

Hvor længe skal vi være her?

MARIE LANGY JENSEN, [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-7634-3718](https://orcid.org/0009-0001-7634-3718)

YONATAN SCHVARTZMAN, [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-9340-6087](https://orcid.org/0009-0002-9340-6087)

FREDERIKKE DYBDAHL BILENBERG, [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8261-8784](https://orcid.org/0000-0001-8261-8784)

ABSTRAKT: VIA udbyder hvert år en international sommerskole med FN's verdensmål som omdrejningspunkt. Som en del af forløbet er de studerende på en overnatningstur til Mols Bjerge. Begrundelsen for dette er, at uddannelse kan udgøre et vigtigt rum, der kan forbinde mennesker og natur og som kan hjælpe studerende med at udvide deres forståelse og eksistens med et andet blik for naturen som centrum. Denne artikel undersøger, hvordan denne tur kan medvirke til at skabe mere forbundethed til naturen igennem forskellige aktiviteter med stedet som et afgørende omdrejningspunkt, frigjort fra de rammer og forventninger, der ofte er om og til uddannelse. Undervejs på turen er der indsamlet empiri, der sammen med den didaktiske ramme danner grundlag for analysen. Denne analyse peger på, at langsom tid bliver en afgørende faktor for at kunne åbne for både intimitet og solidaritet med naturen, og at det kræver mod og tillid fra både undervisere og studerende, hvis dette skal lykkes.

NØGLEORD: Stedbaseret uddannelse, naturforbundethed, didaktik, professionsbacheloruddannelser

Introduktion

Som en del af VIA's arbejde med Uddannelse for bæredygtig udvikling udbyder VIA hvert år international sommerskole for studerende fra hele verden med titlen UN's 17 sustainable development goals summerschool. Artiklen her dykker ned i et delelement af dette forløb, hvor undervisningen er flyttet ud af undervisningslokalet og finder sted i Mols bjerge.

Vi vil med denne artikel pege på, at når vi taler uddannelse med bæredygtig udvikling som omdrejningspunkt, så bliver det afgørende at udvikle og styrke de studerendes interesse for både mennesket og natur, som helhed, og hermed interessen for løsninger der gavner både mennesker og naturen (Læssøe, 2020; Paulsen, 2022). Det kalder på didaktiske tilgange, som blandt andet skal sikre stærkere forbundethed mellem mennesket og naturen (Fettes & Belkingsop, 2023; Illeris, 2022; Jeong et al., 2021; Paulsen, 2022; Richardson, 2021; Roudavski, 2021). Igennem vores projekt er det blevet tydeligt at der mangler udvikling og afprøvning af sådan didaktiske modeller i praksis. Især når der gælder videregående uddannelser, foregår

undervisningen i bæredygtig udvikling ofte i klasselokaler langt væk fra natur (Glackin & Greer, 2025).

Vores spørgsmål er: Hvordan kan vi på videregående uddannelser arbejde med stedbaseret undervisning, der forstærker en økologisk forståelse hos de studerende for derigennem at skabe forbundethed mellem mennesket og natur?

Artiklens opbygning

Artiklen indledes med en gennemgang af den teoretiske ramme gennem en indkredsning af udvalgte centrale perspektiver forbundet til det konkrete projekt og med inddragelse af den kortlægning af eksisterende litteratur, der er foretaget i forbindelse med projektet. Dette gøres med udgangspunkt i teoretiske perspektiver på naturforbundethed og stedbaseret uddannelse. Dernæst beskrives og analyseres det pågældende uddannelsesforløb. I gennemgangen er der fokus på begrebet naturforbundethed som formål for en del af et undervisningsforløb og hvilke didaktiske overvejelser, der knytter sig til dette formål. Efterfølgende kommer vi ind på udvalgte metodiske overvejelser i forbindelse med indsamlingen af empiri. Artiklen slutter med en kort diskussion med udgangspunkt i evaluering af det eksisterende forløb og en diskussion om hvordan der kan videreudvikles en didaktisk model indenfor den eksisterende uddannelsesestækning.

Den teoretiske ramme

Økologisk opmærksomhed gennem interaktion med et sted

Siden begyndelsen af det 20. århundrede har vi befundet os i den antropocæne tidsalder, hvor menneskets aktiviteter nu påvirker jorden i sådan en grad, at det medfører globale ændringer i jordens tilstand (Zalasiewicz et al., 2020). Menneskets er blevet til en ultimativ ingeniør af økosystemet, som med sin handling har en betydningsfuld effekt på evolutionen (Schilthuisen, 2019). Denne udvikling har ført til stærkere interdependence mellem menneskets og naturen (Latour, 1993; Paulsen, 2022b). Mennesket er derfor nødt til at håndtere konsekvenserne af deres fodaftryk. Her kan det handle om håndtering af negative konsekvenser såsom klimaforandring og biodiversitetskrisen. Men det kan også handle om forståelse af, hvordan man kan skabe udvikling som gavner mennesket og økosystemet (Schilthuisen, 2019). Den antropocæne tidsalder kalder derfor på en nye bevidsthed, med øget opmærksomhed på hvordan mennesker påvirker naturen og er en del af naturen. En bevidsthed, hvor mennesker bliver mere lydhør i forhold til andre arter. Dette er ikke kun vigtig for økosystemets bæredygtige eksistens. Det er ligeledes noget, som kan sikre gode liv for både mennesker og ikke-mennesker, og noget som kan bidrage til vores forståelse at være i verden på (Coccia, 2021; Paulsen, 2022a).

Uddannelsessystemet kan udgøre et vigtigt rum, der forbinder mennesker og naturen, og som kan hjælpe studerende med at tænke på løsninger og udvikle samfundet i en retning, der gavner både mennesker og andre arter. Dette kalder på undervisning, som er mere naturcentreret end menneske centreret. Paulsen hævder, at det eksisterende uddannelsessystem i velfærdsstaten er humancentreret. Det uddanner mennesker for at løse menneskerelaterede problemer (Paulsen, 2022a; 2022b). Christensen (2019) understreger ligeledes at det nuværende uddannelsessystem har for snævert fokus på faglige mål og økonomisk vækst, hvor der

er ikke plads til at have fokus på natur og andre arter. En lignende forståelse kan man finde hos Fettes og Blenkinsop (2023), der peger på, at det nuværende system uddanner for primært at bidrage til oprettelse af det nuværende økonomiske system, som er årsagen til mange miljøproblemer.

Uddannelsessystemet, på alle niveauer, skal i stedet for indeholde elementer, som hjælper elever og studerende med at reflektere over deres relationer med andre arter. Undervisere skal desuden invitere de studerende til at opsøge ny viden om naturen, og at eksperimentere med forskellige måder at integrere med andre arter (Paulsen, 2022b, s.228-229).

At komme tæt på naturen – hvordan?

Vi har argumenteret ovenfor, for øget opmærksomhed på natur og andre arter i vores uddannelsestænkning. Men hvordan gør vi det?

I dette afsnit ønsker vi at indkredse nogle af disse didaktiske forståelser, der danner grundlag for vores undervisning i naturen.

Der er mange måder at lære om natur og andre arter. I en omfattende litteratur gennemgang, som Ontong & Le Grange, (2014) henviser til, hævdes det, at tilegnelse af videnskabelig viden om naturen i klasselokalet ikke er nok. De anbefaler sted-baseret undervisning, hvor de studerende befinder sig ud i det økosystem, som de undersøger.

Natur-centreret undervisning kalder med andre ord på en nytænkning, genforhandling og ændring af traditionelle didaktiske tilgange, som er primært lærer-eller studenter-centreret (Quay & Jensen, 2018; Jensen et al., 2022). I stedet foreslås en erfarings baseret undervisning der kan medvirke til at studerende udvikler en miljømæssig bevidsthed og naturforbundthed (Krigstin et al., 2023). Dette vil have betydning for de studerendes forståelse af miljømæssige problemstillinger og det kan have betydning for de studerendes evne til huske oplevelsen og stærkere effekt på deres adfærd efterfølgende (Ontong & Le Grange, 2014).

Begrebet Place-Based education med dets praksisbaseret ontologi danner derfor ramme for uddannelsesforløbet i Mols Bjerge med henvisning til bl.a. Christensen (2014), Illeris (2024) og Ontong & Le Grange (2014), der peger på betydningen af at forstå sig selv som en del af verden og at verden er noget, man interagerer med for at kunne forstå den. Og det betyder, med reference til Ontong & Le Grange (2014, s.3), at;

“...coming to know a place, humans should keep in mind that places themselves have something to say”.

Dette bliver en væsentlig pointe på vores tur, da vi gerne sammen med de studerende vil undersøge, hvad stederne fortæller os. Christensen (2015, s.205) siger om dette:

“...place cannot represent nature as an object to occupy or extract resources from. Rather it is unfolded as a relation.”

Med dette perspektiv, giver det, ifølge Christensen, ikke mening at tale om en adskillelse mellem menneske og natur. Med dette blik vil vi åbne op for en anden relationel forbundethed til naturen, der ikke handler om hvordan vi som mennesker har ret til at gøre med naturen som vi vil og at den ikke kun er til, for vi kan udnytte dens ressourcer. Om dette perspektiv kan aktualiseres i praksis, er blot et af de spørgsmål, der viser sig i vores projekt. Fettes og Blenkinsop (2023) går så langt som til at tale om at begrebet social innovation skal transformeres fra udelukkende at være human centreret til også at kunne rumme opmærksomhed på natu-

ren og andre arter. Til at understøtte dette, italesættes en række principper for undervisningen, der skal medvirke til at øge de studerendes evner til at reflektere over hvordan deres handlinger, som mennesker og som professioner påvirker andre arter og sociale systemer.

Der er i alt 6 principper, som alle er forbundne som et økosystem, der kan understøtte forandringer i måden at forstå både social innovation og undervisning. Vi har valgt at anvende følgende af principperne, da de træder tydeligst frem i både de didaktiske overvejelser og i den indsamlede empiri: Princippet om 'All our relations', der peger på bevægelsen i mod at lære og at forstå sammen med naturen med forbundetheden som afsæt og som stiller spørgsmålet: Hvordan er vi allerede forbundet med det, vi søger at forstå? Dette princip forbinder sig til princippet 'Ancient futures' - Tidligere generationer og tidligere kulturer har måske haft livsmåder, der tog sig mere af naturen og steder i naturen har historiske rødder og fortællinger, der er nødvendige at kende for at kunne forstå disse steder.

Undervejs i projektet er det blevet tydeligt, at princippet, der handler om tid er centralt. Titlen på artiklen refererer til en udtalelse fra en gruppe af de deltagende studerende, der tidligt på dagen spørger, hvornår vi skal hjem og hvor lang tid det kommer til at tage at være i naturen. 'Abundant time' peger på et ændret tidsperspektiv med mere plads til fordybelse og langsomhed. Uddannelsestænkningen må her frigøres fra fastlåste mål og output og så det uforudsigelige kan få plads til at udfolde sig - og måske 'sker' der ingenting.

Det sidste princip, der er relevant i forhold til vores analyse er '(Re)Creative Dissonance' - at bringe det vilde ind ved at tage ud: Ved at give plads til dissonans og det ikke-kontrollerede, kan vi som undervisere skabe rum for at de studerende kan komme ud af det trygge og forudsigelige. Disse forstyrrelser skal være med til at skabe transformerende forståelser af at ikke alting kan styres og at naturen er eksemplarisk i sin vildskab (Fettes & Blenkinsop, 2023, s.31-51). Dette element hænger sammen med det følgende citat af Illeris:

"At være økologisk opmærksom handler altså om at opleve, hvordan vi er forbundet med alt det i verden, som ikke er mennesker, dvs. det "mere end-menneskelige". Det handler om at forstå, at selvom mennesket på mange måder har udviklet sig til en stærkt dominerende art, så er vi måske ikke så særlige, som vi kan fristes til at tro, når vi for eksempel bruger det meste af tiden indendørs i alle vores menneskeskabte bygninger" (Illeris, 2022).

Illeris & Anundsen (2024) peger i forlængelse af dette på, at når vi bevæger os ud sammen med vores studerende uden at kende og kunne overskue 'hele kompleksiteten', så indebærer det både fordele og ulemper rent pædagogisk. Det kan på den ene side frisætte de studerende til at eksperimentere og på den anden side kan de opleve at miste kontrollen over egen læring, hvilket ifølge Illeris & Anundsen (2024) hænger sammen med forestillingen om at læring skal være målbart fremfor nyskabende og processuelt. I det følgende afsnit præsenteres turen og det didaktiske afsæt.

Når didaktikken tager på tur

Baggrunden for udviklingen af den konkrete del af undervisningen på sommerskolen udspringer af, at der tidligere på den pågældende sommerskole ikke har været et uddannelseselement omhandlende de studerendes væren i og med naturen. Der blev derfor søgt eksterne midler til at udvikle og afprøve et nyt uddannelseselement med dette som formål.

Forløbet skulle bestå af en 24 timers tur til Mols bjerge med overnatning på shelterplads og mad på bål. På grund af nogle tekniske udfordringer blev turen afviklet i 2024 forkortet og varede fra morgen til aften, uden overnatning. De to første afprøvninger varede 24 timer.

Selve turen er delt op i forskellige sekvenser med tilhørende aktiviteter.

Aktiviteterne er tilrettelagt med afsæt i en forståelse af at æstetiske og sansende erfaringsdannelser i de studerendes møde med naturen er et afgørende element for deres muligheder for at begribe og udvide forbundetheden til verden. Her har vi hentet konkret inspiration i opmærksomhedsformerne beskrevet af Illeris (2022) økologisk intimitet, hvor vi stiller ind på det sted, vi er og på at undersøge, hvad stedet vil med os. Dernæst har opmærksomhedsformen økologisk solidaritet også dannet afsæt for turen, da forståelsen af at "... verden og tingene ikke er til for os" men at vi skal forbinde os ligeværdigt med den (verden). Didaktisk tages der udgangspunkt i følgende kategorier med inspiration fra Larsen (red. 2023):

Tid forstået som forbindelsen mellem fortid, nutid og fremtid. Vi har udover den konkrete tidsramme for turen et fokus på at forbinde stedets fortid, nutid og fremtid med de studerendes fortid, nutid og fremtid.

Relationer, der her primært fokuserer på forholdet studerende og naturen, velvidende om at de mellem menneskelige relationer også altid spiller en central rolle.

Indholdet, der beskæftiger sig med de processer, vi er sammen om.

Stedet og konteksten, der er nøje udvalgt til turen. Larsen påpeger desuden at der også i mange tilfælde vil være en kategori af afgrænsning af det fælles tredje, altså det underviser og studerende er sammen om at undersøge/lære noget om. Men dette giver ikke nødvendigvis mening i dette projekt, da vi i kraft af det ontologiske perspektiv om at være med noget (naturen) ikke kan afgrænse det som noget, vi på afstand undersøger.

Sterling (2014) ser et nødvendigt skifte i den grundlæggende måde at lave uddannelse og didaktik på og indkredser 3 domæner; "Seing, knowing, doing", der i vores didaktiske tilrettelæggelse og udførsel ligeledes har tjent som fundament. Sagt med andre ord, hvilke antagelser har de studerende på forhånd om verden (naturen som steder), hvilken viden er der brug for at vi sammen med dem skaber om verden (naturen som det sted, hvor vi sammen er) og hvordan kan de så handle i verden (i relation til naturen som steder).

"This is needed to heal the narrowness of perception, disconnective thinking, and disintegrative practice so often manifested both in education and society" (Sterling, 2014, s.8).

Sterling ser altså disse tre domæner som nødvendige skridt mod en ændring af både samfundet og måden, vi laver uddannelse på, som for nuværende, ifølge ham, ofte fremstår snævert synet og afkoblet.

Turen

Lejren, hvor vi starter med at mødes, er en shelterplads gemt bag træer og midt i en dal, i det bakkede landskab med bålsted, en hytte og adgang til et toilet et stykke væk. Efter velkomsten starter det egentlige program med en lang gåtur først til vandet og derefter ind i Nationalparken Mols Bjerge for at give de studerende en historisk og kulturel introduktion til området med reference til Fettes & Blekinsops princip om Ancient futures (2023) og Sterlings Seing og Knowing (2014). Som det vil fremgå af analyseafsnittet, så bliver de studerendes antagelser om stedet meget tydelige, men deres udtalelser skifter karakter undervejs. Formålet med gåturen er desuden at få tempoet ned, og at øge de studerendes opmærksomhed på omgivelserne omkring dem. Gåturen ses som en nødvendig transformativ begivenhed for at kunne bevæge sig mod en mere holistisk væren og her spiller tid en afgørende rolle med reference

til Abundant time (Fettes & Blenkinsop, 2023). Undervejs på gåturen beder vi de studerende om at gå alene og i tavshed for at rette opmærksomheden mod det, de sanser og oplever på deres vej, som Illeris beskriver som den økologiske intimitet (2022). Efter gåturen er der en pause, hvor der ikke er planlagt noget. Herefter går næste aktivitet i gang. Som en væsentlig del af turen skal de studerende stå for madlavningen, der består af suppe og brød lavet på bål. De fordeler sig selv i tre grupper og får tændt bål, forberedt suppe og brød og herefter spiser vi sammen. Mens maden forberedes og spises, sætter underviserne forskellige samtaler i gang med naturen som omdrejningspunkt. Hvilke oplevelser kan man huske fra sin barndom i naturen? Er der særlige sanseoplevelser, der har gjort indtryk i løbet af dagen? Hvilket forhold har man til naturen? Og hvordan ses egne handlinger i relation til naturen? Igennem disse samtaler arbejder vi med Sterlings tre domæner (2014) vævet ind i Illeris' (2022) økologiske opmærksomheder, der tilsammen skaber dialoger om, i og med naturen. Efter maden ryddes der op og vaskes op, og vi afslutter dagen med en fælles opsamling.

I det følgende afsnit gennemgås vores metodiske overvejelser i forbindelse med indsamlingen af empiri på turen og dernæst foldes analysen ud.

Metodiske overvejelser

Uddannelsesforløbet har været gennemført tre gange nu og det blev undervejs tydeligt at turen til Mols Bjerger, for en del af de deltagende studerende, var et af de mest bemærkelsesværdige og betydningsfulde elementer. Dette sås gennem de evalueringer, der blev lavet efter hver sommerskole, hvor denne tur blev fremhævet. Men som det fremhæves andre steder i denne artikel blandt andet ved hjælp af det litteraturreview, vi gennemførte start 2024, så er der en del anbefalinger ift. at udvikle konkrete forløb, der understøtter arbejdet med de studerendes naturforbundethed, men ingen forskningsmæssigt beskrevet konkrete forløb indenfor de videregående uddannelser.

Det oprindelige litteraturreview havde to fokusområder. Første fokus var "naturforbundethed" og "nature connectedness", som blev centrale begreber og søgeord i søgningen, for at inddrage et dannelsesaspekt. Andet fokus var undervisning i bæredygtighed, som gjorde "undervisning", "videregående uddannelse" og "bæredygtighed" til primære i søgestrengen. Søgningen er foregået på dansk og engelsk, som resulterede i 16 relevante artikler og 1 relevant bogudgivelse. Perspektiverne er inddraget relevante steder i artiklen.

I 2024 under afviklingen af naturturen gennemførte vi for første gang en struktureret dataindsamling ved hjælp af følgende metoder:

Observationer, med afsæt i en interaktionistisk etnografisk tilgang, der søger at indfange "beskrevet erfaring på basis af fælles deltagelse" (Järvinen&Mik-Meyer, 2005) og som særligt er optaget af de studerendes interaktioner og hvordan disse påvirker den pågældende kontekst. Vi forstår her interaktioner, både som noget der foregår med hinanden og med et konkret sted.

Semi-strukturerede interviews, hvor vi på forhånd havde indkredset spørgsmål, der skulle forsøge at indfange de studerendes forståelse af begrebet natur, deres relation til naturen og oplevelser med naturen. Vi var her optaget af de studerendes fortællinger om levet liv, om konkrete hændelser og specifikke oplevelser og indtryk (Ruslin et al., 2022).

Ustrukturerede samtaler under naturvandring. Vi valgte disse gå-interviews for at kunne generere mere stedsspecifikke data, hvilket giver adgang til folks holdninger og viden om deres omgivelser (Evans & Jones, 2011). Jones et al. (2008) fremhæver også, at mobile interviewteknikker kan flytte interviewprocessen ud af det "sikre" interviewrum og lade miljøet og selve gåturen føre til produktiv og nogle gange helt uventet dataindsamling.

I artiklen her har vi anvendt to af de observationer, der blev indsamlet, da disse var de mest fyldestgørende.

Uret tikker, tiden går - analyse og fund

I det følgende afsnit, vil vi præsentere udvalgte empiriske observationer med udsagn fra de studerende indsamlet under afviklingen af forløbet. De teoretiske perspektiver på naturforbundethed og stedbaseret uddannelse v. Fettes og Blenkinsop (2023), Christensen og Illeris og de dertilhørende nødvendige didaktiske overvejelser ved Sterling danner rammen om analysen.

Følgende er et uddrag af observation foretaget på gåturen. Vi er ved en lille strand i området og har netop spist madpakker.

“Et par enkelte hopper i bølgerne. De snakker om hvornår de sidst har været ved en strand og for nogle er dette det første møde med et hav i deres liv. Det støvregner og et par af de studerende spørger om vi kan gå tilbage til shelterpladsen, da de ikke har lyst til at blive våde. “We are going for a short walk now, before heading back to the camp. The rain will probably stop any time now”, siger en af underviserne. Herefter er der afgang mod Nationalparken. Flere siger at de håber at vi skal gå mere i noget skov og ikke bare langs en vej, som vi gjorde på vejen herved: “This is not really real nature, is it?”, siger en af de studerende og flere giver ham ret. Mange af de studerende har telefonerne fremme og tager billeder af blomster, træer, buske og landskaber, som vi passerer. “This is more like a garden, I think, more than it is actual nature. It is not nearly as wild as back home in Canada, but I dont mean it in a bad way”, siger en studerende. Han fortsætter: “The places with the shelters at home are way bigger with enough space for 10-12 groups and not just three as here”. Kort efter kommer vi forbi en indhegning med køer og en del af de studerende stopper op og taler om hvor vildt det er at de bare går rundt her. Der hænger et skilt om at man gerne må gå ind til køerne og et par studerende går derind og sætter sig på hug med en tot græs og telefonen klar til at filme koen, der står et stykke væk og kigger. Vi går længere ind i Nationalparken og landskabet ændrer sig og bliver mere bakket og tilgroet og flere kommenterer på hvor smukt her, hver gang vi når steder med udsyn over landskabet. “It is so beautiful here, but I really hope that we dont have to walk very far”, siger en studerende og gruppen tilkendegiver at det har de heller ikke lyst til. “

Det efterlader en del interessante didaktiske og pædagogiske overvejelser med afsæt i den litteratur, præsenteret tidligere i kapitlet. Det bliver her tydeligt for os, hvor forskelligt de studerende forstår begrebet natur og som noget andet end det sted, vi sammen med dem går på opdagelse i og at det i høj grad er kulturelt betinget, hvorledes vi definerer og forstår naturen. Ontong & Le Grange ville hævde at stedet ikke har noget at skulle have sagt, men at tilstedeværelsen på det specifikke sted i naturen mere gøres til genstand for de studerendes observationer og vurderinger uden at de i særlig høj grad forbinder sig til det og opnår den intimitet, som Illeris peger på som afgørende (2022).

De fysiske bevægelser på gåturen bliver en forcering gennem terrænet, hvor de studerende forsøger at fastholde fokus og oplevelser gennem deres analyser af hvad de ser og igennem deres brug af telefonerne og hvor tempoet i samtalen og bevægelserne er højt og lidt uroligt. Nogle af de studerende er kommet ud af deres komfortzone på grund af regnvejret. Eftersom vi forsætter med at gå turen, er de studerende nødt til at blive i situationen og acceptere den. Vi tolker det som et eksempel på (Re)Creative Dissonance (Fettes & Blenkinsop, 2023), hvor det vilde og lidt ubehagelige træder ind og hvor vi giver det lov til at få plads.

Vi har efterfølgende også følgende overvejelser på baggrund af denne bid af empirien: Er der noget i introduktionen til forløbet, der er for fast i sin rammesætning, da der er meget forskellige forståelser af hvornår noget er natur? Måske skulle samtalen om forskellige fortolkninger have mere plads, så turen i højere grad integrerer princippet om mindre målstyring. Gåturen bliver en nødvendig transformativ begivenhed for at kunne bevæge sig mod et mere ikke-humant perspektiv og her spiller tiden, som før beskrevet hos Fettes & Blenkinsop (2023) en afgørende rolle. Sterling beskriver bevægelsen som en overordnet og abstrakt bevægelse, men på turen bliver det en meget konkret og fysisk bevægelse:

“It is a movement from seeing the world – in ecotheologian Thomas Berry’s words – as a ‘collection of objects’ towards seeing the world as a ‘community of subjects’ of which we are inextricably a part.” (2014, s. 9)

Det næste uddrag er fra senere på eftermiddagen, vi er tilbage i lejren og det er tid til at lave mad.

“It is funny to see how the boys do boy things and the girls do girl things”, bemærker en studerende da de går i gang med madlavningen og henviser til at flere af de mandlige studerende går i gang med at flække træ med en økse og de kvindelige studerende går i gang med at snitte grøntsager til suppen. Nogle kiggede på, andre gik en tur i området for at finde pinde til snobrød og en gruppe kiggede på opskrifter på telefonen og begynder at lave brød.

Eftermiddagssolen skinner på hele shelterpladsen og de studerende taler lavmælt sammen, mens de med langsomme bevægelser bevæger sig rundt i en tid, for derefter alle at sætte sig eller lægge sig sammen. Vi sætter os ved de store borde/bænke sæt og spiser.

“Wauw, I did not know that cooking on a bonfire could taste that good and I am wondering now, how I have lived a whole life without knowing that you could make bread on a stick!”, siger en studerende og flere giver ham ret.

Snobrødene taler de længe om. “I feel like a newborn baby”, siger en studerende. “Because of the food?”, “No, because we are out here in real nature”. Efter maden går en gruppe om til vandposten og vasker tallerkner og bestik rent. De kigger længe på flasken med opvaskemiddel og for at se om den kan bruges i naturen. De diskuterer om det egentlig er ok at bruge så meget vand for at vaske noget op.

Undervejs, i løbet af eftermiddagen, sker der gradvist et skifte hos en stor del af de studerende. Fettes & Blenkinsop taler om “... Being in relation to and seeking to understand...” (2023, s. 32) som et tegn på dette skifte.

Det tager tid at overgive sig til langsomheden, til samtalerne og til en væren med det der er, uden nødvendigvis at sammenligne og veje det for tungt eller for let. De langsomme processer, der er forbundet med at lave bål og mad fra bunden ser ud til at være med til at understøtte dette. Hvor de studerende i den første del af dagen mere er betragtere af naturen, bliver de sidst på dagen mere opslugt af bare at være og også af hvad deres væren har af

betydning for naturen- de bliver mere solidariske med den, som Illeris betegner det (2022), og det peger i retning af en større forbundethed, hvor stedet får noget at skulle have sagt jf. Ontong & Le Grange (2014).

Som en del af analysen bliver det også tydeligt, helt overordnet, at det synes meget vanskeligt at nå dertil:

”...When nature and culture share the same ontological status, the object of education is changed.”(Christensen, 2015)

Det er altså en vanskelig opgave at opnå en ligeværdig status mellem de studerende, os og den natur, vi på turen deler rum med. Men et skridt er taget på denne vej. Og selve forskydningen fra den dominerende forståelse af, hvad uddannelse er til for og hvordan uddannelse praktiseres, kræver både nye måder at se, vide og handle på for de studerende og for os som undervisere.

Diskussion og afrunding

I denne artikel ønsker vi at eksperimentere med en didaktisk tilgang, som styrker de studerendes opmærksomhed og forbundethed til naturen og andre væsner. Vi har argumenteret for, at sådan en tilgang er en nødvendighed i undervisning i den antropocæne tidsalder. Vi har hævdet, at litteraturen mangler empiriske eksempler på, hvordan sådan en tilgang realiseres i praksis og indlejres i undervisning - især når der tales om undervisning i videregående institutioner. Derfor har vi, med et udgangspunkt i didaktiske principper fra teoretisk litteratur, planlagt og analyseret et undervisningsforløb, som er gennemført i forbindelse med VIAs internationale sommerskole om verdensmålene.

Forløbet har den stedsbaseret pædagogik som omdrejningspunkt, hvor undervisning foregår i det miljø, som er genstand for undervisning. Vi viser i analysen, at selv et lille forløb, kan bringe de forskellige didaktiske principper i spil, og formentlig påvirker de studerendes tilstedeværelse i og med naturen.

Det er også blevet tydeligt at til trods for bestræbelserne på at designe og afvikle et eksperimenterende forløb, så er der brug for yderligere at udfordre didaktikken da elementer som tid, fordybelse og det at forbinde sig til naturen kræver transformationer fra eksisterende og fremherskende måder at lave uddannelse og at tage uddannelse på. Det kræver altså noget af både undervisere og studerende, når vi har en antagelse om at det er nødvendigt at være til stede et sted for at kunne forstå det og blive forbundet til det. Det kræver fx mere tid til at være ud i naturen. Men det kræver også at, vi som undervisere ikke sætter en stram ramme for aktiviteter, og tør at give de studerende lov til ‘bare’ at være ude og være opmærksom. Vores erfaring fra turen viser dog på den anden side også, at vi er nødt til at sætte ramme for aktiviteter, der hjælper de studerende at rette blikket mod naturen og omgivelserne i højere grad.

I følge Paulsen (2022b) skal en didaktisk tilgang, som bringer mennesker og andre tættere væsener sammen ikke ses som et særligt isoleret undervisningsforløb. Den skal indlejres i hverdagsundervisning. Som underviser på en professionshøjskole er vi interesseret i videre at undersøge, hvordan sådan en tilgang kan indlejres i undervisningsskemaet hos professionsuddannelserne. Her er det ikke sikkert, at en udendørstur i naturen, uden for det urbane miljø, er det eneste rette sted. Vores erfaring fra sommerskolen viser, at en udendørstur kan kræve

meget planlægning, plads i skema og kan være forbundet med en del omkostninger. Desuden kræver det noget vilje og ekstratid fra underviserne.

På en udendørstur som vi har gennemført, tager de studerende væk fra det miljø de fleste bor i. Naturen ses derfor stadig som noget 'derude'. Naturen, bliver derfor ved med at være fjern. Schilthuizen peger på (2019, 2025), at det urbane rum, udgør et kompliceret økosystem og at det derfor også kan betragtes, som natur. Man behøver altså ikke at køre langt fra byen, for at kunne være i naturen. Schilthuizen (2025) har bud på didaktiske principper og konkrete aktiviteter, som kan skabe stærkere naturforbundthed i det urbane rum. Dette kan være muligvis være mere tilgængeligt at implementere hos professionsuddannelserne - for derigennem at skabe stærkere interesse for andre arter hos de studerende i det miljø, de lever i.

Litteratur

- Barragan-Jason, G., Loreau, M., de Mazancourt, C., Singer, M. C., & Parmesan, C. (2023). Psychological and physical connections with nature improve both human well-being and nature conservation: A systematic review of meta-analyses. *Biological Conservation*, 277, 109842. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2022.109842>
- Borthwick, M., Tomitsch, M., & Gaughwin, M. (2022). From human-centred to life-centred design: Considering environmental and ethical concerns in the design of interactive products. *Journal of Responsible Technology*, 10, 100032. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2022.100032>
- Cebrián, G., Grace, M., & Humphris, D. (2013). Organisational learning towards sustainability in higher education. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 4(3), 285–306. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2012-0043>
- Christensen, S. (2015). *Educational lines: Life, knowledge and place: An anthropological study of educational dilemmas in Greenland* [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet].
- Christensen, S. (2019). *Bæredygtig undervisning*. Aarhus University Press.
- Coccia, E. (2021). *Planternes liv: Blandingens metafysik*. Hans Reitzels Forlag.
- Evans, J., & Jones, P. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied Geography*, 31(2), 849–858. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2010.09.005>
- Fettes, M., & Blenkinsop, M. (2023). *Education as the practice of eco-social-cultural change*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-45834-7>
- Glackin, M., & Greer, K. (2025). Bringing to life the qualities of a meaningful transformative education. *Australian Journal of Environmental Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/ae.2024.75>
- Golias, C. (2019). Toward donut-centered design: A design research toolkit for the 21st century. *Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings*, 605–624. <https://doi.org/10.1111/1559-8918.2019.01317>
- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Krempig, I. W., Utsi, T. A., & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordic Studies in Science Education*, 15(4), 387–402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Hill, A. (2012). Developing approaches to outdoor education that promote sustainability education [Dokumentation]. University of Tasmania. *Figshare*.
- Illeris, H. (2022). Vi bliver skov bliver vi. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelig & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch5>

Illeris, H., & Anundsen, T. W. (2024). Antropocæn resonans: Sanselige undersøgelser som indgang til kunstbaseret praksis i/med det antropocæne. I M. Paulsen & J. Tække (Red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 235–257). Unge Pædagoger.

Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Red.). (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.

Jeong, S., Sherman, B., & Tippins, D. (2021). The Anthropocene as we know it: Posthumanism, science education and scientific literacy as a path to sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, 16, 805–820. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10029-9>

Jensen, A., Heggen, M., Jickling, B., & Blenkinsop, S. (2022). Wild pedagogies for change. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25.

Krigstin, S., Cardoso, J., Kayadapuram, M., & Wang, M. L. (2023). Benefits of adopting wild pedagogies in university education. *Forests*, 14(7), 1375. <https://doi.org/10.3390/f14071375>

Larsen, N., & Christensen, J. K. (2023). *Bæredygtig udvikling og professionsdidaktiske nedslag*. VIA University College.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Education on the move: Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 36). UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YELO2332>

Ontong, K., & Le Grange, L. (2014). The role of place-based education in developing sustainability as a frame of mind. *Southern African Journal of Environmental Education*, 30, 27–38.

Paulsen, M. (2019). Digging into the Anthropocene – finding way to cautious educational practice [Symposiumspapir]. “Global challenges – rethinking education”.

Paulsen, M. (2022a). From late Holocene to early Anthropocene educational thinking (humanism revisited). I *Rethinking education in light of global challenges: Scandinavian perspectives on culture, society and the Anthropocene* (Kap. 16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003217213-16>

Paulsen, M. (2022b). Cautiousness as a new pedagogical ideal in the Anthropocene. I *Rethinking education in light of global challenges: Scandinavian perspectives on culture, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (Kap. 17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003217213-17>

Paulsen, M., & Klausen, S. H. (Red.). (2012). *Innovation & læring: Filosofiske og kritiske perspektiver*. Aalborg Universitetsforlag.

Quay, J., & Jensen, A. (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: Teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 293–305. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0022-9>

Richardson, K. (2021). Et systemisk blik på klima og bæredygtighed. I A. Højholdt & T. Ravn-Pedersen (Red.), *Håbets og handlingens pædagogik: Undervisning i verdensmål og bæredygtighed* (s. 42–54). Hans Reitzels Forlag.

Roudavski, S. (2021). Interspecies design. I J. Parham (Red.), *The Cambridge companion to literature and the Anthropocene* (s. 147–162). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108683111.010>

Ruslin, A. A., Sujarwo, S., & Rakhmani, V. D. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22–29. <https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>

Schilthuizen, M. (2019). *Darwin comes to town: How the urban jungle drives evolution*. Quercus Publishing.

Schilthuizen, M. (2025). *The urban naturalist: How to make the city your scientific playground*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14943.001.0001>

Sterling, S. (2014). 'At variance with reality': How to re-think our thinking. *Journal of Sustainability Education*, 6. https://www.susted.com/wordpress/content/at-variance-with-reality-how-to-re-think-our-thinking_2014_05/

Zalasiewicz, J., Waters, C. N., Williams, M., Barnosky, A. D., Cearreta, A., Crutzen, P., Ellis, E. C., Fairchild, I. J., Grinevald, J., Haff, P. K., Hajdas, I., Leinfelder, R., McNeill, J. R., Odada, E., Poirier, C., Summerhayes, C., Syvitski, J. P. M., Vidas, D., Waple, M., Wolfe, A. P. (2020). The Anthropocene. I F. M. Gradstein, J. G. Ogg, M. D. Schmitz & G. M. Ogg (Red.), *The geologic time scale 2020* (Bind 2, s. 1391–1406). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824360-2.00031-0>