

# LITTERATUR OG NATURDANNELSE

EN UNDERSØGELSE AF DANSKFAGETS  
LITTERATURPÆDAGOGIK I ET BÆREDYGTIGT  
DANNELSESPERSPEKTIV



KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE

SIDSEL WITTIG

MAJ 27, 2024



**LITTERATUR OG NATURDANNELSE**  
- en undersøgelse af danskfagets litteraturpædagogik i et  
bæredygtigt dannelseperspektiv

Bachelorprojekt af:  
Sidsel Wittig  
30200113

Vejledere: Annette Hildebrand Jensen & Inger-Lise Mourier  
Anslag: 64.291  
Normalsider: 24,7  
Bilag: 10

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning og problemformulering .....</b>	<b>3</b>
<b>Videnskabsteori .....</b>	<b>5</b>
Socialkonstruktivisme .....	5
<b>Teori.....</b>	<b>6</b>
Gamle hvide mænds dannelsesidealer i et yngre grønt perspektiv.....	6
Wolfgang Klafki.....	7
Hartmut Rosa.....	8
Litteraturpædagogiske dannelsesidealer.....	9
Empati og fremmederfaring.....	10
Æstetiske erkendelser.....	10
Begrebsafklaring .....	11
Bæredygtighed .....	11
Natur .....	12
<b>Empiri og metode.....</b>	<b>13</b>
Undervisning for Bæredygtig Udvikling.....	13
Empirisk indsamling .....	14
Semistruktureret interview.....	14
Kritiske refleksioner på valg af metode .....	15
<b>Analyse.....</b>	<b>16</b>
Folkeskolens bæredygtighedsidealer .....	16
Folkeskolens Formålsparagraf og danskfagets curriculum .....	16
Grøn omstilling i grundskolen og Handleplan for UBU.....	18
Model over folkeskolens bæredygtighedsidealer .....	19
Æstetiske erfaringer af fremmedhed og tilbagekomst .....	20
Bevægende skønhed.....	21
Grunderkendelser under forandring.....	21
Naturtilknytning.....	22
Litteraturen som bro mellem børn og natur.....	22
Praktisk-affektiv litteraturundervisning.....	23
Udvidet narrativ forestillingsevne .....	24
Hele den livskritiske zone .....	24
Litteraturen som visionær vejviser .....	26
Opsamling: naturdannelse som normativt begreb.....	28
<b>Perspektivering .....</b>	<b>29</b>
Forskningens perspektiv .....	29
Naturdannelse mellem idealisme og inklusion.....	29
Fra dannelse til didaktik.....	30
<b>Konklusion .....</b>	<b>31</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>32</b>
<b>Bilag .....</b>	<b>37</b>
1: Sakura (interviewguide).....	37
2: Kjeldahl (interviewguide).....	38
3: Sakura (transskribering).....	40
4: Kjeldahl (transskribering).....	42
5: Folkeskolens Formålsparagraf.....	44
6: Model over folkeskolens bæredygtighedsidealer .....	45
7: KØN .....	46

## Indledning og problemformulering

Klimakriserne raser. Vi kan hverken betvivle eller fortrænge det - end ikke her i det kolde, rige nord. Mennesket fandt geologiske kræfter og skubbede systemet i ubalance med grotesk udpining af jorden, muliggjort af et afstumpet forhold til naturen og accelereret af evig vækst (IPCC, 2023).

Verden er forandret. Ikke blot på abstrakt afstand, men også ganske konkret og nært. Helt tæt på dig, kære læser, og på mig og på de elever, jeg snart skal til at undervise, uddanne og *danne*. Til kritiske, demokratiske verdensborgere, selvfølgelig. Men kalder udviklingen mod et mere bæredygtigt samfund ikke også på mere bæredygtig dannelse? Som helstøbt menneske og halvbagt lærer er mit korte svar *ja*, og det tøvende spørgsmål, der følger; *hvordan?* Efter snart fire år på læreruddannelsen, har jeg måttet konstatere, at spørgsmålet endnu hverken er stillet eller besvaret. Det er derfor med en blanding af frustration og aktivistisk iver på den ene side og hang til skønlitteratur på den anden, at jeg i denne opgave vil forsøge at besvare bare et udsnit af dette enorme spørgsmål om elevernes *naturdannelse*, som jeg senere skal betegne som idealet.

Måske er skønlitteraturen en oplagt mulighed for at udfolde det, der må siges at være en af vor tids største kriser. Litteraturen strømmer i vores fælles erkendelse med spejle på civilisationen, umage naturskildringer og fortællinger om fremtiden. Spørgsmålet er, hvilken rolle litteraturen kan og skal spille i vores forståelse og forbrug af naturen? Og hvordan det passer ind i danskundervisningen i folkeskolen?

Projektets legitimering hviler på min personlige opfattelse af, at økokritisk litteraturundervisning rettet mod bæredygtig udvikling er både vigtig og nødvendig. Sagt på en anden måde kan udgangspunktet ikke undgå at være værdibaseret i en normativ konstruktion. Men hvis man først har anerkendt litteraturen som et væsentligt bidrag til elevers udvikling og læring og dernæst godtager økologisk ansvarlighed som et nødvendigt dannelsesideal, ja så kan det måske også blive en læsepædagogisk opgave at påvirke samfundets udvikling i en bæredygtig retning? Æstetisk storhed i uskøn forening med klimakrisens buldren og naturdannede elever til følge. Forhåbentligt.

I denne opgave forener jeg danskfaglige litteraturpædagogiske dannelsesidealer med et klafkisk-klingende bæredygtighedsperspektiv i overensstemmelse med folkeskolens gældende forpligtelser. Jeg undersøger hvilke perspektiver på naturdannelse, man kan uddrage fra folkeskolens lovtekster og danskfagets curriculum og kvalificerer mine fund ved traditionel dannelsesteori og aktuel forskning i uddannelse for bæredygtig udvikling. Udover lovtekst og

forskning, består opgavens empiriske grundlag desuden af interviews med de to forfattere Esther Kjeldahl og Tina Sakura, som bidrager med et poetisk og idealistisk blik på litteraturens forandringspotentialer. Jeg samler perspektiverne med teori om litteraturens dannelsesmæssige potentialer og viser, hvordan litteraturpædagogik og naturdannelse kan gå op i en højere enhed.

Problemformuleringen lyder:

*Hvordan kan man ved hjælp af bæredygtighedsidealiser i folkeskolen definere begrebet naturdannelse og hvordan kan litteraturpædagogikken understøtte og udvikle naturdannelse i danskundervisningen?*

# Videnskabsteori

I dette afsnit redegør for jeg socialkonstruktivismen som opgavens videnskabsteoretiske afsæt. Jeg integrerer desuden løbende kritiske refleksioner på opgavens producerede viden.

## **Socialkonstruktivisme**

Socialkonstruktivismen er udtryk for den ontologiske forståelse af verden som grundlæggende socialt konstrueret. I min tilgang til dannelsesbegrebet, har jeg derfor forholdt mig kritisk til eksisterende teori, magtforhold, grundantagelser og normer (Schmidt, 2022, s. 1, 3).

Heraf uddrages den epistemologiske erkendelse, at jeg også selv er med til at konstruere verden i min udvælgelse af teori, empiri og metodevalg samt i den fortolkning, jeg anlægger analysen. Jeg har derfor arbejdet med at synliggøre egne forforståelser - ikke mindst gennem det til tider ikke særligt akademisk "neutrale" eller cancellistilistiske sprog, jeg har formuleret opgaven i (Holme et al., 2023, s. 36).

Min ambitiøse og idealistiske tilgang til bæredygtighed hænger afgjort sammen med mit klimaaktivistiske virke. Det er også i dette netværk, jeg har fundet de to interviewrespondenter. Hertil kan nævnes, at jeg arbejder på en ressourcestærk fri grundskole på Vesterbro, hvor jeg har haft adgang til sparring og dialog med kollegaer, elever og forældre, som på forskellig vis har bidraget til udvælgelsen af undersøgelsesområde og teori.

Med denne kritiske tilgang og videnskabsteoretiske afsæt, mener jeg, at jeg har gode værktøjer til at tage højde for det konstruerede normative afsæt og udfordre egne og andres antagelser og ideer.

## Teori

Naturdannelse er som begreb et relativt ubeskrevet blad. For at kunne understøtte min konstruktion af begrebet bedst muligt, har jeg derfor valgt at forankre dannelsesidealet i en bred, pædagogisk tilgang til området. Redegørelsen er sammenflettet af flere forskellige niveauer af lærerens faglighed og inddeles i tre dele: I den første redegør jeg for to traditionelle perspektiver på dannelse ved *Wolfgang Klafki* og *Hartmut Rosa*. Jeg belyser teorierne i et aktuelt, bæredygtigt perspektiv med hjælp fra nyere videnskabelige artikler og en venlig påmindelse fra Keld Skovmand. Dernæst beskriver jeg to litteraturpædagogiske dannelsesbegreber, *Empati og narrativ forestillingsevne* og *Æstetisk erfaring*, fra både litteraturhistoriske og filosofiske synsvinkler. Endelig afgrænser jeg begreberne 'bæredygtighed' og 'natur' som afsæt til analysen.

### **Gamle hvide mænds dannelsesidealer i et yngre grønt perspektiv**

For nylig faldt jeg i snak med Keld Skovmand over en klat keramikler på mit arbejde, hvor han agerer tilsynsførende. Skovmand er seniorforsker og omtales flot på Folkeskolen.dk som ”manden bag opgøret med folkeskolereformens læringsmålstyring” (Ravn, 2023). Han inspirerede mig med sit kritiske syn på læringsmål og forholdet mellem didaktik og dannelse. ”Jeg er dannet af det opbyggelige i at påpege problemer og bryde det eksisterende ned. Det er ikke nødvendigvis den bedste måde at være konstruktiv på, men det er den, jeg kender bedst” skriver han i en artikel fra 2021, som jeg kort vil redegøre for i det følgende (Skovmand, 2021, s. 124).

”Jeg retter i denne artikel en kritik af begrebet om dannelse, skønt jeg hverken har noget imod begreber eller dannelse” indledes artiklen med titlen ”Dannelse som bevægelse og bygning - som i et spejl” (Skovmand, 2021, s. 111). ”Dannelse forudsætter fremmedhed og tilbagekomst. Det er åndens grundbevægelse, dannelsens grundbetingelse. Det er det, vi har glemt” skriver han og går i gang med at forklare, hvordan vi i praksis har instrumentaliseret dannelsesbegrebet og sidestillet det med formålsbegrebet: ”Dannelse og skolens formål sideordnes, således at dannelsesbegrebet nærmest opløses i formålsbegrebet, der samtidig får et instrumentelt præg” (Skovmand, 2021, s. 112, 125).

Et andet væsentligt kritikpunkt går på, at dannelsesbegrebet ikke er alment, som det ellers ofte siges, men *elitært* og *ufolkeligt*. Pointen er, at ”dannelse er eksklusiv og derfor ekskluderende”, hvilket er værd at skrive bag øret, når man som jeg beskæftiger sig med bæredygtighedsbegrebet, som også kan virke ekskluderende og for nogen kontroversielt - det

vender jeg tilbage til (Skovmand, 2021, s. 120-121; Læssøe, 2016, s. 106). Denne pointe illustrerer desuden, hvordan dannelsesbegrebet kan anvendes til at fremme eller begrænse bestemte sociale grupper og idealer i overensstemmelse med socialkonstruktivismens betragtninger om magt.

Med Skovmands systemkritiske røst og bæredygtige idealer for øje, bevæger jeg mig hermed over i mere traditionel dannelsesteori, repræsenteret ved to af vor tids vigtigste pædagogiske tænkere, Wolfgang Klafki og Hartmut Rosa.

### *Wolfgang Klafki*

Et ”klafkisk” ekko klinger højlydt, når undervisning skal rime på bæredygtighed. Det er en dagsorden, der på en og samme tid er klassisk og højaktuel. Intet tyder på, at *miljø og forurening*, som Klafki tilbage i 90’erne identificerede som et af fem epokale nøgleproblemer, bliver næppe overflødiggjort lige foreløbigt. Nok er præmissen indtil videre tidløs, men måske fortolkningen trænger til en opdatering. I hvert fald hvis man spørger Michael Paulsen, pædagogikprofessor hos SDU. Paulsen tilføjer i første omgang hver af Klafkis nøgleproblemer en lille klamme, der baseres på den ”humanistiske og sceniske forforståelse, som Klafki baserer sin almindelsesteori på” (Paulsen, 2021, afs. 10):

”Spørgsmål om fred [*blandt mennesker*]  
Spørgsmålet om miljø og forurening [*af hensyn til mennesker*]  
Social uretfærdighed og ulighed [*blandt mennesker*]  
Mulighederne og farerne [*for mennesker*] ved nye teknologier  
Oplevelse med kærlighed og seksualitet [*blandt mennesker*] ”  
(Paulsen, 2021, afs. 10)

Ifølge Paulsen, har Klafki nemlig taget for givet, at det almene angår menneskeheden, hvorfor problemerne må håndteres for menneskets skyld. Paulsen skitserer en ’antropocæn respons’, hvor det almene transcenderer mennesket til det, han kalder hele den ’livskritiske zone’. Her forstås alle planetens entiteter som ”noget levende vi kan komme i dialog med”, og som rummer ”egenverdi, der kalder på omsorg og etisk refleksion” (Paulsen, 2021, afs. 3, 10). Dette repræsenterer et økocentrisk perspektiv overfor det antropocentriske, hvor mennesket er i centrum (Christensen, 2023, afs. 5). Paulsen formulerer således nøgleproblemerne på ny:



”Spørgsmålet om fredelig sameksistens mellem forskellige væsner  
Spørgsmålet om bæredygtighed for hele den delte livszone  
Interartslig uretfærdighed og ulighed i den delte livszone  
Muligheder og farer for det samlede liv ved teknologiske sammenblandinger  
Oplevelse med kærlighed, omsorg og empati i livszonen  
(Paulsen, 2021, afs. 10)

Dette økocentriske perspektiv, indebærer en radikalt forandret bæredygtig tænkning, hvor klimakatastroferne ikke kan løses med ressourceoptimerende logikker og instrumenter alene - hvor grisen ikke kan konstrueres som nyttevare men dialogpartner.

Dette spændingsfelt mellem det antropocentriske og økocentriske natursyn udgør en central dannelsesproblematik i ’antropocæn’, som tiltagende mange forskere omtaler vores geologiske tidsalder (Richardson, 2023). Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, må jeg understrege, at dette ikke afspejler en objektiv realitet, men en bestemt kulturel og ideologisk dagsorden, som søger at fremhæve miljøets egenverdi. Forholdet mellem det antropocentriske og det økocentriske bliver i analysen operationaliseret som et redskab til at kunne skabe en præcis og sammenhængende forståelse af naturdannelse i litteraturundervisningen.

*Hartmut Rosa*

I 2016 udgav sociolog Hartmut Rosa i samarbejde med en læreruddanner bogen ”Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset” (Rosa & Endres, 2016/2017). Kort sagt, kan metafysiske fænomener som natur, kunst, ideologi og religion være kimen til ’vertikale resonanserfaringer’, der ifølge Rosa kan give tilværelsen mening i en tiltagende stum og fremmedgørende verden. I didaktisk og pædagogisk sammenhæng betyder det blandt andet, at læreren må få undervisningen til at ”knitre” via rammesætning af praktisk-affektiv læring (Svarrer, 2017; Mørch, 2021).

I år udgav postdoc i psykologi Peter Clemens Lund og filosof og postdoc hos SDU Martin Hauberg-Lund Laugesen artiklen ”Gode vibrationer: om Hartmut Rosa som naturfilosof og det historiske behov for resynkronisering” (2024). Her undersøger Lund og Laugesen hvordan Rosas resonanspædagogik kan belyses i et kritisk-teoretisk og naturfilosofisk perspektiv.

En helt central pointe i Lund og Laugesens artikel er muligheden for gennem resonanserfaringer at genoprette en forbindelse til naturen og opnå eksistentiel meningsfuldhed og tilhørsforhold. Resonanspædagogik kan blive en modgift til Rosas egen diagnosticering af det senmoderne samfund præget af vækst og acceleration: ”[Rosa] fremstiller et liv præget af

resonans, mening og bæredygtig sameksistens med planetens mylder af liv som modsvar til nedbrydende variationer af ødelagt liv gennemsyret af fremmedgørende kapitallogikker, uværdige arbejdsforhold og industriens umenneskelige æstetik” (Lund & Laugesen, 2024, s. 233). Uden resonans bliver vores relationer til omverdenen afstumpede, hvilket kan føre til angst, depression og udbrændthed; *fremmedgørelse*.

Lund og Laugesen forbinder desuden naturresonans til handlekompetence, idet en genoprettet naturforbindelse må indebære bæredygtig sameksistens gennem engagement og handling i bæredygtige initiativer (Lund & Laugesen, 2024, s. 236). Handlekompetence kender vi fra Karsten Schnack, der beskriver begrebet som kvalificeret engagement og forpligtelse i overensstemmelse med ”kollektivets demokratiske værdisæt” (Schnack, 2003, s. 17). Handlekompetence er et vigtigt begreb indenfor bæredygtig undervisning, da det både kan anskues som et demokratisk dannelsesideal og som handling orienteret mod konkret forandring (Carlsson, 2020, s. 125).

Samlet set understreger teksten vigtigheden af at integrere resonansbegrebet i både undervisning og individuelle liv for at genoprette en dybere forbindelse til naturen og inspirere til bæredygtige handlinger: ”Resonansens transformative dimension fører til dannelse og kan derfor bidrage til, at eleverne udvikler et økocentrisk og bæredygtigt naturforhold i løbet af deres skoletid” (Lund & Laugesen, 2024, s. 248). Denne fremstilling er udtryk for en socialt konstrueret værdi, hvor naturtilknytning og bæredygtig adfærd betragtes som nødvendig. Resonanserfaringer menes således at kunne bidrage til en mere meningsfuld tilværelse og en mere bæredygtig fremtid.

### **Litteraturpædagogiske dannelsesidealer**

I redegørelsens anden del ser jeg nærmere på danskfagets litteraturpædagogik. Hvor litteraturpædagogik ofte betegner både en pædagogisk og didaktisk tilgang til litteraturundervisningen med dertilhørende metoder og mål, skærper jeg her blikket for et *æstetisk* dannelsesbegreb, som litteraturpædagogisk sigte (Thurah, 2020; Hansen, 2022). Æstetisk dannelse er ikke udelukkende et litteraturpædagogisk eller for den sags skyld danskfagligt begreb, men bruges her i kontekst af skønlitterær læsning (Ziehe, 2020).

I første afsnit trækker jeg hovedsageligt på en artikel af leder af Center for Anvendt Skoleforskning, UCL Thomas Illum Hansen (2022). Dernæst udvider jeg med perspektiver på æstetisk dannelse fra oldgamle og ret nye filosoffer, heriblandt K. E. Løgstrup og Dorthe Jørgensen.

## *Empati og fremmederfaring*

I artiklen ”Litterær empati og fremmederfaring” (2022) tilbyder Hansen et overblik over den empiriske litteraturforskning af empati som litteraturpædagogisk sigte. Hansen beskriver først den spontane og affektivt baserede ’indlevelse’, som er drevet af ”empatisk identifikation med de personer i teksten, man kan spejle sig” (Hansen, 2022, afs. 1). Udviklingen af empati kan dog også udvides til større sammenhænge, i det Hansen kalder ’fremmederfaring’, som er en ”selvoverskridende indlevelse i den samlede måde at forstå og fremstille en verden på” (Hansen, 2022, afs. 2). Erfaringsprocessen indebærer en vekselvirkning mellem læseren selv og det samlede fremmede.

Overfor affektivt baseret empati findes også kognitivt baseret empati. Ligesom Hansens fremmederfaring strækker også kognitiv empati sig udover det nære og mellem menneskelige. Til gengæld opstår kognitiv empati ikke spontant, men viljebestemt. På tværs af de empiriske studier ses, at det især er den kognitive empati, der ser ud til at blive påvirket positivt ved læsning af skønlitteratur (Hansen, 2022, afs. 3).

Hansen refererer slutteligt til Martha Nussbaum, der har introduceret begrebet ’narrativ forestillingsevne’. Hendes teori er, at det ikke er selve den empatiske evne, der udvikles, men læserens evne til at anvende empatien i en aktiv proces, og bruge den til at forstå og vurdere situationer og sammenhænge (Hansen, 2022). Dette er beslægtet med begrebet ’scenariebevidsthed’, der handler om at kunne foregribe mulige udfald i en forestillet fremtid (Brodersen, 2020, s. 141).

## *Æstetiske erkendelser*

Forfatter og litteraturhistoriker Josefine Klougart skriver:

”I dag betragter vi i det store og hele æstetiske skønhedserfaringer som noget lidt reaktionært og verdensfjernt, ... Man har ikke tillid til, at kunsten kan være en kilde til sand erkendelse, og man underordner den konsekvent andre erkendelsesformer.”

(Klougart, 2023, 107).

Det er ikke noget nyt, for det samme gjaldt da filosofen Baumgarten i 1700-tallet talte om ’sensitiv erkendelse’ og sidestillede æstetisk erkendelse med rationel fornuft. Æstetisk teori har en lang filosofisk historie med den helt centrale pointe, at æstetisk oplevelse via sanse-

erkendelse har en iboende værdi (Henkel, 2020, s. 24). ”Den hemmelige gave i al skønheds-erfaring”, som filosof Dorthe Jørgensen siger, ”er, at noget kan have værdi i sig selv” (Klougart, 2021a). Jørgensen skelner mellem ’æstetisk oplevelse’ og ’æstetisk erfaring’. Mens begge dele relaterer sig til sanselighed, rummer erfaringen potentiale for ny erkendelse: ”Oplevelser er overfladiske forstået på den måde, at de ikke berører os i væsentlig grad. De går derfor også let i glemmebogen (...) Erfaringer derimod er kendetegnede ved at forandre den, de overgår” (Jørgensen, 2008, s. 75, 319).

Også Løgstrup havde noget på hjerte om fiktionslæsning. I *Den Etske Fordring* (1956) siger han, at læsning kan tilbyde et ’kosmisk perspektiv’. Med litteraturen kan vi opnå nye erkendelser, som ikke på samme måde findes i det daglige liv, hvor egoet er centreret i tilværelsen, og vi ikke kan være både aktør og betragter på samme tid (Løgstrup, 2010).

”Mennesker har brug for æstetiske oplevelser og udtryk som kilde til erkendelse” skriver Hansen (Hansen, 2020, s. 95). Æstetiske erkendelser, såsom Hansens fremmederfaring, Nussbaums narrative forestillingsevne og Løgstrups kosmiske perspektiv kan dermed udvide horinterne for elevernes empati og forestillingsevner, til at række langt udover deres egne nære livsverden.

## **Begrebsafklaring**

I analysen vil jeg anlægge et øget fokus på bæredygtighedsperspektivet og samle betragtningerne i begrebet naturdannelse. I det følgende vil jeg derfor kort beskrive bæredygtighed og natur - ikke til snævre, men præcist afgrænsede definitioner. Begreberne konstrueres i erkendelsen af, at de i høj grad er præget af en historisk og kulturel betingelse, men med denne afgrænsning mere effektivt kan operationaliseres i analysen.

### *Bæredygtighed*

Der findes adskillige måder at tolke begrebet og idealet om bæredygtig udvikling på. Det er et komplekst begreb, som ikke kan udtømmes ved at behandle en enkelt klimamæssig problemstilling alene. Mærkeligt nok tages definitionen bæredygtighed sommetider for givet og tenderer til at flyde ud og blive betydningsløs (Heuniche & Bundsgaard, 2022).

Bæredygtighed inddeles normalvis i tre dimensioner, der gensidigt forudsætter hinanden: social, økonomisk og økologisk bæredygtighed (Globalis, 2024). I denne opgave, vil det, jeg betegner som idealer for bæredygtighed, hovedsageligt omhandle hensynet til økologisk bæredygtighed. Samtidig har jeg forståelse af, at dimensionernes er dybt forbundne. Når jeg omtaler klimakrisen, er det derfor heller ikke afgrænset til global opvarmning eller tabet af

biodiversitet, og bør retmæssigt formuleres i flertal; kriserne. Jeg uddyber nærmere, hvad bæredygtighed og bæredygtig udvikling betyder i relation til undervisning i opgavens analyse.

### *Natur*

Også natur-begrebet er under diskussion. Tilføjelsen af det lille ord, så dannelse bliver naturdannelse, forsimples ikke ligefrem begrebet. For hvad er natur egentlig? Dette er genstand for mange, lange videnskabelige og filosofiske diskussioner, og natur kan referere til ret forskellige og sommetider direkte modsatrettede udlægninger (Fink, 2003). Tiltagende mange økologer baserer naturforståelse på en antropocæn erkendelse af mennesket som geologisk kraft, hvor intet natur er uberørt, med det ultimative følge, at kultur og natur ikke kan adskilles. Altså at naturen slet ikke findes, eller at naturen er alt (Richardson, 2023; Fink, 2003, s. 30). Diskussionen om natur som et socialt konstrueret fænomen er i tråd med opgavens videnskabsteoretiske afsæt. Varierende definitioner af natur hænger tæt sammen med forskellige menneske- og natursyn, som berørt i Paulsens afdækning af Klafki. Natursyn defineres af et komplekst samspil af kulturelle og historiske betingelser og værdier, holdninger og overbevisninger og kan spænde mellem et antropocentrisk og et økocentrisk natursyn som yderpunkter (Hartmeyer & Præstholt, 2021, s. 22).

I denne opgave har jeg valgt at bruge denne definition: natur som et tilnærmelsesvist vildt miljø under åben himmel, der omfatter miljøets dyre- og planteverden, og som ikke synligt er skabt af mennesker modsat fx byer, parker og haver (Fink, 2003, s. 32).

## Empiri og metode

Opgavens empiriske grundlag består af kvalitativt materiale i form af to semistrukturerede interviews, som jeg redegør for metodisk i næste afsnit. Derudover inddrager jeg Folkeskolens Formålsparagraf, danskfagets curriculum og aktuel skoleforskning i Undervisning for Bæredygtig Udvikling (UBU), som jeg kort vil præsentere i det følgende.

### **Undervisning for Bæredygtig Udvikling**

Til analysen har jeg udvalgt artikler fra to danske forskningsprojekter: ”Handleplan for UBU” og ”Grøn Omstilling i Grundskolen”.

Handleplan for UBU er udarbejdet af i alt 24 organisationer fra børne-, undervisnings-, uddannelses- og kulturområdet med afsæt i FN’s verdensmål for bæredygtig udvikling (Handleplan for UBU, 2022). Handleplanen blev overleveret til undervisningsministeriet ved en ceremoni i 2022. Siden valgte ministeriet at subsidiere iværksættelsen af planens første fase og nedsatte efterfølgende et partnerskab, der undersøger, hvordan man kan fremme UBU lokalt, institutionelt og nationalt (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Partnerskabet arbejder ud fra en kortlægning af UBU-feltet af professor emeritus ved DPU Jeppe Læssøe. Det er primært pointer fra denne kortlægning, der indgår kvalitativt i opgavens analyse.

Grøn Omstilling i Grundskolen er et igangværende forskningsprojekt, der har til formål at undersøge, hvordan elever og lærere erfarer kvaliteten af den undervisning, der handler om grøn omstilling (SDU, 2022). Der er blandt andre forskere fra både DPU og KP, og projektet samles hos Center for Grundskoleforskning, SDU. Forskerne indsamler empiri fra casestudier af tre 2030-skoler og kvantitative spørgeskemaundersøgelser af lærere og elever fra hele landet. Fra den foreløbige forskning inddrager jeg teoretiske kriterier for kvalitets-UBU og generelle muligheder og begrænsninger for implementering, som beskrevet af blandt andre lektor på DPU Jonas Andreasen Lysgaard og postdoc hos SDU Martin Hauberg-Lund Laugesen.

## Empirisk indsamling

Som en del af opgaven har jeg gennemført to kvalitative, semistrukturerede interviews med forfatterne Tina Sakura og Esther Kjeldahl. De to forfattere har vidt forskellige karrierer bag sig, men alligevel meget tilfælles: de har begge skrevet klimalitteratur, har erfaring med formidling til udskolings elever og er engagerede i klimabevægelsen.

Tina Sakura er en prisvindende forfatter, cand.mag. i retorik og litteraturvidenskab og med kurser fra Forfatterskolen for Børnelitteratur. Hun har modtaget Gyldendals Børnebogspris i 2015, Blixenprisen i 2019 og senest Kulturministeriets Forfatterpris for ungdomsromanen "Bjørnen" i 2022 (Klitgaard, 2024). Gennem Statens Kunstfond tilbyder Sakura såkaldte Levende Litteraturmøder rundt i landets grundskoler, hvor hun engagerer eleverne med sanselige og kreative øvelser i naturen (Statens Kunstfond, 2024). Sakura er derudover engageret i den klimaaktivistiske bevægelse Fossilfri Fremtid.

Esther Kjeldahl, uddannet i matematik og filosofi, er, ifølge hende selv, først og fremmest klimaaktivist. Kjeldahl er medstifter af både Den Grønne Ungdomsbevægelse (2018) og Fossilfri Fremtid (2023). Som forfatter har hun udgivet to bøger: "Vi er sammen om at mærke det: Sådan finder du styrke, selvtillid og fællesskab i klimakampen" i 2020 og som medforfatter på det utopiske manifest "Retfærdig naturbevarelse" i 2023. Kjeldahl afholder desuden foredrag og workshops i hele landet på uddannelser og hos virksomheder, har været radiovært hos Radio24syv og deltager i et væld af debatter. For tiden anmelder hun klimalitteratur for Dagbladet Information og laver musik i den magtkritiske rap-duo "MC Dommedag & Klimahystaden" (Kjeldahl, 2024).

Min forudgående forventning var, at respondenterne kunne bidrage med poetisk og aktivistisk idealisme til mit lærerfaglige grundlag. Det bliver altså min opgave at omsætte deres ekspertise til at kvalificere og operationalisere begrebet naturdannelse indenfor klasseværelsets mulighedsrammer i overensstemmelse med det øvrige empiriske grundlag.

### *Semistruktureret interview*

Med udgangspunkt i Lærerens Undersøgelsesmetoders skabelon til semistrukturerede interviews udformede jeg interviewguides med afsæt i centrale forskningsspørgsmål (Aagerup & Willaa, 2016, s. 119). Jeg inddelte forskningsspørgsmålene i tre tematiske kategorier: *litteratur og natur*, *litteraturpædagogik* og *aktivisme og naturdannelse i skolen*, og varierede på forhånd de tilhørende interviewspørgsmål tilpasset interviewpersonernes vidensområder (se bilag 1:

Interviewguide, Sakura og bilag 2: Interviewguide, Kjeldahl). Kategorierne bidrager til at sikre en struktur undervejs i interviewet (Poulsen, 2016, s. 82).

### *Kritiske refleksioner på valg af metode*

Resultaterne af de kvalitative interviews kan ikke generaliseres i analysen på basis af blot to subjekter. Antallet af respondenter afhænger af målet for undersøgelsen, som i dette tilfælde netop var respondenternes subjektive erfaringer og perspektiver, som derefter overføres og valideres i overensstemmelse med aktuell forskning, formålsparagraffer og fagbeskrivelser. Metoden kan dog begrænse opgavens analytiske grundlag af produceret viden (Kvale, 2015, s. 229, 415).

Derudover bør nævnes min egen rolle som interviewer. Mine indlejrede forforståelser påvirker den måde, jeg kan udforme spørgsmålene på, ligesom min og respondenternes forudgåede kendskab gennem klimaaktivisme har indvirkning på metoden. Dette har derfor været et afgørende opmærksomhedspunkt under udarbejdelsen af de to interviewguides.

I videnskabelig sammenhæng diskuteres desuden ofte reliabiliteten af et interview, da det er svært at bedømme, i hvilken grad gentagelse af et interview vil føre til samme svar og konklusioner (Kvale, 2015, s. 415). Dette er især komplekst, da et centralt element i det semi-strukturerede interview er muligheden for at tilpasse spørgsmålene efter interviewpersonens svar (Poulsen, 2016, s. 76).

Ikke desto mindre, har metoden været en god mulighed for at få dybdegående og nuancerede indsigter fra nøglepersoner, som er direkte engagerede i litteraturens potentialer for æstetisk erkendelse og bæredygtig udvikling.



## Analyse

Analysen er inddelt i fire hovedafsnit og en opsamling. Det første analyserer folkeskolens eksisterende bæredygtige rettetheder, som jeg løbende kvalificerer med afsæt i redegørelsens dannelsesbegreber gennem Klafki og Rosa. De resterende tre afsnit er bygget op som en diskutering af litteraturens æstetiske naturdannelses- og forandringspotentialer med afsæt i indholdet fra de to interviews og et gennemgående bæredygtigt ideal som overordnet prisme.

### Folkeskolens bæredygtighedsideal

Afsnittet er inddelt i tre dele: først analyserer jeg Folkeskolens Formålsparagraf og danskfagets curriculum efter centraliserede perspektiver på bæredygtighed i Folkeskolen. Dernæst inddrager jeg pointer fra de to forskningsprojekter, Grøn Omstilling i Grundskolen og Handleplan for UBU, til at kunne vurdere god og effektiv undervisning i et bæredygtigt perspektiv. Endelig samler jeg mine fund i en model over folkeskolens bæredygtighedsideal, som et formaliseret grundlag for begrebet naturdannelse.

#### *Folkeskolens Formålsparagraf og danskfagets curriculum*

I Folkeskolens Formålsparagraf anno 2006 lyder det i §1, at ”skolen skal bidrage til elevernes forståelse for menneskets samspil med naturen”. I stk. 2 står desuden, at skolen skal udvikle deres ”erkendelse og fantasi” og give dem ”tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”. Og endeligt i stk. 3, at ”folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (markeret i bilag 5: Folkeskolens Formålsparagraf). Det sidder efterhånden på min rygrad som lærerstuderende: *stillingtagen, deltagelse, medansvar*.

Som vist i redegørelsen, kan handlekompetence hænge tæt sammen med bæredygtig udvikling. Jeg fremhæver derfor dannelsesbegreberne *virkelyst, handling og deltagelse* som oplagte idealer for bæredygtig dannelse. Det er også værd at bemærke, at tekstens verber peger fremad i en slags konstruktiv proces: *Forberede, bidrage, fremme og udvikle*. En bæredygtig fremtid kræver kontinuerlig tilpasning og innovation eller ”udvikling af arbejdsmetoder”. Det at motivere, eller ”give dem lyst til at lære mere” i en livslang udvikling er derfor helt centralt (Lysgaard & Laugesen, 2021).

Nadia Raphael Rathje, forsker i udvikling af bæredygtighedspædagogik og -didaktik og tidligere leder af Den Grønne Friskole, siger:

”Uddannelse handler om at forberede børn og unge på fremtiden. Det står i Folkeskolens Formålsparagraf. Klimaudfordringer kommer helt naturligt til at være et af de største problemer, vi må og skal løse. Og derfor ser jeg ganske enkelt grøn dannelse som en videreførelse af den demokratiske dannelse” (Weirsøe, 2021).

*Ganske enkelt*; skolen skal uddanne og udvikle eleverne til fremtiden i tråd med demokratiske værdier. Med Rathjes udlægning, indebærer det nødvendigvis dannelse efter bæredygtige principper.

Bæredygtighed er skrevet ind i flere specifikke fagbeskrivelser, herunder samtlige af de naturvidenskabelige fag, samfundsfag og madkundskab. Dette er dog ikke tilfældet for dansk - her må man i gang med at fortolke. Dermed ikke sagt, at fagets Fælles Mål ikke er foreneligt med et bæredygtigt dannelsesideal. Fx afrundes stk. 1 med at ”faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse”, hvilket stemmer godt overens med de redegjorte læsepædagogiske idealer vedrørende indlevelse og æstetik (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Jeg vil uddybe nærmere, hvordan dette kan relateres til bæredygtighed senere i analysen.

Interessant nok, skiller danskfagets faghæfte sig ud blandt vores nabolandes modersmålsfagbeskrivelser som det eneste, hvor bæredygtighed ikke indgår eksplicit. I svenskundervisningen skal eleverne fx lære at træffe oplyste og selvstændige valg samt tage personligt ansvar for miljøet, og i Norge fremhæves bæredygtighed som et af tre tværfaglige tematikker, norskfaget kan indgå i (Skolverket, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2019). I den forbindelse er Rathje endnu engang god for et slagkraftigt citat, idet hun over en bred kam kalder det danske uddannelsessystemet ”fodslæbende” i sammenligning med vores naboer mod nord (Weirsøe, 2021).

Selvom bæredygtighed ikke optræder eksplicit i hverken formålsparagraffen eller danskfagets curriculum, viser analysen, at lovteksterne godt kan bidrage med perspektiver på naturdannelse på flere niveauer. Jeg fremhæver den konstruktive udvikling af handlekompetence i et demokratisk system og fremtidsperspektivet forenet med den klimamæssige virkelighed. Koblet sammen med de redegjorte perspektiver på dannelse fra Klafki og Rosa samt litteraturpædagogikkens dannelsesidealer, passer det alt sammen meget godt til den pædagogiske opgave, jeg

her har stillet mig selv - omend det er en didaktisk udfordring at indfange bæredygtighedsidealets kompleksitet i praksis. Heldigvis er et væld af forskere, institutioner og praktikere i fuld gang, hvilket jeg undersøger nærmere i følgende afsnit. Som præsenteret i *Empiri og metode* vil jeg hovedsageligt fremhæve resultater fra de to forskningsprojekter, *Handlingsplan for UBU og Grøn Omstilling i Grundskolen*.

### *Grøn omstilling i grundskolen og Handleplan for UBU*

I begyndelsen af Grøn omstilling i Grundskolen opstillede Jonas Andreasen Lysgaard og Martin Hauberg-Lund Laugesen i fællesskab en række kriterier til at vurdere kvaliteten af Undervisning for Bæredygtig Udvikling. Først og størst, beskriver de *bred* frem for *smal* UBU (Lysgaard & Laugesen, 2021):

En smal tilgang til UBU fokuserer på kortsigtet, individorienteret adfærdsregulering af eleverne indenfor et afgrænset område, som fx oplysning og instruktion i affaldssortering (Lysgaard & Laugesen, 2021). Modsat bygger en bredere tilgang til UBU på langt større åbenhed overfor alt, vi ikke ved om klimakrisernes endnu ukendte omfang, og for hvordan vi løbende må håndtere og tilpasse os forandringerne. Tilpasning og udvikling er som vist også et fremtrædende element i Folkeskolens Formålsparagraf. I et interview har Lysgaard uddybet skraldesorteringen som eksempel på et negativt og individorienteret handleperspektiv, i forhold til det positive og kollektive perspektiv: ”Vi skal kunne handle på et individuelt og kollektivt niveau. Ansvar er ikke den enkeltes alene; vi står over for udfordringer, der på mange måder kræver strukturelle og politiske forandringer.” (Weirsøe, 2021, afs. 2).

Affaldssortering er mildest talt utilstrækkeligt i det brede billede, hvorfor bred UBU i højere grad lægger op ”kritisk tænkning, der rækker ud over og sætter spørgsmålstejn ved ekspert-udsagn omkring bæredygtig udvikling” (Lysgaard & Laugesen, 2021, afs. 7). Derudover nævnes sociale læreprocesser og tværfagligt samarbejde, som vigtige elementer i bred UBU, samt at den brede tilgang bør kombineres med elementer fra den smalle (Lysgaard & Laugesen, 2021, afs. 7-8).

I det andet forskningsprojekt, *Handleplan for UBU*, findes mere eller mindre tilsvarende omfangsbeskrivelser. I Jeppe Læssøes kortlægning af UBU-feltet indgår tre essentielle dimensioner af god og effektiv UBU. Heriblandt ”overfladisk til dyb UBU”, som indebærer læring gennem sanseerfaring, helhedsorienteret læring og kritisk-utopisk læring. På det dybeste niveau er læring, der ”sigter mod at ændre vanlige erkendelsesformer, grundforestillinger, praksisser, natur-relationer m.v.” (Læssøe, u.å, s. 2). I en udgivelse forud for forskningsprojektet,

har Læssøe uddybet det kritisk-utopiske aspekt som: "... ikke kun handler om, at vi skal forsvare os mod ødelæggelser, men som også kritisk undersøger drivkræfterne bag ubæredygtige udviklinger og som samtidig er befordrende for offensive og positive forestillinger om liv og samfund i fremtiden" (Læssøe, 2020, s. 52).

Lettere forenklet; forskningen siger, at individualiserende handlinger såsom affaldssortering ikke kan gøre det. Hvor man på den ene side beror på læring indenfor eksisterende teknologiske løsninger, handler den bredere indsats også om aflæring og om positive forestillinger om et forandret samfund.

Lysgaard og Laugesen nævner også en anden dimension, der handler om det strukturelle omfang. De beskriver "grader af integration", hvilket vedrører implementeringen af UBU, fra emnearbejde indenfor fagene til "transdisciplinære tiltag, hvor også lokalsamfund, erhvervs- og foreningsliv inddrages som samarbejdspartnere for skoleaktiviteter" (Lysgaard & Laugesen, 2021, afs. 10). Læssøe har tilsvarende udarbejdet et kontinuum fra det "snævert afgrænsede til det altomfattende" (Læssøe, u.å., s. 2).

Det brede perspektiv på integration og implementering fra både Grøn omstilling i Grundskolen og Handleplan for UBU passer godt til UNESCOs anbefalinger til bæredygtighed i uddannelsessystemet, som er formuleret med afsæt i FN's verdensmål. En af anbefalingerne kaldes 'whole-institution approach' og indebærer, at skolen som bred helhed inkorporerer idealer om bæredygtig udvikling som værdimæssig og didaktisk hjørnesteen (UNESCO 2017, s. 53-54). Denne tilgang genkendes i 2030-skolernes certificeringsproces, hvor bæredygtigheden blandt andet kvalificeres i en omfattende treårig handleplan (2030 SKOLER, 2024a). Modellen er udviklet med henblik på at integrere FN's verdensmål for bæredygtig udvikling som en del af det danske uddannelsessystem (2030 SKOLER, 2024b).

### *Model over folkeskolens bæredygtighedsideal*

For at bevare overblik over de foreløbige fund, har jeg udarbejdet en model over folkeskolens bæredygtighedsideal. Her indgår pointer fra både Folkeskolens Formålsparagraf, danskfagets curriculum og de to forskningsprojekter:

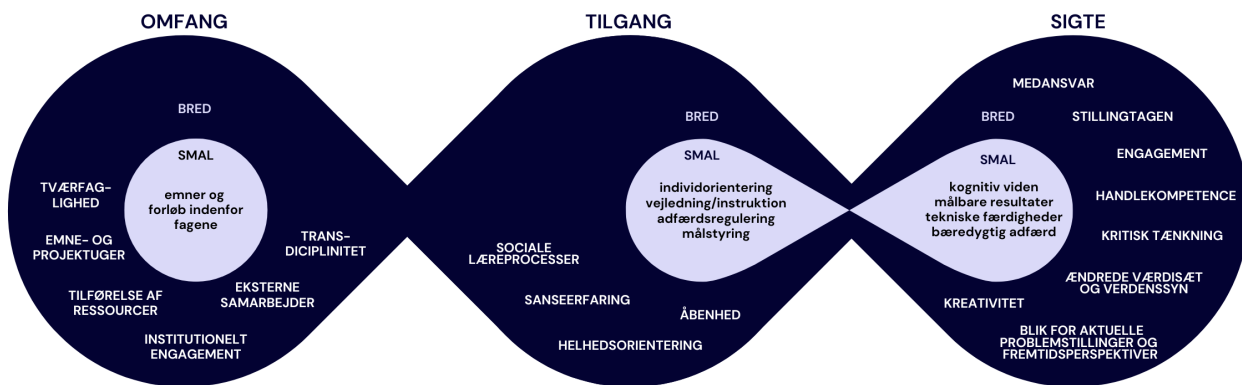


fig. 1: Folkeskolens bæredygtighedsideal (større format i bilag 6: Model over Folkeskolens bæredygtighedsideal)

Jeg har valgt at inddele dimensionerne i tre; *Omfang*, *Tilgang* og *Sigte*. Indenfor hver dimension har jeg illustreret forholdet mellem et smalt og et bredt niveau. På det smalle niveau under *Sigte* står fx 'målbare resultater' og 'bæredygtig adfærd' mens det brede handler om 'kritisk tænkning' og transformerede grundantagelser i 'ændrede værdisæt og verdenssyn'. Forskellen mellem det brede og smalle niveau skal ikke aflæses som en kausal og lineær udviklingsakse, da relationerne ses som dynamiske og gensidigt udviklende størrelser. Dette forhold understreges af modellens form, der imiterer et cyklisk evighedstegn med udveksling på flere niveauer. Modellen videreudvikles mod analysens slutning med fokus på sammenhængen mellem litteraturpædagogik og naturdannelse.

### Æstetiske erfaringer af fremmedhed og tilbagekomst

*"Hvis kunsten er det chokerende glimt af skønhed, så er den skønne tænkning den hvirvlende strøm, der skal løfte os ind i det nye, give os en ny forståelse af vores egen dybe forbundethed med verden og naturen. Der findes i længden ingen frihed for mennesket, hvis den er på bekostning af naturen."*

Josefine Klougart (2023, s. 110)

Som overskriften antyder, vil jeg i dette afsnit påbegynde analysen af sammenhængen mellem forskellige litteraturpædagogiske og bæredygtige dannelsesideal. Nærmere bestemt mellem æstetiske erfaringer efter Dorthe Jørgensen og dannelse som en bevægelse mellem 'fremmedhed og tilbagekomst', som formuleret af Keld Skovmand. Jeg inddrager derudover teori af Hartmut Rosa og Thomas Illum Hansen og empiri fra interviewet med Tina Sakura. Afsnittet er delt i to: det første drejer sig om tilgang og det andet om sigte efter inddelingen af den udarbejdede model (fig. 1).

### *Bevægende skønhed*

Rosa udnævnte kunst som en mulig vertikal resonansakse. I en ellers stum verden kan litteraturen blive et talerør af mening, eller et aggressionspunkt, der strider mod vareliggørelse og instrumentalisering. Det øjensynligt uproduktive, må vi huske, kan have en værdi i sig selv. Det siger Jørgensen selv - med hele den æstetiske filosofi i ryggen, vel at mærke. Forvirringen ligger i, at skønhedserfaringen, som Jørgensen kalder den, ikke er hverken formålsrettet eller rationel. Det samme kan siges om resonanserfaringer gennem kunsten og skønlitteraturen. Det er *hvirv-lende*, i bevægelse - ikke mod viden, men sensitiv erkendelse.

Det er netop bevægelsen, siger Skovmand, der betinger dannelse, som ”åndens grundbevægelse, dannelsens grundbetingelse” mellem fremmedhed og tilbagekomst, husker vi (Skovmand, 2021, s. 112). Det fremmede genkender vi hos Hansen, der kalder litterær fremmederfaring en forudsætning for det litteraturpædagogiske dannelsesideal om udvikling af empati. Her er også tale om en bevægelse, som Hansen beskriver som en vekselvirkning mellem det egne og det fremmede. Empatien strækker sig bredere end til affektivt baseret identifikation - fremmederfaringen kan bidrage til transformerede grundantagelser i ”den samlede måde at forstå og fremstille en verden på” (Hansen, 2022, afs. 2).

Sakura siger: ”Naturen er meget vigtig i mine bøger. Som verdens magi. Et sted man kan gå hen og blive sig selv. Man forbinder sig og går i opløsning, og på den måde bliver man sig selv” (bilag 3: Sakura). På den måde forener hun på fineste vis skønheds- og fremmederfaringens bevægelser i litteraturen med resonanserfaringer i naturen.

### *Grunderkendelser under forandring*

Det er netop i det transformative potentiale, man skal finde argumentet for, at eleverne skal gøre sig æstetiske erfaringer i skolen. Det handler om udvikling, dannelse og det *ændrede værdisæt og verdenssyn*, som det står skrevet i modellen. Dette angår på den ene side elevernes mulighed for at udvikle et bæredygtigt naturforhold med den heraf afledte bæredygtige adfærd, som resonanspædagogikken foreskriver, og på den anden side og i et endnu bredere dannelsesperspektiv, skabe kritisk tænkende og aktive medborgere, der kan nytænke samfundets indretning. Nye erkendelser opnået gennem litterære resonanserfaringer, kan føre til bæredygtig dannelse og læringsprocessen og forandringen bliver ét. Den beror på de unge læsers naturdannelse; deres vidtrækkende empatiske indsigt og de transformerede grunderkendelser. Jeg vil lade Sakura afrunde:

”Det der kommer [i skriveprocessen] er historier, der skal minde om kærlighed og magi i verden. Jeg ved godt, det er et meget stort ønske, men jeg håber sådan, at der kan være bare ... et lille glimt af lys, latter, forundring eller magi tilbage i dem, der læser det, jeg skriver. Altså, kender du det, hvor man føler, ... man bærer et lille glimt med sig. Der er ligesom et eller andet i sit liv, man ser på en anden måde. Det ved jeg godt, er en kæmpe ambition, men det er det, jeg håber.”  
(bilag 3: Sakura)

## Naturtilknytning

*"If children don't grow up not knowing about nature and appreciating it, they will not understand it, and if they don't understand it, they won't protect it, and if they don't protect it, who will?"*

Sir David Attenborough (2015)

Den næste analytiske pointe og bidrag til naturdannelsesbegrebet, drejer sig om den mere praktiske og erfaringsbaserede del af det, vi ved fra forskningen. Det skal forstås som en uddybende tilføjelse til de foreløbige analytiske fund. Her introduceres begrebet 'naturtilknytning' gennem forskning og fra interviewet med Tina Sakura. Jeg bruger derudover empiri fra både Grøn Omstilling i Grundskolen og Handleplan for UBU samt Hartmut Rosa til at understøtte sammenhængen mellem naturtilknytning og -dannelse. Afsnittet er delt i to: det første belyser primært interviewet, mens det andet er en mere teoretisk analyse.

### *Litteraturen som bro mellem børn og natur*

Der er blevet længere mellem mennesket og naturen. Især i København og de andre større byer, hvor de fleste danskere lever. Det har Friluftsrådet slået fast i en undersøgelse af børns relation til naturen, hvor det viste sig, at en tredjedel af børnene kun er i naturen én gang ugentligt (2018). Undersøgelsens indbyggede naturbegreb tilsvarende det, jeg redegjorde for i teorien. Forskningen viser sammenhæng mellem det at opholde sig i naturen og udvikling af naturtilknytning, hvilket bidrager til bæredygtig adfærd (Hartmeyer & Præstholt, 2021, s. 26).

”Jeg kan jo ikke proppe en helt skov ind i bogen, men måske prøver jeg lidt”, fortæller Sakura på et tidspunkt (bilag 3: Sakura). Da jeg beder hende uddybe, eksemplificerer hun med børnebogen ”Bogen om Blom” fra 2019, der blev nomineret til Kulturministeriets Forfatterpris. Blom, der er en lille skildpadde, bliver ensom og går ud i skoven og forvandler sig til nogle forskellige elementer i naturen. Det er i interviewet uklart, og måske endda uvæsentligt, om

forvandlingen er imaginær eller fysisk. Under alle omstændigheder håber Sakura, at de små læsere vil gå ud og prøve det selv (bilag 3: Sakura).

Hun nævner også sin seneste ungdomsroman ”Jord”, hvor hovedpersonen, der er ramt af en depression, opholder sig meget i naturen: ”Jeg tror, det er vigtigt at være i naturen og mærke dens kraft og blive forbundet. ... Der er kraft og ro i naturen. Og forbindelse.” (bilag 3: Sakura). Forbindelsen, eller tilknytningen, er virkelig vigtig for Sakura. Noget hun også bruger aktivt, når hun laver øvelser med eleverne i skolen til Levende Litteraturmøder. Hun kan fx finde på at få dem til at portrættere sig selv som træer og herefter forbinde sig gennem jorden til hinandens rødder. ”Der er noget med forbindelse, som jeg tror, kan blive en gave”, siger hun, ”som kan blive den eneste vej” (bilag 3: Sakura).

### *Praktisk-affektiv litteraturundervisning*

På en anden, lidt mindre poetisk note, har et stort internationalt metastudie fra 2022, sammenlignet forskellige tilgange til at udvikle naturtilknytning, eller ”human-nature connectedness”, som det betegnes (Barragn-Jason et al., 2022). Her viste det sig, til deres egen overraskelse, at det, de kalder ”miljøundervisning”, ikke har betydelig indvirkning på naturtilknytning. Forskerne foreslår, at det hænger sammen med en ”traditional anthropocentric, ”rational” transmission of scientific knowledge, which has delegitimized and suppressed its emotional content” (Barragn-Jason et al., 2022, s. 5).

Dette minder om forskellen mellem en smal, kognitivt baseret tilgang præget af oplysning og instruktion og den bredere tilgang, som blandt andet forankres affektivt i sanseligt baserede aktiviteter. Forholdet mellem det kognitive og affektive fremhæves af både Læssøe, Lysgaard og Laugesen, men også af Rosas knitrede resonanspædagogik, hvor det sanselige, følelsesmæssige og faglige er en tredelt forudsætning. Det faglige, eller kognitive, bør således ikke nedprioriteres, som også Lysgaard og Laugesen pointerer, men udvides med bredere praktisk-affektiv didaktik - altså både erfaringsbaserede oplevelser i naturen og følelsesmæssig engagering, fx gennem skønlitteratur.

I analysen af æstetisk erfaring i et bæredygtig perspektiv så vi, at litteraturen kan give en følelse af sammenhæng og mening, som ikke nødvendigvis er rationel eller logisk, men som tilbyder en dybere forbindelse til naturen. Affektivt baseret litteraturpædagogik i kombination med praktiske erfaringer i naturen kan dermed vise sig at udvikle elevers naturtilknytning. Dette fremhæves som et helt centralt perspektiv på naturdannelse.



## Udvidet narrativ forestillingsevne

*”Vi kan kun arbejde frem imod en bedre verden – hvis vi har fantasi til at forestille os en bedre verden”*

Shökufe Tadayoni Heiberg (2022)

Hos begge interviewpersoner kunne jeg spore en radikal økologisk tænkning, som måtte fortjene et afsnit for sig. Både Esther Kjeldahl og Tina Sakura udtrykte nemlig et økocentrisk perspektiv, der ligestiller mennesket med alle andre væsner. Jeg har valgt at undersøge og underbygge dette som et potentielt naturdannelsesperspektiv med afsæt i interviewet med Kjeldahl. I dette afsnit, som også er inddelt i to, inddrager jeg desuden filosofiske og pædagogiske perspektiver på litteraturen, som beskrevet af blandt andre Thomas Illum Hansen, Dorthe Christensen og Silja Henderson samt forskningsartikler af blandt andre Jonas Andreasen Lysgaard. Den første del er opkaldt efter Paulsens ’livskritiske zone’ og undersøger et økocentrisk perspektiv på vidtrækkende empati, mens den anden sender litteraturens forandringspotentialer langt ud i fremtiden.

### *Hele den livskritiske zone*

Paulsen viste en udvidelse af Klafkis epokale nøgleproblemer til at involvere ikke bare mennesket, men alle væsner i hele den ’livskritiske zone’. Med dette økocentriske perspektiv, er idealet inter-artselig retfærdighed, fredelig sameksistens og oplevelser af kærlighed, omsorg og empati (Paulsen, 2021, afs. 10). I forlængelse af afsnittet *Grunderkendelser under forandring*, bliver spørgsmålet, om Nussbaums narrative forestillingsevne kan strækkes til at omfavne andet end den menneskelige livsverden? Altså om litteraturundervisningen kan bidrage til at udvikle kognitiv empati og omsorg for alle levende væsner?

Kjeldahl kommer selv ind på det ganske tidligt i interviewet. Om nogle af sine egne gode læseoplevelser siger hun:

”[God litteratur kan] vække noget empati i mig for nogle mennesker eller nogle skæbner, som jeg måske ikke havde tænkt så meget over før ... Det er det der med at kunne leve sig ind i nogle andre mennesker eller andre levende væsners perspektiver og blive sådan *gud, hvorfor har jeg aldrig tænkt over det.*”

(bilag 4: Kjeldahl)

Ideen om spontant vakt empati og aktiv kognitiv indlevelse er helt i tråd med både Hansen, Nussbaum og ikke mindst danskfagets curriculum. Dertil tilføjer Kjeldahl andres skæbner end menneskets. I vores samtale opridsede hun en lang række både skønlitterære og naturfaglige værker, der kan hjælpe hende til at opnå ”dybere forståelse for fx økosystemers kostbarhed og alle de nuancer og al den kompleksitet, der er i det liv, der hele tiden er omkring os” (bilag 4: Kjeldahl).

Gad vide, om det var det Løgstrup mente, da han beskrev det kosmiske perspektiv, som læsning af æstetiske tekster kan give os. Det at perspektivskiftet kan løfte os udover vores eget ego, passer jo meget godt til at aflære det antropocentriske og se lidt mere økocentrisk på tingene. Josefine Klougart håber, at vi med den æstetiske filosofis erkendelse af altings egen-værdi kan:

”se på verden, se på naturen og andre mennesker som del af verden, noget, der er indskrevet i verdens uendeligt rige væv af liv og derfor værdifuldt helt i sig selv, og ikke kun i kraft af hvad den eller det kan være for os. Hvad vi kan bruge den til.” (Klougart, 2021a).

I bogen ”Retfærdig Naturbevarelse”, har de i alt 10 forfattere fra Den Grønne Ungdomsbevægelse arbejdet aktivt med at skrive et økocentrisk perspektiv frem. Kjeldahl fortæller, at de gjorde ”meget ud af at prøve at omtale naturen eller vores medarter og økosystemer som noget, der er på lige fod med mennesker, og ikke sætte mennesker op i et hierarki” (bilag 4: Kjeldahl). Øvelsen var ikke altid lige nem, og Kjeldahl mener, at man nok skal kunne finde undtagelser til reglen, fordi, det var så svært: ”Vi er så indøvede og opdragede gennem så mange år i det her hierarki, hvor vi forstår andre arter og økosystemer som nogle baggrundsbetingelser, ... der skal tjene vores behov” (bilag 4: Kjeldahl). Civilisationen og naturforståelsen er grundlæggende antropocentriske konstruktioner, hvilket kan spores i socialiseringen mellem generationerne. Det tyder heller ikke at på, at Sakura køber ind på de antropocentriske eller ’humanistiske og sceniske’ forforståelser som Paulsen beskriver Klafkis oprindelige nøgleproblemer: ”Vi skal påskønne naturen. Vi skal forstå, den har ret til at være her. Vi er ikke vigtigere. Vi er ikke vigtigere end træerne”, siger hun (bilag 3: Sakura).

Kjeldahl og Sakura er langt fra alene om at udfordre det antropocentriske. Lysgaard har i samarbejde med Nanna Jordt Jørgensen, der er forsker hos KP med ph.d. indenfor UBU-feltet,

redegjort for, hvordan bæredygtighedsproblematikker også vil ”udgøre en krise for de traditioner for vidensdannelse, som vores samfund bygger på” (Lysgaard & Jørgensen, 2020, s. 156). De peger på, at særligt den dikotomiske tænkning, står for skud. Det er dybt indlejret i de vestlige videnskaber, at mennesket, som det materielle overfor det immaterielle, positioneres hierarkisk som mere intellektuel, civiliseret og ultimativt værdifuld end alle andre væsner. Den dikotomiske tænkning ses i en lang række andre modsætningspar, der er indbygget i videnskaberne. Lysgaard og Jørgensen nævner i flæng: kultur-natur, mand-kvinde, barn-voksen etc. (Lysgaard & Jørgensen, 2020, s. 137-139).

I foråret oplevede jeg udstillingen ”How dare you” på museet KØN, der blandt andet undersøgte den dikotomiske tænkning i forbindelsen mellem kvinden og naturen. ”Manden har traditionelt været *mennesket* - den kulturelle, rationelle, civiliserede - som skulle tæmme og udnytte naturen. Kvinden var *naturen* - i sine følelsers vold, kropslig, vild. Omsorgsfuld, men uden intellektuel værdi”. På den baggrund spørger udstillingen: ”Er naturen en kvinde - og er det derfor vi ikke tager hende alvorligt?” (se bilag 7: KØN). Det er den logik, der kan legitimere menneskets udnyttelse af naturgrundlaget, og som Kjeldahl og Sakura beslutsomt sætter sig op i mod.

#### *Litteraturen som visionær vejviser*

Som jeg beskrev i afsnittet *Grunderkendelse under forandring*, kan transformativ dannelse bidrage til at skabe kritisk tænkende og kreative aktive borgere, der kan nytænke samfundets indretning, *når læringsprocessen og forandringsprocessen bliver ét*. Silja Henderson, forfatter og ph.d. i katastrofepsykologi, siger:

”Videnskab og fakta er ikke nok. Vi har brug for mening. Vi har brug for litteratur, der berører og bevæger os. Litteratur, der lader os opfatte konsekvenserne af vores (den vestlige, kapitalistiske) kultur og levemåde. Litteratur, der lader os forestille os helt andre måder at organisere vores samfund. Litteratur, der genforbinder os med, og genindlejrer os i, den levende verden, som jordboere. En blandt mange andre arter af jordboere.”

(Henderson, 2023, afs. 6)

Citatet rummer flere betragtninger, som den foreløbige analyse understøtter: resonanspædagogikkens meningsskabelse, litteraturpædagogikkens udvikling af både kognitiv og affektiv empati, narrativ forestillingsevne og scenariebevidsthed samt behovet for forbindelse eller

naturlilknytning. Derudover rejser Henderson en antikapitalistisk kritik af hele vores måde at indrette samfundet på, og systemkritikken udvikler sig til decideret civilisationskritik. Hun forbinder klimakrisen med det, der af flere forfattere kaldes en "forestillingskrise":

"På den ene side har vi svært ved at forestille os konsekvenserne af klimakrisen og de andre kriser, som den er forbundet med. På den anden side har vi også svært ved at forestille os alternative udfald – mere bæredygtige og retfærdige fremtider – andre mere empatiske måder at leve på."

(Henderson, 2023, afs. 4)

Også Paulsen er inde på danskfagets potentialer i forlængelse af den mulige økokritiske udvidelse af Klafkis nøgleproblemer. Han skriver, at man i danskfaget kan læse "ny økokritisk litteratur, men også aktivere litteraturens muligheder for at kunne udvide vores evne til empati og sans for unikt liv og forståelse for verdens forviklethed", som både Kjeldahl og Henderson er inde på. Og endvidere at litteraturen kan "udvikle evnen til at forestille sig en økologisk civilisation og planetens biocentriske fremtid, eller helt konkret skabe nye fortællinger sammen med det øvrige liv" (Paulsen, 2021, afs. 11).

Det er noget i retning af dette, Læssøe beskriver, når han bruger begrebet kritisk-utopisk tænkning, som et niveau af den brede dimension af UBU. Måske ikke i normativ forstand, men som et bud:

"Det er ifølge denne kritik for utilstrækkeligt og for sent at forsøge at reparere denne udvikling. Ødelæggelserne og den manglende evne til at modvirke dem anfægter selve civilisationen som grundfortælling ... I stedet handler det om at udvikle en grundlæggende ny fortælling, hvilket kræver en nytænkning, hvor i særdeleshed kunsten anses for at kunne spille en central rolle"

(Læssøe, 2020, s. 49-50)

Det er den udfordring, som Kjeldahl og de andre forfattere bag Retfærdig Naturbevarelse, har taget op. "Med denne bog ønsker vi at udvide håbet, drømmene og mulighederne for en omsorgsfuld verden, hvor der er plads til alt levende ... Storslåede forestillinger om forandring er et nødvendigt første skridt" (Kjeldahl et al., 2023, s. 4). "Utopien er vores protesthandling" fastholder de (Kjeldahl et al., 2023, s. 5).

## Opsamling: naturdannelse som normativt begreb

I analysen har jeg fremhævet bæredygtighedsperspektiver, der kan kvalificere begrebet naturdannelse. Jeg vil nu sammenfatte mine fund til et normativt dannelsesbegreb. Dertil introducerer jeg først og fremmest en specificeret version af naturdannelsesmodellen, som illustrerer sammenhængen mellem naturdannelse og litteraturundervisning:



fig. 2: Naturdannelse i litteraturundervisningen

Folkeskolens Formålparagraf og danskfagets curriculum rummer almene dannelsesbegreber, der godt kan forenes med bæredygtig udvikling. Jeg fremhæver dannelsesidealet om handlekompetence og fremtidsperspektiverne i lyset af den klimamæssige virkelighed. Danskfagets curriculum fremmer elevernes æstetiske, etiske forståelse af både hinandens og fremmedes livsverdener og menneskets samspil med naturen. Fra forskningen fremhæver jeg den brede tilgang til undervisningen med et endnu bredere sigte, hvilket har lagt til grund for de dynamisk forbundne niveauer og dimensioner af naturdannelsesbegrebet, som modellen illustrerer. Klimakrisen er kompleks og mangefacetteret, og det skal undervisningen afspejle.

Æstetiske erfaringer gennem skønlitteraturen kan blive helt centrale elementer i naturdannelsen. Der er meget potentiale at hente i litteraturpædagogikken, som blandt andet kan bidrage til udvikling af empati og nye erkendelser gennem æstetiske erfaringer og litterær fremmederfaring og som en bro til dybere forbindelse med naturen. Samtidig kan litteraturen være en visionær vejviser mod en mere bæredygtig fremtid.

Hensigten med naturdannelse er i sidste ende at skabe ansvarsfulde, indsigtfulde og følede mennesker, for hvem naturtilknytningen kommer til udtryk i en gensidigt omsorgsfuld relation med naturen. Naturdannelse skaber dyb indsigt og bredt udsyn samt kollektivt orienterede, demokratiske handlekompetencer, der ikke altid sætter mennesket i centrum. Naturdannelse er en dynamisk proces, hvor læringen og forandringen bliver ét.

# Perspektivering

I opgavens analyse konstruerede og diskuterede jeg et normativt begreb for naturdannelse. Det er en kompleks størrelse, som helt sikkert ikke er ukompliceret. I perspektiveringen vil jeg derfor skærpe blikket for nogle af de barrierer, der er kan opstå, når idealerne skal føres ud i livet. Jeg vil desuden genbesøge opgavens endnu ubesvarede spørgsmål og pege på, hvordan de kan undersøges nærmere.

## Forskningens perspektiv

Jeppe Læssøe har opstillet tre UBU-udfordringer i praksis: *Den intellektuelle udfordring* (1) i at rammesætte læring, som går ud over det traditionelle mekaniske verdenssyn til at tænke i helheder og dynamiske samspil. *Den politiske udfordring* (2) der både handler om strukturelle aspekter som mål og midler samt den diskursive opfattelse af UBU-feltet som politisk kontroversielt. Og til sidst *den etiske udfordring* (3) som angår forholdet mellem egen- og almeninteresser samt de kognitive og affektive erkendelser af individets ansvar for klimakriserne og omfanget af problemerne (Læssøe, 2016, s. 97-108).

Sidstnævnte kan relateres til følelser af klimaangst og -sorg, som præger en hel generation. Et stort internationalt studie fra 2021 af 10.000 unge mellem 16 og 25 år fra 10 forskellige lande viste, at 59 % af respondenterne var 'meget eller ekstremt bekymret' over klimaforandringerne, og at 84 % var 'moderat bekymret'. Mere end 50 % rapporterede følelser som tristhed, angst, vrede, magtesløshed, hjælpeløshed og skyld (Hickman et al, 2021).

Med andre ord, kan det ifølge forskningen være både svært og tungt at beskæftige sig med bæredygtighed i undervisningen. Lærergerningen er blandt meget andet en mulighed for at facilitere meningsfulde fællesskaber med omsorg og samhørighed - både mellem eleverne og til naturen. Vi har brug for styrkende fællesskaber, håb og handling. Åbne mulighedsrummene mellem barriererne og undgå klimaangstens apati, der kan blive en lamslående barriere for mange (Nyvold, 2017).

## Naturdannelse mellem idealisme og inklusion

Jeg forudser, at naturdannelsens idealistiske karakter i praksis kan indebære en moraliserende rettet. Keld Skovmand udpegede en instrumentalisering af det almene dannelsesbegreb, som jeg meget nødt vil reproducere i en ny form (Skovmand, 2021, s. 125). Det er afgørende, at eleverne får mulighed for at udvikle deres eget natursyn og forholdemåde, og at læreren løbende åbner og udvikler bæredygtighedsbegrebet i samarbejde med eleverne (Lysgaard & Laugesen,

2021). Ikke desto mindre kan man måske påstå, at klimakrisernes akutte trusler legitimerer en vis handlekraft (IPCC, 2023). Det er det pædagogiske paradoks, der spøger - forklædt i velmenende bæredygtige visioner. Filosofen Gadamer siger, at "dannelse har, lige så lidt som naturen, et mål uden for sig selv" (Nielsen, 2022). Det kunne være et oplagt afsæt for den videre pædagogiske refleksion.

Derudover pegede Skovmand også på, at dannelsesbegrebet ikke er alment, men elitært og ekskluderende (Skovmand, 2021, s. 120). Måske tilføjelsen 'natur-' til dannelse kun vil gøre ondt værre? Her må jeg i gang med at granske mine egne forudsætninger og grundantagelser, spejlet i det klimaaktivistiske felt af mennesker, der ligner mig selv. Jeg kan ikke lade være med at spørge: er det et privilegeret projekt?

### **Fra dannelse til didaktik**

Jeg har med denne opgave fokuseret på, *hvad* naturdannelse i litteraturundervisning kan være, og *hvorfor* det er vigtigt. Hertil kunne man jo passende spørge: *hvordan*? En videre undersøgelse kunne dykke ned i didaktiske kategorier om tilrettelæggelse af god og effektiv litteraturundervisning i et bæredygtigt perspektiv. Jeg ville starte didaktiseringen ved at vende tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt litteraturundervisning kan bidrage til at udvikle kognitiv empati for andre levende væsner end mennesket, som fremsat i analysen.

Selvom UBU-forskningen entydigt anbefaler en strukturelt set helhedsorienteret tilgang, kan jeg kun starte med mig selv. Jeg vil bestrebe mig på at lave plads til naturdannelse i danskfaget. Selv hvis jeg skal muge lidt ud i noget kulturkanon undervejs. Som Lysgaard og Laugesen skriver, kan man "fint undervise i natursyn og miljøbevidsthed i danskfaget med afsæt i et enkeltfagligt forløb om litteratur" (Lysgaard & Laugesen, 2021, afs. 9). Så det vil jeg i første omgang foreslå, at man gør.

## Konklusion

I denne opgave har jeg undersøgt, hvordan man kan definere naturdannelse, og hvordan litteraturpædagogikken kan understøtte og udvikle naturdannelse i danskundervisningen.

I opgavens teoriafsnit fremhævede jeg dannelsesperspektiver fra almen dannelsesteori ved Wolfgang Klafki og Hartmut Rosa samt litteraturpædagogiske dannelsesbegreber om æstetisk erfaring. Jeg benyttede en bæredygtig prisme på teorien for at nå frem til sammenlignelige dannelsesbegreber, jeg kunne bruge til at konstruere naturdannelse som et normativt begreb.

Naturdannelse i folkeskolen kan defineres ved bæredygtighedsidealene fra Folkeskolens Formålparagraf, danskfagets curriculum og forskning i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Naturdannelse indebærer en bred og dynamisk tilgang til feltet, der strækker sig over flere didaktiske og pædagogiske dimensioner som Omfang, Tilgang og Sigte, hvilket jeg illustrerede i en model (fig. 1). Sigtet betoner dannelsesidealene som udvikling af kritisk tænkning og handlingskompetence, der udfordrer eksisterende grundantagelser og praksisser, hvilket ses som centralt i lyset af den klimamæssige virkelighed.

Litteraturpædagogikken kan spille en væsentlig rolle i at understøtte og udvikle naturdannelse i danskfaget. Gennem Rosas resonanspædagogik, den æstetiske filosofis erfaringslære samt litterær fremmederfaring kan eleverne udvikle empati og opnå dybe erkendelser, der kan styrke deres naturtilknytning og oplevelse af mening med tilværelsen. Interviewet med Tina Sakura viser, hvordan hendes bøger og pædagogiske tilgang søger at skabe en forbindelse til naturen. Denne tilknytning har betydning for at kunne drage omsorg for naturen, som empirisk forskning og resonanspædagogikken understreger.

Litteraturen kan vise sig som en visionær vejviser mod en mere bæredygtig fremtid og bidrage til at forme elever til ansvarsfulde, indsigtsfulde og følelsesfulde mennesker. Her udforskes et økocentrisk perspektiv på dannelse, hvor mennesket betragtes som en del af en større økologisk helhed. Økocentrismen uddrages fra interviewet med Esther Kjeldahl og understøttes filosofisk og litteraturpædagogisk ved blandt andre Thomas Illum Hansen og Dorthe Christensen. Esther Kjeldahl udtrykker, hvordan litteratur kan fremme en dybere forståelse af økosystemers kompleksitet og værdi og vække empati for alle væsener. Dette kan potentielt transformere læserens grundlæggende forståelser af verden og være kimen til kritisk-utopiske forestillinger af et radikalt forandret og mere bæredygtigt samfund.

Den dynamiske proces i naturdannelse, hvor læring og forandring er tæt forbundet, kan skabe en helhedsorienteret dannelse, hvilket er afgørende i lyset af klimakriserne.

Håbet er lysegrønt.



## Litteratur

- 2030 SKOLER (2024a). *Kom i gang: Sådan bliver skolen certificeret*.  
[www.2030skoler.dk/kom-igang/](http://www.2030skoler.dk/kom-igang/)
- 2030 SKOLER (2024b). *Baggrund*.  
[www.2030skoler.dk/baggrund/](http://www.2030skoler.dk/baggrund/)
- Aagerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels forlag.
- Barragan-Jason G., de Mazancourt C., Parmesan C., Singer MC., Loreau M. (2021).  
*Human-nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis*.  
(epub) Conservation Letter for conservation Biology.  
<https://conbio.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/conl.12852>
- Brodersen, P. (2020). Æstetik og virkelyst. I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T.  
*Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (2. udg., s.  
123-155). Hans Reitzels forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk: Fælles Mål*.  
[www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022, 21. marts). *Børne- og undervisningsministeren støtter Handleplan for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling*.  
[www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/mar/220321-boerne--og-undervisningsministeren-stoetter-handleplan](http://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/mar/220321-boerne--og-undervisningsministeren-stoetter-handleplan)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023, 15. november). *Folkeskolens formål*.  
[www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal](http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal)
- Carlsson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I: Lysgaard, J. A. & Jørgensen, N. J. (red), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. (s. 123-139) Forfatterne og Frydenlund.
- Christensen, B. (2023, 28. december). *Miljøfilosofi*. Den store danske.  
<https://denstoredanske.lex.dk/milj%C3%B8filosofi>
- Fink, H. (2003). Et mangfoldigt naturbegreb. I: Agger, P., Reenberg, A., Læssøe, J., Hansen, H.P. (red.), *Naturens Værdi*. Gads Forlag.  
<https://sund-by-net.dk/wp-content/uploads/2016/10/Et-mangfoldigt-naturbegreb-Hans-Fisk.pdf>
- Friluftsrådet (2018, 18. august). *Børns oplevelser i naturen*.  
[www.friluftsradet.dk/om-os/viden-fakta-om-friluftsliv/boerns-oplevelser-naturen](http://www.friluftsradet.dk/om-os/viden-fakta-om-friluftsliv/boerns-oplevelser-naturen)

- Globalis (2024, 3. april). *Bæredygtig udvikling*.  
<https://globalis.dk/tema/fattigdom/baeredygtig-udvikling>
- Handleplan for UBU (2022, 15. januar). *Danmark har brug for en handleplan for Uddannelse for bæredygtig udvikling*.  
[www.verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/852fe8c3-3d3d-4ba8-8e3f-6942c3f41acb\\_Forslag+til+handlingsplan+for+Uddannelse+for+B%C3%A6redygtig+Udvikling.pdf](http://www.verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/852fe8c3-3d3d-4ba8-8e3f-6942c3f41acb_Forslag+til+handlingsplan+for+Uddannelse+for+B%C3%A6redygtig+Udvikling.pdf)
- Hansen, T. I. (2020). *Æstetik og fordybelse*. I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (2. udg., s. 85-120). Hans Reitzels forlag.
- Hansen, T. I. (2022, 20. januar). *Litterær empati og fremmederfaring*. Nationalt Videncenter for Læsning.  
[www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2022/litteraer-empati-og-fremmederfaring/](http://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2022/litteraer-empati-og-fremmederfaring/)
- Hartmeyer, R. & Præstholt, S. (2021, januar). *Børns naturdannelse*. Center for Børn og Natur ved Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning, Københavns Universitet.  
[www.centerforboernognatur.dk/dokumenter/B\\_rns\\_Naturdannelse\\_final\\_rapport\\_web\\_2021.pdf](http://www.centerforboernognatur.dk/dokumenter/B_rns_Naturdannelse_final_rapport_web_2021.pdf)
- Heiberg, S. T. (2022). *Det er oprør at vi husker glæden*. Forfattere ser grønt.  
<https://forfatteresergroent.dk/index.php/det-er-oproer-at-vi-husker-glaeden/>
- Henderson, S. E. K. (2023, 2. juni). *Klimakrisen, litteraturen og den større virkelighed*. Litteratursiden.  
<https://litteratursiden.dk/artikler/klimakrisen-litteraturen-og-den-stoerre-virkelighe>
- Henkel, A. Q. (2020). Litteraturundervisningens hvorfor, hvad og hvordan og Fem faser i en meningsfuld litteraturundervisning. I: *Grib litteraturen! 50 litteraturdidaktiske greb: Lærereens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. (s. 6-39). Gyldendal.
- Heuniche, H. & Rikke, B. B (værter). (2022, 13. oktober). *Bæredygtighed og grøn omstilling i undervisningen* [podcast-episode]. Stemmer fra Skolen. PodBean.  
<https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/b%C3%A6redygtighed-og-gr%C3%B8nomstilling-i-undervisningen/>
- Hickman, Cl. Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E., Mayall, E. E., Wray, B., ... van Susteren, L. (2021, december). *Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey*. The Lancet (vol. 5, issue 12).  
[https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196\(21\)00278-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196(21)00278-3/fulltext)
- Holme, T., Lund, M. & Nielsen, K. H. (2023). *Vejledning i akademisk opgaveskrivning*. (5. udg.). De Æstetiske Fag Kasernen.
- IPCC (2023). *Climate change 2023, synthesis report: Summary for policymakers*.  
[https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_SPM.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf)

- Jørgensen, D. (2008). *Aglaïas dans - På vej mod en æstetisk tænkning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kjeldahl, E. M. (2024). *Om mig*. Estherkjeldahl.dk.  
<https://estherkjeldahl.dk/om-mig>
- Kjeldahl, E. M., Berg-Jensen, C. L., Blom-Hansen, A. T., Børsting, R., Egelund, A., Ove, S., Roj, C. ... Wiggen, L. (2023). *Retfærdig naturbevarelse: Et manifest*. Økotopia.
- Kjeldahl, E. M. (2020). *Vi er sammen om at mærke det*. People's Press.
- Klitgaard, N. B. (2024). *Forfatter Tina Sakura*. Litteratursiden.  
<https://litteratursiden.dk/forfattere/tina-sakura-bestle>
- Klougart, J. (2023). *Efter Naturen*. Gladiator.
- Klougart, J. (2021a, 23. december). *Jeg lå i ambulancen, og den følelse, der fyldte mig, var til min egen overraskelse medlidenhed*. Politiken.  
[www.politiken.dk/debat/kroniken/art8523566/%C2%BBJeg-l%C3%A5-i-ambulancen-og-den-f%C3%B8lelse-der-fyldte-mig-var-til-min-egen-overraskelse-medlidenhed%C2%AB](http://www.politiken.dk/debat/kroniken/art8523566/%C2%BBJeg-l%C3%A5-i-ambulancen-og-den-f%C3%B8lelse-der-fyldte-mig-var-til-min-egen-overraskelse-medlidenhed%C2%AB)
- Klougart, J. (2021b). *Hør bølgerne, hør kornet*. Forfattere ser grønt.  
[www.forfattere-sergroent.dk/index.php/hoer-boelgerne-hoer-kornet/](http://www.forfattere-sergroent.dk/index.php/hoer-boelgerne-hoer-kornet/)
- Klafki, W. (2005). *Dannelsese teori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3 udg., Nake, B., overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, P. C. & Laugesen, M. H.-L. (2024). Gode vibrationer: om Hartmut Rosa som naturfilosof og det historiske behov for resynkronisering. I: A. B. Demesco, A. Hansen, F.-E. Friis Jakobsen, W. Mathorne, M. Rølle, K. O. Toft, A.-S. S. Wandall, & K. B. Willert (red.), *Jordskred: bidrag til den nye naturtænkning* (s. 232-263). Forlaget Multivers.
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). Bæredygtighed og viden i krise. I: Lysgaard, J. A. & Jørgensen, N. J. (red), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. (s. 90-106). Forfatterne og Frydenlund.
- Lysgaard, J. A., & Laugesen, M. H.-L. (2021). *Uddannelse for bæredygtig udvikling: Udfordringer og muligheder*. EMU - Danmarks læringsportal.  
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/uddannelse-baeredygtig-udvikling-udfordringer>
- Læssøe, J. (u. å.). *Uddannelse for bæredygtig udvikling hvad omfatter det?*. Verdensmaal.org.  
[www.verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/a91dca30-238c-4fe4-b1da-dd11e105862a\\_UBU+kortl%C3%A6gning.pdf](http://www.verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/a91dca30-238c-4fe4-b1da-dd11e105862a_UBU+kortl%C3%A6gning.pdf)

- Læssøe, J. (2020). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I: Lysgaard, J. A. & Jørgensen, N. J. (red), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. (s. 17-41). Forfatterne og Frydenlund.
- Læssøe, J. (2016). Den sovende kæmpe: uddannelse og læring som del af bæredygtig omstilling. I: J. Holten-Andersen, M. H. Richter, A. G. C. Jensen, S. Melgaard, R. Wolff, J. Eskildsen, & K. Holten-Andersen (red.), *Livet efter væksten: samfundsvisio-ner i en omstillingstid* (s. 97-108). Hovedland.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Klim.
- Mørch, M. A. (2021, 13. marts). *Sociologisk hovedværk er storladent, ambitiøst og sitrende interessant*. Information.  
[www.information.dk/moti/anmeldelse/2021/03/sociologisk-hovedvaerk-storladent-ambitioest-sitrende-interessant](http://www.information.dk/moti/anmeldelse/2021/03/sociologisk-hovedvaerk-storladent-ambitioest-sitrende-interessant)
- Nielsen, B. N. (2022, 21. april). *Alle taler om dannelse. Men hvad betyder det egentlig?*. Kristeligt Dagblad.  
<https://www.folkeskolen.dk/files/2022/05/23/Alle%20taler%20om%20danne-lse.%20Men%20hvad%20betyder%20det%20egentlig%20%20Kristeligt%20Dagbl ad%20%20Dannelse%20har%20aldrig%20fyldt%20sa%20meget%20i%20den.pdf>
- Nyvold, M. (2017, 3. august). Hvorfor din hjerne er programmeret til at fortrænge denne klimahistorie, og hvad du kan gøre ved det. Zetland.  
<https://www.zetland.dk/historie/sOMVEZWB-aOMNamWw-8ebe3>
- Paulsen, M. (2021). *Antropocæn dannelse: Bæredygtighedspædagogik i gymnasiet*. EMU - Danmarks læringsportal.  
<https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/dannelse/antropocaen-dannelse-og-baere-dygtighed-i-gymnasiet>
- Poulsen, B. (2016). Semistrukturerede interviews. I: Kristensen, Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red.). *Metoder i samfundsvidenskaberne*, Samfundslitteratur.
- Ravn, K. (2023, 18. august). *Kendt skoleforsker og læreruddanner forlader Danmark*. Folkeskolen.  
<https://www.folkeskolen.dk/forskning-laererruddannelsen-malstyring/kendt-skoleforsker-og-laererruddanner-forlader-danmark/4726256>
- Richardson, K. (2023). *Antropocæn*. Den store danske.  
<https://denstoredanske.lex.dk/Antropoc%C3%A6n>
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: når det knitrer i klasseværelset*. (Primdahl, N. L., overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet 2016).
- Sakura, T. (2023). *Jord*. Alinea.
- Sakura, T. (2023). *Bjørnen*. Carlsen.
- Sakura, T. (2019). *Bogen om Blom*. Carlsen.

- Schmidt, C. H. (2022). *Socialkonstruktivisme*. Laeremiddel.dk  
[www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/)
- Schnack, K. (2003). Handlekompetence. I: *Pædagogiske teorier*. (3. udg., s. 15-30). Billesø & Baltzer
- SDU (2022, 19. juli). *Grøn omstilling i grundskolen*.  
[www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/forskning/fokusomraader/baeredygtighed/groen-omstilling](http://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/forskning/fokusomraader/baeredygtighed/groen-omstilling)
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.  
[www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-ochkursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassenoch-fritidshemmet](http://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-ochkursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassenoch-fritidshemmet)
- Skovmand, K. (2021). Dannelse som bevægelse og bygning - som i et spejl. I: S. Brinkmann, L. Tanggaard, & T. Aastrup Rømer (red.), *Sidste chance - perspektiver på dannelse* (s. 111-137). Klim.
- Statens Kunstfond (2024). *Kreativitet og meditation*.  
[www.kunst.dk/for-ansoegere/vejledninger/katalog-levende-litteraturmoeder-for-boern-og-unge/vuggestue-og-boernehave-1-2/maria-roerbaek-1](http://www.kunst.dk/for-ansoegere/vejledninger/katalog-levende-litteraturmoeder-for-boern-og-unge/vuggestue-og-boernehave-1-2/maria-roerbaek-1)
- Svarrer, L. (2017, 25. juli). *Det gode liv er ikke autenticitet. Det er resonans*. Atlas.  
[www.atlasmag.dk/samfund/det-gode-liv-er-ikke-autenticitet-det-er-resonans](http://www.atlasmag.dk/samfund/det-gode-liv-er-ikke-autenticitet-det-er-resonans)
- Thurah, T. (2020). *Fiktion - litteratur og didaktik på læreruddannelsen*. Dafolo.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.  
[www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444](http://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444)
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Verdensmål.org (2024). *Danmark har brug for en handleplan for uddannelse og bæredygtig udvikling*.  
<https://www.verdensmaal.org/handleplan-for-uddannelse>
- Weirsøe, M. (2021, august). *Klimakrisen kalder på en ny pædagogik*. Asterisk.  
[www.dpu.au.dk/asterisk/klimakrisen-kalder-paa-en-ny-paedagogik](http://www.dpu.au.dk/asterisk/klimakrisen-kalder-paa-en-ny-paedagogik)
- Ziehe, T. (2020). Æstetisering og selvorientering: Om to moderne mønstre i selvorienteringen. I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (2. udg., s. 229-247). Hans Reitzels forlag.

# Bilag

## 1: Sakura (interviewguide)

<b>Briefing</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Undersøgelsesfelt	Bachelorprojekt i dansk om natur og litteraturundervisningen
Tidsramme	Ca. 45 minutter
Metode	Navngivet respondent, lydoptagelse, transskribering
Frivillighed	Mulighed for redigering på bagkant
<b>Introduktion</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Præsentation	Hvad er vigtigt at have med, når jeg skal beskrive dig? Værker, legater og priser, civiltilstand og forældreskab, leveform, fritidsinteresser, klimaaktivisme?
Ambitioner	Hvad motiverer/inspirerer dig? Hvad er dine ambitioner for dine værker?
Idealer	Hvad skal god litteratur kunne? Varierer det efter målgruppen? Er det særligt for ungdomsromaner?
<b>Litteratur og natur</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Sammenhængen mellem litteratur og natur	Fortæl om hvordan natur og litteratur hænger sammen i kunstneriske virke Hvordan bruger du naturen til at skrive?
Natursyn	Hvilken slags natur, skriver du helst om? Er det vigtigt for dig at repræsentere specifikke forståelser af naturen i dit arbejde? Har du i løbet af dit forfatterskab udviklet din forståelse af naturen? Hvordan har naturen udviklet dit forfatterskab?
<b>Litteraturpædagogik og aktivisme</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Læsepædagogisk formål	Hvad håber du at børn og unge får ud af at læse dine bøger? Hvad håber du at børn og unge får ud af at læse bøger om naturen generelt? Du har tidligere udtalt at: ”Mit håb er, at bøgerne bliver boende i dem som små tråde af lys, der kan vise vej i alle dagene, at de forstår, at verden er magisk, selvom den er grusom, at de forstår, at magien er kærlighed og fantasi, som bor i dem. Jeg håber, bøgerne giver frø til glæde og latter og tårer og forundring og åbner fantasien. Måske får de selv lyst til at udtrykke sig på en eller anden måde i verden. Det er mit håb i hvert fald.” Kan du sige lidt mere om magien i form af kærlighed og fantasi som et slags værn mod verdens grusomheder?
(Klima-)aktivistisk formål	Hvordan påvirker din klimaaktivisme dit forfatterskab og omvendt? Er det vigtigt for dig at adskille kunst fra politik? Hvilke tanker, gør du dig om det? Er der nogle værdimæssige grundantagelser, der er vigtige for dig at inkorporere i dine værker? Er der nogle aktivistiske idealer, der er vigtige for dig at inkorporere i dine værker? Hvordan påvirker målgruppen det idealistiske/aktivistiske indhold?
<b>Naturdannelse i skolen</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>

Undervisningserfaring	Fortæl om din erfaring med at undervise elever i skolen Hvad er din motivation? Hvorfor er det vigtigt? Har du oplevet nogle barrierer i undervisningen fra rammesætningen? Lærerne? Eleverne?
Dannelsesidealer	Hvilket dannelsesmæssigt potentiale, kan du få øje på? Er der noget særligt dannende ift. naturen? Er der noget du håber at kunne smitte mig som fremtidig dansklærer med? Er der nogle erfaringer/anbefalinger, du gerne vil give videre? Er der nogle mere generelle/strukturelle forhold omkring grundskolen, du gerne så anderledes?
<b>Debriefing</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Andet?	Er der noget, du gerne vil tilføje? Har du nogen spørgsmål til mig om interviewet eller projektet?
Opfølgning	Er det i orden, jeg kontakter dig, hvis der skulle dukke et opfølgende spørgsmål op? Du må gerne kontakte mig, hvis du vil redigere indholdet eller spørge om hvad som helst.

## 2: Kjeldahl (interviewguide)

<b>Briefing</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Undersøgelsesfelt	Bachelorprojekt i dansk om natur og litteraturundervisningen
Tidsramme	Ca. 45 minutter
Metode	Navngivet respondent, lydoptagelse, transskribering
Frivillighed	Mulighed for redigering på bagkant
<b>Introduktion</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Præsentation	Hvad er vigtigt at have med, når jeg skal beskrive dig? Klimaaktivistiske bedrifter, boform og familieforhold, uddannelseserfaring, medieeksponering, andre udtryksformer end skriften (musik) Hvad arbejder du på for tiden? Hvad kan du godt selv lide at læse?
Ambitioner	Hvad motiverer/inspirerer dig? Hvad er dine ambitioner for dine værker?
Idealer	Hvad skal god litteratur kunne? Hvad skal god klimalitteratur kunne?
<b>Litteratur og natur</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Sammenhængen mellem litteratur og natur	Fortæl om hvordan natur og litteratur hænger sammen i dit liv. Hvordan bruger du naturen til at skrive? Hvordan udvikler litteraturen dit syn på naturen? og/eller omvendt; hvordan udvikler naturen dit syn på litteraturen?
Natursyn og -filosofi	Har det været vigtigt at anlægge en særlig forståelse af forholdet mellem menneske i Retfærdig Naturbevarelse? Hvorfor? Hvilken slags natur, skriver du helst om? Er det vigtigt for dig at repræsentere specifikke forståelser af naturen i dit arbejde?
<b>Litteraturpædagogik og aktivisme</b>	

<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Læsepædagogisk formål	<p>Hvad skal god litteratur kunne?</p> <p>Hvilke forandringsteorier og/eller vigtige erfaringer forbinder du med litteratur?</p> <p>Er det anderledes for klimaaktivistisk litteratur?</p> <p>Hvilken slags litteratur gør dig åndeligt/eksistentielt rigere? Hvorfor?</p> <p>Hvorfor skrev du "Vi er sammen om at mørke det" (2020)?</p> <p>Hvorfor skrev I "Retfærdig Naturbevarelse" (2023)?</p> <p>Hvem er dine målgrupper? Hvorfor?</p> <p>Hvad ønsker du, læseren får ud af at læse dine bøger?</p> <p>Hvad er vigtigt for dig, at give videre?</p>
(Klima-)aktivistisk formål	<p>Hvordan påvirker din klimaaktivisme dit forfatterskab og omvendt?</p> <p>Hvad synes du er vigtigt at give videre til dine unge læsere og følgere?</p> <p>Fx fra Vi er sammen om at mærke det?</p> <p>Eller MC Dommedag &amp; Klimahystaden?</p> <p>Hvordan bruger I litteraturen i dine klimaaktivistiske fællesskaber?</p>
<b>Naturdannelse i skolen</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Dannelsesidealer	<p>Er der noget du håber at kunne smitte mig som fremtidig dansklærer med?</p> <p>Måske om elevernes klimafølelser, -ansvar og -handlingsmuligheder?</p> <p>Aktivistiske idealer og erfaringer for undervisning?</p> <p>Din umiddelbare indgangsvinkel til 'naturdannelse'?</p> <p>Strukturelle udviklingspunkter for grundskolen?</p>
<b>Debriefing</b>	
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Andet?	<p>Er der noget, du gerne vil tilføje?</p> <p>Har du nogen spørgsmål til mig om interviewet eller projektet?</p>
Opfølgning	<p>Er det i orden, jeg kontakter dig, hvis der skulle dukke et opfølgende spørgsmål op?</p> <p>Du må gerne kontakte mig, hvis du vil redigere indholdet eller spørge om hvad som helst.</p>



### 3: Sakura (transskribering)

Minut	Citat	Noter
4:00	Det der kommer, er historier, der skal minde om kærlighed og magi i verden. Jeg ved godt, det er et meget stort ønske, men jeg håber sådan, at det kan være bare sådan et lille glimt af lys, latter, forundring eller magi i dem, der læser, det jeg skriver. Altså, kender du det, hvor man føler, man føler, man bærer et lille glimt med sig - der er ligesom et eller andet i sit liv, man ser på en anden måde. Det ved jeg godt, er en kæmpe ambition, men det er det, jeg håber.	Dyb UBU ("sigter mod at ændre vanlige erkendelsesformer, grundforestillinger, praksisser, natur-relationer m.v.)
7:27	S: Du har tidligere udtalt at: "Mit håb er, at bøgerne bliver boende i dem som små tråde af lys, der kan vise vej i alle dagene, at de forstår, at verden er magisk, selvom den er grusom, at de forstår, at magien er kærlighed og fantasi, som bor i dem. Jeg håber, bøgerne giver frø til glæde og latter og tårer og forundring og åbner fantasien. Måske får de selv lyst til at udtrykke sig på en eller anden måde i verden. Det er mit håb i hvert fald." S: Kan du sige lidt mere om magien i form af kærlighed og fantasi som et slags værn mod verdens grusomheder? - Ja, og der kunne man jo faktisk også godt indsætte naturen. Altså, magi i form af naturen. Naturen er meget vigtig i mine bøger. Som verdens magi. Et sted man kan gå hen og blive sig selv. Man forbinder sig og går i opløsning, og på den måde bliver man sig selv.	Litteraturens dannelsesformål som "vindue og spejl". Naturforbindelse.
7:45	S: Og det sted, man går hen, finder man det i naturen eller litteraturen? Eller bliver det, det samme? - Jeg kan jo ikke proppe en helt skov ind i bogen, men måske prøver jeg lidt. Fx i Bogen om Blom (2019 red.) er der et kapitel, hvor Blom går ud og bliver til nogle forskellige elementer i naturen. Så tænker jeg, måske kan børnene huske det.	"en skov ind i bogen" Bogen om Blom (2019)
9:45	S: Er det (med Blom, der bliver et med naturen) et tema der går igen i dine værker? - Jeg tillægger tit naturen alt mulig intention, som jeg jo ikke kan vide noget om. Det er bare sådan, som det føles som menneske. Det er den virkning, naturen kan have i en.	Natursyn: naturen har vilje og er sidestillet menneskearten (i den "livskritiske zone")
13:38	Jeg tror det er vigtigt at være i naturen og mærke dens kraft og blive forbundet. Det er ligesom i bogen Jord (2023, red). Der er kraft og ro i naturen. Og forbindelse S: Også mellemmenneskeligt? - Ja	Naturforbindelse, mellemmenneskelig forbindelse og resonanserfaring Jord (2023)
14:40	S: Du sagde før, du gerne ville skrive hele skoven ind i en bog, hvis du kunne. Hvorfor? - Jeg vil gerne minde dem om at naturen er der som et rum, som vi bliver nødt til at huske. Altså se, hvordan verden ser ud. Vi står i en kæmpe klimakatastrofe og jeg tror, den eneste vej igennem det er at vi bliver langsomme og skruer ned. At vi ikke finder lykken i at købe ting og rejse meget langt væk. Men at vi forstår de små ting - nærværet og naturen - det er der, guldene ligger.	Klimakrise, aktivisme
17:40 19:40	*Sakura fortæller om undervisningsaktiviteten "Drømmerejse", hvor eleverne bliver til et frø og siden et træ. Eleverne placeres efterfølgende på stribe foran et langt stykke papir, hvor de så skal lave deres træ-selvportrætter og forbinde deres rødder med hinandens*	Didaktik/ undervisningsaktivitet.

	- Jeg håber der er noget ved at gøre det, der kan forplante sig ud. Det går jo flere veje; det er forbindelsen mellem børnene. Jeg minder dem om, de også er forbundne. Til træerne men også til hinanden. De har måske ikke rødder, men kærlighedstråde mellem hjerterne. Det er en af mine yndlingsaktiviteter.	Naturforbindelse og mellem menneskelig forbindelse Til Levende Litteraturmøder støttet af statens kunsthøj
20:45	S: Hvorfor er det vigtigt? - Det er jo hele grunden til at findes. At give kærlighed ud til dem, man møder. Hvor end man møder dem. Hvis man bare kan give en lille smule.	Aktivism
25:56	Vi skal påskønne naturen, vi skal forstå at den har ret til at være her. Vi er ikke vigtigere. Vi er ikke vigtigere end træerne.	Natursyn og Paulsens "livskritiske jordzone"
26:27	Der er noget vi har glemt. Det er så banalt, men det er helende at opholde sig i naturen. Man kan måle det, man kan mærke det, men man kan også måle det i mennesker. At det er godt. Jeg synes det er meget magisk at vi er forbundet med naturen, på den måde. Og med ilten, selvfølgelig. Der er noget med forbindelse, som jeg tror, kan blive en gave. Som kan blive den eneste vej, tror jeg.	Natursyn og -forbundet-hed. Om ilt som i indledningen af "Udruket"
28:22	Man kan måske godt se alt jeg skriver, som en slags aktivisme. Jeg håber, der gror noget videre ovre i dem, der læser det. Og det er jo faktisk aktivisme. Jeg kan ikke vide det, men jeg kan lægge det ud som et rum, man kan gå ind i og måske mærke noget eller blive nysgerrig. (...) Og så fordi, jeg er en der skriver, så er det skriften jeg bruger, som mit (aktivistiske værktøj, red.)	Aktivism
30:54	I: kan kunsten blive politiske instrumentel? - Altså, det sted jeg skriver fra, er jo ikke sådan kalkuleret eller strategisk. Det kommer fra hjertet, fra et andet sted. Fra de stemninger, følelser og billeder der gror der og som jeg gerne vil udforske. Så har vi jo et samfund med en statsminister der siger, det ikke skal være sjovt at arbejde, og at vi skal arbejde mere og mere. Så kan man jo godt sige, det er politisk at skrive bøger, der handler om, at man skal gå ud og sætte sig under et træ.	Politisk instrumentaliseret kunst
33:25	Det skal helst være en sådan blød og omsorgsfuld aktivisme. Mine bøger må gerne ruske lidt, men på en omsorgsfuld måde.	
33:42	S: Er der nogen, der ikke vil være med? - Altså så møder jeg dem i hvert fald ikke. Det er kun de søde, der skriver til mig. Men nu med fx Bjørnen. Jeg tror måske den er lidt grænseoverskridende, og at der måske er nogle lærere, der ikke ved, hvad de skal stille op med den.	Undervisningsforløb med Bjørnen på Alinea (med aktivistisk handling i slutningen) og med hele forfatterkabet hos Gyldendal. Jord er undervejs.
40:18	S: er der noget, du vil smitte mig med, som dansklærer? - Altså nu er det jo dig, der er eksperten. Men jeg gør mig selv umage med rummelighed og ro. Alting behøver ikke være vildt effektivt. Ro til at gro.	Didaktik

#### 4: Kjeldahl (transskribering)

Minut	Citat	Noter
11:32	Jeg synes at god litteratur skal kunne opsluge mig følelsesmæssigt. Give mig lyst til at blive ved med at bladre og komme dybere ned i teksten. Og få mig til at se nogle ting, på en lidt anden måde, end jeg før så det.	God litteratur opsluger
15:20	... vække noget empati i mig for nogle mennesker eller nogle skæbner, som jeg måske ikke havde tænkt så meget over før. Jeg synes, at netop det der med at kunne leve sig ind i nogle andre mennesker eller andre levende væsners perspektiver og blive sådan gud, hvorfor har jeg aldrig tænkt over det.	God litteratur øger empati til all væsner
22:02	(Litteraturen, red.) kan få mig til at få en dybere forståelse for fx økosystemers kostbarhed og alle de nuancer og al den kompleksitet der er i det liv, der hele tiden er omkring os, men som vi nogle gange bare kan se som "the environment", som et slags baggrundstæppe. Nogle gange kan man få det her baggrundstæppe frem, til pludseligt at være noget man kigger på, og forholder sig ydmygt overfor, og bliver overvældet over hvor sindssygt komplekst og uforståeligt og uendeligt dyrebart, det er.	Litteratur øger forståelse af økosystemers kompleksitet og "kostbarhed". (Anbefaling: "Under a white sky a nature of the future" (om ingeniører og økosystemer))
27:10	I arbejdet med Retfærdig Naturbevarelse gjorde vi meget ud af at prøve at omtale naturen eller vores medarter og økosystemer som noget der på lige fod med mennesker, og ikke sætte mennesker op i et hierarki (...) Så vi var hele tiden opmærksomme på, hvordan vi brugte sproget, og netop ikke sagde "mennesker og dyr" men "mennesker og vores medarter". Og jeg er helt sikker på, vi er faldet i nogle gange, fordi vi er så indøvede og opdragede gennem så mange år i det her hierarki, hvor vi forstå andre arter og økosystemer som nogle baggrundbetingelser eller underliggende arter, der skal tjene vores behov. Det var faktisk helt vildt svært at prøve at gøre op med de tanker med de ord vi valgte. Det er klart ret krævende at prøve at bryde med de her vaner og forestillinger, men jeg synes også, det var en rigtig spændende øvelse.	Om Retfærdig Naturbevarelse Mennesket ligestillet vores medarter i skriften. Didaktisk inspiration.
29:55	Fra min bog "Vi er sammen om at mærke det" har jeg haft rigtig meget behov for at videregive en styrke og selvtillid hos de unge, der læser min bog. Så de føler sig seje og gode, og at de er på rette vej, når de føler en stor sorg over klimakrisen. Fordi der i så mange år har været sådan en stemning af, at dem der går op i miljø og klima er nogle lidt kiksede nogen, mens dem der går op i at tjene penge og få en karriere og gå i fedt tøj er de seje. Det prøvede jeg virkelig at få vendt på hovedet, og være sådan "hey, det er jer, der går op i det her, som er de allersejeste", selvom jeg godt ved, det kan være svært at få op for (miljø og klima, red) i en social kontekst. Få dem til at stå op for det, de mærker indeni og tror på.	Vi er sammen om at mærke det skal give styrke, anerkendelse og bekræftelse til unge læsere
31:07	Med MC Dommedag og Klimahystaden handler det rigtig meget om at dem, der lytter til vores musik og føler, at den analyse, de måske delvist har af de absurditeter der er i det klimapolitiske landskab. At vi formulerer det færdigt for dem, så de føler "gud ja, det er det, jeg mener". Og samtidig synes, det er sjovt. Det har været vigtigt for os at bringe humor ind i klimasamtalen og i klimapolitik, fordi det kan være	MC Dommedag og Klimahystaden (magtkritisk rapduo) skal understøtte de unge lyttere og følges magtkritiske analyser og

	meget tungt. Men det er også vigtigt vi kan grine lidt af det hele, for at få en styrke til at kæmpe videre. Jeg ser os lidt som sådan nogle pauseklovne, der kan underholde inden vi skal videre, for at samle styrke og få en endnu bedre og tydeligere analyse af problemerne, inden vi skal ud og kæmpe videre.	samtidig bidrage med noget humor til fællesskabet og den klimapolitiske debat.
39:14	Jeg håber at, øhm ja, det er sgu et svært spørgsmål, måske at du ser dig selv, som et slags forbillede for de unge. Og at du måske også inddrager dine egne følelser omkring klima- og biodiversitetskrisen. Det er så vigtigt for de unge også at have nogle voksne forbilleder, der faktisk viser, at de tager det her alvorligt og står ved det. Fordi der er så mange voksne, der ikke tager det alvorligt og prøver at tale det ned. Det kan jo være en måde, man tænker, man kan drage omsorg for unge, der lider af klima-ubehag når man siger ”det er altså ikke så slemt, og der er mange, der arbejder på det” og sådan noget. Men det er jo også bare tomme ord, og hvis man har klima-ubehag, kan man tænke ”okay shit, ikke engang de voksne har fattet alvoren” og blive endnu mere bekymret.	Voksne negligerer alvoren overfor unge mennesker
41:30	Det der med at have en voksen, en lærer, der tager det her alvorligt netop tør at gå ind i det og åbne samtaler op gennem litteratur og forskellige emneforløb. En der tør at gå ind i deres følelser og også de værdier og ideologier, der ligger bag den her krise. Det er jo bare et helt vildt rigt emne, der på en eller anden måde siger alt om den menneskelige civilisation og den menneskelige historie og den måde vores samfund er bygget op og vores eget syn på os selv og filosofi (...) Der er så meget i det emne, der kan udfoldes, hvis først man tør at gå ind i det. Så det håber jeg da at du som dansklærer vil føle dig motiveret til at udforske emnet sammen med dine elever og skabe et trygt rum med plads til alle følelser, der er forbundet til det her.	Klima- og biodiversitetskrisen er et rigt emne, som man kan udfolde på mange måder i undervisningen. Vigtigt at skabe et trygt rum med plads til alle følelser.

## 5: Folkeskolens Formålsparagraf

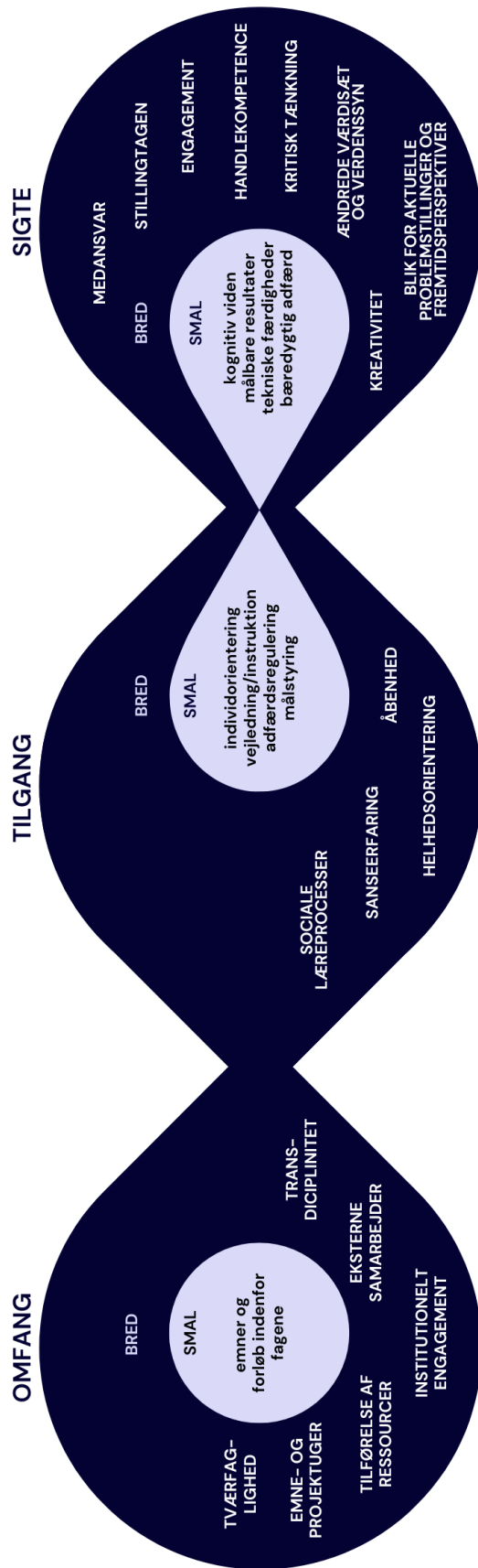
§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2023)

## 6: Model over folkeskolens bæredygtighedsideal



## 7: KØN

*Kurateringstekst på det venligste tilsendt fra museet via mail.*

*Udstillingen løber til d. 30/12, 2024.*

Kultur – natur

Fornuft – følelser

Maskulin – feminin

Sind – krop

Herre – Tjener

Menneske – dyr

Universel – partikulær

Civiliseret – primitiv

Produktion – reproduktion

Offentlig – privat

Subjekt – objekt

Selv – anden

Hetero – queer

At gøre – at være

Voksen – barn

Hvid – brun og sort

Ren – uren

Menneske – natur

Siden Oplysningstiden i 1700-tallet har man i store dele af

Vesten set verden som opdelt i modsætningspar.

Manden har traditionelt været mennesket – den kulturelle, rationelle, civiliserede – som skulle tæmme og udnytte naturen.

Kvinden var naturen – i sine følelsers vold, kropslig, vild.

Omsorgsfuld, men uden intellektuel værdi.

Kulturen og manden var mere værd end alt det, og alle dem, som var forbundet med det feminine og naturen.

Kønsmetaforerne har været – og er stadig – magtfulde.

De findes i sproget og påvirker vores måde at forstå verden på og vores måde at leve på.

Er naturen en kvinde – og er det derfor vi ikke tager hende alvorligt?