 14 barn. Besvarelsene var helst korte, men noen få har tatt seg mer tid og brukt flere setninger. Et fellestrekk er bevisstheten om menneskets ødeleggelse av naturen, engasjement i de spørsmålene knyttet til forestillingskraft og metafor. Spørsmålene må justeres. Spørsmålene med referanse til kunst var for vanskelige. Anbefalingen er å justere spørsmålene til mer fantasibasert og leken.

To av elevene svarte bare “vet ikke” eller lignende - på alle spørsmålene. Jeg angrer på å ha sagt at hvis et spørsmål er for vanskelig kan de svare “vet ikke”. Lærdommen er å be om svar - uansett hvor vanskelig spørsmålet er, da det ikke er faglige spørsmål, og de kan besvares på kreative måter, samt at de er anonyme.

Min erfaring etter gjennomføringen er at denne type opplegg skulle hatt en forberedende time før. Jeg tenker at ungdommene kunne ha møtt meg en gang før - for eksempel digitalt, hvor jeg hadde fortalt om prosjektets bakgrunn og formål, og at de kjenner begrunnelsen for eksempel på det å gå i stillhet, eller det å gå utenfor stier.

Også øvelsen med å puste med magen for å være til stede, det å høre med lukkede øyner, og det å ta på barken, se på detaljer og lukte var komplisert og hadde hatt behov for bedre forberedelser.

Det å finne sitt eget tre, eierskapet man kan skape og hva den gjør med forholdet kunne også forklares bedre.

Turen viser at 14 åringer er for unge for å følge med på meditative tiltak. For den gruppen hadde det vært bedre å utvikle en performativ aktivitet som er mer leken.

Et annet alternativ kunne ha vært et pokemon lignende opplegg hvor det er GPS koordinater spredd ut i skogen og at filosofiske spørsmål dukker opp når du kom fram til dem – fysisk, den kunne besvares individuelt eller i gruppen.

Det er fordel å være to voksne som holder gruppen fokusert.

Som følge av denne erfaringen har jeg gjort følgende justeringer:

Det er viktig å sette av god tid til å beskrive prosjektet og formålet før vi begynner.

Ikke bruk spørsmålene på turen, men etterpå, og ikke på papir, men på mobilen ved å legge spørsmålene inn på en digital plattform.

Benytte aktiviteter for å vekke refleksjonsevnen fremfor at elevene sitter og hører på spørsmål og skriver ned svar.

Passe på at det ikke oppstår utfordrende situasjoner hvor ungdommer kan føle seg sjenert eller gjøre narr av hverandre.

Avslutte prosjektet med en metasamtale for å reflektere over turen.

### **Del 3: Gjennomføring av testtur med fire ungdommer**

Hensikten med denne turen var å teste ut nye aktiviteter basert på erfaringene fra den første klasseturen og forberede neste klassetur. Under følger et sammendrag av de viktigste aktivitetene.

Da vi kom til stien og klatreveggen var alle opptatte av å finne veien, se etter steder for å sette foten og å holde seg i balanse.

Da vi kom fram på plataet har jeg gjennomført pusteøvelse med lukkede øyner og bedt de å høre godt etter alle de forskjellige lyder de klarer å differensiere. Så ba jeg dem om å se på tretopper og forklarte at størrelsen av røttene under bakken tilsvarer størrelsen av kronen av et tre. Etter at de har valgt et tre skulle de se og kjenne etter veldig nøye på barkstrukturen. Til slutt skulle de se opp og bli bevisste på størrelsen av et tre som levende vesen i forhold til egen størrelse.

Som neste oppgave oppfordret jeg dem til å bygge en mandala. Først forklarte jeg hva det er, og så satte de i gang. Det var spennende å se hvor fort barna prøvde å definere roller for seg selv, og hvordan disse endret seg etter hvert i praksisforløpet. Mandalabygging viste seg vanskelig fordi barna var kalde på fingrene. De som hadde hansker, kunne lettere gripe små elementer til å bygge mandalaens innerste del. De med store votter frøs ikke, men kom bare med store pinner da de ikke klarte å gripe mindre ting, og ville være effektive. Dermed ble forskjellen på byggeelementer for store. Barna var ikke fornøyde med prosessen og ga relativt fort opp. De sa at de var ferdige nå, som det er, og ville dra hjem. Det ble likevel en OK sirkel av kvister og grener.

Jeg har bedt dem om å stå i sirkel rundt mandalaen og svare på noen filosofiske spørsmål. Jeg forklarte at alle skal være klare til å fange en ball når den kommer mot dem og da betyr det at de skal svare på et spørsmål. Jeg kastet en snøball og stilte spørsmålet «Er klimaendringer noe vi gjør mot naturen eller noe naturen gjør mot oss?» Svarene fra flere barn var at det er vi som gjør det mot naturen. Det kom et forslag om at hvis man hadde vært religiøs kunne man ha trodd at det er en slags gud eller jorden som er gud og prøver å straffe oss. Men det ble avvist av begge barna som fant på et alternativt svar, med begrunnelsen at de ikke tror på noen gud så det er nok mennesker. Ved mitt oppfølgingsspørsmål om

jorden er noe levende som bestemmer, kom det følgende svar: “ja kanskje er klimaendringer det at jorden prøver å bli kvitt oss fordi vi er som et virus som prøver å ødelegge den”.

Barna var ivrig til å få ballen tilsendt og få flere spørsmål. Da den yngre jenta (12) fikk ballen og spørsmålet «Kan økonomien redde naturen? Begrunn svaret ditt» viste spørsmålet seg å være for vanskelig for henne, men det ble besvart av andre.

Inntrykket mitt var at ungdommene ville markere sitt eget svar heller enn å overta et svar som ble formulert, samt at de virkelig tenkte og prøvde å resonere seg til svaret. Det begynte å bli kaldt å stå, og barna ville gå hjem. Men når jeg sa at vi skal bygge et rom for oss til å sitte inni og har dratt ut presenningen og tau, var plutselig ingen kalde lenger og de kastet seg på det å gjøre noe sammen.

Ingen stod utenfor i den lille gruppen. Alle deltok, hadde ideer og hjalp, med litt småkrangling. Man kunne se en skaperglede. De fikk festet presenningen på noen mindre trær som et fint tak på et lite hus. Når huset var bygd, satte de seg under og ville ha kakao der. Det var tydelig å se barnas karakter i byggeprosessen. Hvilke roller de valgte å ta, hvordan de fungerte i de valgte rollene, og hvilke roller det lille samfunnet i byggeprosessen har tillatt dem å ha eller fordret fra dem. Det var en liten studie av personligheter, deres talenter, ambisjoner, selvtillit og selvsikkerhet.

Etter erfaringene spurte jeg i en metasamtale “hva var det gøyeste i opplegget” og har fått tre forskjellige svar. En mente at det gøyeste var å se på barkens struktur og at han var overrasket hvor mange lag det er oppå hverandre og hvordan barken er bygget opp. Han sa at han ikke har lagt merke til det før. En annen har sagt at spørsmålene var det gøyeste, mens to har svart at det å lage og det å bygge var det de likte best.

Undersøkelsen har vist at det er sesong-avhengig hvilken aktivitet passer. Det at ungdommer nevner tre forskjellige ting som sin favoritt aktivitet viser hvor stort spektrum av interesser og oppfatninger det finnes blant barna. Det kunne være nyttig å prøve flere elementer for å ha noe å velge fra, avhengig av årstid, steds karakter og været. Konklusjonen av denne turen er:

at det å gå utenfor stien, eller en liten, litt utfordrende sti, skaper en mer fokusert tilstand, hvor det er lettere å komme - og forbli konsentrert i stillhet - på egne tanker.

at det å klatre gir en mestringsfølelse.

at det å ta på strukturer kan være en helt ny erfaring for noen ungdommer.

at det å svare på filosofiske spørsmål er en spennende utfordring ungdommer liker.

at det å lage eller bygge noe i skogen uten bruksanvisning - være kreativ og helt fri fra instruksjon og bruksanvisning – vekker stort engasjement og skaperglede.

At det å bli spurt om erfaringen skaper refleksjon og dialog.

Det å bygge en mandala fungerer ikke så godt om vinteren når det er kaldt og vanskelig å finne byggeelementer. Dette opplegget passer bedre om våren, sommeren eller høsten.

Det som kunne undersøkes videre er om erfaringen etter refleksjon og etter dialogen skaper en ny refleksjon – metarefleksjon, basert på summen av delte erfaringer i den siste metasamtalen.

Jeg tenker at det er lurt å dele en større gruppe i mindre grupper på maksimalt fem personer, for at alle får en rolle i sin gruppe og ingen står passive ved siden. Det beste hadde vært å tilpasse det ene filosofiske spørsmålet til selve aktiviteten de utfører og at de får tid til å tenke på det mens de er kreative. Deretter oppfordre dem til å diskutere og besvare det i sin lille gruppe, samt at de presenterer svaret sitt til de andre gruppene i metasamtalen ved slutten av opplegget.

På den måten gjennomgår ungdommene en erkjennelsesprosess ved å gjøre noe sammen mens de bruker sanser og kroppen sin, dialog og kreativitet. Samtidig reflekterer de over et problem (det filosofiske spørsmålet), først alene mens de bygger, lager noe, så i den lille gruppen og så i et større klassesamfunn.

Det er en vei fra pedagogikk, fra «*learning by doing*» (J. Dewey), gjennom individuell refleksjon over spørsmålet, for å inngå en samtale med andre, og deretter nå et høyere refleksjonsnivå ved en bredere tankehorisont.

#### Del 4: Den andre klasseturen

Turen ble gjennomført med 16 ungdomsskoleelever i en valgfagsgruppe gruppe «fysisk aktivitet og helse» på 9. trinn på Frydenberg skole i Oslo. Med noen modifikasjoner følger turen samme mal som tidligere: Jeg presenterer meg og prosjektet. Det er ingen telefoner, og vi går opp en bratt bakke utenfor stien. Vi har en pusteøvelse, og vi hører skogen med lukkede øyne. Vi ser opp på tretopper og himmelen og vi tar bilder av motiver over hodene våre. Vi ser oss rundt og leter etter rare former, skjeve trestammer, krøllete grener eller røtter, og vi prøver å forstå hva grunnen er til disse deformasjonene, og ser på dem fra et estetisk perspektiv. Vi tar bilder, og vi ser på et tre fra ekornperspektiv, stammen, greiner, og barken. Vi studerer barken, struktur, lukt, farger. Vi går over på mikronivå og ta bilder av strukturer i skogen, det er fritt valg om det er barken, stein, mose eller noe annet. Ungdommene bruker sansene, tar på materien, lukter på den, kjenner og tar mikrobilder.

Sammen med veilederne har jeg i forkant tatt beslutningen om type oppgaver som ungdommene skal møte i skogen: det "å skape et rom for samtalen". Læreren deler klassen i små grupper på maksimum fem og minimum tre personer. Ungdommene får et filosofisk spørsmål: «hvordan skaper vi et felles tanke-rom» og får i oppgave å bygge et sted med og for gruppen sin hvor de etterpå skal prøve å finne svar på det overordnede spørsmålet: «på hvilken måte kan lek i naturen styrke forståelsen for naturen som et levende sted».

For å løse oppgaven blir ungdommene oppfordret til samarbeid og de må derfor forhandle med hverandre ved å være i en konstruktiv dialog om sted, materialer, størrelse, design samt oppgavefordeling. Denne oppgaven passer for alle årstider.

Barna får ingen instruksjoner, bare materiale; hver gruppe en presenning og noen meter med tau.

Aktiviteten forgår ved at ungdommene kommuniserer, tar roller, fordeler oppgaver, er kreative, mislykkes og håndterer eventuelle konflikter. Den åpne byggeprosessen der de ikke får instruksjoner er en kreativ erfaring sammen med andre i naturen.

Jeg har valgt fem spørsmål til gruppe samtaler.

Kan økonomien redde naturen? Begrunn svaret ditt.

Er vi for intelligente til å overleve? Begrunn svaret ditt.

Hva tror du har størst potensial til å utrydde menneskeheten? Begrunn svaret ditt.

Hvis dyr er mindre verdt enn mennesker, hva er det som utgjør menneskets verdi?

Kan vi være lykkelige selv om verden er i krise? Begrunn svaret ditt.

De fem spørsmål deler jeg ut tilfeldig til gruppene. Gruppene går til oppgaven sin å bygge et rom for samtalen og tar med arket med det filosofiske spørsmålet. Når de er ferdige med byggingen setter de seg i sirkelen og kaster en klementin til hverandre. Den som fanger klementinen skal svare på



spørsmålet. Når alle ha svart, skal gruppen bli enig om et svar de presenterer i metasamtalen som følger.

Etter aktiviteten samles hele gruppen til felles metasamtale der de deler sine svar. De blir også oppfordret til å fortelle hvordan prosessen var, og jeg noterer samtalen (feltnotater). Ungdommene får tilsendt åtte spørsmål, inkludert de fem fra turopplegget på e-post, og blir bedt til å svare på dem etter at turen er gjennomført.

### **Erfaringer fra den andre klasseturen**

Praktisk: Tiden for prosjektet ble forkortet fra en og en halv til en time - på grunn av korona restriksjoner for skoleelever som gjorde at de ikke kunne bruke offentlig transport for å komme til møtested. Jeg har derfor valgt et møtested som ligger nærme møtestedet. Det betyr at delen med å gå i stillhet i naturen er kortet betraktelig ned.

Gjennomføring: Klassen møter opp ved skogkanten etter en 30 min. tur på beina fra skolen. Jeg presenterer meg og prosjektet. Noen gutter har mye energi og lite oppmerksomhet og er opptatt med dytting og tulling. Klassen er delt i en roligere og en mer aktiv gjeng som holder seg for seg selv. Jeg blir nødt til å be om oppmerksomhet flere ganger. Prosjektdelen «å gå i stillhet» blir ikke respektert av de aktive guttene. Etter flere påminnelser gir jeg opp å be om stillhet.

Gå-del: Vi går inn i skogen og klatrer opp en bakke før vi kommer til det stedet jeg har valgt på forhånd. Turen tar ca. ti minutter. Møtestedet er et flatt sted i skogen hvor jeg ber ungdommene om å ta av sekkene. Jeg må igjen disiplinere de samme guttene som er en gjeng på fire-fem, altså nesten en tredjedel av klassen. Det virker som om noen av guttene har et sterkt behov for å «gjøre noe». De løfter store pinner, kaster stein og begynner å fekte med pinner.

Sanselig del: Etter tilsnakk til guttegjengen ber jeg alle om å stå med god avstand mellom hverandre og lukke øynene. Den sanselige delen ble jeg nødt til å gjennomføre raskt da guttegjengen har for mye energi til å høre etter. Når vi skal «høre skogen», raper de og ler.

Ta bilde: Jeg går over til neste steg og ber barna om å se opp, og å ta bilde av tretopper og himmelen. Med en gang blir de aktive guttene med og tar bilder. Jeg oppfordrer alle til å endre perspektiv ved å betrakte mikronivået og ta bilder ved å gå veldig nærme strukturer, som f.eks. i barken og mose på stein. Noen barn blir med på det, mens andre leker med å ta bilder litt vilkårlig rundt seg. Den aktive guttegjengen begynner å bråke så jeg går over til neste fase av prosjektet for å håndtere situasjonen.

Kreativ del – fri oppgave: skape et rom for samtalen: Den kunstneriske delen av prosjektet etter den sanselige innføringen, er nå en åpen oppgave. Klassen blir delt i grupper av læreren som er med. Ungdommer blir oppfordret til å skape et sted for den filosofiske samtalen.

Jeg formulerer bevist setningen på en måte som ikke tyder på hvordan det skal gjøres. Det “å skape” er et åpent verb. Substantiv “rom” kan tyde på noe mer konkret, men ikke nødvendig hvis man ta i betraktning bruk av ordene; “verdensrom”, “tanke-rom”, “hjerte-rom». Det er her det nye kommer inn. Inspirert av Tino Sehgal, skaper jeg en situasjon hvor deltageren blir utfordret til å forholde seg til noe

hun eller han ikke kjenner fra før, en oppfordring umulig til å besvare uten risiko å avdekke hvem man er.

Barna er tydelig forvirret og stiller spørsmål, “men skal det være et hus?”, de ser på meg spørrende og venter instruksjoner. Jeg gjentar at de skal skape et rom for samtalen, og legge til at de kan være kreative og gjør det de vil med den oppgaven.

Akkurat den tvilen er det jeg er etter, en oppgave formulert på en så åpen måte er som et filosofisk spørsmål.

Ved å legge fram presenninger og tau merker jeg plutselig at materialet sier for tydelig hva det skal bli, noe jeg ikke har sett for meg før. Barna er raskt engasjert i tenke-planer og prøve ut-prosesser. Etter at de har kommet i gang deler jeg ut arkene med spørsmålene som de skal snakke om i det rommet de har skapt sammen. Hver gruppe får ett spørsmål hver, skrevet på et ark. Alle har forskjellige spørsmål.

Måten gruppene er satt opp definerer hvordan de samarbeider. Grupper med begge kjønn har den beste balansen i det å tenke, planlegge og bygge. De tar oppfordringen til å tenke på spørsmålet og straks snakker de om det. I alle grupper er det jenter som tar initiativet til å passe på oppgaven. Jeg går fra gruppe til gruppe for å høre hvordan det går. Jeg lister meg litt for å få et inntrykk av dynamikken og eventuell dialog. Byggeprosessen er preget av dialog om hvordan ting skal gjøres, men ikke alle deltar i like stor grad. Når alle er tilsynelatende ferdige med sin konstruksjon, går jeg rundt for å minne dem på å snakke om spørsmålet. I gruppen med spørsmålet «kan vi være lykkelige selv om verden er i krise?» hører jeg at en jente virkelig prøver å svare på det. Hun spør andre i gruppen og sier selv at hun ikke klarer å være «så helt helt lykkelig» når hun vet om krisene i verden.

I den ene gruppen der det bare er gutter, er fokus bare på bygging. De glemmer spørsmålet sitt helt, og når jeg ber dem om å komme til metasamtalen er de skuffet over at de ikke kan fortsette med byggingen. Jeg sier at jeg skjønner skuffelsen og at jeg skal notere til eventuelt neste gang at det blir mer tid til det å bygge og å leke.

Tilbake ved møteplass – metasamtale: Ved tilbakekomsten må vi lete etter barna. Noen har gått til en frossen froske-dam og sklir der. Andre fant en huske, og noen leker med pinner og knuser is. To jenter har satt seg på siden og tatt fram telefonene. En annen spiser.

Når alle er kalt inn, ber jeg dem være stille igjen. Det er lettere nå. Jeg har inntrykk av at den tiden jeg var med dem har skapt et forhold, og jeg føler meg mer respektert enn i begynnelsen. Nå føles det som at jeg begynner å ha barna på lag. Det viser at de trengte litt tid til å være sammen med meg som den fremmede før de har lyst til å høre etter.

Jeg ber dem om å svare på de forberedte spørsmålene. Det er de samme spørsmålene som gruppene svarte på i hyttene. Jeg løfter det første spørsmålet skrevet tydelig på et stort ark: «kan vi være lykkelige selv om verden er i krise?» En gutt melder seg og svarer «ja». Hvorfor mener du det – spør jeg, etter den filosofiske samtalsregler om «å begrunne svare ditt». Han sier: «vi kan bare ignorere». Vennene hans ler. Jeg sier nøytralt «tak for svar, ja det er en mulighet», og spør om det er flere som har en mening om det? Jeg ser en annen hånd opp, og en jente svarer: «ja, når vi klarer å gjøre noe som forbedrer den litt, da kan vi være lykkelige».

Jeg er oppmerksom på at tiden er knapp og at jeg fortsatt har mange spørsmål igjen. Ideelt sett skulle den gruppen som hadde spørsmålet først presentere det de har kommet fram til, og at det deretter kan besvares eller kommenteres av andre. I denne omgangen har jeg ikke fått det til på grunn av tidsmangel. Jeg skjønnte at jeg må gjennom alle spørsmålene. Jeg så at ungdommer var ivrige etter å høre sitt spørsmål bli lest opp for å si noe om det de har kommet fram til. Det å gå gjennom alle spørsmålene begrenset tiden til samtalen på hvert spørsmål. Det begrenset muligheten til å ha en filosofisk samtale, hvor det er tid nok til å reflektere, hvor det er tenkepauser, hvor alle kan komme til orde og hvor det kan oppstå motsetninger som gjør samtalen spennende.

Det andre spørsmålet: «Hva tror du har størst potensial til å utrydde menneskeheten?», har en gutt fra spørsmålsgruppen besvart med «det er menneskeheten selv». Jeg kunne se at det har imponert de andre at svaret var så ironisk kort. Det var ingen andre som turte å si noe mer, så jeg stilte neste spørsmål: «hva kan menneskehetens mål være?». En gutt meldte seg og svarte litt tullede «å være rik». Neste hånd var oppe: «å oppfylle drømmene sine». Jeg gjentok spørsmålet for å klargjøre at det handler om menneskehetens mål, ikke det enkelte menneske. Nytt svar: «å være snill med hverandre», og det var flere som nikket. «Ja, hadde alle bare vært snille med alle ...», hørte jeg. En samtale begynte et sted i bakgrunnen om spørsmålet. Jeg merket at ungdommene først nå kom inn i stemningen til å reflektere.

Jeg stilte det siste spørsmålet: «er vi for intelligente til å overleve?» og her begynte en filosofisk samtale. Nå var flertallet varmet opp til å snakke og gi sitt synspunkt. Noen mente: «ja, på grunn av alt mennesker oppfinner med intelligensen vår, og ikke har kontroll over om det er skadelig for oss etter hvert». Andre mente: «ja fordi mennesker bryr seg bare om penger, og den grådigheten ødelegger jorden». En mente: «nei, vi overlever fordi vi er intelligente, for vi begynner allerede å rydde opp og lage økologiske greier, biler og fly». En mente til slutt: «ja, vi er smartere enn den faren vi (selv) har laget. Vi overlever, vi overvinner det», sa den stilleste gutten helt til slutt. Jeg ble rørt.

Læreren ga meg en hint at tiden er inne for å avslutte. Jeg takket ungdommene og ba dem svare på de åtte spørsmålene de får tilsendt på e-post. Spørsmålene handler om turen og noen er filosofiske som dem i prosjektet og besvares digitalt.

Intervju med læreren. Etter turen har jeg avtalt et intervju med læreren for å få hennes oppfatning av opplegget og erfaringen. Jeg har avtalt en telefonsamtale hvor jeg noterte det hun sa om turen. Jeg valgte den metoden da hun bare hadde ti minutters tid. I dette tilfelle var jeg nødt til å la henne fortelle spontant det hun tenker, snarere enn at jeg stiller spørsmål og hun i den korte tiden kanskje ikke får sagt det hun ville om turen. Jeg noterte stikkord mens hun snakket fritt. Under følger lærerens ord:

Opplegget passet bra til valgfag gruppen fysisk aktivitet og helse. De er aktive og liker fysiske utfordringer.

Det var nok vanskelig for denne gruppen å gå i stillhet.

Klatreoppgaven har jeg opplevd som veldig positiv. Det var en ny situasjon at de måtte hjelpe hverandre fysisk, dra hverandre opp, sende sekken, vente på tur (i den smale passasjen), vente på hverandre og oppmuntre.

Når det er pinner og ting å ta (og leke), er det nok vanskelig for de fleste å fokusere på oppgaver som krever konsentrasjon

Det å bygge noe var veldig fint, det praktiske liker de godt. Det kunne ha vart lengre. De var skuffet over at de måtte rydde alt igjen etter så kort tid.

Det med filosofiske spørsmål er nok ikke for alle, men noen.

Det hadde vært kanskje fint med et bål når de sitter og koser seg, kanskje etter maten.

De er glade i turer. Selv om de maser om at de ikke vil gå, sier de alltid etterpå at det var gøy, og spør «når kan vi gå på tur igjen».

Det hadde vært fint å ha flere klatreturer og byggeprosjekter. Det filosofiske hadde antagelig fungert bedre rundt et bål til slutt.

Spørsmålskjema ble sendt etter skoletiden, noe som resulterte i svært få besvarelser. Læreren har foreslått å ta besvarelsen av de filosofiske spørsmålene med i neste skoletime. Det viser hvor viktig det er med god kommunikasjon med læreren for å få vedkommende interessert og til å spille på lag.

## **Del 5. Erfaringer etter gjennomføring av turene**

### *Alder og modenhet*

Prosjektopplegget egner seg best for fjortenåringene, yngre barn har vansker med å forstå instruksjonene og ta utfordringer. 12-åringene klarte ikke å gå i stillhet, de tullet og ledde litt underveis. Det å gå alene var de heller ikke komfortable med, de holdt sammen og ventet på hverandre. Det var en utfordring å minne dem om å gå stille, samtidig som jeg måtte passe på at ingen går seg bort.

### *Trygghet på egen kropp*

Jeg hadde inntrykk av at spørsmålene som trigget forestillingsevnen var bedre enn oppgaven hvor barna ble oppfordret til å vise med kroppene sine hvordan de “ser ut som trær”. De ble distraheret av det å bli sett av andre og av å se på andre. Samme øvelse med lukkede øyner hadde kanskje befridd dem fra det sosiale presset om å ikke dumme seg ut. Spørsmålene hvor de skulle forestille seg i eget hode, uten at andre kan se hva de tenker, og eventuelt skrive ned svarene anonymt, fungerte bedre og fyltes både spennende og trygt. Trygghetsaspektet for å ikke bli latterliggjort var viktigere enn jeg trodde.

### *Spørsmål helst digitalt*

Erfaringen var at det ikke fungerte så godt å skrive svarene på papir. Det var kaldt og vått og tok mye tid å organisere sitting og avstand, dele ut ark og pen. Basert på erfaringen endrer jeg konseptet og legger inn spørsmål digitalt som deltagerne har svart på i ettertid. Fordelen med det var at jeg kunne ha flere spørsmål. Ulempen - at de ikke får refleksjon rundt spørsmålene underveis.

### *Tid til å forklare prosjektet og ressurs til å holde fokus*

Man må beregne ekstra tid for instruksjoner og gåturen gjennom skogen. Viktig å forklare godt hva prosjektet handler om og hvorfor skal de bli med på den. Det trenges to voksne for å holde gruppen fokusert, det burde være klasselæreren som kjenner barna og prosjektleder som kjenner prosjektet.

### *Metasamtalen, en samtale om hele prosjektet*

Ved retur til møteplass er det nyttig å ha et åpent spørsmål om hvordan de oppfattet turen. Det er viktig å passe på at det ikke oppstår utfordrende situasjoner hvor ungdommer kunne føle seg sjenert eller gjøre narr av hverandre.

## Vedlegg 2: Filosofiske spørsmål som ble brukt på turen (pilotprosjektet)

Eksempel på besvarelse av noen filosofiske spørsmål tilsend ungdommer på en digital plattform etter turen, de besvarte dem hvert for seg selv. Interessant er å se forskjellen på besvarelser som oppfordrer til begrunnelse. De er mye mer utfyllende. I første omgang hadde jeg ikke setningen *begrunn svaret ditt* bak spørsmålet. Det er også overaskende hvor store forskjeller det er i modenhet. I andre omgang har jeg etter erfaringen justert spørsmålet.

*Første omgang:*

**Er vi for intelligente til å overleve?** Nei / Nei, vi kan overleve / Vet ikke / På en måte ja når man tenker på klimakrisen / Det kan hende vi lager ting som er for farlig for oss, at det utslettet oss f. Eks. Roboter, sykdommer, kraftige kriger eller systemer som skaper oppvarming. Da kan vi bli borte, men mennesker kommet kanskje til fornuft / Jeg går hørt teorier om hvorfor vi ikke har funnet aliens, kanskje fordi de er for grådige, men samtidig smarte og at de utslettet seg selv før romfart/ nei, vi er faktisk dumme så vi kommer til å dø snart / nei / Kanskje ja / Om vi lager for smarte roboter, eller om maskinene våre ødelegger omgivelsene våre. /Ja! / Nei, tvert imot / Nei. Vi må bare prøve så hardt vi kan å bevare naturen vi har igjen.

*Andre omgang:*

**Er menneskene for intelligente til å overleve? Begrunn svaret ditt.** Nei, ikke hvis vi har alle redskapene vi har i dag. Jeg tror det du mener at de som svarer nei mener er at vi lager ting og utfører arbeid som skader miljøet for å få små framskritt og at vi da ikke tenker på hva vi gjør mot jorda / Jeg tror at siden vi mennesker fortsatt har noen århundrer igjen på jorda og vi er ganske så intelligente kommer vi en dag til å knekke koden på hvordan vi skal redde jorda eller finne en ny en / Nei dette spørsmålet gir ingen mening. Om vi er for smarte så bare dør vi, er det ikke motsatt om vi er smarte så finner vi måter å overleve på, er det ikke derfor vi har kommet så langt, at mennesker er smarte og finner på ting/ Det kan fort hende, for verden blir jo bare mer og mer moderne og vi skaper nye ting hele tiden. Verden vår blir svakere med alle de nye tingene vi lager. Den blir forurensa, og en forurensa verden varer ikke evig / Jeg mener at mennesker ikke er så intelligente, så nei jeg mener at mennesker ikke er for intelligente til å overleve. Det finnes mye vi enda ikke har funnet ut. Vi vet bare om ca. 5% av havet. Det er fortsatt mye å vite om jorda / Ja fordi ikke alle menneskene går til skolene og lærer. Alle menneskene har en intuisjon for å leve som dyrene / nei jeg skjønner ikke hva du mener / Ja og nei. Jeg mener vi ikke er

intelligente nok. Det er så mange problemer i verden, som fattigdom, kriger og nå korona. Lederne i verden kommer opp med nye løsninger oftere og oftere, og selv om vi har visst om de så lenge, klarer vi ikke fullt ut å løse dem.

*Første omgang:*

**Kan økonomien redde verden?**<sup>7</sup> Jeg vet ikke / Ja / Vet ikke / ja om vi mennesker alle setter oss inn i det / Ja hvis de bruker mer penger på miljø enn annet skrap / ja / det kommer helt an på / De fleste problemene kommer av at folk prøver og bli best uansett hva / I kapitalismen bryr ingen seg om klima, men om penger / Så hvis du ikke kutter trær i regnskogen, men alle andre gjør det ligger du bak / Hvis vi bytter til et bedre system, som gjør at klima spiller en viktig rolle, og at alle kan ha mat og drikke, så tror jeg det hjelper / Nei. Vi må jobbe sammen! / Ja, penger er grunnsteinen i moderne velstand og overlevelse / Nei / Nei og ja.

*Andre omgang:*

**Kan økonomien redde naturen? Begrunn svaret ditt.** Økonomien kan redde naturen fordi hvis vi bestemmer oss for å legge mye penger in i klima og naturarbeid så kommer vi raskere fram til svar som kan redde naturen / Redde naturen fra hva da, global oppvarming eller at trær blir huget ned, skjer det ikke på grunn av økonomien / Nei, jeg tror ikke økonomi eller penger kan redde naturen, fordi jeg tror at hvis man skal redde naturen så må det også gjøres naturlig. For eksempel ikke kaste søppel ut i naturen, og huske å kildesortere / Dette har ikke noe med en økonomisk løsning å gjøre / Jeg mener at økonomien ikke kan redde naturen / Jeg tror at med masse penger vil du bruke dem på å forurense i stedet for å redde naturen / Jeg synes 50% med 50% fordi naturen er ikke en objekt / jeg vet ikke hvordan økonomien skal redde naturen / Nei. Penger er olje som ødelegger naturen / Jeg tror vi kan bruke noen penger på å redde naturen, men jeg mener at vi må jobbe mye selv for å få det til.

---

<sup>7</sup> Det er interessant å se på forskjellen mellom spørsmålet; Kan økonomien redde verden? Og Kan økonomien redde naturen? I andre omgang brukte jeg begrepet «naturen» og brukte setningen *begrunn svaret ditt* -etter.

*Første omgang:*

**Kan vi være lykkelige selv om regnskogen brenner?**<sup>8</sup> Ja / Ja, men vi burde gjøre noe / Vet ikke / Ja siden man ikke lærer eller ser noe av det det påvirker, ikke noe annet enn at den kommer til å endre på hele fotosyntesen og mange dyr vil bli utryddet sammen med at luften blir være / Nei, vi kan finne på oppfinnelser som kan bremse, men mange kommer til å dø. Så vi må gjøre noe nå, kan ikke sitte her / nei vet ikke / Mange er det, fordi det angår ikke dem / Ja, men ikke i fremtiden:/ Absolutt. Ja, men det er jo selvfølgelig trist at ting i naturen brenner ned / Kommer an på.

*Andre omgang:*

**Kan vi være lykkelige selv om verden er i krise? Begrunn svaret ditt.** Ja, mennesker kan alltid være lykkelige / Selv om vi kan være lykkelige trenger ikke det bety at vi ikke bryr og tenker på miljøet / Uten lykke hva er vi egentlig da? Lykke er viktig for å overleve for oss mennesker derfor skal vi ikke kvitte oss med den selv om verden er under en krise / Ja viss man blir glad av noe så blir man glad av noe / Ja, det tror jeg. For lykke kan du finne inni deg selv også, det er ikke bare lykke i tingene rundt deg / Du velger selv om du vil tenke mer positivt og anerkjenne lykken du kanskje ikke visste at du hadde / Ja, jeg mener at vi kan være lykkelige selv om verden er i krise, for det skal ikke definere lykken vår / Avhenger av krisen for eksempel hvis det er en krig selvfølgelig vi skal være ikke glade men hvis det er en krise som for eksempel korona virus også det avhenger fra personene / ja det er mange andre ting å tenke på enn naturen / Ja. Du setter mer pris på det du har / Ja, man kan være lykkelig selv om verden er i krise. Det må mye til fordi det er så mange negative ting, men likevel, verden kan aldri bare være svart eller bare være hvit.

*Første omgang:*

**Hva bør menneskehetens mål være?** Å redde jorda og arter som blir utryddet/ At alt er nesten perfekt / Vet ikke / Å samarbeide for en bedre fremtid / Å ha en fin klode for mange generasjoner, og å gjøre verden bedre / Stoppe klimaendringene / Vet ikke / Å overleve, mens vi redder naturen, men også og komme oss til andre planeter og bosette oss der / Å stoppe

---

<sup>8</sup> I andre omgang har jeg omformulert spørsmålet til: *Kan vi være lykkelige selv om verden er i krise? Og satt setningen begrunn hvorfor bak.*

klima endringen / Å prøve å redde naturen slik at vi får det godt å leve her på jorda / Komme til mars.

*Andre omgang:*

**Hva bør menneskehetens mål være? Begrunn hvorfor.** Menneskehetens mål burde være og bevare og opprettholde den ene jordkloden vi har. Grunnen til det er at akkurat nå har vi ingen muligheter til å bo på andre planeter. Hvis vi ødelegger den planeten vi har kommer alle mennesker til å dø ut / Målet bør være å ta over og herske over hele universet og alt som noen gang finnes og man bør komme seg ut av fengselet jorda og ta over andre planeter og møte aliens / Vårt mål bør være å samarbeide så godt som mulig. For det går ikke an å være så mange milliarder mennesker på en planet, men ikke samarbeid Vi trenger samarbeid for at samfunnet skal fungere / Jeg mener at menneskenes mål bør være ta vare på alt og alle. Med det hadde verden blitt et bedre sted / Respekt fordi alle må være gode mennesker med hverandre / Å utvikle mer og mer av verden samtidig som de tas godt vare på naturen / At alle skal ha det så bra som mulig.

I andre omgang hadde jeg et spørsmål om prosjektet med i filosofiske spørsmålsskjema.

*Andre omgang:*

**Hva synes du om prosjektet du har vært med på i skogen?** Dessverre var jeg syk så jeg vet ikke / Veldig bra / Jeg syntes at det var et interessant prosjekt om naturen / Jeg har egentlig ikke noe formening om det / Synes det var koselig å være i skogen med de andre, og det var gøy å dele sine egne synspunkt om verden, naturen / Jeg synes det var helt ok, det var litt gøy på slutten, når vi lekte på isen, men det var også litt kjedelig / Jeg synes det var kult og veldig god prosjekt fordi vi laget vår eget plass for å stå og å gjør en samtale sammen / det var artig / Litt rart. Skjønte ikke hva som skulle forskes på / Det var veldig gøy, spesielt da vi skulle lage noe av tau og sånt og at vi skulle diskutere de filosofiske spørsmålene / Det var gøy.