



# Orlovsrapport: Bæredygtig dannelses

Jeppe D. Graugaard

Ry Højskole

Januar 2023



## Introduktion

Denne rapport skitserer og afslutter mit orlovsforløb "En undersøgelse af den bæredygtige dannelses virkemidler og tilgange" fra august til og med december 2022. Målet med orloven var at udvikle mine færdigheder som underviser i klima, miljø og bæredygtighed ved at opkvalificere min faglige viden om økologi, undersøge forskellige tilgange til undervisning i bæredygtighed som felt og formulere min egen tilgang til bæredygtig dannelse som jeg kan trække på i undervisningen.

Det næste afsnit (s. 2) ridser orlovens målsætning op og det følgende afsnit, "Orlovsperioden kort fortalt" (s. 4), opsummerer der forskellige aktiviteter jeg har lavet. Afsnittet "Hvad jeg har lært" (s. 6) fortæller om det jeg har fået ud af perioden personligt og det sidste afsnit, "Output" (s. 8), fremlægger orlovens konkrete udmøntning.

Jeg vil gerne benytte lejligheden til at takke FFD for bevillingen af tilskud til vikar i perioden. Det er en helt særlig ordning og mulighed som uden tvivl bidrager til at højne kvaliteten af undervisningen på landets højskoler og styrke højskolebevægelsen samlet set. Det er et stort privilegium at modtage og jeg er taknemmelig for at have fået muligheden for fem måneders ubetinget fordybelse i mit fagfelt.

## Målsætning

Jeg søgte om orlov for at finde tiden og fordybelsen til at videreudvikle min viden og erfaringer med undervisning i samtidens klima- og bæredygtighedsproblematikker. I den tid jeg har været højskolelærer, er klima og bæredygtighed gået fra at være noget mange helst ville ignorere til noget ingen kan undgå at skulle sætte sig ind i. Der kommer flere elever ind af døren som har en interesse i vores fælles bæredygtighedsudfordringer. Men det er stadig svært at gøre miljø- og klima-problematikker levende og vedkommende, bl.a. fordi det globale perspektiv let bliver abstrakt og fordi det sprog de ofte bliver italesat i er ret teknisk. Hvis vi i højskoleverdenen ønsker at skabe rammerne for en dannelsel der klæder unge mennesker på til at imødegå klimaudfordringerne, har vi derfor brug for at finde de rigtige pædagogiske tilgange og virkemidler der kan gøre abstrakte og tekniske problematikker konkrete og håndterbare.

Både videnskaben og pædagogikken har flyttet sig væsentligt siden jeg færdiggjorde min uddannelse i 2014, og jeg kunne mærke at jeg trængte til en opgradering af min egen faglighed. Jeg ønskede at lære mere om hvordan naturens kredsløb og veje kan formidles helt konkret i undervisningen, særligt fordi min erfaring har været at kontakten med naturen er essentiel for eleverne – både i forhold til at forstå klimaforandringerenes årsag og virkninger og for at de kan finde et solidt holdepunkt i deres eget liv, hvorfra de kan handle. Samtidig kunne jeg godt tænke mig at udbygge min egen pædagogiske tilgang til bæredygtig dannelsel ved at lære fra folk der arbejder med permakultur og naturvejledning.

Jeg havde sat mig følgende personlige mål for orloven:

- At opkvalificerere min faglige viden om økologi og bæredygtighed
- At undersøge forskellige pædagogiske tilgange til undervisning i bæredygtighed som felt
- At udveksle erfaringer, tanker og mål med forskellige eksperter i feltet
- At gennemføre et kursus i permakulturdesign og -metode
- At designe og afprøve et kortere læringsforløb med overskriften ”naturen som læremester”
- At formulere min egen tilgang til bæredygtig dannelsesområde som jeg kan trække på i undervisningen

Herudover har hensigten været at styrke undervisningen på Ry Højskoles Horisont-linje og skærpe skolens profil på bæredygtighedsområdet ved:

- At udvikle undervisningen på hovedfaget Kloden Kalder
- At styrke det interne tværfaglige pædagogiske arbejde omkring dannelsen
- At undersøge begrebet bæredygtig dannelsesområde ift. skolens værdigrundlag
- At tilføre arbejdsgruppen i skolens bæredygtighedsudvalg ny viden

Slutteligt har jeg ønsket at understøtte den bredere undersøgelse af hvad bæredygtig dannelsesområde betyder i højskolebevægelsen ved at udarbejde et skriftligt materiale der kan deles med andre undervisere på området.

## Orlovsperioden kort fortalt

Jeg havde lagt en detaljeret plan for orlovens forskellige dele: en undersøgelse af begrebet "eco-literacy", et studie udi pædagogiske tilgange til undervisning i bæredygtighed, interview-samtaler med fagekspert, deltagelse i et permakultur-kursus, design af et nyt læringsforløb og udarbejdelse af skriftligt materiale. Men da jeg et par uger inde i forløbet kunne mærke at jeg følte mig presset af mine egne ambitioner, måtte jeg justere på mine forventninger og huske på en anden væsentlig grund til at jeg søgte orlov: efter at have lavet nye fag hvert semester de første fem år af min tid som højskoleunderviser, var jeg blevet træt. Jeg havde samtidig to små børn og efter en større husrenovering i 2021, var jeg udbrændt. Jeg har altid haft svært ved at gentage mig selv og har skullet øve mig på at holde de samme morgensamlinger, lave de samme fælestimer og køre de samme forløb uden at føle at jeg skulle genopfinde dem hver gang. Det føltes utilfredsstillende at køre på rutinen. Som så mange andre højskolelærere havde jeg svært ved at finde den gyldne middelvej og havde brug for en pause.

Derfor bestemte jeg mig for at det var mindst lige så vigtigt at genfinde gnisten og inspirationen som at opfylde mine forventninger. Heldigvis bor jeg tæt på en anden højskolelærer som også har haft orlov i samme periode. Henover orlovsperioden mødtes jeg jævnligt med Kåre Birk fra den Skandinaviske Designhøjskole og vi kunne udveksle erfaringer og huske hinanden på hvorfor vi havde orlov – og hvorfor vi er undervisere. Det har været en stor gevinst at have Kåre som sparingspartner.

Men jeg fik hurtigt læst mig ind på hvad bæredygtig dannelses er for en størrelse med hjælp fra Thomas Aastrup Rømer, Fritjof Capra, Lone Belling, Stefan Herman og Svend Brinkmann. Jeg er interesseret i hvordan bæredygtig dannelses kan begribes fra et økocentrisk synspunkt og kunne se at hele dannelseshistorien er præget af et antropocentrisk verdenssyn. Som en fordybelsesproces der tilsigter et ideal om ”at blive menneske”, forudsætter enhver dannelsesteori nogle grundantagelser om hvad et menneske er, hvad der gør mennesket til menneske og hvad man skal opdrage til. Her er den klassiske dannelses grundantagelse, med rod i antikkens opfattelse af *paideia* som opdragelse til at blive et velegnet medlem af de græske *polis*, at det menneskelige er noget der kultiveres indenfor byfællesskabets mure. Det kommer derfor let til at stå overfor, eller udenfor, resten af skabelsen, hvad enten det er Jordens flora og fauna eller tilværelsens guddommelige aspekter.

Det gjorde mig nysgerrig på, hvem der i Danmark er åben over det økocentriske synspunkt der ønsker menneskets status i verden som ligeværdig med alle andre levende organismer – udover Mickey Gjerris, Jens-André Herbener og Rane Willerslev er der ikke mange der i offentligheden har en økocentrisk tilgang. På dannelsesfestivalen Resonans på Oure Højskole hørte jeg Stefan Herman og Svend Brinkmann i samtale om dannelses. Brinkmann står på den nyhumanistiske forståelse af dannelses som ”højnelse til humanitet gennem kultivering af de dyder, der realiserer menneskets fornuftige natur”, men Herman syntes at være åben overfor en bredere forståelse. Derfor tog jeg kontakt til ham og aftalte at interviewe ham på professionshøjskolen i København.

I slutningen af august tog jeg på et to ugers kursus i permakultur på Friland med Karoline Aaen, Tycho Holcomb og Cathrine Dolleris. Det var både spændende og intenst og jeg kom hjem med en masse praktiske og teoretiske guldkorn. Jeg tror det var her jeg fandt den største inspiration til min egen undervisning.

I løbet af efteråret interviewede jeg en række mennesker omkring dannelses og bæredygtighed. Da jeg skulle mødes med Stefan Herman fik jeg også sat et møde i stand med Lene Rachel Andersen som har skrevet en række bøger om dannelses og står i front for Nordic Bildung, som arbejder for en ”metamoderne” forståelse af dannelses. Herudover har jeg interviewet og haft løbende samtaler med Jesper Saxgren, Lone Belling, Christian Dietrichsen, Helle Solvang, Anne Weber Carlsen, Jacob Rask, Theis Scherfig og Kåre Birk.

Ved orlovens begyndelse fik jeg en invitation af to psykiatere, Dr. Kelsey Hudson og Dr. Elizabeth Haase, til at bidrage til deres kommende bog om unge og klimafrygt. Det blev et vigtigt omdrejningspunkt for min læsning og skrivning. Sammen med invitationen til at skrive et kapitel til FFDs bog om bæredygtig dannelses, blev dette skrift en måde at forøjje min læsning og tænkning henover efteråret. Det er også de to artikler som udgør slutproduktet på min orlov, som jeg kan dele med andre undervisere.

Så selvom jeg nåede omkring de fleste ting på min detaljerede plan, blev det på en anden måde end jeg havde forestillet mig. Den eneste ting jeg helt måtte opgive var at udarbejde et nyt læringsforløb. Til gengæld har jeg fået masser inspiration til min undervisning.

## Hvad jeg har lært

I løbet af min orlov er jeg blevet i tvivl om hvor anvendeligt bæredygtig dannelse er som begreb i forhold til den dannelse jeg mener er nødvendig for at klæde unge mennesker på til de forandringer der er i gang i Jordens system. Jeg har tidligere argumenteret for at bæredygtig dannelse skal være en del af højskolernes hovedsigte, så det har været en spændende proces at blive i tvivl om hvor brugbart begrebet er. Min tvivl bunder i en grundantagelse om at vi som kultur har brug for en grundlæggende transformation af vores verdenssyn og væren. Det er dét fremtidens dannelse for mig at se må tilsigte: at mennesker vokser op i en kultur, hvor det er en selvfølgelighed at vi *er* natur, at vi er en del af livets fællesskab og at vi er forbundne med Jordens komplekse system på uendeligt mange måder.

Her er bæredygtighed som begreb både for tvetydigt og tomt til at kunne gøre det begrebsmæssige arbejde der skal til for at rammesætte den forandring vi har brug for. På den ene side bliver begrebet brugt til at *greenwash* alverdens ubæredygtige organisationsformer og på den anden side definerer det målet for transformationen for snævert. Bæredygtighed handler om at noget er i stand til at blive båret igennem forandrende omstændigheder og her kommer det ofte alt for hurtigt til at handle om hvordan vi bevarer status quo i en fremtid, hvor klimaforandringerne gør det sværere at leve som vi *gør* i dag. Samtidig indebærer bæredygtighed en relation mellem mennesker og natur, hvor mennesket er bruger af naturens ressourcer. Dette mener jeg er dybt problematisk, hvis målet

virkeligt er at transformere vores verdenssyn og væren. Disse pointer udlægger jeg også i mit bidrag til FFDs bog om bæredygtig dannelsesproces (se afsnittet "Output").

Jeg mener derfor det er langt mere spændende at udfolde begrebet livsoplysning på måder som kan rammesætte højskolernes dannelsesprojekter på en måde som indbefatter den globale systemkrise som udspiller sig lige nu. Det er oplagt at livsoplysning også omhandler fortællingen om livet og forskellige narrative greb som hjælper os med at forstå os som dybt indlejrede i, og forbundne med, resten af naturen på Jorden. Her kan *ecoliteracy* som felt hjælpe os på vej, men det er en langt større opgave som inkluderer kunsten, musikken, teatret, sporten, ja vel alle fagfelter på højskolerne.

Udover de mere teoretiske overvejelser jeg har haft tid til i løbet af orloven, har jeg lært en masse af de spændende mennesker jeg har mødt undervejs. Og jeg har fået en klar oplevelse af at jeg ikke er alene med mine tanker. Selvfølgelig er jeg ikke det, men som den eneste underviser på mit fagfelt på Ry Højskole har det nogen gang kunne føles sådan. Det har været en uvurderlig del mit orlovsforløb at styrke mit netværk og finde nye sparringspartnere.

Endelig tror jeg at jeg har lært noget om at finde det rette lejde for mine forventninger og ambitioner. Som højskolelærer er det let at komme til at brænde sit lys i begge ender fordi arbejdslivet for det meste er lærerigt og sjovt. Det hører nærmest med til jobbet at der er en risiko for at strække sig for langt, og jeg forestiller mig at hundredvis af undervisere før mig har gjort sig nogenlunde samme tanker og erfaringer. Jeg har sat mig for at blive bedre til at finde balancen, når jeg vender tilbage til Ry Højskole. På den front har orloven været et tilstrængt og vigtigt pusterum fra højskolens tempofyldte hverdag. Så jeg håber at jeg kan omsætte denne erkendelse til praksis når det lige om lidt bliver hverdag igen.

## Output

Jeg vil tage mange ting fra min orlov med mig i min undervisning. Både konkrete øvelser og mere teoretiske overvejelser omkring tilgangen til undervisningssituacionen. Mit fag Kloden Kalder vil helt sikkert blive et anderledes forløb dette forår. Jeg har også materiale fra orloven liggende som jeg kan arbejde videre på, hvis der bliver tid (f.eks. nogle af de interview-samtaler jeg har lavet). Jeg håber også at det jeg har lært vil komme Ry Højskole til gode på forskellige måder, i arbejdet med bæredygtighed på skolen og i de pædagogiske overvejelser vi gør os. Endeligt håber jeg at de to artikler jeg har skrevet vil komme højskolebevægelsen og andre undervisere til gode på den ene eller anden måde.

Det første skrift er et kapitel til den kommende bog om bæredygtig dannelse udgivet af FFD. Bogen tager udgangspunkt i forskellige højskoleunderviseres praksis og indeholder også bidrag fra eksterne skribenter, hvoraf jeg er en. Kapitlet indeholder mange af de overvejelser om bæredygtig dannelse jeg har gjort mig i løbet af min orlov.

Den anden artikel er skrevet til en antologi om unge og klimafrygt som bliver udgivet på Cambridge University Press med Dr. Elizabeth Haase og Dr. Kelsey Hudson som redaktører. Artiklen tager udgangspunkt i min tidligere forskning, men samtlige pointer vedrører min praksis som underviser og jeg trækker direkte på mine højskoleerfaringer i arbejdet med unges oplevelse af den globale systemkrise.

## Er det nok at gøre dannelses bæredygtig?

Af Jeppe D. Graugaard

To ord indprentede sig i mit sind, da jeg som barn i 90erne var gammel nok til at begynde at afkode de uforståelige samtaler mine forældre havde hen over aftensmaden: 'globalisering' og 'drivhuseffekt'. Jeg havde følelsen af, at de ord havde med noget at gøre der var så stort at jeg knapt kunne forstå det. Globalisering betød vistnok at nu var alle lande i hele verden forbundet. Det var en god ting. Drivhuseffekten var noget med at luften bliver varmere og temperaturen på Jorden stiger. Men, lød det beroligende, *det kommer ikke til at betyde noget for os mennesker før om hundredvis af år*. Det var først da jeg som studerende og voksen i 00erne fandt ud af mere om den globale opvarmning, at jeg begyndte at forstå at det syn og den tilgang de fleste i mine forældres generation havde på klimaforandringerne (og globaliseringen), var alt andet end beroligende. Det virkede tværtimod himmelråbende misvisende og usammenhængende.

Selvom min egen tilgang har været at skærme mine børn mod den globale opvarmnings uoverskuelige konsekvenser, har min 7-årige søn luret at verden er i forandring. Når der indimellem kommer et spørgsmål som peger i retning af klimaforandringerne, prøver jeg at holde samtalen på et helt overordnet niveau og beskrive naturens sammenhænge så godt jeg kan. Men når det kommer til menneskets rolle i de forandringer han på et eller andet plan har en fornemmelse af, bliver det ofte svært. *Ja, det er mennesker der rykker på naturens balancer. Men det betyder ikke alle mennesker er dumme eller onde! Engang vidste mange mennesker ikke at det var en dårlig idé at brænde olie og kul af. Nogle gjorde, selvfølgelig, men... Jo, vi kan godt lade være med at bruge bilen så meget. Men vi bor på landet og har nogle gange ikke andre muligheder. Ja, der burde at være en regel for, hvor meget man kan bruge bilen. Nej, det kan vi ikke lige lave for alle mennesker i verden.*

At indføre et andet menneske i klimaforandringerne årsager og konsekvenser, kan virke fuldkommen uoverskueligt, især når det andet menneske kommer med en uskyld og uvidenhed, som det kan gøre ondt at rokke ved. Men ikke desto mindre er det nødvendigt at vi som forældre, undervisere og autoriteter overfor børn og unge, påtager os ansvaret og går åbent ind i det arbejde der ligger i at formidle, hvad klimaforandringerne betyder og handler om. Som ansvarlige for børn og unges dannelses, er det blevet et vilkår at vi formår at forholde os til den omkalfatring af jordens klimatiske systemer, som udfolder sig på kloden lige nu, på en måde som skaber handlerum fremfor apati og frygt.

Derfor er det også nødvendigt at vi bringer vores egen viden, holdninger og følelser i spil – ikke som et udgangspunkt for at løse noget for nogen, men som genstand for refleksion og samtale. Det indbefatter også alle de svære følelser og tanker, uvisheden og bekymringerne. For at børn og unge kan blive helstøbte mennesker i en tid, hvor samfundet forandres hurtigere end nogensinde før, er det altafgørende at de oplever at deres følelser og tanker er valide. Min egen dannelses gjorde mig ikke i stand til at håndtere det chok det var, at finde ud af at det 21. århundrede kommer til at byde på forandringer, der har meget få paralleller i Jordens historie. Jeg er 83er og voksede op med historien om at der ikke var noget at bekymre sig om fordi vi var den mindste årgang nogensinde: jobbene ville komme til at hænge på træerne, når jeg blev voksen.

Efter min 'klimaopvågning' var det værste jeg kunne komme ud for at få en opmuntrende bemærkning og et klap på skulderen, når jeg gav udtryk for min bekymring. Det skaber en følelsesmæssig afstand som er uhensigtsmæssig for gensidig samtale eller læring.

Klimaforandringerne er ikke bare en omstændighed der har en naturvidenskabelig eller samfundsfragtlig forklaring (eller løsning), de er også en eksistentiel og etisk udfordring af de idealer og værdier industrialiserede samfund bygger på. At skabe et befordrende læringsrum om klimaforandringerne er derfor heller ikke ligetil: at kigge på de globale omvæltninger, som videnskaben beskriver og forudsiger, vil uvilkårligt sætte skub i dybe personlige reaktioner og overvejelser.

Efter årtiers fornægtelse eller skepticisme er klimaforandringerne for alvor rykket ind i undervisningsrummet, men uden vi har klargjort de pædagogiske tilgange og værktøjer der kan hjælpe os med at navigere i de stærke følelser, holdninger og tanker emnet bringer i spil. Her i 2023 er det stadig et presserende spørgsmål, hvordan vi giber samtalen og undervisningen om klimaforandringerne an? Hvordan skaber vi en forståelsesramme af systemkrisens gordiske knude, der tilskynder mod og handlekraft fremfor mismod og fortvivlelse? Og hvilken form for dannelsesramme er der brug for i forhold til kunne at håndtere den uvished som klimaforandringerne perspektiv åbner op?

### **Er bæredygtighed den rette ramme for fremtidens dannelsese?**

De udfordringer den globale systemkrise har bragt med sig berører alle dele af vores liv og fællesskaber. Derfor skal vi forholde os til dem på alle niveauer: politisk, økonomisk, socialt, teknologisk, eksistentielt og spirituelt. Det har selvsagt store konsekvenser for den måde vi tænker og udøver dannelsesramme på både i og udenfor højskolen. Fremkomsten af den globale systemkrise er i sig selv et tegn på at den dannelsestænkning og -praksis, der har præget industrialiserede samfund, er mangelfuld. Klimaforandringerne er ikke bare en række socio-tekniske problemer vi skal løse, de er en konsekvens af den måde vi som moderne mennesker har tænkt om verden og været i verden<sup>i</sup>. Det er selve vores verdensbillede og måde at være på, der er i spil.

Det er netop dette fravær i vores dannelsese som begrebet *bæredygtig dannelsesramme* peger på: det epistemologiske og ontologiske grundlag for vores almendannelsesramme har medvirket til et syn på verden, hvor det er en selvfølgelighed at mennesket har både ret og lov til at bruge naturen på måder som forringer økosystemers evne til selvopretholdelse. Vi har som kultur ikke lært, eller måske bare glemt, at respektere og håndhæve de principper der gælder for vores samhørighed med naturen og Jorden. Det er årsagen til, at vi nu diskuterer og skriver bøger om bæredygtig dannelsesramme. Hvis det fravær i vores dannelsesramme, som debatten om bæredygtig dannelsesramme peger på, skal blive et konstruktivt afsæt for nye tanker om og tilgange til dannelsesramme, bliver vi nødt til at gå i lag med vores egne antagelser om verden og vores plads i den. Det tankesæt og den væremåde der har medvirket til nedbrydelsen af økosystemers evne til selvopretholdelse, kan ikke være en del af løsningen. Derfor er vi også nødt til at bringe vores egen kosmologi i spil og stille os åbne overfor det vi ikke ved og den måde vi har lært at vide ting på. Det er ikke nogen let opgave.

Jeg har, sammen med andre højskolekolleger, slået på tromme for at bæredygtig dannelsesramme skal være en del af højskolernes hovedsigte<sup>ii</sup> – ikke så meget ud fra en reel forhåbning om at det nogensinde kommer til at ske, men som en provokation og et forsøg på at skabe en debat blandt højskolefolk om dannelsesramme i det 21. århundrede. I den rungende stilhed der fulgte i kølvandet på disse forsøg, er jeg blevet i tvivl om bæredygtig dannelsesramme er det rigtige begreb til at skabe den samtalé, vi som undervisere har brug for. Ét er den instinktive træthed, jeg oplever mange føler, når de hører ordet bæredygtighed, men noget andet er det faktum at begrebet bæredygtighed på samme tid rummer en flertydighed og en tomhed som står i vejen for at det kan operationaliseres i dannelsessammenhæng.

Når bæredygtighed både kan bruges som en ramme for at inkludere endnu ufødte generationer i nutidens politik, ligeså vel som overskrift for en landbrugsorganisation der arbejder for at opretholde en produktionsform, som på ingen måder kan kaldes bæredygtig, kan det naturligt nok være svært at indkredse begrebets betydning. Sort er hvidt og hvidt er sort – når det ikke er gråt i gråt. Vi vil alle sammen gerne leve og gøre ting bæredygtigt, men hvad betyder dét egentligt? Skal vi vælge tomaterne med lavest CO<sub>2</sub> aftryk, vælger vi de sprøjtefrie eller dropper vi helt produkter der ikke er dyrket i vores nærområde? Bæredygtighed kan let blive reduceret til noget der handler om at tage de rigtige valg på baggrund af de rigtige udregninger, og så glemmer vi at give problemets kerne opmærksomhed imens vi diskuterer, hvad der er rigtigt og forkert (og hvem der er de rigtige og forkerte slags mennesker). Hvis bæredygtighed skal danne det tankemæssige grundlag for den forandring vi har brug for, bliver det nødt til at lægge op til andet og mere end endnu mere snak om, hvordan vi gør vores forbrugs- og produktionsmønstre mindre miljøbelastende.

Et lag eller to nedenunder dette er begrebet bæredygtighed værdiladet på måder der hæmmer vores evne til at tænke ud af boksen. Bæredygtighed peger på at noget er i stand til at blive båret igennem en forandring. Hvad er det der skal bæres igennem? Og hvordan? Med sin oprindelse i skovbrug, hvor introduktionen af begrebet bæredygtighed indvarslede en praksis, hvor man stoppede med at føle træer hurtigere end de kunne vokse frem igen, har begrebet en iboende betydning, som handler om at vi mennesker vedligeholder de naturressourcer, vi benytter os af. Det er selvfølgelig også et værdigt ideal, men det snævre fokus på, hvor mange træer der er i skoven, hænger bare ikke sammen med det vi ved om skoven som et sundt og velfungerende økosystem, der er hjem for en mangfoldighed af arter. Samtidig opstiller det en særlig ramme for forståelsen af relationen mellem mennesker og natur. "Naturen" bliver her betragtet som "ressourcer" som vi mennesker bestyrer og opretholder. Groft sagt, bliver mennesket administrator af naturens butik. Med et mere neutralt ord kan vi kalde os "brugere" af naturen.

Denne *bruger-ressource* relation er en del af pakken, når vi bruger begrebet bæredygtighed. Men det er netop bruger-ressource perspektivet, som har muliggjort at mennesker har plyndret og udraderet Jordens økosystemer i en grad så planetens klimatiske systemer, som vi kendte dem i den Holocæne tidsalder, nu bryder sammen. Dette perspektiv stiller mennesket udenfor naturen og forstærker tingsliggørelsen af livets fællesskab. Her bliver bæredygtighed en glidende skala mellem menneskers behov og beskyttelse af naturen – og opgaven er så at balancere de to ender af skalaen. Det er denne opfattelsesramme, der er kernen i den blindhed, eller det fravær, som er indlejret i den dannelsel de fleste moderne dannelsesinstitutioner bedriver. Derfor mener jeg, at bæredygtig dannelsel er i fare for at blive et begreb man griber efter fordi der er et reelt behov for at gentanke almendannelsens mål og indhold, men at man gør det uden blik for, hvordan begrebet kan reproducere dele af det verdensbillede, vi har brug for at gøre op med.

Alt imens klimaforandringerernes konsekvenser vokser i intensitet og omfang, bliver det tydeligere og tydeligere at vi har brug for en anden måde at anskue problematikken på – ligeså vel som vi har brug for et politisk system der kan håndtere de økonomiske interesser der presser naturen til det yderste. Vi har brug for at skabe en ny relation til naturen og vores omverden. Vi har brug for et nyt natursyn. I bæredygtighedens tegn afvejer vi menneskers behov (i form af f.eks. infrastruktur) overfor beskyttelse af naturen i den ene VVM-redegørelse efter den anden. Gang på gang bliver det et kompromis eller en lappeløsning, hvis ikke det ligefrem bliver en fadæse som med Lynetteholmen. Det bedste, der kunne ske for naturen inden for denne ramme (men som

aldrig sker), er at vi *ikke gør* noget. At vi mennesker ikke efterlader et aftryk. Det er den samme tænkning der er indlejret i alverdens udregninger for vores miljømæssige fodaftypk: så lille et aftryk som muligt, tak. Men klimaforandringerne alvor kræver at vi begynder at finde løsninger, hvor målet bliver at efterlade et *positivt* aftryk – at vi regenererer og hjælper naturen på vej, genskaber naturområder og aktivt lagrer CO<sub>2</sub> i Jordens biomasse.

### Livsoplysning i det 21. århundrede

Hvis børn og unge skal have bedre forudsætninger for at forholde sig til klimaforandringerne end jeg havde på baggrund af min dannelse i 80erne og 90erne, er det afgørende at de så tidligt som muligt får indsigt i naturens dynamikker og livets udvikling på Jorden. Både fordi det danner grundlag for at de kan forstå tilværelsens grundvilkår og deres samtid, men i lige så høj grad for at fremelske den nære relation til naturen og livets fællesskab. Det er oplagt at denne dannelse bliver set i sammenhæng med den livsoplysning vi som højskolebevægelse er forpligtede på at udfolde. Som en fordring om at vi alle får indsigt i livets grundvilkår og tilegner os de egenskaber, der skal til for at leve et ”jævnt og muntert, virksomt liv på jord”, bør livsoplysning i det 21. århundrede støtte unge mennesker i at skabe et begrebsmæssigt, etisk og eksistentielt kompas, der kan hjælpe dem med at navigere i de udfordringer og omvæltninger, der kommer til at præge deres og deres børns liv.

Set i den globale systemkrises perspektiv, rækker livsoplysningens mål om at kaste lys på tilværelsen, så vi får større indsigt i menneskelivet og udvider vores forståelse af den verden vi er en del af, ud over (ny)humanismens grundantagelse om dannelse som *højnelse til humanitet gennem kultivering af de dyder, der realiserer menneskets fornuftige natur* (Brinkmann, 2019). Det ville være passende at man til forestillingen om dannelse som *højnelse til humanitet gennem kultur* tilføjede et princip om *højnelse til humanitet gennem natur*. Det er netop fraværet af læren om vores indlejring i naturen, og om hvordan naturens grundregler virker i os selv og i verden, der har medvirket til at vi som kultur er endt i ekstraktivisme og højforbrug. Naturen, som *andethed* og som udgrundeligt mysterium, er ikke bare et baggrundstæppe for vores eksistens, det er grundlaget der fortæller os om, hvem vi er. Men hvis dannelse udelukkende forstås som kultivering af dyder der virkeligør menneskets (fornuftige) natur, er der fare for at naturens virkelighed glider i baggrunden.

Som en fordybelsesproces der tilsigter et ideal om *at blive menneske*, forudsætter enhver dannelsesteori nogle grundantagelser om hvad et menneske er, hvad der gør mennesket til menneske og hvad man derfor skal opdrage til. Dannelsestraditionen tager udgangspunkt i det græske ideal *paideia*, som er den opdragelse og undervisning der medvirker til at et menneske bliver et *helt* menneske, der fuldgyldigt kan deltage i det samfund det indgår i. Naturens begyndende fravær i dannelsestænkningen kan anes i Platons dialog *Faidros*, hvor Sokrates og Faidros vandrer ud af byen i det åbne land for at diskutere Lysias' tale. Da Faidros bemærker at Sokrates virker uvant med landskabet og verden udenfor bystaten, svarer Sokrates at træerne og det åbne land ikke kan lære ham noget, hvorimod mændene i bystaten kan. Med rod i antikkens opfattelse af *paideia* som opdragelse til at blive et velegnet medlem af de græske *polis*, tenderer dannelsestraditionen til en forestilling om det menneskelige som noget der kultiveres i bysamfundet, og derfor står overfor, eller udenfor, resten af skabelsen, hvad enten det er Jordens flora og fauna eller tilværelsens guddommelige aspekter.

Når vi i dag debatterer bæredygtig dannelse, er det fordi vi har underprioriteret, eller helt glemt, den opdragelse og undervisning der medvirker til at vi kan tage del i Jordens

økosystemer på måder så vi opretholder og regenererer naturens dynamiske balancer. Her kan livsoplysning, som en tilgang til dannelsen der sætter *livet* i centrum fremfor *mennesket*, være med til at understøtte udviklingen af en ny måde at forstå vores plads på Jorden, som væsner der er en del af livets og Jordens fællesskab. Det ligger både i begrebets etymologi, men også i den måde at tænke og tilgå dannelsen på, som Grundtvig beskriver i versene ”alting ventes i naturens orden” og ”Oplysning være skal vor lyst / er det så kun om sivet”. Grundtvigs insisteren på at oplysning om noget så tilsyneladende simpelt som sivet kan fortælle os noget dybere om livet, er faktisk udtryk for en tankegang som er fuldstændig tidssvarende i det 21. århundrede. I Grundtvigs kosmologi er det umuligt at begribe den enkelte del uden at have et begreb om helheden – og det vil enhver systemtænker skrive under på i dag.

Grundtvigs kosmologi er på mange måder ude at takt med det vi ved om livets udvikling i dag, men han havde fat i noget grundlæggende, når han skrev om livet som drivkraften i skaberværket – som et lys hvormed tilværelsen må forstås. Det knytter an til det videnskaben fortæller om vores symbiotiske planet: livet er en proces der – baseret på cellers evne til homostase, til at skabe variation og til at indgå i nye fællesskaber – hele tiden genopfinder sig selv i nye, mere komplekse og diverse former. Og livets mange former kan hver for sig anskues som systemer, der indgår i større økosystemer, som indgår i biomer, som tilsammen udgør biosfæren, der regulerer Jordens forskellige kredsløb og klimatiske forhold. Dette forhold bør gennemlyse ethvert aspekt af børn og unges opdragelse og undervisning. Vi må se vores individuelle og fælles tilværelse i lyset af det vi ved om livet på Jorden for at være i stand til at handle i overensstemmelse med Jordens og naturens virkelighed<sup>iii</sup>. Det må være kernen i en dannelsen der ønsker at skabe bæredygtighed.

### Bæredygtig dannelsen er ikke nok

Målet med bæredygtig dannelsen har været for mig været trefoldigt. En dannelsen der har bæredygtighed som formål bør: 1) oplyse vores miljøanalfabetisme, 2) fremme nye relationer med naturen, og 3) undersøge alternativer til forbrugssamfundet<sup>iv</sup>. I praksis har det betydet at vi i undervisningen har arbejdet med ecoliteracy og global økologi, haft en masse forskellige naturoplevelser og været på besøg hos mennesker der arbejder for og med den grønne omstilling. Det har været en omfangsrig proces at skabe et alsidigt undervisningsforløb inden for denne ramme, både fordi det har været småt med relevant undervisningsmateriale, og fordi det i lang tid har været lettere at vende sig væk fra klimaforandringerne, end det har været at kigge på dem. Men der er nu ved at være ret meget inspirationsmateriale man som lægperson kan gøre fat i (som f.eks. det open source undervisningsmateriale jeg har tilrettelagt til mit fag *Koden Kalder*<sup>v</sup>), og samtidig er de unge, der kommer på højskole i dag, så bekendte med klimaproblematikkerne, at det nu er muligt at gå et par spadestik dybere sammen.

I dag kan vi som højskoleundervisere, der arbejder med bæredygtighed, skabe et helt andet undervisningsrum end for bare fem år siden, og tiden er moden til at de mange erfaringer vi gør os, kan begynde at danne en fælles forståelsesramme for, hvad det er for en dannelsen vi bedriver, og hvordan vi bedst gør det. FFDs projekt med at udvikle en fælles forståelse af bæredygtig dannelsen og et sprog for den praksis, der finder sted på højskolerne, kan forhåbentligt være en trædesten for en fælles samtale om rammerne for, og om indholdet af, en dannelsen der gør unge mennesker i stand til at navigere i det 21. århundredes samfundsmæssige udfordringer. Men omfanget af den opgave kræver, at vi ikke placerer det pædagogiske arbejde i en silo. Bæredygtig dannelsen er ikke nok. Vi bør se opgaven som en udfordring, der har lige så meget med

livsoplysning, demokratisk dannelses og folkelig oplysning, som den har med bæredygtighed at gøre. Derfor bør vi også spørge, hvordan dagsordenen bliver bred nok til at alle fagfelter kommer i spil og opgaven ikke bare lander hos de ildsjæle som har fået bæredygtighedskasketten på rundt omkring på de enkelte skoler.

For at skabe handlerum for børn og unge, har vi brug for en tilgang til samtalens om den globale systemkrise, der ikke reducerer den til et spørgsmål om håb eller fortvivlelse. En tilgang hvor det er ok at føle 'klimasorg', og hvor vi som voksne mennesker kan håndtere dette som den sorgproces det er. Samtidig bør vi være klar til at starte helt fra bunden når det kommer til naturens forbindelser og bringe naturens under og livets mirakel helt ind i kernen af vores undervisning. Vi bør øve at stå i det åbne og bevæge os på kanten af vores forståelse så vi kan træne evnen til at navigere i det uvisse – også som undervisere. Vi må tage de eksistentielle spørgsmål op og skabe rum for at vi kan møde hinandens tanker og følelser uden at føle trang til omgående at placere dem et sted der føles overskueligt og trygt. Og så må vi som undervisere vise at vi tager klimaforandringerne seriøst, og selv arbejder på at forholde os til deres konsekvenser i vores egne liv – ikke bare som en fordring om at købe økologisk og undlade at flyve på ferie, men som en udfordring af vores eget verdensbillede og væren.

Hvis vi skal kunne begynde at opleve trærne og landskabets væren, som noget vi kan lære af, som substanser der har sit eget sprog og sin egen hukommelse, har vi brug for at træde ud af bruger-ressource relationen og ind i en anden måde at opfatte naturen på. Vi har brug for at *lytte på kanten af vores forståelse*, som jeg engang hørte et klogt menneske formulere det. Det kræver øvelse og vilje til at omgås de mønstre vores forståelse sædvanligvis bevæger sig i. Hvis vi oven i købet skal tage børn og unge med ind i den slags oplevelser, må vi også acceptere at vi ikke altid har et svar eller en forklaring på, hvad der foregår. Vi må lære at stå i en position, hvor autoriteten ikke ligger i vores person som undervisere, men i situationen og formålet med oplevelsen. I den position er fokus ikke på fremstillingen eller forklaringen, men på kvaliteten af selve rummet og atmosfæren, hvor oplevelsen foregår. Det kan være svært, men det ligger dog ikke fjernt fra højskolens pædagogik og didaktik.

Netop fordi der er brug for en dannelsestænkning, der kan koble det faglige indhold med en undervisningsform, hvor det fælles møde med fagstoffet (inklusiv de eksistentielle, følelsesmæssige og mentale spændinger der opstår i dette møde) er i højsædet, er der fare for at begrebet bæredygtig dannelses på den lange bane er for snævert. Det pædagogiske fokus for den dannelses der skal hjælpe børn og unge med at håndtere det 21. århundredes udfordringer, må uddover viden og kompetencer, der kan skabe bæredygtig udvikling, omfatte udvikling af evnen til at handle i den voksende uvished, der præger vores samtid – en uvished der indbefatter gængse videns- og handleformer<sup>vi</sup>. Bæredygtighed som ramme for nytænkning i dannelsessammenhæng risikerer at resultere i mere undervisning *om* eller *i* bæredygtighed fremfor undersøgelser af vores bruger-ressource forhold til naturen og forsøg med at håndtere den ureducerbare uvished og det kontrolltab, vi kollektivt kommer til at opleve i de næste årtier.

Omfangen og dybden af den globale systemkrise, som udvikler sig med eksponentiel hast i disse årtier, kræver at vi mennesker samlet set går fra at være en destruktiv til en regenerativ kraft på Jorden. Hvis jeg havde forstået det tidligere i min egen dannelses, ville jeg have været sparet for en del hjertekvaler. For selvom det til tider kan være en overvældende horisont at leve sit liv indenfor, er det også et perspektiv som giver retning og tydeliggør, hvor det giver mening at lægge sine kræfter. Tiden er nu. Vi må forelske os i naturen igen, stille os på livets side og find vores plads i livets fællesskab på Jorden.

**Referencer**

Brinkmann, S. (2019) *Hvad er et menneske?* Gyldendal

---

<sup>i</sup> Derfor handler den grønne omstilling i ligeså høj grad om en transformation af vores verdensbillede og væren i verden. Se: Graugaard, J. D. (2014) *Transforming sustainabilities: grassroots narratives in an age of transition*, PhD afhandling, University of East Anglia.

<sup>ii</sup> Bl.a. i Højskolebladet og i Højskolernes BæredygtighedsNetværk. Se: Graugaard, J. D., Scherfig, T. og Birk, K. (2019) 'Gør bæredygtig dannelse til højskolernes hovedsigte' i Højskolebladet.

<https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2019/okt/laerere-goer-baeredygtig-dannelse-til-hojskolernes-hovedsigte>.

<sup>iii</sup> Her går genfortællingen om livets udvikling hånd i hånd med livsoplysning som dannelsens metode og mål. Se: Graugaard, J. D. (2021) 'Livets læring: Fra Grundtvig til Gaia' i Højskolebladet.

<https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2021/maj/livets-laering-fra-grundtvig-til-gaia>.

<sup>iv</sup> Dette har også været en måde at gøre klimaforandringerne abstrakte perspektiv konkret og sanseligt. Se: Graugaard, J. D. (2018) 'Pædagogik og bæredygtighed i forandringerne tidsalder'.

<https://patternwhichconnects.com/blog/paedagogik-og-baeredygtighed/>.

<sup>v</sup> Se hjemmesiden for faget Kloden Kalder: <https://klodenkalder.com/virtuel-rejse.html>.

<sup>vi</sup> Hermed ikke sagt at den kompetenceudvikling som er fokus for f.eks. Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) ikke er nødvendig og meningsfuld, men i rammesætningen af den dannelse vi bedriver i de årtier, hvor klimaforandringerne for alvor sætter ind, kan begrænsningerne i begrebet bæredygtighed meget vel vise sig at være uhensigtsmæssige.

Perspectives from Creative Spaces: Transforming

Climate Distress through Creative Practice and Re-storying

Jeppe D. Graugaard

Ry Folk High School, Denmark

UDKAST TIL ARTIKEL

**Abstract**

This article discusses the role of creativity, narrative inquiry and meaning-making in making sense of systemic global crises and suggests that creative spaces have an important role to play in helping young people deal with climate distress. Drawing on field work with the Dark Mountain Project, a cultural movement that grew out of the Dark Mountain manifesto published in 2009, the article describes how narrative re-positioning can offer possibilities for opening up new ways of thinking and being. Taking human-nature relationships as the focus for creative practice and inquiry into the narratives that frame each of our lives, participants in the project have broadened their experience of reality and worked through the difficult emotional states that arise with a growing awareness of the crisis occurring in the natural world. This kind of transformation of the ontological and epistemological framework that guide a life has the potential to engender a greater sense of belonging, especially if it is undertaken in a larger community of inquiry. By attending to processes of meaning-making in the way we address social and environmental problems, we may open up new avenues for thinking and acting, which help young people to become whole, healthy and resilient human beings in a time of global crises.

*Key words: creative spaces, cultural change, social transition, meaning-making, narrative inquiry, climate distress, mental health, ontological and epistemological transformation, Dark Mountain Project.*

## 1. Introduction: being young in a time of planetary change

In late 2008, I had an experience that changed my outlook on life for good. I was 25 years old and my interest in politics, anthropology, cybernetics and chaos theory had led me to enter a Master's program on climate change. I remember sitting at the desk in my study, when I first came across the collection of graphs produced by Steffen et al. (2004) for the report "Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure". The graphs show how human activities have become the main driver for change in the Earth system and illustrate trends in greenhouse gasses, resource consumption and habitat destruction between 1750-2000. Looking across all of the graphs it was clear to see that all of these trends are accelerating exponentially. Extrapolating the trends to 2008, I felt physically overwhelmed. The thought that living in the 21<sup>st</sup> century is like riding a megatrend of accelerating destruction send me to bed and I didn't get out until days later.

Processing the emotional shock of understanding those graphs took years and it was a very lonely process in the beginning. Speaking to my friends about it could end up feeling alienating when they told me that everything will turn out ok – or deflected the topic altogether. I needed long breaks from thinking about it so as not to re-enter an emotional sphere which was overwhelming and uncontrollable. But as I began research for my PhD on grassroots innovation and societal transitions, I found a group of people with whom I could have a different kind of conversation about the impacts of climate change and the future of humanity. The Dark Mountain Project began as an endeavor to start a literary movement that could confront being "trapped inside a runaway narrative, headed for the worst kind of encounter with reality" (Kingsnorth and Hine, 2009). In the events and conversations that sprang up around the publication of the Dark Mountain manifesto, a space emerged in which people could speak freely and openly about how they experience the climate crisis. Partaking in the conversational mode that formed within that space,

something surprising happened to my feelings of despair and anxiety: they eased and eventually gave way to a sense of acceptance and, later, belonging.

As more and more young people become aware of the climate crisis and have to deal with the psychological consequences of facing an increasingly uncertain future, it is important that young people, those who work with young people, or whose work affects young people, have a broad spectrum of approaches available to help them deal with the psychological, emotional and spiritual complications that emerge from growing up in time of global climate crisis. Here, there is ample inspiration to draw from creative spaces which explore the relationship between humans and more-than-human nature. By creative spaces, I mean spaces where people bring their full attention and creativity to bear on whatever they are doing, individually or collectively. In such spaces, people freely exercise a creative state of mind of the kind David Bohm says "is always open to learning what is new, to perceiving new differences and similarities, leading to new orders and structures, rather than always tending to impose familiar orders and structures in the field of what is seen" (Bohm, 2004, p. 21). E.g., it can be in a creative practice, such as a craft, an art form or body work, but it can also be in collective learning environments, such as a class or a game. As such, creative spaces are not defined spatially or temporally but by the mindset of the practitioners.

In this article, I will outline some of the findings from my research on the transformative potential of creative spaces on the distress arising from growing awareness of the global climate crisis. I have used this approach in my work as a folk high school teacher at Ry Folk

Hightschool in Denmark, where I have taught a course on global ecology and alternatives to consumer society for the last six years to young people in the age group 18-25.

## 2. Making sense of systemic global crises

A seminal insight from cross-disciplinary research related to the history of man-made climate change is that global warming is best understood not just a consequence or output of material systems but as a cultural predicament (Graeber and Wengrow, 2021; Lent, 2017; Latour, 2018; Capra and Luisi, 2014; McKibben, 2019; Thunberg, 2022; de Oliveira, 2021; Hamilton, 2010). To understand the roots of climate change it is necessary to move beyond questions that merely focus on the material and technical aspects of societal evolution and ask questions like: “how do societies that normalize waste and toxic by-products emerge in the first place?” Overconsumption, pollution and unsustainable ways of life are not the result of separate environmental, social and economic crises but rather part of an interconnected problematic with deeper roots in the worldviews, cultural values, and social structures connected with modernity and late-capitalism (Moore, 2016; Jackson, 2021; McGilchrist, 2009; McIntosh, 2008). This perspective opens up for and invites re-envisioning the ways in which we imagine and enact our relationship with the surrounding world as a way to ground and resituate our social roles within the places we inhabit. Transitioning towards more just, equal and sustainable societies involves transitioning the worldviews and ways of being of people living in high-consumption societies. This change can be conceptualized as a transformation of the epistemological and ontological frameworks that guide individual lives and collective action (Graugaard, 2014).

The crux of such an ‘onto-epistemological transition’, understood as a transformation within personal and collective ways of knowing and being, is a shift in foundational beliefs and meaning-making. Beliefs about the structure of the world and how it is known guide our interactions and relationships (Larson, 2011; McIntosh, 2008). Meaning gives form to perception (Bohm, 2004) and meaning-making imbues lived reality with cognitive ‘patterns’ and ‘restraints’ (Bateson, 2000; McGilchrist, 2009). For example, if I understand the world to consist primarily of material objects where individuals compete to optimize their preferences and choices, I will perceive and experience life differently than if I see the world as made up of a variety of living beings who play different roles, and have different histories and functions, within integrated ecosystems and habitats. How we understand and make sense of the world, and of the global climate crisis, affects what we consider to be meaningful action. Putting *meaning-making* at the center of addressing social and environmental problems can help us understand how particular activities or interventions open up or close down new avenues for thinking and acting. To this end, it is helpful to look at the ways in which narratives of climate, nature, sustainability and the future develop and function within interpretive communities and how mutual narration of these topics can reframe the storyline and give rise to new meanings and actions within narrators’ lives.

Narratives are both ‘recipes for structuring experience which direct us into the future’ (Bruner, 2004, p. 708) and a form of ‘wayfaring’ where storying is in itself knowing and storytelling is bringing what is known to life (Ingold, 2011). They can be seen as integral to the ‘framework of people’s reality structures’ (McIntosh, 2012, p. 235) and this framework is partly revealed in the central metaphors that are employed to give stories their meaning: metaphors help us make sense of one thing in terms of another and thereby bring particular imageries, values and ideas to the story. Metaphors focus attention on certain aspects of the wider movement of life and privilege certain ways of understanding over others with real social and political

consequences. In his in-depth study of the role of metaphors in shaping cultural values and social relations, Brendon Larson (2011) describes how pre-existent metaphysical and cultural suppositions have come to be accepted as ‘facts’ in scientific and social discourse through the way metaphors connect, feedback, and resonate with each other. ‘Framing metaphors’ form a web of meaning which place thought and language in living context and structure the experience of reality. E.g. you are bound to think and feel differently if you take our current situation to be one of ‘being onboard Titanic’ or see it as a phase of ‘humanity coming of age’.

In this way, narrative inquiry offers possibilities for re-situating the narrator within her lifeworld and open up new ways of thinking and acting. Ten years ago, working with the stories we tell about the systemic crises connected with global changes in the Earth’s climate system – including what our role as a species has been in creating those changes and how we confront these circumstances on an individual level – seemed to provide an opening for re-framing the sustainability challenge and re-imagining relations between human and more-than-human worlds. Today, new concerns regarding the story of global crises have emerged – and these are perhaps even more pressing as global media (largely) have stopped sowing doubt around climate science and more and more young people become aware of the severity and scale of the crises we are dealing with. Faced with the terrible facts of climate catastrophe, mass extinction and extreme weather, how do we as parents, teachers, health workers, community activists, policy makers – from any position of authority – enable young people to become whole, healthy and resilient human beings? How do we establish interpretive communities where young people can make sense of global crises and receive support for the cognitive and emotional processes they are going through? And how do we create spaces where young people can transform a direct experience of the regenerative force within nature into their personal lives and outlook?

Research within various disciplines which consider the effects of creative practices and nature experiences offer important insights into these questions – not just in terms of the potential of narrative inquiry as a way to engender new ways of thinking and being but also with regard to the transformative power of practicing convivial skills and relationships.

The next section outlines some of the findings from my research with the Dark Mountain Project on the ways in which this particular interpretive community helped individuals come to terms with the consequences of climate change through collective narrative inquiry and meaning-making.

### 3. Researching the Dark Mountain Project

In the years following the publication of “Uncivilisation – The Dark Mountain Manifesto” (Kingsnorth and Hine, 2009), I followed different offline and online conversations, happenings, festivals and events curated by the Dark Mountain Project. The manifesto was authored by the British writers Paul Kingsnorth and Dougald Hine, who decided to launch their own journal in response to a perceived lack of literary and artistic expressions that grapple with the realities of interweaving ecological, social and economic crises. The project quickly attracted a growing number of participants and initiated various public debates about environmentalism, social-ecological collapse, art and cultural narratives. The first issue of the Dark Mountain journal was published in the summer of 2010 showcasing a range of ‘uncivilized’ essays, short stories, poems, interviews and images authored by ‘mountaineers’ from across the globe. The Dark Mountain website and associated Ning platform became fora for online discussions that spilled over into the blogosphere and other virtual social networks while a series of festivals, book

launches, public debates, local meetings and artistic events became the basis for offline interactions around the ideas of the project. Local groups sprang up across Britain, America, Australia, Sweden and a number of other countries.

The Dark Mountain manifesto presented a perspective on global systemic crises, which had not yet found its way to the mainstream in 2009: we live in a time of ecological and economic collapse and the very foundations of global civilization are falling apart. This outlook calls for a different kind of conversation about the crises we are facing – and how we got into them:

*And so we find ourselves, all of us together, poised trembling on the edge of a change so massive that we have no way of gauging it. None of us know where to look, but all of us know not to look down. Secretly, we all think we are doomed: even the politicians think this; even the environmentalists. Some of us deal with it by going shopping. Some deal with it by hoping it is true. Some give up in despair. Some work frantically to try and fend off the coming storm.*

*Our question is: what would happen if we looked down? Would it be as bad as we imagine? What might we see? Could it even be good for us?*

*We believe it is time to look down. (Kingsnorth and Hine, 2009, p. 15)*

The manifesto is an open call to join the discussion and contribute words and images to the Dark Mountain journal. The ambiguity and openness about the uncertainty of what would come of the project combined with the poetic imagery of looking at socio-ecological collapse as a ‘journey, an ‘expedition’ or a ‘climb up the Dark Mountain’, provided the reader with different possibilities for joining in. By opening a space for a discussion about the future where the premise was that socio-environmental crises cannot be ‘solved’ – but rather are realities we have to come to terms with – the Dark Mountain Project became a platform for a wide range of conversations about how to confront the prospect of ‘changes so massive that we have no way of gauging them’. As one person put it to me, encountering the Dark Mountain Project “was a realisation that I wasn’t alone and that there is a way of being that can somehow cope with this” (Graugaard, 2014, p. 138).

The manifesto opened up a lacking perspective on the mainstream framing of the sustainability challenge. Adams (2014) has observed that the narrative of Uncivilization occupies a space between two dominant narratives about climate change: one about consequences and catastrophic loss, another about solutions and averting crisis. Drawing on Rosemary Randall’s (2009) work on the psychological cost of this ‘split’ mainstream narrative which “projects all loss into the future making it catastrophic and unmanageable, denies the losses that have to be faced now and prevents us from dealing with them” (p. 127), Adams suggests that the Dark Mountain Project provides a new narrative framing which lies outside both business-as-usual optimism and apocalyptic defeatism. For many, “Uncivilization” presented a necessary break with mainstream narratives and, perhaps more importantly, a meaningful countermeasure: creating a different reality by finding new stories about life within civilization. Kingsnorth and Hine’s critique and “questioning the foundations of civilisation, the myth of human centrality” (2009, p. 28) went hand in hand with a call for creative explorations of other ways of seeing and being in the world. The creative responses to this call became an important way for many participants to work through the overwhelming thoughts and feelings connected with climate catastrophe.

### 3.1 Creative practice as a way of confronting existential uncertainties

In the gradual development of the Dark Mountain Project into a more or less coherent cultural movement, which provides a platform for a different kind of conversation about systemic global crisis, creative practice became a way, not only to articulate a critique of the origins of this crisis, but also to begin embodying alternate ways of seeing and being in it. This can be seen as acts of 're-storying', which is also a core theme in the manifesto:

*Words and images can change minds, hearts, even the course of history. Their makers shape the stories people carry through their lives, unearth old ones and breathe them back to life, add new twists, point to unexpected endings. It is time to pick up the threads and make the stories new, as they must always be made new, starting from where we are. (Kingsnorth and Hine, 2009, p. 12)*

The various forms of practice that participants engage with include writing, painting, photography, crafts, storytelling, performances, installations, game-playing, music, body practices, dialogue, theatre, improvised rituals and contemplative exercises. The journal exhibits a wide range of creative expressions in print format while the festivals and events have included a diversity of workshops, skill shares and performances. In many of the conversations, events and activities I took part in, there was a clear sense that engaging in creative practice is a means of inhabiting a different mindset, seeing the lifeworld differently and experimenting with new metaphors and imagery.

Besides the potential therapeutic effect of creative expression, the experimentation with different creative practices in the context of the Dark Mountain Project should be seen as an endeavor to actively re-story and re-experience human-nature relations through imaginative exercise. As McGilchrist (2009) points out, the imagination plays a central role in the process of forming personal identities: it is in the imagination that the meaning of a particular image or story falls into place within the larger web of metaphors or structures of the mind. By imagining what a story is like in lived reality it subsequently becomes possible to enact this within the lifeworld. As one participant described it to me: "While reading stories we are not trapped in thought, we are. We exist imaginatively within an alternate set of conditions, not stuck within our present conditioning. We leave the finite limitations of what-has-been-conceived. We expand our view" (Graugaard, 2014, p. 174). In opening up a space for imagining a different kind of reality, art and creative practice can support both envisioning and enacting new worldviews. Because art springs from and is grasped through the imagination, it is a space which provides direct access to other ways of seeing. In creating a poem, a piece of writing, a painting or picture, a practitioner has to remain open to the ambiguity within what is created in order to let the work emerge and take form. And, if a work of art tells a particular story, the artist becomes familiar with the people and things that inhabit that story: in storying, we imagine how plots unfold and how people and objects relate (Ingold, 2011).

By exploring and practicing a different way of seeing or being in the imagination it becomes possible to begin to embody that different way of relating to the surrounding world and articulate what it is like. However, this process is impossible to control or force. One participant used the metaphor of 'a snake shedding its skin' to describe how the shifts in perception and

meaning-making are organic processes that cannot be willed. Reason can help us identify concepts or ways of thinking that (de)limit the imagination but actually probing into what the world might be like outside of past mental constructs involves other faculties than thought. That is why *attitude* often featured as a theme in both written and live conversations during the research. Paul Kingsnorth described to me that “at the heart of Dark Mountain is an attitude ... to life and an attitude to reality and to one’s situation” (Graugaard, 2014, p. 141). One participant described her understanding of this attitude as “a stance of humility, navigating with uncertainty instead of the desire for security, or the even deeper desire to be right” (Graugaard, 2014, p. 143). Part of the effort to ‘make the stories new’ involves a letting go of the old systems of meaning – and in the absence of a master narrative it is necessary to ‘accept the chaotic as the only way past our condition’, as another participant put it (Graugaard, 2014, p. 143).

To ‘navigate with uncertainty’ it is necessary to be attentive to the present moment and to develop the ability to respond to whatever the moment brings. These skills are honed within creative practices, play and experimentation. As a skill of unrehearsed action in the face of unanticipated circumstances, *improvisation* became another theme that ran through many of the conversations in or around the Dark Mountain Project in the first years. Many of the performances and workshops that took place at the festivals and events featured an element of improvisation. Dougal Hine has proposed that improvisation offers a radically different principle for social organization to what he calls ‘orchestration’ because it involves learning to partake in complex relationships without continually having to arrive at an expressed agreement or consensus (Hine, 2011). For many of the participants whom I interviewed, improvisation is a life skill, which opens up new perspectives by learning to be attentive to what is going on in the moment, and getting to grips with how to respond creatively to that through detachment from outcomes, attention to means, and openness to the surrounding environment.

Creative practices, which enable the practitioner to confront uncertainty without being overwhelmed by feelings of dismay or despair, can thus be a way to learn to confront the existential uncertainties that open up in the face of climate catastrophe. But more than that, engaging creatively with existential uncertainty can help finding new ways of re-storying both individual and collective futures. There was a shared recognition among the Dark Mountain participants I interviewed that we live ‘in between stories’ and that, in such a time of both letting go and opening up to new ways of storying a life, it is necessary to actively create alternate realities, which enable meaningful and good lives in a time of global crises.

### **3.2 Re-storying as the creation of alternate realities**

Looking at the big issues of climate change, biodiversity loss, global pollution and social upheaval that frame our time is disconcerting and provokes existential questions both at the personal and collective level. It also invites questioning of the modern narrative of progress and development because, in the light of global crises, the future clearly does not look like an upgrade of the status quo. The dissolution of particular narratives implies a period of not knowing or ‘being without reason’, a threshold state where clarity and meaning are absent or obscure and identities and social positions are momentarily suspended. Anthropologists describe threshold or ‘liminal’ states as “characterized by the dislocation of established structures, the reversal of hierarchies, and uncertainty regarding the continuity of tradition and future outcomes” (Horvath et al., 2009, p. 3). A degree of liminality is inherent to transitory situations or events where participants stand at a threshold between worldviews (Szakolczai, 2009). It is a state where social structures are

temporarily interrupted and from which new relationships can emerge (Turner, 1974). Being ‘between stories’ – conceived as a situation or time where established ideas and identities give way to new relations and ways of seeing – is implicit in many of the writings, conversations and performances inspired by the Dark Mountain Project.

In combination with the approach to creative practice, and grounded in the attitude towards uncertainty described above, working actively with re-narrating or re-storying one’s own lifeworld was integral to personal participation in the Dark Mountain Project among the participants I interviewed. This process involved an extended period of feeling in between stories – a state which is necessary for finding something ‘outside’ of existing frames of reference or understanding. Here, being part of a community of interpreters was crucial in terms of both emotional support and integration of new meanings. In the gatherings I attended that was an explicit focus on ‘holding the space’ for the inquiry and conversation in a way that engendered trust and conviviality. Establishing a secure ground for transformative conversations is perhaps one of the most important aspects – and learnings – of the Dark Mountain Project, and it has to a large degree depended on the skills and capacities of its participants: it involves a willingness to ‘unlearn’ habitual modes of interacting, becoming comfortable with not constructing answers or solutions, and being prepared to sit with the incompleteness of a broken narrative about one’s lifeworld. Where this approach to mutual inquiry worked it has opened up for the possibility of experimenting with other ways of seeing as well as offered support and inspiration for personal practices and questioning of engrained preconceptions.

Re-storying – as a process of revisiting, reflecting and re-narrating one’s own story of who we are, why we are here and where we are going – can be seen as a way of recalibrating the meanings and metaphors that shape a life. By organizing events, characters, and plots, as well as contextualizing perspectives, relationships, and actions, narratives position narrators in relation to the wider universe and give meaning to the complex phenomena of the lifeworld. Communications theorist Walter Fisher (1987) explained how narratives are “meant to give order to human experience and to induce others to dwell in them in order to establish ways of living in common, in intellectual and spiritual communities in which there is confirmation of the story that constitutes one’s life” (p. 63). Recognizing narration as a process of meaning- and identity-making in which the narrator positions herself interactively within a wider field of relationships, Bamberg (2004) describes participation in locally situated narrating practices as potentially emancipatory: by situating subjectivities differently to positions given in a cultural meta-narrative, the narrator creates a possibility for a transformation in her onto-epistemological outlook. When her role shifts within the narrative, so does her worldview and relationships. Viewing narratives as ‘landscapes for the perception of different possibilities’, re-narrating one’s own life-story can be seen as a process of opening up for new realities to emerge (*ibid.*).

From his experience with creating the campaign that led to the community buyout of the Isle of Eigg in 1997, Alastair McIntosh (2001) describes how what was initially deemed impossible became reality through ‘constellating an alternate reality’. This involved working actively with the stories that constituted ‘the fabric of social reality’ and “alter[ing] the co-ordinates by which reality was mapped and reset them” (*ibid.*, p. 166). Such transformation entails a repositioning of the involved human actors within their wider social relations allowing people to envision and enact a qualitatively different reality: “At the deepest level of the psyche this transformation has got to be cosmological. It has got to position the human person more meaningfully than before in relation to the universe” (*ibid.*, p. 166). This approach to re-storying

was implicit to many of the stories and meetings, and much of the art, that were produced in the context of the Dark Mountain Project (McIntosh is a friend of Paul Kingsnorth and Dougald Hine and a contributor to the journal). As a critique of the narrative framing of progress, the project invites participants to experiment with ‘constellating alternate realities’. As one participant put it to me: “we don’t change the meta-narrative by sitting around thinking up new stories. We do it by getting out there. By not only seeing in new ways, but living in new ways. By being the subjects for those stories. More than that – by being the stories” (Graugaard, 2014, p. 164).

Participants in the project experimented with re-storying in a variety of ways: through the various creative practices mentioned above, through contemplative practices, nature rites and experiences, dialogue and collaborative inquiry as well as a wide range of craft and DIY projects. These different experiments did not necessarily grow out of the Dark Mountain Project – the project became a place for people to converge and find support for their experimentation with establishing new relations between people and the more-than-human world. As I experienced myself, re-storying may start out feeling like something that requires a particular mindset or space but the real work is to integrate the new story into the life that is lived.

#### **4. Working creatively with the frameworks that delineate our lifeworlds**

At least two aspects of the creative spaces that emerged in connection with the Dark Mountain Project are particular to Dark Mountain – and the learning that has grown from the project should be seen in the context of the narrative of the manifesto and the evolution of Dark Mountain as a cultural movement. First of all, the acceptance of collapse as a framing of the present global situation can be both unsettling and disorienting; it can create a turbulence within familiar ways of thinking which is both emotionally difficult and psychologically disconcerting. But the disruption of the narrative framing of progress allows for giving up hope or expectation – at least momentarily – and come to terms with the reality that cultures, languages, creatures and habitats are disappearing at a rate which has very few precedents in Earth’s history. While this is not an easy process, it is an important psychological experience with parallels to Randall’s (2009) work on dealing with loss. In this way, the framing of collapse opens the door to grief and mourning. *Collapse* implies a dissolution of a particular imagination of the future and the gradual cessation of associated concepts, meanings and beliefs. In this way, collapse is also a breakdown in the validity and meaning of some of the concepts and constructs which have previously made sense of reality and shaped a course of life. This also applies to the wider cultural realm where concepts and narratives framed by progress are increasingly failing to explain the course of history as well as individual lifeworlds.

Secondly, the explicit rejection of anthropocentrism and the embrace of animism and ecocentrism gives nature “centre stage, not as a receptacle for human activities, emotions, or narratives, but as itself, on its own inhuman terms”, as Greer puts it in the first Dark Mountain journal (Greer, 2010, p. 7). Ecocentrism is not only an ethical outlook, it is connected with the view that stories are constitutive of reality, which, in the words of the manifesto, “remains mysterious, as incapable of being approached directly as a hunter’s quarry” (Kingsnorth and Hine, 2009, p. 10). This approach supplements the narrative of collapse with a narrative of re-enchantment understood as “a reconceiving and a re-seeing and sensing of this wild-flowering world as something that cannot ever be fully objectified” (Hine and Abram, 2011, p. 64). It is this element which brings the authors of the manifesto to speak of *hope beyond hope*: “The end of the world as

we know it is not the end of the world full stop. Together, we will find the hope beyond hope, the paths which lead to the unknown world ahead of us" (Kingsnorth and Hine, 2009, p. 19).

With these aspects of the research in mind, we can now consider how learnings from the Dark Mountain Project translate into suggestions for the significance of creative spaces in the work with young people who experience distress in response to climate change and systemic global crises.

#### **4.1 The role of creative spaces in learning to respond to climate distress**

It is important to underline that feelings of distress, fear, anxiety and despondency in relation to climate change and global crises should not be considered wrong or unwanted but are actually healthy responses to being confronted with a predicament with no easy solutions. These seemingly negative psychological and emotional states are not the end station but important places along the way of dealing with the existential issues that arise in the wake of becoming aware of the consequences of planetary change. However, if these states are not addressed adequately – and young people who are experiencing climate distress often need help and guidance – they can present a psychological impasse, which can lead to more serious feelings of meaninglessness and depression. The climate crisis should be seen as a call for new meanings and values which will aid us in building lives that do not cost the Earth but support the continued flourishing of the community of life. In the shift towards low-consumption lifestyles, we may lose some sense of ease and comfort but life gets more meaningful as we build new relations between people and the more-than-human world within human-scale, post-industrial societies.

To support young people in coming to terms with climate change and finding ways to build flourishing lives, those who work with young people, or who have responsibility for young people, should look across disciplines that explore the relation between humans and more-than-human nature to find their own personal approach to offer guidance, counsel and inspiration. A focus on human-nature relations offers possibilities for working with the kind of onto-epistemological transformation that can "position the human person more meaningfully than before in relation to the universe" (McIntosh, 2001, p. 166). Enhanced eco-literacy and attention to the living world combined with actively working with narrative inquiry and re-storying, can support each of us in redefining some of the parameters which define our life and outlook. In addition to the above descriptions, I would like to highlight some of the lessons from my research with the Dark Mountain project, which have general cogency and may help others in establishing the ground for a personal practice or collective conversation that grapples with global crises and planetary change. I have used these lessons in my own courses, which deal with global ecology, politics and climate change. Some have to do with the framing and dynamics of the creative space and some have to do with content and relations.

In group-work it is imperative to establish a safe space where participants can be themselves without fear of being wrong. The space itself affects what kind of interactions and transformation is possible. It is important that those who are responsible for holding the space pay attention to both setting and maintaining a frame which allows the participants to feel ownership and build trust. To create a common ground which is generative for shared inquiry and dialogue, it is helpful to encourage reciprocity, respect and openness between participants. The mode of conversation is different to a discussion or debate, so it is necessary for participants to accept whatever comes up instead of trying to push a certain viewpoint or agenda. In relation to issues which are sensitive and personal, it is crucial that all contributions to the conversation are

welcome and that there is space for whatever emotions arise in the flow of the conversation. All thoughts and feelings are valid! It is essential that participants feel supported but it can be counter-productive to ‘comfort away’ any difficult thoughts and feelings. For such emotions to be transformed they need to be acknowledged and accepted rather than pushed aside. In general, it is the questions, not the answers, which hold the transformative potential.

When working individually, it is also important to feel part of a wider community of practitioners who support the work. The support can both be ‘active’, as in direct feedback or interim meetings, and ‘imagined’, as is the audience an author is writing to. But the key really is *perception* and to arrange the creative space so that the practitioner is able to ‘listen at the edge of her understanding’, as mythologist Martin Shaw puts it (Graugaard, 2014, p. 188). This frame of mind requires the practitioner to be attentive, aware and sensitive to her inner and outer worlds. Entering this mindset can be a practice in itself, which centers on perceiving the world without preconceptions. The creative expression of this encounter can be immaterial and fleeting or physical and lasting. This is where improvisation, and an attitude that embraces uncertainty, plays an important role. Whatever arises becomes the locus for renewed attention and experimentation.

With the right frame of mind, and a creative space to practice within, a practitioner can experiment with meaning-making and cognitive repositioning within her wider field of relationships. By deepening the awareness of one’s personal relations with more-than-human nature, it is possible to expand the experience of reality, to become more sensitive to the mystery of existence and to re-align with the living world. Such an enhanced sense of belonging provides an antidote to the alienation or separation from reality, which people can experience in the state of despair that often follows when looking at the state of the planet.

## 5. Conclusion

In describing the way meaning-making, narrative inquiry and re-storying can affect onto-epistemological transformation through creative practices, I have suggested that this kind of experimentation can support young people in dealing with climate distress. Although the effects of this work may be therapeutic, I want to underline that I have worked with this topic as a question of learning in my work as a researcher and teacher. In holding the space for others to learn and to be creative it is important to acquire the attitude of humility described above: embracing the uncertainty of what happens in a creative space, the teacher needs to accept that she is as much a learner as the rest of those in that space. This means taking seriously that, as a person of authority, the teacher does not ‘have the answers’ and that young people are capable of taking on responsibility for their own and our common future. The global crises in our midst are not just a socio-technical quandary, they challenge how we think about and do education and mental health. To relieve the mental distress connected with the global perspective of climate change it is necessary that educational and health perspectives are integrated. These fields can help young people to approach sustainability as an integrative personal process rather than a mental abstraction of a future goal or state of the world.

The findings outlined here may transfer to other learning environments more or less easily. The participants I interviewed for my research tended to be middle class and white individuals aged 30-50 while the student cohorts I currently teach are middle class and white individuals in the age group 18-25. While some students have experienced significant climate distress, they tend to be stable characters with a strong support network. Where other personal

complications enter the picture, it may not always be advisable to add further weight to the situation. It should always be assessed on an individual basis whether a young person who experiences significant mental and emotional distress is able to benefit from this kind of work. There is a strong cultural inclination to this work as it has been developed within groups of people who have become disillusioned with globalized Western culture but who tend to live relatively comfortably within Western societies. In working with other cultural groups, the conversations, practices and framing metaphors will have to be appropriate to the culture they work within. Youth living with significant stressors, such as housing instability and poverty, may well have more pressing existential worries than climate change to attend to.

For most people who experience increasing emotional distress in the face of climate change, there is a seeming dilemma in the prospect of dealing with the affliction: do I choose to enter deeper into distress or should I ignore or suppress these feelings so I remain functional within my everyday world? As I hope to have shown, establishing creative spaces where young people feel safe to explore different ways of seeing or being may offer new ways of creating alternate realities which enable meaningful and good lives in a time of global crises.

## References

- Adams, M. (2014). Inaction and environmental crisis: Narrative, defence mechanisms and the social organisation of denial. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 19, 52–71
- Bamberg, M. G. (2004). Considering counter narratives. In M. G. W. Bamberg and M. Andrews (eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*. John Benjamins, pp. 351–372
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press
- Bohm, D. (2004). *On creativity*. Routledge classics, Taylor & Francis
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691–710
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life*. Cambridge University Press
- de Oliveira, V. M. (2021). *Hospicing modernity – Facing Humanity's Wrongs and the Implications for Social Activism*. North Atlantic Books
- Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. University of South Carolina Press
- Graber, D., & Wengrow, D. (2021). *The Dawn of Everything – A New History of Humanity*. Allen Lane
- Graugaard, J. D. (2014). *Transforming sustainabilities: grassroots narratives in an age of transition. An ethnography of the dark mountain project*. Doctoral thesis, University of East Anglia
- Greer, J. M. (2010). The falling years: an Inhumanist vision. *Dark Mountain*, 1, 6–17
- Hamilton, C. (2010). *Requiem for a species: Why we resist the truth about climate change*. Earthscan
- Hine, D. (2011). Remember the Future? *Dark Mountain*, 2, 260–271
- Hine, D., & Abram, D. (2011). Coming To Our (Animal) Senses – A Conversation with David Abram. *Dark Mountain*, 2, 61–73
- Horvath, A., Thomassen, B., & Wydra, H. (2009). Introduction: Liminality and cultures of change. *International Political Anthropology*, 2(1), 3–4
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Taylor & Francis

- Jackson, T. (2021). *Post Growth – Life after Capitalism*. Polity Press
- Kingsnorth, P., & Hine, D. (2009). *Uncivilisation: The Dark Mountain Manifesto*. Dark Mountain Project
- Larson, B. (2011). *Metaphors for environmental sustainability – Redefining our relationship with nature*. Yale University Press
- Latour, B. (2018). *Down to Earth: Politics in the New Climatic Regime*. Polity Press
- Lent, J. (2017). *The Patterning Instinct*. Prometheus Books
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the western world*, YALE University Press
- McIntosh, A. (2001). *Soil and soul: People versus corporate power*. Aurum Press
- McIntosh, A. (2008). *Hell and High Water – Climate Change, Hope and the Human Condition*. Birlinn
- McIntosh, A. (2012). Teaching radical human ecology in the academy. In L. Williams, R. Roberts, & A. McIntosh (eds.), *Radical human ecology – Intercultural and indigenous approaches*. Ashgate, pp. 235–255
- McKibben, B. (2019). *Falter – Has the Human Game Begun to Play Itself Out?* Wildfire, London
- Moore, J. W., ed. (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. PM Press
- Randall, R. (2009). Loss and climate change: The cost of parallel narratives. *Ecopsychology*, 1(3), 118–129
- Steffen, W., Sanderson, W. A. , Tyson, P.D., Jäger, J., Matson, P.A., Moore III, B., Oldfield, F., Richardson, K., Schellnhuber, H.J., Turner, B.L., & Wasson, R.J. (2004). *Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure*. Springer-Verlag
- Szakolczai, A. (2009). Liminality and experience: Structuring transitory situations and transformative events. *International Political Anthropology*, 2(1), 141–172
- Thunberg, G. (2002). *The Climate Book*. Allen Lane
- Turner, V. (1974). Liminal to liminoid in play, flow, and ritual: An essay in comparative symbology. *Rice University Studies*, 60(3), 53–92