

Om forholdet mellem menneske og natur i litteraturen og verden omkring os

Et bachelorprojekt om billedbogen, natur og økonarrativ forestillingsevne

Københavns Professionshøjskole
Læreruddannelsen afd. Carlsberg
Sara-Line Suensen 10452602

Rasmus Fuhs 10454290

Anslag: 82.443 Normalsider: 34,4

Vejleder: Inger-Lise Mourier & Emilie Petersen

Dato: 28. maj 2026

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	4
1.1 Problemformulering.....	5
2.0 Læsevejledning.....	5
3.0 Opgavens positionering.....	6
4.0 Metode	7
4.1 Empiri	7
4.2 Videnskabsteoretisk position.....	7
4.3 Undersøgelsesmetoder	8
4.3.1 Interventionsstudier.....	8
4.3.2 Praksisfortællinger	8
4.3.3 Semistruktureret interview	9
4.3.4 Metodekritik.....	9
4.4 Ethiske overvejelser.....	10
5.0 Teori.....	10
5.1 Natursyn i antropocæn tid.....	10
5.2 Æstetiske læreprocesser	11
5.2.1 Antropocæn resonans	12
5.2.2 Flerstemmighed i æstetiske læreprocesser.....	12
5.3 Stedbaseret læsning.....	12
5.4 Økokritik.....	14
5.5 Økonarrativ forestillingsevne i et elevperspektiv.....	14
5.5.1 Billedbogens særlige potentiale som økokritik og skaleret læsning.....	15
6.0 Didaktisk planlægning af undervisning	15
6.1 Lærerfaglig analyse af Fugl	16
6.1.1 Komposition og stil.....	16
6.1.2 Billedsprog	17
6.1.3 Forholdet mellem tekst og billede	17
6.1.4 Tema og fortolkning.....	18
6.2 Økokritisk og litterær kvalitet.....	18

6.3 Undervisningens hvad, hvor, hvorfor og hvordan	19
7.0 Analyse	19
7.1 Elevernes forudgående natursyn.....	20
7.2 Samspil mellem sted, litteratur og elever.....	22
7.2.1 Elevernes oplevelse af undervisningen	23
7.3 Elevernes økonarrative forestillingsevne.....	24
7.3.1 Fremmede landskaber og sanselig indlevelse	24
7.3.2 Qualia og narrativ forstyrrelse	25
7.3.3 Økoetisk stillingtagen.....	26
7.3.4 Begyndende tegn på økonarrativ forestillingsevne	27
7.4 Delkonklusion	29
8.0 Diskussion	30
8.1 Kritisk refleksion over undersøgelsens fund og generaliserbarhed.....	30
8.2 Litteraturens dannelsepotentialer i antropocæn tid	31
8.3 Potentialer ved stedbaseret læsning og æstetisk erkendelse.....	32
8.3.1 Den smukke risiko	33
8.4 Delkonklusion	33
9.0 Handleperspektiv	34
10.0 Konklusion.....	35
11.0 Litteraturliste	37
12.0 Bilag	40
Bilag 1: Undervisningsplan.....	40
Bilag 2: Elevernes forudgående natursyn (transskriberet).....	41
Bilag 3: Transskriberet uddrag af fokusgruppeinterview.....	43
Bilag 4: Praksisfortællinger.....	45
Bilag 5: Elevprodukter (postkort).....	47
Bilag 6: Beskrivelse af artefakt	48

1.0 Indledning

“(…) om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser”

- K. E. Løgstrup 1981

I takt med en voksende erkendelse af, at mennesket i dag påvirker jordens økologiske systemer og dermed de livsbetingelser, vi selv er en del af, bliver spørgsmål om vores forhold til naturen og placering heri aktuelle (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211). Klimaforandringer, biodiversitetskriser og miljømæssige udfordringer kan ofte fremstå abstrakte og vanskelige at forholde sig til, idet der ses en tendens til, at de oftest formidles gennem kvantitative fremstillingsformer og komplekse naturvidenskabelige forklaringer. Dermed risikerer undervisningen at blive fjern og u håndgribelig for eleverne at koble til egne erfaringer og livsverden (Henderson, 2023). Samtidig peger flere forfattere på, at klimakrisen også kan forstås som en krise i vores forestillingsevne, hvor det ikke alene er vanskeligt at forestille sig konsekvenserne af de økologiske forandringer, men også alternative og mere bæredygtige måder at leve i verden på (Henderson, 2023). I den sammenhæng aktualiseres folkeskolens dannelsesopgave, idet undervisningen bør udvikle elevernes forudsætninger, således at de kan orientere sig mod og handle i en samtid præget af komplekse problemstillinger (Folkeskoleloven, 2025, §1, stk. 2).

Gennem fortællinger, stemninger og sanselige erfaringer kan litteraturen skabe følelsesmæssigt engagement og give elever mulighed for at erfare relationer mellem menneske og natur på nye måder (Flinker, 2025, s. 41). En økokritisk litteraturundervisning retter opmærksomheden mod teksters fremstilling af relationen mellem menneske og “ikke-menneskeligt” liv, og hvordan elever gennem refleksioner og fortolkninger kan udvikle nye forståelser og etisk stillingtagen i relation til samtidens økologiske kriser (Svelstad, 2025, s. 12). I forlængelse heraf bliver det væsentligt, at undervisningen ikke alene formidler viden om den økologiske krise, men også skaber rum for indlevelse, forestillingsevne og sanselige erfaringer, da netop følelser og tilhørsforhold til naturen kan få betydning for, hvordan mennesker forholder sig til og handler i verden (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240).

Med afsæt i Klafkis kategoriale dannelse og epokale nøgleproblemer bliver den økologiske krise og forholdet mellem menneske og natur centrale undervisningstemaer (Wiberg, 2017, s. 26). Dermed bliver det relevant at undersøge, hvordan undervisning kan skabe rum for refleksion, forestillingsevne

og sanselige erfaringer, som et bidrag til folkeskolens fælles opgave med at fremme elevernes forståelse af samspillet mellem menneske og natur (Folkeskoleloven, 2025, §1, stk. 1).

I denne bacheloropgave undersøger vi derfor, hvordan litteraturundervisning i danskfaget kan understøtte elevers forståelse af forholdet mellem menneske og natur. Med afsæt i et økokritisk perspektiv undersøger vi først, hvilke natursyn elever i 4. klasse giver udtryk for, og efterfølgende, hvordan arbejdet med billedbogen *Fugl* gennem stedbaseret læsning, sanselige erfaringer og refleksion kan understøtte udviklingen af elevers økonarrative forestillingsevne (Vad, 2021, s. 18-20; Eggersen, 2016, s. 216; Flinker, 2025, s. 15).

1.1 Problemformulering

Hvilke natursyn giver elever i 4. klasse udtryk for, og hvordan kan arbejdet med billedbogen *Fugl* af Lisa Aisato i et økokritisk perspektiv understøtte elevers forståelse af forholdet mellem menneske og natur og udviklingen af deres økonarrative forestillingsevne?

2.0 Læsevejledning

Denne bacheloropgave tager afsæt i en interesse for, hvordan litteraturundervisning i danskfaget kan understøtte elevers forståelse af forholdet mellem menneske og natur i antropocæn tid. Med udgangspunkt i et undervisningsforløb om billedbogen *Fugl* undersøger vi, hvordan stedbaseret læsning, sanselige erfaringer og æstetiske læreprocesser kan understøtte en begyndende udvikling af elevers økonarrative forestillingsevne.

Opgaven er tilrettelagt ud fra et angelsaksisk projektsyn, hvor der lægges vægt på metodisk transparens, tydelig teoretisk afgrænsning og en skarpt vinklet undersøgelse (Pjengaard, 2017, s. 69). Først præsenteres metode og videnskabsteoretiske position, herunder undersøgelsens kontekst, intervention og kvalitative undersøgelsesmetoder. Herefter redegøres for opgavens teoretiske ramme samt forskningsperspektiver, som senere anvendes til at analysere den indsamlede empiri. I opgaven præsenteres en lærerfaglig analyse af billedbogen *Fugl* samt didaktiske overvejelser knyttet til undervisningsforløbets planlægning, indhold og dannelsespotentialer.

I analysen bevæger opgaven sig fra elevernes forudgående natursyn til deres oplevelser og erfaringer med undervisningsforløbet og billedbogen *Fugl*. Med afsæt i praksisfortællinger og elevudsagn

undersøges det, hvordan stedbaseret læsning, sanselige erfaringer og æstetiske læreprocesser kan understøtte en begyndende udvikling af elevers økonarrative forestillingsevne.

Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens fund i relation til litteraturundervisningens dannelsespotentialer i antropocæn tid, herunder arbejdet med økokritiske perspektiver, økonarrativ forestillingsevne og stedbaseret læsning i skolens praksis. Diskussionen retter samtidig et kritisk blik mod undersøgelsens muligheder og begrænsninger samt undervisningens didaktiske rammesætning, inden opgaven afrundes med et handleperspektiv og konklusion.

3.0 Opgavens positionering

Med udgangspunkt i Klafkis forståelse af kategorial dannelse og Biestas tre domæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation, rammesætter vi opgavens dannelsessyn (Wiberg, 2017, s. 24; Biesta, 2022, s. 45-47). Undervisningen sigter mod at understøtte elevers udvikling af forståelse, refleksionsevne og stillingtagen i mødet med betydningsfuldt indhold og gennem egne erfaringer (Wiberg, 2017, s. 24). Den økologiske krise forstås i denne sammenhæng som et epokalt nøgleproblem, der kalder på refleksion med henblik på elevernes fremtidige handlen i verden (Wiberg, 2017, s. 26). I forlængelse heraf forstås litteraturundervisningen som et rum, hvor elever får mulighed for at forholde sig til verden og deres relation til naturen gennem æstetiske erfaringer og litterære fortolkninger (Flinker, 2025, s. 44). Vi anvender betegnelsen økologisk krise som et paraplybegreb, hvor klima- og biodiversitetskrisen samt miljømæssige udfordringer hører under.

Inden for denne dannelsesforståelse undersøges læring gennem æstetiske læreprocesser (Clausen, 2024, s. 221). Læring forstås dermed som erkendelse og meningsskabelse gennem sanselige, følelsesmæssige og æstetiske erfaringer i mødet med litteraturen, stedet og andre elever (Clausen, 2024, s. 221). Fokus rettes derfor mod, hvordan elever gennem æstetiske og sanselige erfaringer undersøger, fortolker og skaber forståelse af forholdet mellem menneske og natur. Vi anvender betegnelsen elever, da vi undersøger børn inden for skolens kontekstuelle rammer med tilhørende muligheder og begrænsninger.

I forlængelse af opgavens dannelses- og læringssyn orienterer vi os mod danskfaget som tekst- og fortolkningsfag, herunder danskfaget som kulturfag og praksis-musisk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Carlsen, 2021). Dansk anskues dermed i denne opgave som et fag,

hvor elever gennem mødet med litteratur og æstetiske udtryksformer får mulighed for at fortolke verden og udvikle forståelser af sig selv og andre. På den baggrund er fokus i denne opgave ikke rettet mod læsning som kompetence, men mod litteraturundervisningens dannelses- og erkendelsespotentialer i arbejdet med økokritiske perspektiver.

4.0 Metode

Følgende afsnit præsenterer undersøgelsens metodiske grundlag. Indledningsvis beskriver vi empirien samt projektets videnskabsteoretiske position. Herefter redegør og argumenterer vi for de anvendte undersøgelsesmetoder samt de metodiske til- og fravalg, inden vi afslutningsvis præsenterer vores etiske overvejelser.

4.1 Empiri

Vi har planlagt og afprøvet et undervisningsforløb i en 4. klasse, hvor den ene af os er ansat som dansklærer i klassen. Vi indledte vores empiriindsamling med en åben dialog i klassen, hvor vi blandt andet spurgte eleverne ind til, hvad natur er for dem og om deres forståelse af forholdet mellem menneske og natur (bilag 2). Efterfølgende afprøvede vi en intervention, der forløb over tre lektioner á 45 minutter. Med udgangspunkt i bogen *Fugl* af Lisa Aisato tog vi eleverne med i en nærliggende park for at læse og undersøge verden i og uden for bogen (bilag 1). Afslutningsvis udførte vi et fokusgruppeinterview med fire elever fra klassen, hvor vi blandt andet spurgte ind til deres oplevelser af bogens indhold og undervisningen (bilag 3).

4.2 Videnskabsteoretisk position

Denne opgave placerer sig videnskabsteoretisk inden for en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang (Guldager, 2015, s. 80; 120). Ved at synliggøre vores videnskabsteoretiske position bliver det muligt at forholde sig metodekritisk til undersøgelsens til- og fravalg og senere reflektere over undersøgelsens relevans og gyldighed (Guldager, 2015, s. 29).

En fænomenologisk tilgang retter sig mod menneskers subjektive erfaringer, intentioner og egen meningsdannelse (Guldager, 2015, s. 80). Dermed anskues sociale fænomener indefra gennem aktørens egne oplevelser og forståelser. Fænomenologien kan imidlertid ikke stå alene, da menneskers relation må ses i relation til den historiske, sociale og relationelle kontekst, som de indgår

i (Guldager, 2015, s. 99). På den baggrund inddrager vi hermeneutikken som en fortolkende tilgang, der muliggør analyse af elevernes udsagn i relation til undervisningen, stedet og teksten (Guldager, 2015, s. 120). Hermeneutikken hviler på en forståelse af, at al forståelse udvikles gennem en vekselvirkning mellem del og helhed (Guldager, 2015, s. 121).

4.3 Undersøgelsesmetoder

Med afsæt i opgavens videnskabsteoretiske position er der foretaget metodiske valg, som afgrænser empiriindsamlingen med henblik på at belyse problemformuleringen. Vi anvender flere undersøgelsesmetoder med henblik på at kunne inddrage forskellige perspektiver og dermed opnå en mere nuanceret forståelse. Undersøgelsen er ydermere tilrettelagt ud fra en elevcentreret tilgang, hvor elevernes erfaringer og oplevelser tillægges betydning som en aktiv del af vores analyse.

4.3.1 Interventionsstudier

Vores tilgang til udvikling, gennemførelse og observation af undervisning er inspireret af centrale elementer fra interventionsstudier (Knudsen, 2017, s. 322-323). Gennem vores uddannelse har vi stiftet bekendtskab med økokritik og det presserende behov for et nyt dannelsesideal i en antropocæn tid (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 209). Det er vores udgangspunkt for at ville undersøge og afprøve en intervention med henblik på at blive klogere på billedbogens potentialer og begrænsninger som indgang til nye erkendelser af forholdet mellem menneske og natur (Knudsen, 2017, s. 319). Med tilgangen undersøger vi systematisk i en afgrænset periode, hvad der sker i undervisningen gennem metoderne: praksisfortællinger, indsamling af elevtekster og interview (Winther, 2017, s. 258; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 40).

Vi startede med at definere den pædagogiske problemstilling ud fra egne praksiserfaringer, teori og anden forskning (Knudsen, 2017, s. 331). Grundet undersøgelsens omfang har vi ikke foretaget en pilottest, men kun afprøvet interventionen i en enkelt klasse. Afslutningsvis har vi analyseret undervisningen med afsæt i vores praksisfortællinger, interview og elevtekster (Knudsen, 2017, s. 334).

4.3.2 Praksisfortællinger

I undersøgelsen anvender vi praksisfortællinger som metode til at komme tættere på de oplevelser og problemstillinger, der viser sig i undervisningen (Winther, 2017, s. 259). Tilgangen hører under

fænomenologien og fokuserer på erfaringer, sansning og interaktioner i den konkrete undervisning (Winther, 2017, s. 263). Det gør det muligt for os at zoome ind på betydningsfulde situationer og undersøge, hvordan de kan afspejle bredere pædagogiske og didaktiske problemstillinger (Winther, 2017, s. 259). Praksisfortællingerne er udarbejdet efter de tre undervisningslektioner på baggrund af vores egne oplevelser og observationer fra undervisningen (bilag 4).

4.3.3 Semistruktureret interview

Efter undervisningsforløbet gennemførte vi et semistruktureret fokusgruppeinterview med fire elever fra klassen. Denne interviewform åbner for en mere dynamisk og fleksibel samtalsituation, hvor både elever og interviewer kan stille opfølgende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190). Eleverne får også mulighed for at uddybe egne perspektiver og bringe forskellige erfaringer og forforståelser i spil, gennem den undersøgende interviewerrolle, kan interviewet være med til at nuancere vores undersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133). Derfor vægtes informanternes egen integritet og svar højt og med værdi i sig selv. Interviewet blev udformet med henblik på, at vi efterfølgende kunne fortolke de erfaringer og fænomener, der kom til udtryk i deres udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177).

4.3.4 Metodekritik

Undersøgelsens metodiske design forudsætter en vekselvirkning mellem subjektive erfaringer og analytisk fortolkning af del og helhed. Interviewene giver adgang til deltagernes oplevelser og beskrivelser af deres sociale og undervisningsmæssige kontekst, men materialet må samtidig forstås som situeret og præget af deltagernes egne perspektiver. Ligeledes er praksisfortællingerne udvalgt og udarbejdet af os som lærerstuderende på baggrund af vores erkendelsesinteresse og problemstilling. Det betyder, at bestemte situationer og perspektiver fremhæves, mens andre nødvendigvis fravælges.

Da den ene studerende samtidig har en forudgående relation til klassen, forholder vi os reflektivt og kritisk til, hvordan egne erfaringer og forforståelser kan have betydning for både udvælgelsen og fortolkningen af det empiriske materiale. Undersøgelsen kan derfor kritiseres for begrænsede muligheder for objektivitet og værdineutralitet, da både udvælgelsen af empiri og fortolkningen af materialet påvirkes af vores forforståelser og position i praksisfeltet. Samtidig vurderes denne nærhed til praksis at give mulighed for nuancerede indsigter i undervisningens komplekse sammenhænge.

4.4 Etiske overvejelser

I forbindelse med vores indsamling af empiri har vi været opmærksomme på, at arbejdet med elever som informanter stiller særlige krav til vores etiske overvejelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Først og fremmest er vi opmærksomme på det asymmetriske magtforhold mellem os som studerende og eleverne i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 57). Vi er også bevidste om, at elevernes udsagn kan påvirkes af gruppedynamikker, herunder forskellige måder at positionere sig og deltage på i gruppen (Præstegaard & Nørby, 2017, s. 157). Dette imødekommer vi, og vores undersøgelse søger at tage højde for disse mulige informantpåvirkninger.

Alle elever er blevet anonymiseret (pseudonymiseret i opgaven), og de blev informeret om, at de til enhver tid kunne trække sig fra interviewet. Forud for deltagelsen er både elever og forældre blevet orienteret om projektets formål og rammer, herunder at deltagelse i undervisningen kun inddrages i undersøgelsen for de elever, som sagde ja. På den baggrund er der indhentet informeret samtykke fra både elever og forældre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117).

5.0 Teori

I det følgende redegør vi for den udvalgte teori samt relevante forskningsperspektiver, som anvendes til at afgrænse og rammesætte opgavens undersøgelsesfelt. Teorien er udvalgt med henblik på at analysere elevernes forudgående natursyn samt undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser, stedbaseret læsning og et økokritisk perspektiv kan understøtte elevernes begyndende udvikling af økonarrativ forestillingsevne i mødet med *Fugl*.

5.1 Natursyn i antropocæn tid

Natursyn handler om menneskers forståelse af og relation til naturen (Vad, 2021, s. 16). Menneskers natursyn formes gennem erfaringer, værdier og viden, og den samtidig, de er en del af, får betydning for, hvordan de forstår dette forhold (Vad, 2021, s. 17). Det bliver derfor relevant at være bevidst om elevers natursyn, når undervisningens intention er at udvikle elevernes forståelse af forholdet mellem menneske og natur. Vad (2021, s. 18-20) opstiller tre overordnede natursyn:

- 1) **Den produktive natur:** Naturen forstås som en ressource, som mennesket har ret til at udnytte til egne behov. Natursynet er nytteorienteret og placerer menneskets materielle interesse over hensyn til andre arter og økosystemer.
- 2) **Den rekreative natur:** Naturen forbindes med trivsel, sundhed og menneskeligt velvære, forstået som et sted for oplevelse, leg og afslapning. Natursynet anskuer tilgængelighed, dyr og varierede landskaber som betydningsfulde for menneskets oplevelse af naturen.
- 3) **Den vilde natur:** Naturen forstås som værdifuld i sig selv og bør derfor eksistere så upåvirket som muligt. Biodiversitet, spontanitet og vildhed tillægges en særlig værdi, og natursynet fungerer ofte som modreaktion på menneskets overudnyttelse af naturen.

Natursynene kan afspejle to bredere verdensforståelser beskrevet af Paulsen og Ziethen. De beskriver en scenisk-humanistisk verdensforståelse som den dominerende, hvor naturen primært forstås som ressourcer for menneskelig udfoldelse (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211). Mennesket er placeret i centrum, mens den øvrige natur tillægges nytteværdi og skal bevares, så ressourcerne ikke forsvinder (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211). Heroverfor opstiller de den dialogisk-zoølogiske verdensforståelse, hvor mennesket forstås som indvævet i et fælles livsfællesskab med andre levende væsner og natur, som tillægges egen værdi (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 213). Denne verdensforståelse fordrer en mere dialogisk og omsorgsfuld relation mellem menneske og natur og knytter an til dannelsesidealet om et mere livsvenligt tilstedevær i antropocæn tid (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211).

5.2 Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser anskuer læring som erkendelse gennem sansning, følelser og kropslige erfaringer (Clausen, 2024, s. 221). Den æstetiske erfaring opstår, når noget bryder med det forventelige og vækker en særlig opmærksomhed præget af undren, nysgerrighed eller fascination (Brodersen, 2015, s. 67). Æstetiske oplevelser kan dermed åbne elevers blik for nye måder at forstå verden og undervisningens indhold på (Brodersen, 2015, s. 62).

Ved at inddrage æstetiske oplevelser, krop og sansning i en vekselvirkning mellem receptive og produktive arbejdsformer får eleverne mulighed for at udvikle et sprog for det, de har sanset og følt, særligt når oplevelserne omsættes til nye udtryk og efterfølgende bearbejdes gennem refleksion og dialog (Clausen, 2024, s. 213). Eleverne undersøger, afprøver og skaber gennem sanselige og kropslige erfaringer, hvor det refleksive og affektive indgår i samspil (Clausen, 2024, s. 220).

Æstetiske læreprocesser rummer dermed et dannelsespotential, idet eleverne både udvikler indlevelse i det konkrete og får mulighed for at forbinde erfaringerne til bredere forståelser af sig selv og verden (Clausen, 2024, s. 209). Dermed får eleverne mulighed for både at åbne sig for indholdet og opleve, at indholdet åbner sig for dem gennem sanselige erfaringer (Clausen, 2024, s. 216).

5.2.1 Antropocæn resonans

Antropocæn resonans inddrager en forståelse af resonans som en perceptuel relation til verden, hvor mennesket oplever at blive berørt af noget uden for sig selv (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Oplevelser og handlinger, der opleves som meningsfulde, anses som retningsgivende for menneskets væren i verden (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Litteraturlæsning og æstetiske oplevelser kan derfor blive relevante, da de kan skabe affektive og sanselige møder med verden. I vores undersøgelse bliver arbejdet med *Fugl*, litteratursamtaler og mødet med naturen i de nære omgivelser et forsøg på at skabe betingelser for antropocæn resonans, hvor eleverne gennem sanselige og æstetiske erfaringer kan udvikle nye forståelser af forholdet mellem mennesker og natur.

5.2.2 Flerstemmighed i æstetiske læreprocesser

Dysthe (2012, s. 46) forstår undervisning som en dialogisk proces, hvor mening udvikles gennem samtale, refleksion og mødet mellem forskellige perspektiver. I litteraturundervisning bliver dette særligt relevant, idet litterære tekster åbner for flere mulige fortolkninger, hvor elevers forskellige erfaringer og forståelser kan bidrage til fælles meningsskabelse.

I relation til æstetiske læreprocesser får flerstemmighed betydning, fordi elevers sanselige, kropslige og følelsesmæssige erfaringer udvikles og bearbejdes gennem skabende processer og fælles refleksion. Samtalerne understøtter dermed elevers mulighed for at undersøge, nuancere og sætte ord på deres oplevelser i mødet med *Fugl* og undervisningsforløbets æstetiske erfaringer. Samtidig understreger Dysthe betydningen af lærerens stilladsering af samtalen, som skaber rammer for, at elevernes forskellige stemmer og perspektiver kan komme meningsfuldt til udtryk (Dysthe, 2012, s. 64).

5.3 Stedbaseret læsning

Stedbaseret læsning er en litteraturpædagogisk metode, som kobler litteraturlæsning til konkrete steder uden for klasselokalet (Eggersen, 2016, s. 196). Mødet mellem tekst, elev og sted kan

understøtte et mere sanseligt og erfaringsbaseret møde med litteraturen, hvor elevers kropslige erfaringer og omverdensrelation bliver en del af fortolkningsprocessen (Eggersen, 2016, s. 197). Steder opfattes dermed som betydningsbærende fænomener, der bliver til gennem menneskets perception og interaktion med omgivelserne (Eggersen, 2016, s. 200). At lære gennem steder bliver en måde at udvikle forståelse for sig selv og sin forbindelse til verden på (Eggersen, 201, s. 161). I forlængelse heraf anvender stedbaseret læsning uderummets muligheder for at arbejde udforskende, dialogisk og sansebaseret med litteraturlæsning (Eggersen, 2016, s. 162). Lærerens rolle bliver derfor at initiere og stilladsere elevernes nysgerrighed, undren og sansninger for at skabe rum for dialog mellem elev, tekst og sted (Eggersen, 2016, s. 199).

Eggersen (2016, s. 216) strukturerer stedbaseret læsning gennem fire faser, hvor elevernes møde med stedet gradvist bevæger sig fra sansning og oplevelse til fortolkning og stedspecifik refleksion. Modellen understøtter en undersøgende proces, hvor elevernes erfaringer med stedet løbende bringes i dialog med litteraturen:

- 1) Ankomst til stedet og umiddelbare sansninger
- 2) Førlæsningsaktivitet, hvor mere reflekteret sansning af stedet initieres
- 3) Læsning af fiktionsteksten
- 4) Efterlæsning om stedet

Pjedsted (2024) videreudvikler stedbaseret læsning gennem begrebet stedorienteret litteraturtilgang. Her forstås stedet som et betydningsfuldt led i elevers møde med teksten, hvor sanselige og kropslige erfaringer kan understøtte indlevelse, forestillingsevne og erkendelse (Pjedsted, 2024, s. 21). Fokus rettes i mindre grad mod analyse af stedet og mere mod, hvordan elever med udgangspunkt i stedet kan opnå følelsesmæssig og æstetisk adgang til tekstens univers (Pjedsted, 2024, s. 247).

I denne undersøgelse anvendes Eggersens første tre faser som inspiration for undervisningsplanlægningen, mens arbejdet med stedet særligt orienteres mod Pjedsteds stedorienterede tilgang. Fokus bliver dermed at undersøge, hvordan elevernes sansninger, stemninger og kropslige erfaringer med stedet kan understøtte deres fortolkning af *Fugl* og udviklingen af økonarrativ forestillingsevne.

5.4 Økokritik

Økokritik undersøger, hvordan litteratur fremstiller forholdet mellem menneske og natur, og hvordan tekster kan bidrage til refleksioner om klima og miljø (Svelstad, 2025, s. 7). Den litteraturkritiske retning opstod som en kritik af, at naturen i litteratur ofte er blevet behandlet som baggrund eller ressource for mennesket frem for som en del af menneskets eksistensgrundlag (Svelstad, 2025, s. 7-8). Økokritikken retter derfor opmærksomheden mod menneskets relation til det mere-end-menneskelige og mod de natursyn, der kommer til udtryk i litteraturen.

Inden for økokritik forstås litteratur som et rum for refleksion, erkendelse og etisk stillingtagen i relation til samtidens økologiske krise (Svelstad, 2025, s. 12). Litterære tekster kan åbne for nye perspektiver på menneskets forbindelse til naturen og skabe opmærksomhed på, hvordan mennesket påvirker og er afhængigt af verden omkring sig (Svelstad, 2025, s. 10-12). Økokritik handler dermed ikke om at formidle bestemte holdninger, men om at undersøge og diskutere forskellige forståelser af menneske og natur (Skyggebjerg, 2021).

I denne opgave anvendes økokritik som et analytisk og didaktisk perspektiv i arbejdet med billedbogen *Fugl*. Økokritikken bidrager til at undersøge, hvordan teksten fremstiller relationen mellem menneske, natur og det mere-end-menneskelige.

5.5 Økonarrativ forestillingsevne i et elevperspektiv

Økonarrativ forestillingsevne beskrives af Flinker (2025, s. 15) som økofiktioners mulighed for at påvirke læserens miljømæssige forestillinger og refleksioner gennem litterære erfaringer. Begrebet hviler på en forståelse af, at litteratur kan gøre komplekse miljø- og klimaforandringer mere nærværende og meningsfulde for læseren (Flinker, 2025, s. 41; Flinker, 2021). Dette bliver særligt relevant i et børneperspektiv, fordi økologiske kriser ofte kan fremstå abstrakte og vanskelige for elever at forholde sig til. Her kan økofiktioner skabe fortællinger og erfaringer, som gør det muligt for elever at forestille sig alternative måder at forstå forholdet mellem menneske og natur på. Flinker (2025, s. 76) opstiller fem særlige kvaliteter ved økokritisk litteratur i en økonarratologisk metode til at undersøge dynamikken mellem økofiktion, læser og verden:

- 1) Fremmede landskaber og læsertransport
- 2) Qualia og kropslig rekonstruktion
- 3) Økoetisk stillingtagen

- 4) Narrativ forstyrrelse
- 5) Økonarrativ forestillingsevne

Ifølge Flinker opstår økonarrativ forestillingsevne i en dynamik mellem økofiktion, læser og verden (Flinker, 2025, s. 43). Han beskriver to processer: rekonstruktion og re-konstruktion. Rekonstruktion retter sig mod læserens indlevelse i den narrative verden, mens re-konstruktion handler om, at læseren efterfølgende kan genoverveje egne forestillinger, følelser og refleksioner i relation til den fysiske verden uden for teksten (Flinker, 2025, s. 44). Dermed bliver litteraturlæsning ikke alene en fortolkning af teksten, men også en mulighed for at udvikle nye forståelser af en kompleks antropocæn virkelighed.

I relation til vores opgave er vi interesserede i at undersøge, hvordan arbejdet med billedbogen *Fugl* gennem æstetiske erfaringer, stedbaseret læsning og litteratursamtaler kan understøtte elevernes økonarrative forestillingsevne og åbne for refleksioner over menneskets relation til naturen.

5.5.1 Billedbogens særlige potentiale som økokritik og skaleret læsning

Den miljø- og naturorienterede billedbog rummer særlige kvaliteter, idet den gennem samspillet mellem tekst og billede kan understøtte konkrete sanselige og æstetiske erfaringer af menneskets forhold til naturen (Moriarty, 2020, s. 134). Ved at undersøge billedlitteratur gennem detaljer, stemninger og spændinger i samspillet mellem verbaltekst og illustrationer, kan den åbne for refleksioner og nye forståelser.

Skaleret læsning kan i denne sammenhæng indtænkes som en økokritisk læsning, hvor læseren bevæger sig mellem det subjektive, lokale og globale perspektiv (Moriarty, 2020, s. 121). Den nære skala skaber opmærksomhed på hovedpersonens relation til konkrete steder, mens det lokale og globale perspektiv åbner for refleksion over menneskets relation til naturen i et bredere økologisk perspektiv (Moriarty, 2020, s. 121). Gennem bevægelsen mellem forskellige skalaer kan billedbogen dermed understøtte elevernes økonarrative forestillingsevne og udvikle mere nuancerede forståelser af menneskets placering i verden.

6.0 Didaktisk planlægning af undervisning

Forud for interventionen udarbejdede vi en lærerfaglig analyse af billedbogen *Fugl*. Analysen tager afsæt i Lieberkinds analysepunkter til lærerfaglig analyse af billedbøger med fokus på bogens

komposition og stil, billedsprog, forholdet mellem tekst og billede samt tema og fortolkning (Lieberkind, 2024, s. 30; 32; 33). Analysen foretages i lyset af et økokritisk perspektiv med særligt fokus på fremstillingen af forholdet mellem menneske og natur (Svelstad, 2025, s. 7).

På den baggrund vurderes billedbogens litterære kvalitet og potentiale i arbejdet med elevers forståelse af forholdet mellem menneske og natur (Hansen & Gissel, 2021, s. 107). Afslutningsvis præsenteres den didaktiske planlægning af undervisningen gennem spørgsmålene hvad, hvor, hvorfor og hvordan.

6.1 Lærerfaglig analyse af *Fugl*

Billedbogen *Fugl* er skrevet og illustreret af Lisa Aisato i 2013. Fortællingen handler om en ung pige, som hvert efterår drømmer om at flyve væk sammen med fuglene, inden den kolde vinter kommer. Fuglene synes, at hun er for meget menneske og for lidt fugl til, at hun kan følge med dem, og de flyver derfor af sted uden hende. Fortællingen fremstiller pigens længsel efter at finde et sted at høre til og blive en del af fugleflokken.

6.1.1 Komposition og stil

Billedbogens fortælling skildres gennem et tæt samspil mellem tekst og billede, hvor særligt illustrationerne understøtter bogens stemning og æstetiske kvalitet gennem en ekspressiv stil (Lieberkind, 2024, s. 32). Illustrationerne er helsides, og teksten enten fraværende eller placeret i forhold til illustrationerne, hvor de ikke gensidigt forstyrrer hinanden. Aisato gør brug af særligt to æstetiske virkemidler til at fremme fortællingens dramatisering: farver og perspektiv. I starten fremstilles byen i grå og beige nuancer, hvor bygningerne virker klemte sammen, og kun et enkelt grønt træ træder frem som kontrast til omgivelserne. Denne kontrast mellem by og natur tydeliggøres gennem fortællingen. De beige farver står i kontrast til siderne med træer, himmel og fugle, hvor blå og grønne farver dominerer og skaber en mere levende og rolig stemning. På de sider,



hvor naturen og mennesket nærmer sig hinanden, fremstår farverne mørke og klare, og perspektivet understøtter en nærmest ubehagelig stemning. Fugle- og frøperspektiv bryder nogle steder i fortællingen med det overordnede normalperspektiv. Det skaber stemning og kan fremme en følelsesmæssig indlevelse hos læseren (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240).

6.1.2 Billedsprog

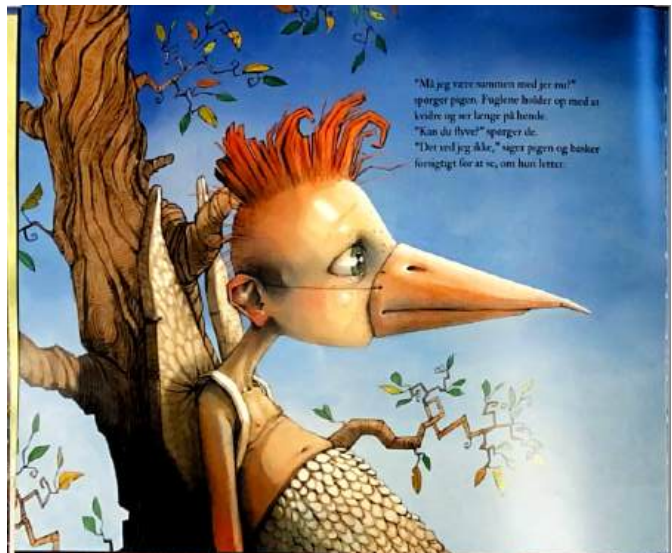
Fuglen fungerer som et centralt motiv gennem hele billedbogen og kan knyttes til forestillinger om frihed og tilhørsforhold til naturen. Hovedpersonen imiterer først fuglelignende træk som næb, fjer og vinger, men fuglene betragter hende stadig som for meget menneske og for lidt fugl til at kunne flyve med dem. Senere forvandler hun sig til en fugl og ligner nu fuglene nok til at kunne flyve med dem.



Allerede på forsiden, hvor pigen fremstilles som delvist fuglelignende, åbnes der for et økokritisk perspektiv, hvor grænsen mellem menneske og natur ikke fremstår fast, men bevægelig.

6.1.3 Forholdet mellem tekst og billede

Forholdet mellem tekst og billede kan forstås som både kompletterende og ekspanderende. Verbalteksten er enkel og antydende, mens billedsiden udfolder hovedpersonens følelser, længsel og gradvise forbundethed med naturen. Billedbogen får dermed en flertydig karakter, hvor læseren må skabe mening i samspillet mellem det sagte og det viste (Lieberkind, 2024, s. 30). Teksten peger på pigens længsel efter at ligne fuglene, mens billedsiden viser transformationens følelsesmæssige og kropslige betydning. På siden, hvor pigen sidder i træet med næb, fjerdragt og fuglelignende krop, udvider illustrationen verbalteksten ved at gøre hendes identifikation



med fuglene konkret og sanselig. Billederne skaber dermed betydning, som ikke kan aflæses af verbalteksten alene, og læseren inviteres til at fortolke de tomme pladser.

6.1.4 Tema og fortolkning

Centrale temaer i *Fugl* er identitet, længsel og drømme. Hovedpersonen fremstilles som anderledes, og fortællingen skildrer ønsket om at høre til og finde sin plads i verden. I et økokritisk perspektiv bliver billedbogen samtidig en undersøgelse af forholdet mellem menneske og natur. Pigens transformation kan tolkes som et ønske om at overskride adskillelsen mellem menneske og natur og indgå i et mere sanseligt og gensidigt fællesskab med den levende omverden. Naturen fremstilles ikke blot som baggrund, men som betydningsbærende for pigens oplever forbindelse, frihed og mulighed for forandring. Lisa Aisatos illustrationer skaber samtidig spænding og tilfører fortællingen dybde gennem et sanseligt og flertydigt billedsprog, der efterlader plads til læserens egen fortolkning. Billedbogen åbner dermed for refleksion over, hvordan mennesket kan forstå sig selv som en del af naturen frem for som adskilt fra den.

6.2 Økokritisk og litterær kvalitet

Fugl som økokritisk litteratur fremstiller mennesket som tæt forbundet med naturen frem for adskilt fra den. Naturen fungerer ikke blot som baggrund for fortællingen, men som noget levende, hovedpersonen søger forbindelse med. Gennem fortællingen udfordres et menneskecentreret natursyn, idet grænsen mellem menneske og dyr gradvist opløses gennem hovedpersonens transformation til en fugl. Billedbogen åbner dermed for refleksion over menneskets relation til naturen og potentiel udvikling af elevers økonarrative forestillingsevne (Svelstad, 2025, s. 12; Flinker, 2025, s. 43).

Samtidig vurderes *Fugl* at have høj litterær kvalitet med afsæt i Hansen og Gissels tre perspektiver for tekstvalg (Hansen & Gissel, 2021, s. 107). Ud fra et æstetisk perspektiv rummer billedbogen en tydelig fortolkningsåbenhed gennem samspillet mellem tekst og illustrationer, hvor læseren selv må skabe mening i fortællingens tomme pladser (Hansen & Gissel, 2021, s. 99). Samtidig giver fortællingens flertydighed mulighed for undersøgende og dialogisk fortolkningsarbejde om forskellige forståelser af menneskets relation til naturen. I et verdensperspektiv åbner billedbogen for refleksion over samtidens økologiske problemstillinger ved at udfordre et menneskecentreret natursyn og fremstille mennesket som en del af et større livsfællesskab.

6.3 Undervisningens hvad, hvor, hvorfor og hvordan

Hvad: Undervisningen tager udgangspunkt i billedbogen *Fugl* af Lisa Aisato og består af sanselige øvelser, fælles højtlesning, litteratsamtaler, undersøgende gruppearbejde og æstetisk bearbejdning gennem postkortskrivning. Eleverne arbejder med fortællingens fremstilling af forholdet mellem menneske og natur gennem stedbaseret læsning i Øregårdsparken.

Hvor: Undervisningen foregår i Øregårdsparken, hvor eleverne møder fortællingen i samspil med konkrete erfaringer fra omgivelserne. Parkens træer, fuglelyde og grønne områder fungerer som en sanselig ramme for elevernes møde med fortællingens univers.

Hvorfor: Undervisningen tilrettelægges med henblik på at understøtte elevernes indlevelse i fortællingen og åbne for sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer. Med afsæt i en stedorienteret litteraturtilgang kobles elevernes erfaringer med omgivelserne til arbejdet med fortællingens univers gennem æstetiske erfaringer, fælles fortolkning og undersøgende samtaler. Intentionen er dermed at skabe mulighed for en begyndende udvikling af elevernes økonarrative forestillingsevne.

Hvordan: Undervisningen indledes med sanse- og mimeøvelser, hvor eleverne undersøger stedet gennem krop og sanser. Herefter arbejder eleverne med billedbogens forside, forsatsblad og fælles højtlesning i parken. Gennem samtaler, tekstmæssige undersøgelser og gruppearbejde kobler eleverne fortællingens univers til egne erfaringer og omgivelserne. Afslutningsvis arbejder eleverne med æstetisk bearbejdning gennem postkort, hvor de omsætter deres oplevelser og forståelser af fortællingen til tekst og billede i et verdensvendt perspektiv.

7.0 Analyse

Den følgende analyse af empirien er inddelt i tre temaer: elevernes forudgående natursyn, samspil mellem sted, tekst og elever og tegn på udvikling af økonarrativ forestillingsevne. Analysen bevæger sig fra elevernes eksisterende natursyn og erfaringer mod deres møde med stedbaseret litteraturundervisning og videre til de sanselige og refleksive erfaringer, som opstår i mødet med teksten. Med afsæt heri analyseres elevernes møde med *Fugl* gennem Flinkers første fire kvaliteter ved økokritisk litteratur, inden analysen afslutningsvis samler disse perspektiver i en undersøgelse af begyndende tegn på udvikling af økonarrativ forestillingsevne.

Elevernes udsagn vil blive analyseret som fortolkende udtryk for begyndende forståelse, der udvikles i samspil mellem eleven, tidligere erfaringer, tekst og sted frem for som generaliserende konklusioner om undervisningens effekt (Guldager, 2015, s. 80; 121).

7.1 Elevernes forudgående natursyn

Inden vi gennemførte vores intervention, havde vi en indledende samtale med eleverne i 4. klasse om naturen og deres forhold til den (bilag 2). Elevernes udsagn viser, at de allerede inden undervisningsforløbet har forskellige forståelser og erfaringer, som de trækker på (Vad, 2021, s. 17). Det understøtter forståelsen af natursyn som socialt konstrueret, og det bliver derfor relevant at undersøge elevernes forståelser inden undervisningen som referenceramme for senere analyse (Guldager, 2015, s. 80).

Flere elevudsagn peger mod et rekreativt natursyn, hvor naturen forbindes med oplevelser og sanselige erfaringer (Vad, 2021, s. 19). Dette ses blandt andet i udsagn som *“Jeg synes, at naturen er vild og flot, fordi der er mange forskellige ting at kigge på”* og *“Jeg synes, det er rarere at trække vejret i naturen, fordi luften føles bedre”* (bilag 2). Samtidig beskriver andre elever naturen gennem konkrete kropslige erfaringer. En elev fortæller eksempelvis *“Jeg kan huske at få mudder i ansigtet, da jeg legede udenfor”* og *“Når jeg er i naturen, møder jeg mange dyr”* (bilag 2). Dette antyder, at eleverne tager udgangspunkt i den nære natur, som noget eleverne har erfaret, og på den måde bliver naturen, som eleverne forholder sig til mindre abstrakt (Henderson, 2023).

Enkelte udsagn peger på en forståelse af naturen som noget levende og værdifuldt i sig selv (Vad, 2021, s. 20). Det kommer til udtryk i udsagn som *“Jeg synes, det er spændende, at hver plante har sit eget liv og vokser på sin egen måde”* (bilag 2). Eleven fortæller om planten som noget med egen værdi, og ved at italesætte planteliv kan det tyde på, at eleven har en forståelse af naturen som noget levende. Et lignende perspektiv kommer til udtryk i udsagnet *“Jeg synes, naturen er livlig, fordi der hele tiden er dyr og planter omkring en”* (bilag 2). De to udsagn viser tegn på en mere dialogisk-zoølogisk verdensforståelse, hvor mennesket anses som en del af et større livsfællesskab med andre levende væsner og naturen (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 213).

Elevernes udsagn viser også forskellige forståelser af forholdet mellem mennesker og natur. Nogle elever beskriver mennesket som en integreret del af naturen gennem udsagn som *“Mennesker er lidt ligesom aber, bare mere udviklede i hjernen. Så på en måde er vi en del af naturen (...)”* (bilag 2). Samtidig beskriver andre elever mennesket som adskilt fra naturen gennem udsagn som *“(...) jeg synes ikke, der findes naturlige mennesker længere”* (bilag 2). I det første citat forstås mennesket som biologisk forbundet med andre levende væsner i en form for evolutionær forståelse, mens det andet citat fremstiller mennesket som noget, der gennem kultur har fjernet sig fra det naturlige. Der kommer dermed et dobbelt syn på menneskets indlejring i naturen til udtryk i elevernes udsagn. Til trods for forskellene i elevernes udsagn kan begge forståelser relateres til en scenisk-humanistisk verdensforståelse, hvor mennesket placeres i en særlig position i forhold til naturen (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211). Selvom det første udsagn peger på en biologisk forbindelse mellem mennesket og aben, fremstilles mennesket samtidig som *“mere udviklet i hjernen”*, hvilket skaber en afstand til den øvrige natur. I begge udsagn konstrueres mennesket som noget adskilt fra naturen, enten gennem forestillinger om menneskelig udvikling eller gennem idéen om, at moderne mennesker ikke er naturlige (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211).

I forlængelse heraf bevæger elevernes refleksioner sig også i retning af menneskets påvirkning af naturen. Udsagn som *“(...) vi gør ikke så meget for at passe på den. Vi ødelægger naturen for at lave papir og dræber dyr”* og *“På en måde slår vi os selv ihjel, når vi bygger steder, hvor dyrene bor”* (bilag 2), peger på en erkendelse af, at menneskets indgreb i naturen ikke alene påvirker andre arter og naturen, men også skaber konsekvenser for mennesker. Elevernes natursyn bærer dermed også præg af en antropocæn forståelse, hvor mennesket opfattes som en central drivkraft bag forandringer i klima og miljø (Flinker, 2025, s. 54; Paulsen & Ziethen, 2025, s. 211).

Analysen viser, at elevernes natursyn er forskellige og præget af kropslige erfaringer og forestillinger om natur og menneske. Elevernes udsagn bevæger sig inden for det rekreative og vilde natursyn, samtidig med, at de rummer forskellige opfattelser af menneskets placering i naturen. Nogle elever beskriver mennesket som en del af naturen, mens andre fremstiller mennesket som adskilt fra den. Samtidig peger flere udsagn på begyndende refleksioner over menneskets påvirkning af klima og miljø, hvor mennesket forstås som en central årsag til forandringer og ødelæggelse i naturen. Det tyder derfor på, at elevernes forståelser kan være præget af samtidens kulturelle forestillinger om natur, menneske og den økologiske krise.

7.2 Samspil mellem sted, litteratur og elever

I analysen af samspillet mellem sted, tekst og elever inden for undervisningens rammer vil vi undersøge, hvordan elevernes møde med fortællingen formes gennem æstetiske erfaringer med omgivelserne (Brodersen, 2025, s. 67). Herunder hvordan stedet kan fremme engagement, æstetisk oplevelse og resonans i mødet med fortællingen.

I billedbogens forsatsblad præsenteres eleverne for en by set i fugleperspektiv, hvor bogens hovedperson, pigen, sidder i et grønt træ midt i det urbane. Den park, hvor undervisningen fandt sted, fungerer på lignende vis som en “grøn oase” i byen, og det er her skolens klasser går hen, hvis de skal besøge noget nærliggende natur. Stedet spejler dermed elementer fra billedbogens miljø, hvilket kan understøtte elevernes adgang til tekstens univers gennem sanselige erfaringer (Pjedsted, 2024, s. 247).

Undervisningen starter med, at eleverne undersøger parken gennem sanserne, inden de bliver præsenteret for billedbogen (Eggersen, 2016, s. 216; bilag 1). De skal lytte, mærke og lugte sig frem og bagefter imitere dele af naturen. Efterfølgende har vi en samtale, hvor eleverne deler deres sansninger. I praksisfortællingen ses tegn på, at elevernes sanser skærpes gennem øvelsen mod den konkrete natur og refleksioner om natur og ikke-natur opstår inden bogen åbnes (bilag 4). I lyset af æstetiske læreprocesser kan sanseøvelsen ses som en begyndende erkendelsesproces, hvor elevernes forståelse udvikles gennem samspillet mellem sansning, oplevelse og sted (Clausen, 2024, s. 209).

Efterfølgende læser og undersøger eleverne billedbogen i parken (Eggersen, 2016, s. 216; bilag 1). Da eleverne skal i gang med at undersøge teksten, igangsættes gruppearbejdet med, at eleverne “*skal finde et sted i parken, hvor de tror, det ville være rart at være en fugl (...)*” (bilag 4). Nogle elever bevæger sig ind i buskene, mens andre sætter sig op i træerne. Intentionen er at engagere eleverne og fremme sanselige erfaringer med stedet, som en åbning til tekstens univers (Pjedsted, 2024, s. 21). En af eleverne udbryder “*Se, vi har sat os op i træet ligesom pigen og fuglene*” og de andre i gruppen supplerer med at “*det er sjovt og rart at man er lidt for sig selv deroppe, selvom det også er lidt svært at holde balance, når man skal læse i bogen*”, da vi kommer hen til dem (bilag 4). Dette kan tyde på, at eleverne kobler det konkrete sted med tekstens univers og forsøger at erfare fortællingen kropsligt (Clausen, 2024, s. 220).

7.2.1 Elevernes oplevelse af undervisningen

For en mere nuanceret forståelse af samspillet mellem sted, tekst og elever undersøger vi elevernes subjektive oplevelser af undervisningen. Elevernes oplevelse af undervisningen peger flere steder på, at stedbaseret læsning kan understøtte en kobling mellem fortællingen og deres egne erfaringer gennem stedet. Dette ses blandt andet i interviewet, hvor en elev fortæller *“Det blev mere levende, fordi der var masser af fugle, og man kunne høre fugle. Og så var der, der hvor vi sad, så kunne du se op i et træ ligesom der var i historien, hvor det lignede det træ”* (bilag 3, 2:35-3:09). Omgivelserne beskrives her som en del af elevernes indlevelse i fortællingen (Pjedsted, 2024, s. 21; Clausen, 2024, s. 220). Fuglelyde, træer og stedet forbindes direkte med fortællingen og understøtter elevernes litterære oplevelse. Det betoner et møde mellem sted, tekst og elev, hvor den litterære læsning bliver tæt forbundet med elevernes konkrete erfaringer fra omgivelserne (Eggersen, 2016, s. 197).

En anden elev supplerer med *“Jeg synes det var rigtig sjovt, for så kunne man ligesom sætte sig ind i historien, og så følte man, man var med i den agtig”* (bilag 3, 2:35-3:09). Citatet peger på, at mødet med fortællingen udvikler karakter af en æstetisk oplevelse, hvor sansning, sted og indlevelse forbindes i elevens oplevelse af at “være med” i fortællingen. I forlængelse heraf kan elevens receptive møde med billedbogen forstås som et udgangspunkt for videre refleksion og fortolkning (Clausen, 2024, s. 213). Elevernes udsagn peger samtidig på, at arbejdet med *Fugl* har skærpet deres sanselige opmærksomhed mod naturen og de små detaljer i omgivelserne, som for eksempel *“Jeg har det også lidt sådan, for før plejede jeg ikke rigtig at lægge mærke til alle de der små lyde, som fugle siger og sådan noget, men det gør jeg nu.”* (bilag 3, 3:20-3:59). I lyset af resonans kan dette forstås som tegn på, at fortællingen og de æstetiske erfaringer har skabt affektive impulser, som efterfølgende påvirker elevernes måde at sanse og forholde sig til naturen på (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Naturen synes at fungere som noget, eleverne i højere grad lægger mærke til og oplever forbindelse til efter undervisningen.

Samlet betoner empirien, at undervisningens samspil mellem sted, tekst og elever har understøttet elevernes møde med fortællingen gennem æstetiske erfaringer med omgivelserne. Mødet med teksten bliver dermed ikke alene et spørgsmål om fortolkning af indhold, men også et spørgsmål om stemninger, kropsligt nærvær og erfaringer fra stedet. Naturen omkring eleverne bliver en aktiv del af deres møde med fortællingen og synes at understøtte engagement, æstetisk oplevelse, indlevelse og begyndende resonans i relation til både fortællingen og omgivelserne omkring dem.

7.3 Elevernes økonarrative forestillingsevne

I det følgende analyserer vi, med udgangspunkt i elevernes oplevelser af undervisningen og samspillet mellem sted, tekst og elever, tegn på udvikling af økonarrativ forestillingsevne. Herunder hvordan arbejdet med billedbogen åbner for sanselige, kropslige og refleksive møder med naturen. Analysen struktureres ud fra Flinkers (2025, s. 76) fem kvaliteter ved økokritisk litteratur: fremmede landskaber og læsertransport, qualia og kropslig rekonstruktion, narrativ forstyrrelse, økoetisk stillingtagen og økonarrativ forestillingsevne.

7.3.1 Fremmede landskaber og sanselig indlevelse

Elevernes første møde med *Fugl* viser tegn på, at fortællingens særlige univers gør indtryk på eleverne og åbner for sanselige og følelsesmæssige erfaringer i mødet med teksten (Brodersen, 2015, s. 67; Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Særligt pigens transformation til fugl skaber både fascination og ubehag hos nogle af eleverne. Det kommer til udtryk efter højtlesningen, hvor eleverne bliver spurgt ind til deres første umiddelbare indtryk af fortællingen, hvortil en elev svarer *“Det er meget mærkeligt, der hvor hun får fjer, sådan lidt uhyggeligt. Men det kunne nok være sjovt at være en fugl, så man kunne flyve væk”* (bilag 4).

Udsagnet peger på en dobbelthed i elevens oplevelse af fortællingen. På den ene side opleves transformationen som værende uhyggelig og vækker ubehag. På den anden side åbner fortællingen samtidig for forestillinger om frihed og nærhed til naturen gennem fuglens perspektiv. Det kan ses som et tegn på, at elevens følelser aktiveres som en spænding i den æstetiske oplevelse, hvor mødet med noget overraskende og fremmed skaber følelsesmæssig intensitet og engageret opmærksomhed (Flinker, 2025, s. 44; Moriarty, 2020, s. 134). Elevernes møde med fortællingens fremmede landskab bliver dermed mere end en forståelsesmæssig aktivitet, men også en sanselig og emotionel erfaring (Clausen, 2024, s. 209). Det fremmede synes netop at skabe engagement, fordi fortællingen bryder med elevernes forventninger til forholdet mellem menneske og natur. Elevernes umiddelbare reaktioner peger samtidig mod, at højtlesningen fungerer som en fælles æstetisk oplevelse i klassen, hvor elevernes oplevelser udvikles til refleksion gennem den efterfølgende samtale om fortællingen (Brodersen, 2015, s. 62; Dysthe, 2012, s. 50).

Elevernes beskrivelser peger samtidig på, at de i nogen grad formår at rekonstruere fortællingens narrative landskab og følge pigens udvikling gennem fortællingen (Flinker, 2025, s. 45). Dette

kommer blandt andet til udtryk i elevens beskrivelse *“Hun startede med at være ked af det og trist, fordi hun gerne vil være en fugl. Og så bliver hun en fugl, og så flyver hun væk”* (bilag 3, 4:06-4:56). En anden elev beskriver transformationen som *“(…) de forskellige faser for hvordan hun bliver mere fagleagtig. Brikker der bliver sat sammen til hun er en hel fugl”* (bilag 3, 4:06-4:56). Eleverne gengiver dermed ikke blot fortællingens handling, men viser tegn på, at de forestiller sig og følger transformationen som en gradvis og sanselig proces (Clausen, 2024, s. 221). Dette kan ses i relation til Flinkers forståelse af rekonstruktion, hvor læseren gennem indlevelse og forestillingsevne konstruerer den narrative verden i mødet med teksten (Flinker, 2025, s. 44).

Samtidig peger elevernes udsagn på, at billedbogens illustrationer har betydning for deres mulighed for at indleve sig i fortællingens univers *“Rigtig meget. Man kan forestille sig det bedre. For hvis det bare stod ‘hun bliver til en fugl’, så er det sådan... hvad for en fugl? En lille fugl eller en stor fugl? Det kan man jo se på billederne”* (bilag 3, 6:48-7:48). Illustrationerne kan dermed understøtte elevernes sanselige og konkrete forestillingsdannelse ved at gøre fortællingens fremmede univers visuelt tilgængeligt (Moriarty, 2020, s. 134). I forlængelse af analysen af samspillet mellem sted, tekst og elever bliver det samtidig tydeligt, hvordan elevernes sanselige erfaringer fra omgivelserne understøtter deres mulighed for at leve sig ind i fortællingens univers og forestille sig fuglens perspektiv (Pjedsted, 2024, s. 247).

Flere elevudsagn peger ydermere på, at eleverne ikke alene følger fortællingens handling, men også begynder at knytte betydning til fuglens transformation. Dette ses blandt andet i udsagnet *“Hun er lige pludselig blevet rigtig fri. Hele hendes ønske har været at være en fugl”* (bilag 3, 5:58-6:44). Her viser eleven tegn på begyndende refleksion over fortællingens eksistentielle og symbolske dimensioner, hvor fuglen forbindes med frihed og muligheden for at bevæge sig væk fra noget. Elevernes erfaringer peger dermed på, at arbejdet med fortællingens fremmede landskab ikke alene understøtter elevernes forståelse af det subjektive og lokale perspektiv, men også åbner for begyndende fortolkninger af forholdet mellem menneske, følelser og natur (Moriarty, 202, s. 121).

7.3.2 Qualia og narrativ forstyrrelse

Elevernes beskrivelser af illustrationerne peger samtidig på, at fortællingens multimodale udtryk åbner for sanselige og følelsesmæssige oplevelser af transformationen mellem menneske og natur. Dette kommer blandt andet til udtryk, da en elev fortæller *“Et billede jeg synes er rigtig mærkeligt, det er det her, fordi hende pigen ser meget mærkelig ud. Hun tager fjer ud af sig selv”* (bilag 3, 6:48-

7:48). En anden elev beskriver også *“Hendes hår er blevet helt mærkeligt, og hun har sat fjer på sig selv”* (bilag 3, 6:48-7:48). Elevernes opmærksomhed retter sig her mod kroppens gradvise forandring og de konkrete detaljer i transformationen. Det mærkelige ved fjerene, håret og pigens udseende tyder på at vække både fascination og ubehag hos eleverne.

I lyset af Flinkers forståelse af qualia kan dette forstås som tegn på, at billedbogens visuelle og sanselige udtryk skaber levende forestillinger og kropslige erfaringer i elevernes møde med fortællingen (Flinker, 2025, s.79). Transformationen bliver noget, eleverne oplever gennem stemninger, billeder og følelsesmæssige reaktioner, og samtidig peger elevudsagnene på en fremmederfaring, hvor fortællingens opløsning af grænsen mellem menneske og fugl udfordrer elevernes vante forståelser af forholdet mellem menneske og natur (Flinker, 2025, s. 86). Pigen fremstår hverken som helt menneske eller helt fugl, og netop denne mellemposition synes at skabe undren og engagere opmærksomhed hos eleverne (Brodersen, 2015, s. 67).

Elevernes udsagn peger på, at fortællingens samspil mellem verbaltekst og illustrationer understøtter mere end forståelsen af fortællingens handling. Verbalteksten beskriver forholdsvis enkelt pigens ønske om at flyve væk med fuglene, mens illustrationerne udfolder transformationens følelsesmæssige og kropslige dimensioner. Fortællingens æstetiske univers er dermed med til at åbne for sanselige og emotionelle erfaringer af længsel, frihed og tilhørsforhold i relationen mellem menneske og natur.

7.3.3 Økoetisk stillingtagen

Elevernes samtaler om pigens transformation til fugl åbner flere steder for refleksioner over forholdet mellem menneske og natur. Dette bliver blandt andet tydeligt i samtalen, hvor observatøren spørger eleverne om det er almindeligt at mennesker vil tilpasse sig naturen. Eleverne svarer nærmest i kor *“Neeeej”* (Bilag 3). Svaret peger på, at eleverne umiddelbart forstår mennesket som adskilt fra naturen, og samtalen udvikler sig videre, da en elev reflekterer over, hvorfor pigen så gør det i bogen. *“Jeg vil sige at det nok ikke er det mest realistiske, men jeg kan godt lidt se pointen i det når man så kan være så meget ude i naturen. så kan det godt være at man tænker at man gerne vil være en fugl og så vil man gerne tilpasse sig”* (Bilag 3).

Elevers udsagn peger på, at fortællingen åbner mulighed for at undersøge pigens længsel efter nærhed til naturen indefra (Flinker, 2025, s. 43). Eleven fastholder på den ene side transformationen som

urealistisk, men forsøger samtidig at forstå, hvorfor pigen ønsker at nærme sig fuglene og naturen. Refleksionerne udvikler sig dermed ikke som abstrakte overvejelser om klima eller bæredygtighed, men i relation til pigens handlinger, følelser og relation til naturen (Flinker, 2025, s. 76). Dette kan ses i relation til Flinkers forståelse af økoetisk stillingtagen, hvor litteraturen skaber mulighed for, at læseren undersøger værdier og verdensforståelser gennem fortællingens karakterer og univers (Flinker, 2025, s. 83).

Ovenstående peger på de fælles samtalers betydning som et flerstemmigt refleksionsrum, hvor elevernes sanselige og æstetiske erfaringer med fortællingen undersøges og nuanceres gennem mødet med andres perspektiver (Dysthe, 2012, s. 46; 64). I arbejdet med *Fugl* bliver dette særligt relevant, idet fortællingen åbner for forskellige forståelser af relationen mellem menneske og natur. Samtalerne kan understøtte en bearbejdning af elevernes erfaringer med teksten, illustrationerne og det stedbaserede arbejde, hvor sanselige oplevelser gradvist udvikles til refleksion.

I forlængelse heraf bliver elevernes refleksioner tæt knyttet til deres æstetiske og sanselige møde med fortællingen. Det kommer blandt andet til udtryk i den æstetiske bearbejdning, hvor eleverne skal producere postkort. En elev fortæller, at der skal være et træ på postkortet "*fordi fugle elsker at sidde i træerne*" (bilag 3). Udsagnet tager afsæt i konkrete forestillinger om fuglens liv i naturen, men peger samtidig mod, at eleven forsøger at forstå fortællingen indefra gennem indlevelse i fuglens perspektiv og relation til omgivelserne. Elevernes forståelser ser dermed ud til at udvikle sig i samspillet mellem forestillingsevne, æstetiske erfaringer og deres sanselige møde med fortællingens univers.

7.3.4 Begyndende tegn på økonarrativ forestillingsevne

I empirien optræder der flere steder situationer, hvor elevernes møde med *Fugl* og den stedbaserede undervisning ser ud til at åbne for undersøgelser af forholdet mellem menneske og natur. I et elevperspektiv undersøger vi ikke empirien for tegn på færdige økologiske verdensforståelser, men som tegn på sanselige, følelsesmæssige og forestillingsmæssige forsøg på at re-konstruere deres væren i verden (Flinker, 2025, s. 44).

Et elevudsagn som "*Se, vi har sat os i træet ligesom pigen og fuglene*" og "*Hun er lige pludselig blevet rigtig fri. Hele hendes ønske har været at være en fugl*" (bilag 4; bilag 3, 5:58-6:44), peger på, at eleverne forsøger at forstå hovedpersonens perspektiv indefra. Fuglen forbindes blandt andet med frihed og muligheden for at bevæge sig væk fra noget svært. Samtidig knytter eleverne konkrete

forestillinger til fuglens liv, når de vælger at sætte sig op i træet (Clausen, 2024, s. 209; Flinker, 2025, s. 81). Eleverne rekonstruerer ikke kun fortællingens univers, da udsagnene antyder, at eleverne også orienterer sig mod verden fra et mere-end-menneskeligt perspektiv (Svelstad, 2025, s. 12). Samtidig uddyber elevernes udsagn, at fuglen ikke kun forbindes med frihed, men også med usikkerhed og sårbarhed (bilag 3, 5:58-6:44). Når eleverne beskriver fuglen som "*skrøbelig*" og peger på risikoen for at blive spist, åbnes der for forestillinger om naturen som et sted, hvor livet er præget af gensidig afhængighed af omgivelserne og andre levende væsener (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 213).

Der ses samtidig tegn på, at elevernes opmærksomhed mod naturen skærpes gennem arbejdet med fortællingen og stedet. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når eleverne fortæller, at de efter undervisningen i højere grad bemærker fuglelyde, fuglereder og små detaljer i naturen, de ellers ikke ville have observeret (bilag 3, 3:20-3:59). Fortællingen ser dermed ud til at præge, hvad eleverne retter deres opmærksomhed mod i omgivelserne omkring dem efterfølgende. Dette peger på, at elevernes følelsesmæssige og sanselige møde med fortællingen kan skabe affektive koblinger til naturen, som rækker ud over den litterære læsning (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240).

Empirien peger ydermere på situationer, hvor elevernes forståelse af menneskets relation til naturen bliver til forhandling (bilag 4). I samtalen om, hvorvidt mennesker er dyr eller ej, bliver eleverne konfronteret med egne forståelser af forholdet mellem menneske og natur i et sanseligt møde med litteraturen. Med udgangspunkt i fortællingens univers afprøver eleverne forskellige perspektiver på menneskets placering i naturen og undersøger deres forståelser i dialog med hinanden (bilag 4). I forlængelse heraf kan elevernes refleksioner forstås som en æstetisk erfaring, hvor fortællingens receptive dimension gradvist bearbejdes og omsættes til fortolkning gennem fælles samtaler og undersøgelser af teksten (Clausen, 2024, s. 213). Elevernes forståelser udvikles dermed ikke alene gennem læsningen af fortællingen, men gennem en undersøgende bearbejdning, hvor de gennem dialog forsøger at skabe mening i fortællingens fremstilling af forholdet mellem menneske og natur (Dysthe, 2012, s. 46).

Elevernes refleksioner tager primært afsæt i fuglen som en konkret indgang til at forstå naturen og menneskets placering i den. Dette kommer blandt andet til udtryk i elevernes samtaler om pigens ønske om at tilpasse sig fuglene og leve som dem. Her forsøger eleverne ikke alene at forstå fortællingens handling, men også de følelser, der ligger bag ønsket om nærhed til naturen (Flinker, 2025, s. 81). Samtalerne peger dermed på begyndende tegn på økoetisk stillingtagen, hvor eleverne

gennem fortællingens univers undersøger menneskets relation til den mere-end-menneskelige verden som led i udviklingen af økonarrativ forestillingsevne (Flinker, 2025, s. 90).

Afslutningsvis viser empirien også tegn på nogle spændinger i elevernes re-konstruktion af forholdet mellem menneske og natur. Dette kommer blandt andet til udtryk i den sidste øvelse, hvor eleverne gennem en æstetisk bearbejdning skulle videreføre fortællingens univers ved at skrive et postkort som Fugl til bedstefaren i træet (bilag 5). Intentionen med øvelsen var, at eleverne gennem fortællingens perspektiv kunne åbne deres fortolkninger mod et større og mere globalt perspektiv ved at forestille sig, hvor Fugl rejser hen, hvilke oplevelser hun har undervejs, og hvilke udfordringer hun møder på sin rejse (bilag 1).

Empirien fra postkortene peger på, at flere elever trækker på egne erfaringer i deres videre bearbejdning af fortællingen. Flere postkort beskriver eksempelvis, hvordan Fugl rejser til Paris, synger karaoke eller tager på ferie (bilag 5). Elevernes forestillinger bevæger sig dermed flere steder væk fra fortællingens relationelle og naturorienterede perspektiver og orienterer sig i stedet mod velkendte menneskelige og kulturelle erfaringer og ønsker. Dette kan pege på, at eleverne ikke stilladseres tilstrækkeligt således, at de kan åbne fortællingens subjektive og lokale perspektiv mod et større og mere globalt perspektiv, hvor relationen mellem menneske, natur og omgivelser undersøges ud over elevernes egne umiddelbare livsverdener (Moriarty, 2020, s. 121).

7.4 Delkonklusion

Analysen af elevernes forudgående natursyn viser, at de allerede inden undervisningen har forskellige forståelser af og erfaringer med naturen, som får betydning for, hvordan de møder og fortolker *Fugl*. Eleverne beskriver blandt andet naturen gennem konkrete kropslige og sanselige erfaringer, hvor naturen forbindes med dyr, planter, frisk luft og oplevelser. Samtidig viser analysen, at elevernes forståelse af menneskets relation til naturen flere steder er modsatrettede. Nogle elever beskriver mennesket som en del af naturen, mens andre fremstiller mennesket som adskilt fra den eller som årsag til ødelæggelse af natur og klima.

Elevernes forståelser aktiveres og udfordres i mødet med fortællingen, stedet og de fælles samtaler. Elevernes sanselige erfaringer med parken og fortællingens univers understøtter indlevelse, engagement og resonans, hvor elevernes opmærksomhed skærpes mod fugle, lyde og detaljer i naturen. Samtidig ses der tegn på en begyndende udvikling af økonarrativ forestillingsevne, når

eleverne gennem fortællingen undersøger fuglens perspektiv og reflekterer over forholdet mellem mennesker, dyr og natur. Elevernes forståelser bliver flere steder til forhandling, hvor de midlertidigt bevæger sig væk fra forudgående forståelser og genovervejer egne forestillinger i relation til verden uden for teksten.

8.0 Diskussion

I det følgende diskuterer vi først undersøgelsens fund og begrænsninger med udgangspunkt i opgavens empiri, teoretiske ramme og metodiske valg. Diskussionen indledes med en kritisk refleksion over undersøgelsens generaliserbarhed og de spændinger, der opstår i elevernes re-konstruktion. Herefter diskuteres litteraturundervisningens dannelsepotentiale i antropocæn tid med afsæt i Klafkis begreb epokale nøgleproblemer, økonarrativ forestillingsevne og livsvenligt tilstedevær som dannelsesideal (Wiberg, 2017, s. 26; Flinker, 2025, s. 44; Paulsen & Ziethen, 2025, s. 224). Afslutningsvis diskuteres potentialer og begrænsninger ved stedbaseret læsning og æstetiske læreprocesser i relation til skolens praksis og Biestas tre domæner (Eggensen, 2016, s. 196; Clausen, 2024, s. 221; Folkeskoleloven, Folkeskoleloven, 2025, §1; Biesta, 2022, s. 45-47).

8.1 Kritisk refleksion over undersøgelsens fund og generaliserbarhed

Undersøgelsens fund må forstås i relation til den konkrete elevgruppe, undervisningskontekst og vores egen rolle som undervisere og undersøgere. Det betyder, at undersøgelsen ikke kan anvendes til at fremskrive generelle konklusioner om stedbaseret læsning og æstetiske læreprocessers betydning for udviklingen af økonarrativ forestillingsevne. Hvis der skulle kunne konkluderes mere alment på interventionens betydning, ville det være nødvendigt at afprøve undervisningen i andre kontekster og med flere elevgrupper over længere tid (Knudsen, 2017, s. 322-323). Undersøgelsen kan i stedet bidrage med nuancerede perspektiver på, hvilke muligheder og spændinger der kan opstå, når litteraturundervisning arbejder med forholdet mellem menneske og natur i skolens praksis.

Analysen peger blandt andet på begyndende tegn og spændinger i elevernes måder at forstå relationen mellem menneske og natur på. Dette bliver særligt tydeligt i elevernes re-konstruktion af fortællingens univers, hvor nogle elever åbner for refleksioner over fuglens frihed og sårbarhed, mens andre fortsat fortolker fortællingen gennem egne erfaringer og velkendte forestillinger (bilag 3, 5:58-6:44; bilag 5). Postkortene viser eksempelvis, hvordan flere elever lader Fugl rejse til Paris eller shoppe i Normal, hvilket peger på, at elevernes forestillingsarbejde fortsat tager afsæt i deres egne

livsverdener. På den måde synliggør undersøgelsen både potentialer og begrænsninger ved stedbaseret læsning og æstetiske læreprocesser i arbejdet med økonarrativ forestillingsevne i danskfaget.

Samtidig peger undersøgelsen på, at elevernes forståelser ikke fremstår stabile eller entydige, men udvikles gennem undersøgende og dialogiske processer. Det taler ind i opgavens hermeneutiske og fænomenologiske tilgang, hvor elevernes udsagn ikke forstås som færdige holdninger, men som situerede forsøg på at skabe mening i mødet med fortællingen, stedet og fællesskabet (Guldager, 2015, s. 80; 120). Diskussionen tager derfor ikke udgangspunkt i et spørgsmål om, hvorvidt undervisningen har skabt bestemte forståelser hos eleverne, men snarere hvilke muligheder og spændinger der opstår, når litteraturundervisning arbejder med menneskets relation til naturen i antropocæn tid.

8.2 Litteraturens dannelsespotentialer i antropocæn tid

Undersøgelsens fund åbner for en bredere diskussion af litteraturens dannelsespotentialer i antropocæn tid, hvor den økologiske krise kan forstås som et epokalt nøgleproblem, der vedrører menneskets måde at leve og forstå sig selv i verden på (Wieberg, 2017, s. 26). Undersøgelsen betoner et potentialer i danskfagets arbejde med litteratur, idet fortællinger kan åbne for andre former for erkendelse end den faktabaserede og handleorienterede klimaundervisning (Henderson, 2023; Flinker, 2025, s. 46). Litteraturen kan skabe rum for sanselige, følelsesmæssige og eksistentielle erfaringer med for eksempel forholdet mellem menneske og natur. Dette fremhæver Skyggebjerg (2021) også i sin forskerklumme. Hun argumenterer for, at økokritisk litteraturlæsning kan give elever mulighed for at erfare og forestille sig verden på nye måder frem for alene at forstå den gennem fakta og problemløsning.

Dette perspektiv taler også ind i klimapsykologiske perspektiver på menneskets forhold til den økologiske krise. Roepstorff fremhæver blandt andet et tysk studie, som peger på, at det især er følelsesmæssig tilknytning til naturen samt moralske følelser, der kan påvirke menneskers handlinger og adfærd i mødet med komplekse økologiske kriser (Henderson, 2023). Her bliver litteraturen ikke alene et redskab til fremmede landskaber, men et æstetisk og eksistentielt rum, hvor elever kan erfare, forestille sig og føle deres relation til den mere-end-menneskelige verden (Flinker, 2025, s. 46)..

I forlængelse heraf bliver Paulsen og Ziethens (2025, s. 224) forståelse af livsvenligt tilstedevær relevant som et dannelsesideal i antropocæn tid. De anser ikke alene dannelse som tilegnelse af viden, men om at udvikle opmærksomhed, følsomhed og ansvarlighed i relation til den mere-end-menneskelige verden (Paulsen & Ziethen, 2025, s. 225). Vores undersøgelse peger på, at litteraturundervisningen kan understøtte sådanne erfaringer, når eleverne eksempelvis beskriver, hvordan de efter undervisningen i højere grad lægger mærke til fugle, lyde og detaljer i naturen omkring dem (bilag 3, 3:20-3:59). Udsagnene kan ikke forstås som tegn på egentlige forandringer i elevernes verdensforståelser, men de peger på, at fortællingen og de sanselige erfaringer åbner for nye måder at rette opmærksomheden mod verden på. I den forstand bliver økonarrativ forestillingsevne et relevant læringssigte, fordi det handler om elevers mulighed for at genoverveje egne forestillinger, følelser og refleksioner i relation til verden uden for teksten (Flinker, 2025, 2025, s. 46).

8.3 Potentialer ved stedbaseret læsning og æstetisk erkendelse

Undersøgelsen peger på, at stedbaseret læsning og æstetiske læreprocesser kan understøtte elevernes engagement, indlevelse og resonans i mødet med litteraturen (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Elevernes udsagn viser flere steder, hvordan parken og de konkrete omgivelser bliver en aktiv del af deres oplevelse af *Fugl*. Fuglelyde, træer og stemninger fra stedet forbindes direkte med fortællingens univers, og flere elever beskriver fortællingen som "*mere levende*", når undervisningen foregår uden for klasselokalet (bilag 3, 2:35-3:09). Dette peger på et potentiale i mødet mellem tekst, sted og sanselige erfaringer, og at stedbaseret litteraturundervisning kan styrke forbindelsen mellem litteraturens univers og elevernes erfaringer med verden omkring dem (Pjedsted, 2024, s. 247; Clausen, 2024, s. 220).

Samtidig peger undersøgelsen på et potentiale i billedbogens æstetiske kvalitet. Gennem samspillet mellem illustrationer og verbaltekst møder eleverne naturen som noget, hovedpersonen længes efter at være en del af, hvilket åbner for følelsesmæssige og sanselige erfaringer med forholdet mellem menneske og natur. Undersøgelsen peger ikke på endegyldige forandringer i elevernes forståelser af naturen, men begyndende tegn på udvikling af økonarrativ forestillingsevne (Flinker, 2025, s. 44). De æstetiske læreprocesser skaber et undersøgende rum, hvor eleverne får mulighed for at genoverveje egne erfaringer, forestillinger og refleksioner i relation til verden uden for teksten (Brodersen, 2015, s. 62). Samtidig peger elevernes udsagn på, at arbejdet med fortællingen skærper

deres opmærksomhed mod fugle, lyde og detaljer i omgivelserne efter undervisningen (bilag 3, 3:20-3:59). Dette ligger tæt op ad Biestas forståelse af subjektifikation, hvor undervisning ikke handler om at skabe bestemte holdninger, men om at give plads til elevernes egne undersøgende møder med verden (Biesta, 2021, s. 103).

Undersøgelsen tyder også på, at sanselige erfaringer ikke automatisk åbner for nye perspektiver på forholdet mellem menneske og natur uden for litteraturen (Skyggebjerg, 2021). Flere af elevernes æstetiske bearbejdninger tager fortsat afsæt i deres egne umiddelbare erfaringer og forestillinger, hvilket blandt andet kommer til udtryk i deres postkort (bilag 5). Dette understreger betydningen af undervisningens didaktiske rammesætning og de fælles dialogiske samtaler, hvor elevernes oplevelser og forestillinger løbende må udfordres og kvalificeres gennem refleksion og fortolkning (Dysthe, 2012, s. 64; 46; Clausen, 2024, s. 213).

8.3.1 Den smukke risiko

I forlængelse af ovenstående bliver Biestas forståelse af “den smukke risiko” interessant, fordi undervisning netop indebærer, at elevernes erkendelser ikke kan kontrolleres eller styres mod bestemte mål (Biesta, 2021, s. 113). Det ses i vores undersøgelse, hvor elevernes møder med fortællingen fører til forskellige og til tider modsatrettede refleksioner. Nogle elever åbner for relationelle forståelser af menneske og natur, mens andre fastholder mere menneskecentrerede perspektiver. Dette skal ikke nødvendigvis forstås som et problem, men som et grundvilkår ved dannelsesorienteret undervisning, hvor elevernes egne erfaringer og perspektiver må have plads til at udvikle eleverne som selvstændige subjekter (Biesta, 2021, s. 103). Her bliver Løgstrups pointe fra indledningen relevant, da undervisning altid indebærer en risiko, fordi man aldrig fuldt ud kan vide, hvad der sætter sig af spor hos eleverne.

8.4 Delkonklusion

Diskussionen peger samlet på, at litteratur, æstetiske læreprocesser og stedbaseret læsning kan nuancere undervisningen i arbejdet med den økologiske krise ved at åbne for erfaringer, forestillinger og refleksioner om forholdet mellem menneske og natur. Samtidig viser undersøgelsen, at udviklingen af økonarrativ forestillingsevne ikke fremstår lineær eller entydig, men præges af spændinger mellem relationelle forståelser af naturen og elevernes egne menneskecentrerede erfaringer og forestillinger. Diskussionen peger desuden på, at arbejdet med forholdet mellem

menneske og natur kan forekomme abstrakt for eleverne, men at der på trods af dette opstår tegn på perceptuel resonans i deres møde med naturen omkring dem. Gennem fortællingen og de sanselige erfaringer med stedet skærpes flere elevers opmærksomhed mod fugle, lyde og detaljer i omgivelserne. Dette kan ses i forlængelse af Løgstrups citat fra indledningen, hvor mennesket forstås som uløseligt indfældet i verden gennem krop, sanser og erfaringer (Løgstrup, 1981).

9.0 Handleperspektiv

Med udgangspunkt i vores undersøgelse har vi gjort os praksisfaglige overvejelser med henblik på handleperspektiver, der kan være med til at understøtte elevernes økonarrative forestillingsevne i danskfaget. Undersøgelsen har skærpet vores opmærksomhed på, hvordan litteraturundervisning kan skabe rum for undersøgende, sanselige og æstetiske møder med forholdet mellem menneske og natur i skolens praksis (Clausen, 2024, s. 209; Pjedsted, 2024, s. 247).

Et centralt handleperspektiv knytter sig til brugen af billedbogen som indgang til økokritisk litteraturlæsning (Moriarty, 2020, s. 134). Billedbogens samspil mellem verbaltekst og illustrationer skaber tilgængelige og flertydige fortællinger, hvor eleverne kan arbejde med komplekse spørgsmål om natur, tilhørsforhold og menneskets relation til verden gennem æstetiske erfaringer og fælles fortolkning (Moriarty, 2020, s. 134; Skyggebjerg, 2021). Undersøgelsen peger samtidig på et potentiale i at anvende sanselige og stedbaserede anslag som en del af litteraturundervisningen (Pjedsted, 2024, s. 247). Når elever møder litteraturen i konkrete omgivelser, kan det være med til at skærpe deres opmærksomhed mod verden omkring dem og engagere deres møde med teksten (Illeris & Anundsen, 2025, s. 240). Arbejdet med naturen bliver dermed ikke alene noget, elever læser eller taler om, men også noget de sanser, opholder sig i og erfarer relationelt gennem kroppen og omgivelserne.

Et yderligere handleperspektiv handler om at forstå økonarrativ forestillingsevne som et langsigtet læringssigte frem for et fast læringsudbytte (Flinker, 2025, s. 46). Elevers forståelser af forholdet mellem menneske og natur udvikles og forandres løbende gennem møder med forskellige æstetiske tekster, erfaringer og undervisningssituationer. Dette peger på et potentiale i, at arbejdet med økofiktioner og æstetiske læreprocesser gradvist får større plads i danskfaget og på tværs af skolens praksisser. Undersøgelsen har samtidig gjort os opmærksomme på betydningen af undervisningens didaktiske rammesætning. Sanselige og æstetiske læreprocesser kræver plads til undren, refleksion

og fælles samtale, hvis elevernes erfaringer skal kvalificeres og åbne for nye perspektiver på forholdet mellem menneske og natur (Dysthe, 2012, s. 64; Eggersen, 2016, s. 216; Clausen, 2024, s. 220).

Som en del af handleperspektivet har vi på baggrund af undersøgelsens erfaringer udarbejdet et revideret undervisningsmateriale med udgangspunkt i *Fugl*, stedbaseret læsning og æstetiske læreprocesser. Materialet fungerer som et lærerfagligt artefakt til videre afprøvning og udvikling i praksis. En beskrivelse af artefaktet er vedlagt som bilag.

10.0 Konklusion

Denne bacheloropgave har undersøgt, hvilke natursyn elever i 4. klasse giver udtryk for, og hvordan arbejdet med billedbogen *Fugl* af Lisa Aisato i et økokritisk perspektiv kan understøtte elevers forståelse af forholdet mellem menneske og natur samt begyndende udvikling af deres økonarrative forestillingsevne. Med udgangspunkt i et undervisningsforløb med stedbaseret læsning, æstetiske læreprocesser og dialogiske samtaler har vi undersøgt, hvordan elevernes møde med fortællingen og stedet omkring dem kan åbne for sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer med naturen.

Undersøgelsen viser, at eleverne allerede inden undervisningsforløbet giver udtryk for forskellige natursyn. Flere elever forbinder naturen med konkrete sanselige erfaringer, dyr og oplevelser, mens andre fremstiller mennesket som adskilt fra naturen eller som årsag til dens ødelæggelse. Elevernes forståelser bevæger sig dermed mellem rekreative, vilde og scenisk-humanistiske natursyn.

Analysen peger samtidig på, at stedbaseret læsning understøtter elevernes mulighed for at forbinde fortællingens univers med egne sanselige erfaringer og omgivelserne omkring dem. Naturen bliver ikke alene en ramme for undervisningen, men en aktiv del af elevernes møde med fortællingen. Flere elever beskriver fortællingen som mere levende og nærværende, når undervisningen foregår i parken, og elevernes opmærksomhed mod fugle, fuglelyde og detaljer i omgivelserne skærpes gennem arbejdet med fortællingen. Dette peger på et potentiale i samspillet mellem tekst, sted og sanselige erfaringer, hvor elevernes møde med litteraturen bliver mere kropsligt, relationelt og erfaringsbaseret.

Undersøgelsen viser desuden tegn på begyndende udvikling af økonarrativ forestillingsevne hos eleverne. Gennem fortællingen, illustrationerne og de æstetiske aktiviteter undersøger eleverne spørgsmål om frihed, tilhørsforhold og relationen mellem menneske og natur. Flere elever forsøger at forstå fuglens perspektiv og knytter konkrete forestillinger til fuglens liv, sårbarhed og frihed.

Samtidig fremstår elevernes refleksioner ikke som færdige eller stabile verdensforståelser, men som begyndende forskydninger i deres opmærksomhed og måde at orientere sig mod naturen på.

Samtidig viser undersøgelsen nogle spændinger i elevernes videre bearbejdning af fortællingens univers. Flere elever tager i den æstetiske opgave udgangspunkt i egne erfaringer og velkendte kulturelle forestillinger, når Fugl eksempelvis rejser til Paris, tager på ferie eller synger karaoke i postkortene. Dette peger på, at det kan være en kompleks opgave for eleverne at åbne fortællingens subjektive og lokale perspektiv mod et større og mere globalt perspektiv på forholdet mellem menneske og natur uden for litteraturens verden.

På baggrund af undersøgelsen konkluderer vi samlet set, at arbejdet med økofiktion, billedbøger og stedbaseret læsning rummer et potentiale i danskfaget. Litteraturundervisningen kan skabe rum for sanselige erfaringer, indlevelse og refleksion over forholdet mellem menneske og natur på andre måder end gennem faktabaseret undervisning alene. Undersøgelsen peger samtidig på, at selv mindre og afgrænsede litteraturforløb kan understøtte elevernes undersøgende møder med verden og skærpe deres opmærksomhed mod naturen omkring dem. I forlængelse heraf peger undersøgelsen på, at økonarrativ forestillingsevne kan forstås som et relevant læringssigte i danskfaget, fordi elever gennem æstetiske tekster får mulighed for at undersøge, genforhandle og nuancere deres forståelser af forholdet mellem menneske og natur.

Samtidig må undersøgelsen forstås som et afgrænset og situeret projekt knyttet til én konkret elevgruppe og undervisningskontekst. Opgaven kan derfor ikke anvendes til at fremskrive generelle konklusioner om økokritisk litteraturundervisning i folkeskolen. Undersøgelsen bidrager i stedet med praksisnære perspektiver på, hvordan arbejdet med litteratur, sted og æstetiske læreprocesser kan åbne for elevers undersøgende møder med forholdet mellem menneske og natur i skolens praksis.

.

11.0 Litteraturliste

- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden* (J. Wrang, overs.). Århus: Klim. (Originalt værk udgivet 2021).
- Brodersen, P. (2015). *Æstetik og oplevelse I*: P. Brodersen, T. I. Hansen & T. Ziehe (red.), *Oplevelse, fordybelse og virielyst - noter til æstetik i undervisningen* (s. 53-76). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Dansk – Faghæfte 2019*. (2.udg.). EMU. https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf
- Carlsen, D. (2021, d. 20. september). *Friske frække fyrer og fire fagdidaktiske forståelsesmåder*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/friske-fraekke-fyre-og-fire-fagdidaktiske-forstaaelsesmaader/>
- Clausen, L. H. (2024). *Æstetik og læring I*: B. V. Petersen, A. M. Kvols & M. Wiskerchen (red.), *Pædagogik og almen didaktik*. (s. 209-225). Aarhus: Forlaget Klim.
- Dyshe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbaseret undervisning I: O. Dyshe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (red.), *Dialogbaseret undervisning - kunstmuseet som læringsrum*. (s. 46-80) (S. V. Jørgensen, overs.). København: Forlaget UP.
- Eggersen, D. V. (2016). Afsted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode I: K. Bock & M. V. Christensen (red.), *Genrepædagogik - og andre veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 195-214). København: Hans Reitzels Forlag.
- Flinker, J. K. (2021). Nordiske økofiktioner og økonarrativ forestillingsevne : romanen i den antropocæne tidsalder [Ph.d.-afhandling; Københavns Universitet] https://researchprofiles.ku.dk/files/461950286/Ph.d._afhandling_Jens_K_Flinker_Nordiske_kofiktioner_og_konarrativ_forestillingsevne.pdf
- Flinker, J. K. (2025). *Økonarratologi - Nordiske økofiktioner*. Hellerup: Forlaget Spring.
- Folkeskoleloven. (2025, LBK nr 1100 af 05/09/2025). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Hentet fra: Retsinformation.dk. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Guldager, J. (2015). *Videnskabsteori - en indføring for praktikere*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Henderson, S. E. K. (2023, d.2. juni). *Klimakrisen, litteraturen og den større verden*. Litteratursiden. <https://litteratursiden.dk/artikler/klimakrisen-litteraturen-og-den-stoerre-virkelige>
- Illeris, H. & Anundsen, T. W. (2025). Antropocæn resonans I: J. Tæppe & M. Paulsen (red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 235-257). København: Forlaget UP.
- Knudsen, L. E. D. (2017). Interventionsstudier. I: S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 316-338). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lieberkind, J. (2024). Lærerfaglig analyse af billedbog I: B. Nielsen (red.), *Lærerfaglige analyser*. (s.27-41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. E. (2021). *Skolens formål*. (P. Lauridsen & O. Varming, transskribent.) Dansk pædagogisk tidsskrift (Original forelæsning fra 21. september 1981). <https://dpt.dk/temanumre/2021-3/skolens-formaal/>
- Moriarty, S. (2020). Visual Scaling in Environmental Picturebooks: Ecopedagogy and Children's Literature, *DEP*, 20(44), 119-136. https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n44/10_Moriarty.pdf
- Paulsen, M. & Ziethen, M. (2025). Dannelse i en antropocæn tid: Livsvenligt tilstedevær I: J. Tække & M. Paulsen (red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder*. (s. 209-234). København: Forlaget UP.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). "*Det er, som om man er med i bogen*" - Når elever sanser litterære steder. [Ph.d.-afhandling; Aarhus Universitet]. <https://openbooks.kb.dk/au/catalog/view/409/278/1491>
- Pjenggaard, S. (2017). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt I: S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 62-81). København: Hans Reitzels Forlag.
- Præstegaard, J. & Nørby S. B. (2017). Fokusgruppeinterview I: S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 153-172). København: Hans Reitzels Forlag.

Skyggebjerg, A. K. (2021), d. 12. janura). *Økokritisk litteraturlæsning*. Natiralt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2021/%C3%B8kokritisk-litteraturlaesning/>

Svelsted, P. E. (2025). Økokritikk i litteraturundervisninga – ein introduksjon. *Viden om literacy*, 25(37), 7-16. <https://videnomlaesning.dk/media/6140/37.pdf>

Vad, K. E. (2021). Natursyn - forstå dit eget og andres syn på vores natur I: A. H. Andersen (red.), *Hvilken natur - en antologi om natursyn og natur i Danmark*. (s. 16-25). Odensen: Biologiforbundet.

Wiberg, M. (2017). Dannelseseoretisk didaktik. I: P. F. Lauersen & H.J. Kristensen (Red.) *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s. 19-43). Hans Reitzels Forlag.

Winther, H. (2017). Praksisfortællinger I: S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 256-274). København: Hans Reitzels Forlag.

Andet litteratur:

Aisato, L. (2023). *Fugl* (2. udg.). Aarhus: Straarup & Co.

12.0 Bilag

Bilag 1: Undervisningsplan

Fase:	Indhold	Intention	Tegn på læring
Ankomst til stedet og umiddelbare sansninger	• Sanseøvelse i parken: lytte, mærke, se og lugte • Mimeøvelse: imiter naturen • Fælles samtale om sansninger	At åbne elevernes opmærksomhed mod stedet gennem sanselige og kropslige erfaringer samt aktivere deres forestillinger om naturen	Eleverne: • anvender sanserne aktivt • deltager kropsligt • sætter ord på natur og sted
Førlæsningsaktivitet	• Undersøg billedbogens forside og forsatsblad • Fælles samtale om stedet, fugle og det de tror bogen handler om	At koble fortællingens univers og elevernes erfaringer med stedet	Eleverne: • kobler egne erfaringer med fugle og natur til deres forventninger til bogen
Læsning af fiktionstekst	• Fælles højtlesning af billedbogen • Samtale af umiddelbare oplevelser af bogen • Gruppearbejde: Find et sted at sidde, hvor det ville være rart at være fugl • Undersøg billedbogen gennem årstiderne (skaleret læsning) • Opsamling: fælles fortolkning af forholdet mellem mennesker og natur i bogen	At understøtte elevernes indlevelse i fortællingen og udvikle deres forståelse af forholdet mellem menneske og natur gennem undersøgelser af teksten og fælles fortolkning.	Eleverne: • begrundes deres valg af steder i parken • undersøger tekstnært • afprøver mulige fortolkninger med udgangspunkt i egne erfaringer og fortællingen
Æstetisk bearbejdning	• Skriv et postkort til bedstefaren i træet: • Lav en tegning af, hvor Fugl er rejst hen + Skriv om dine oplevelser, følelser og udfordringer på rejsen	At understøtte æstetisk bearbejdning og fortolkning gennem kreativt udtryk ud mod verden	Eleverne: • omsætter deres forståelser til tekst og billede

Bilag 2: Elevernes forudgående natursyn (transskriberet)

Hvad er natur for jer?

- Jeg synes, naturen er vild og flot, fordi der er mange forskellige ting at kigge på.
- Når jeg tænker på natur, tænker jeg på meget grønt og træer, men også steder som ørkener, hvor naturen ser anderledes ud.
- Jeg synes, det er spændende, at hver plante har sit eget liv og vokser på sin egen måde.
- Jeg synes bare, naturen er god, fordi der sker mange ting i den.
- Natur er træer og buske og mange grønne og brune farver fra planter og jord.
- Jeg tænker på jord på hænderne og det med at være ude og røre ved ting i naturen.
- Jeg synes, naturen er livlig, fordi der hele tiden er dyr og planter omkring en.
- Når jeg går ind i skoven, kommer jeg sådan ind i en ny verden.

Hvilke oplevelser i naturen kan I huske?

- Jeg har prøvet at få en gren i hovedet ude i naturen, og det var ikke særlig rart.
- Jeg kan huske mennesker, der var sammen ude i naturen og lavede ting sammen.
- Jeg synes, det er rarere at trække vejret i naturen, fordi luften føles bedre.
- Jeg har fået et sår af en gren, mens jeg var ude i naturen.
- Jeg kan huske at få mudder i ansigtet, da jeg legede udenfor.
- Jeg har fået et ar efter at være løbet ind i et træ.
- Når jeg er i naturen, møder jeg tit mange dyr.
- Jeg gled engang på en træstub ude i skoven.
- Jeg kan huske, da jeg var på vandreskitur ude i naturen.
- Jeg husker, at vi spillede rundbold med klassen udenfor i naturen.
- Jeg gik tur med min hund i Øregårdsparken, og så begyndte en gås at følge efter os.
Det var ikke særlig rart.
- Jeg har fundet mange insekter ude i naturen, og det synes jeg var spændende.
- Jeg var på tur med nogle piger, hvor den ene begyndte at løbe efter en gås.

Tænker du, at mennesker er en del af naturen?

- Ja selvfølgelig, fordi mennesker også er dyr.
- Nej, for jeg synes ikke, der findes naturlige mennesker længere.
- Mennesker er lidt ligesom aber, bare mere udviklede i hjernen. Så på en måde er vi en del af naturen, men vi ødelægger den også.
- Jeg synes, mennesker er en del af naturen, fordi vi er aber.
- Ja, vi er en del af naturen, men jeg vil ikke rigtig kalde mennesker for aber, fordi vi ikke ved helt, hvor vi kommer fra.
- Jeg synes, vi er en del af naturen, men vi gør ikke så meget for at passe på den. Vi ødelægger naturen for at lave papir og dræber dyr.
- Ja, men mennesker ødelægger også sig selv og naturen, når vi slår ihjel.
- På en måde slår vi også os selv ihjel, når vi bygger steder, hvor dyrene bor.

Bilag 3: Transskriberet uddrag af fokusgruppeinterview

2:35-3:09	Interviewer: Hvordan var det at arbejde med den her bog, Fugl, ude i naturen i stedet for inde i klassen? Elev 2: Det blev mere levende, fordi der var masser af fugle, og man kunne høre fugle. Og så var der, der hvor vi sad, så kunne du se op i et træ ligesom der var i historien, hvor det lignede det træ. Elev 1: Jeg synes det var rigtig sjovt, for så kunne man ligesom sætte sig ind i historien, og så følte man, man var med i den agtig. Elev 3: Det var mere realistisk. Det gav en bedre følelse, agtig. Man forstod mere bogen. Jeg kunne nemmere forestille mig billederne. Elev 4: Det var sjovere på grund af vi så op i træet i naturen, og man kan høre fugle, og så kunne man også drømme, man var en fugl imens man læste bogen.
3:20-3:59	Interviewer: Har I fået nogle nye tanker om naturen, efter vi har læst Fugl? Elev 4: Efter vi har læst den, lægger jeg mere mærke til fugle. Før var det sådan, så jagtede min hund dem, og så løber jeg med ham og jagter dem. Elev 1: Jeg har det også lidt sådan, for før plejede jeg ikke rigtig at lægge mærke til alle de der små lyde, som fugle siger og sådan noget, men det gør jeg nu. Elev 3: Jeg kom i tanke om, at fugle kan være på mange forskellige måder.
4:06-4:56	Interviewer: Hvad synes I, at historien handler om? Elev 4: At pigen gerne vil blive en fugl. Elev 3: Livet som fugl. Hun gider bare ikke gå i skole, og hun vil gerne flyve væk til de varme lande. Interviewer: Hvordan ændrer hovedpersonen sig igennem historien? Elev 3: Den ændrer sig ikke relativt meget, udover at hun bare bliver en fugl. Det er mest de forskellige faser for hvordan hun bliver mere fugleagtig. Prikker der bliver sat sammen til hun er en hel fugl. Elev 1: Hun startede med at være ked af det og trist, fordi hun gerne vil være en fugl. Og så bliver hun en fugl, og så flyver hun væk.
5:58-6:44	Interviewer: Hvad tænker I, at det betyder, at hun bliver til en fugl?

	Elev 4: At hun bliver glad, fordi hun vil være en fugl og flyve. Elev 3: Hendes drøm går i opfyldelse, og hun kan bare flyve væk og gøre det hun vil. Frihed, kan man sige. Hun behøver heller ikke et job, hun kan bare flyve en tur. Elev 1: Hun er lige pludselig blevet rigtig fri. Hele hendes ønske har været at være en fugl. Interviewer: Tænker I, at det er en god ting, at hun bliver til en fugl?" Elev 3: Både ja og nej. Det er godt fordi hun bliver glad, men det kan måske også være ret svært at være en fugl, fordi de kan også være ret skrøbelige. Elev 4: Ja, de kan blive spist eller fryse om vinteren. Elev 1: Men jeg kan godt forstå hvorfor hun gerne vil det alligevel. Så kan hun bare flyve væk fra det hele.
6:48-7:48	Interviewer: Hvad gør tegningerne i sådan en her bog, når I læser? Elev 1: Rigtig meget. Man kan forestille sig det bedre. For hvis det bare stod 'hun bliver til en fugl', så er det sådan... hvad for en fugl? En lille fugl eller en stor fugl? Det kan man jo se på billederne. Interviewer: Hvad synes du tegningerne gør? Elev 4: Tegningerne var lidt mærkelige, synes jeg. Fordi hende pigen så lidt mærkelig ud, som på det billede her. Interviewer: Kan du fortælle hvorfor? Elev 4: Hendes hår er blevet helt mærkeligt, og hun har sat fjer på sig selv. Elev 3: Jeg kan ikke lide den måde de laver det på. Jeg har aldrig været glad for de der skygger agtig. Jeg vil hellere have det var tændstikmænd... nej, bare at der ikke var skygger. Elev 1: "Et billede jeg synes er rigtig mærkeligt, det er det her. Fordi hende pigen ser meget mærkelig ud. Hun tager fjer ud af sig selv. Interviewer: Hvad synes du der er af stemning i det billede? Elev 1: Sådan lidt mærkeligt. Elev 2: Jeg føler mig dårlig når jeg ser på hende. Den måde hun er helt blå på, og så tager hun de der ting ud af sig selv. Det ligner hun er ved at kaste op.

Bilag 4: Praksisfortællinger

I praksisfortællingerne anvendes *jeg* som samlet betegnelse for vores position som lærer og observatør.

Opsamling på sanseøvelsen

Vi har sat os på græsset i en rundkreds. Rundt omkring os kan vi høre fugle, mennesker og lyde fra byen i baggrunden. Eleverne har lige sanset parken: de mærkede og duftede til græsset, lyttede til omgivelserne og så på naturen. Jeg starter opsamlingen ved at spørge åbent ud, hvad eleverne opdagede om naturen?

En elev svarer: "Jeg kunne høre fugle og biler." Jeg spørger derefter, om biler er natur. Klassen svarer nærmest i kor: "Neeeej." Eleven fortsætter: "Det er noget af det, man hører allermest." En anden elev supplerer: "Det ødelægger det faktisk." Kort efter bemærker en tredje elev, at der også er "trommelyd i baggrunden". Det er lyden fra en arbejdsplads længere væk i byen.

Højtlesning

Jeg tager bogen frem og viser eleverne billedbogens forside og forsatsbladet. Eleverne byder ind og fortæller, hvad de tror, bogen handler om. En elev konstaterer, at det er mærkeligt med pigens hår og næb og fortsætter med, at pigen ser ked ud af det. En anden opdager træet på forsatsbladet, og de andre læner sig ind for at se efter. Vi går i gang med at læse bogen. Eleverne kigger på illustrationerne, og undervejs kommer der små "uhh", "årh" og "ejj" fra eleverne, mens fortællingen udvikler sig. Særligt da vi når dobbelsiden, hvor pigen begynder at få fjer, reagerer flere elever. Dette kommer til udtryk efter højtlesningen, hvor eleverne bliver spurgt ind til deres første umiddelbare indtryk af fortællingen, og en elev svarer: "Det er meget mærkeligt, der hvor hun får fjer, sådan lidt uhyggeligt. Men det kunne nok være sjovt at være en fugl, så man kunne flyve væk".

Undersøg teksten

Jeg har sendt eleverne ud i grupper, for at arbejde med teksten. De skal finde et sted i parken, hvor de tror, det ville være rart at være en fugl. Eleverne spreder sig hurtigt rundt i parken. Nogle går hen mod træerne og andre går ind mellem buskene. Da jeg kommer hen til en af grupperne, kan jeg se at de er kravlet et godt stykke op i et af træerne. En af drengene udbryder "Se, vi har sat os i træet

ligesom pigen og fuglene”. De andre supplerer med kommentarer om at det er sjovt og rart at man er lidt for sig selv deroppe, selvom det også er lidt svært at holde balance, når man skal læse i bogen.

Forholdet mellem mennesker og natur

Jeg går hen til en gruppe, som sidder inde i en af buskene med billedbogen mellem sig. Eleverne taler om forholdet mellem mennesker og dyr med afsæt i fortællingen, og jeg spørger dem: “Er mennesker ikke dyr?” Gruppen reagerer tøvende og næsten i munden på hinanden “hmm... jooo, men ik... tjo...”. En elev forsøger at forklare: “Vi er ikke specifikt dyr. Vi er jo arten menneske, så på en måde er vi jo faktisk ikke et dyr.” og en anden supplerer “Altså de har jo lige så meget liv som os, men vi udvikler os jo på jorden og de er ikke lige så kloge dyrene”

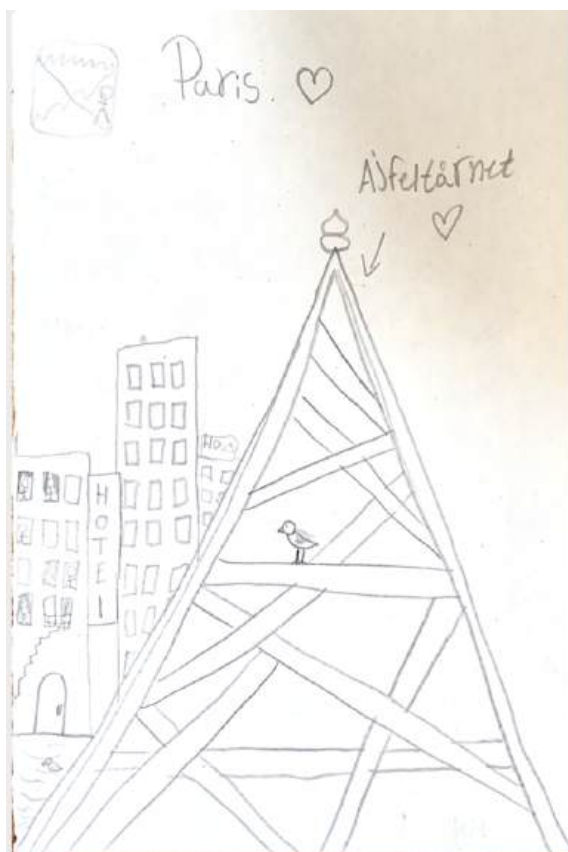
Samtalen bevæger sig tilbage mod fortællingen, og jeg spørger eleverne, hvordan pigen og fuglene ligner hinanden. En elev peger på “det falske næb, de falske vinger den der tut tut på hovedet og hendes hårfarve”, mens en anden tilføjer: “jeg tror de har lavet det sådan at det skal ligne hinanden.”

Jeg spørger efterfølgende, om det er almindeligt, at mennesker vil tilpasse sig naturen, og eleverne svarer i kor “neeej”. En elev reflekterer videre “Jeg vil sige, at det nok ikke er det mest realistiske, men jeg kan godt lidt se pointen i det, når man så kan være så meget ude i naturen. så kan det godt være at man tænker, at man gerne vil være en fugl, og så vil man gerne tilpasse sig.”.

Eleverne skriver postkort

Eleverne sidder og er i gang med at lave postkort, som var de Fugl der skulle skrive en hilsen til sin bedstefar. På græsset sidder to drenge og tegner forsiden til deres postkort. Jeg spørger om de vil fortælle mig om deres tegninger. Den ene dreng begynder at fortælle, at han tegner en fugl, som flyver højt oppe i luften ved nogle bjerge, fordi Fugl er rejst sydpå. Der skal også være et træ på postkortet, fordi fugle elsker at sidde i træerne.

Bilag 5: Elevprodukter (postkort)



kære Bedste far jeg er fløjet
til Japan for at møde
kung fu Panda og sam-
men. Jeg træner og
til at være rigtig det er
sygt sjovt at gå på in-
ission. Jeg har fået en
ny ven som hedder
er Bo og Hans far er
selveste kung fu Panda
altså Po. Jeg bor o-
på på Fiji. Blevet h-
vor vi har en herme-
lig base. Venlig og kær-
lig hilsen fugl/ Huga vi ses

kære bedste her er en forfriskning af turen til Peru.
Jeg har lovet at ~~uden~~ man ikke kun skal se
Men også skifter enzy som fugl. man får
brug for det når man vil hen til macchu
picchu og væk for børne for den sags
skyld. der er masser af kultur i
Peru man kan forholde sig til
men ikke nok til at glemme
dig

Varmeste og kærligste hilsner
fugl)))

Bilag 6: Beskrivelse af artefakt

Artefaktet består af et revideret undervisningsmateriale til mellemtrinnet med udgangspunkt i billedbogen *Fugl* af Lisa Aisato. Materialet er udviklet på baggrund af undersøgelsens fund og fungerer som et didaktisk bud på, hvordan økokritisk litteraturundervisning kan tilrettelægges gennem stedbaseret læsning og æstetiske læreprocesser i danskfaget.

Læremidlet har til formål at understøtte elevers undersøgende møder med forholdet mellem menneske og natur gennem sanselige, æstetiske og dialogiske arbejdsformer. Materialet indeholder blandt andet sanselige anslag, stedbaserede læseaktiviteter, litteratursamtaler og æstetiske bearbejdningsøvelser, som har til hensigt at skabe forbindelse mellem fortællingens univers, elevernes egne erfaringer og naturen omkring dem. Artefaktet er samtidig udviklet med afsæt i undersøgelsens refleksioner over undervisningens didaktiske rammesætning. Materialet forsøger derfor i højere grad at understøtte elevernes fælles refleksioner over forholdet mellem menneske og natur samt åbne fortællingens lokale og subjektive perspektiver mod bredere økologiske og relationelle perspektiver.

Eksempler på sider fra læremidlet



OVERBLIK



FASE 1: SANS

Læg jer roligt ned i græsset og luk øjnene. Først skal I lytte til lydene omkring jer. Bagefter skal I mærke, hvad I kan føle, og til sidst lægge mærke til, hvad I kan dufte. Tænk over, hvad jeres sanser fortæller jer om det sted, vi er kommet til. Når vi er færdige, taler vi sammen om det.

Hvad husker du bedst fra stedet? Vælg tre ting, som du lagde særligt mærke til. Tegn eller skriv dem på dit papir.

FASE 3: UNDER

UNDERSØG TEKSTEN!

Nu skal I i gang med at undersøge Fugl! Når vi undersøger en tekst, er det vigtigt at være nysgerrig og gå på jagt efter spor. Kig godt på billederne, lyt til fortællingen og læg mærke til de små detaljer. Sporene kan hjælpe jer med at forstå personer, naturen og det, fortællingen måske prøver at sige.

Inden I går i gang, skal I finde jer et godt fuglested, hvor I kan løse opgaverne!

FORTOLKNING!

Nu skal I sammen tænke over, hvad Fugl måske prøver at fortælle os. Der findes ikke kun et rigtigt svar. Brug det, I har undersøgt i bogen, og tal sammen om jeres ideer.

Vi tror, at forfatteren gerne vil fortælle, at _____

Find tre spor i billederne eller teksten, som støtter jeres ide. Skriv eller tegn sporene, og forklar, hvorfor de passer til jeres fortolkning.

