

29. APRIL 2026



SKOVHULEN

BILLEDKUNSTFAGETS POTENTIALER FOR BÆREDYGTIG
DANNELSE

ANDREA HALD DEGNBOL (332675)
ANSLAG: 59042
VIA UNIVERSITY COLLEGE

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING.....	2
PROBLEMFORMULERING.....	2
LÆSEVEJLEDNING	3
UNDERSØGELSESDSIGN	3
VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	3
UNDERSØGELSESDSIGN	4
SKOVHULEN OG METODER	5
SKOVHULEN – ET DIDAKTISK DESIGN	5
DELTAGEROBSERVATION	6
INTERVIEWS	6
BEGREBSAFKLARING.....	7
UDESKOLE OG STEDER.....	7
VISUEL KULTUR: HVORFOR ER DET AKTUELT AT BYGGE EN HULE?	7
DANNELSESSYN OG FORBUNDETHED	8
OPSAMLING	9
ANALYSE OG TEORI	9
TEMA 1: MENTALT REGISTER OG MENNESKETS SUBJEKTIVITET	10
<i>Æstetiske erfaringer</i>	<i>10</i>
<i>Subjektifikation</i>	<i>11</i>
<i>Forbundethed med naturen</i>	<i>12</i>
TEMA 2: SOCIAL FORBUNDETHED	13
<i>Forbundet med hinanden</i>	<i>13</i>
<i>Fællesskabsorienterede visuelle praksisser</i>	<i>14</i>
TEMA 3: MILJØMÆSSIG FORBUNDETHED	15
<i>Skoven som materiale og sted</i>	<i>15</i>
<i>Forbundethed til sted og natur</i>	<i>16</i>
<i>Naturforståelse og økologiske tegn</i>	<i>17</i>
OPSAMLING PÅ ANALYSE	18
DISKUSSION OG KRITISKE FORBEHOLD	19
HULEBYGGERI I BILLEDKUNST.....	19
FORSKELLIGE BLIK PÅ ANALYSEN	20
METODEKRITIK OG BIAS.....	21
AFRUNDING OG HANDLEFORSLAG	22
ARTEFAKT	23
LITTERATURLISTE	24

INDLEDNING

Klima og bæredygtighed er fortsat centrale samfundsmæssige udfordringer, som folkeskolen må forholde sig til. Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen blandt andet bidrage til elevernes forståelse af menneskets samspil med naturen og fremme deres alsidige udvikling (Undervisningsministeriet). Bæredygtighed bliver derfor et spørgsmål om dannelse på tværs af fag, hvor elever skal opleve sig selv i samspil med verden og ikke adskilt fra den. Samtidig peger flere forskere på, at børn og unge i stigende grad oplever afstand til naturen og deres omgivelser (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Matthew Zylstra beskriver dette som "*the extinction of experience*", hvor manglen på konkrete erfaringer i naturen svækker følelsen af tilknytning (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Måske kræver det mere end information og eksplicit bæredygtighedsundervisning, hvis elever skal udvikle omsorg for natur og medmennesker. Måske kræver det i stedet erfaringer af forbundethed. Félix Guattari peger i "*The Three Ecologies*" desuden på, at menneskets forhold til miljøet ikke kan adskilles fra sociale relationer og den måde, vi forstår os selv på. Han beskriver et behov for at udvikle en mere relationel og økologisk selvforståelse, hvor mennesket oplever sig som forbundet med både natur og andre mennesker (Guattari, 2000). Her bliver billedkunsthaget særligt relevant. Ifølge fagets formål, skal billedkunst udvikle kompetencer til at opleve, producere billeder, samt iagttage og reflektere over billedsprog (Undervisningsministeriet, 2019). Gennem æstetiske læreprocesser arbejder elever sanseligt, kropsligt og skabende med deres oplevelser og erfaringer af verden (Brodersen, 2020). Æstetiske læreprocesser rummer her et særligt potentiale for bæredygtighedsundervisning, da man gennem oplevelser og erfaringer kan tilgå bæredygtig undervisning på en mere implicit måde.

Denne opgave undersøger derfor, hvordan et stedspecifikt skovhuleforløb i billedkunst, kan åbne for elevers muligheder for oplevelser af forbundethed til sted, natur og fællesskab gennem indtryk, udtryk og refleksion. Formålet med opgaven er ikke at undervise eleverne i bæredygtighed som begreb. Det er derimod at undersøge, hvordan billedkunst kan bidrage til dannelsen af det, som Guattari kalder for det økologiske menneske gennem æstetiske erfaringer i naturen (Guattari, 2000). Men hvordan kan man som lærer planlægge billedkunstundervisning, så elever får mulighed for at opleve forbundethed frem for blot at lære om bæredygtighed som et begreb? Dette leder mig frem til min problemformulering:

PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan et stedsspecifikt skovhuleforløb i billedkunst, rammesat af æstetiske læreprocesser, åbne for elevers oplevelser af forbundethed til sted, natur og fællesskab, og hvilke økologiske erkendelser kan komme til udtryk i denne proces?

LÆSEVEJLEDNING

Denne opgave undersøger, hvordan et stedsspecifikt skovhuleforløb i billedkunst kan åbne for elevers oplevelser af forbundethed til sted, natur og fællesskab.

Opgaven indledes med en redegørelse for det videnskabsteoretiske afsæt, efterfulgt af en beskrivelse af det didaktiske design og de anvendte metoder, så som deltagerobservation og fokusgruppelinterviews med en 1. klasse i et skovhuleforløb. I begrebsafklaringen introduceres opgavens centrale teoretiske ståsteder. Heriblandt stedbaseret udeskole, visuel kulturpædagogik, Biestas dannelsesbegreb og Guattaris udvidede økologiske forståelse.

Analysen er inddelt i tre temaer, der rammesættes af Guattaris tre registre. Tema 1 undersøger elevernes æstetiske erfaringer og subjektifikation. Tema 2 belyser den kollektive skabende proces og social forbundethed. Tema 3 undersøger elevernes relation til skoven som sted, herunder tegn på naturforbundethed og økologiske erkendelser. De tre temaer skal ikke læses som adskilte, men som gensidigt forbundne perspektiver på det samme forløb.

Efterfølgende forholder diskussionen sig kritisk til analysens fund og metode, efterfulgt af en afrunding, der sammenfatter projektets pointer og peger på lærerfaglige handleforslag til lignende forløb.

UNDERSØGELSESDSIGN

Jeg har i dette projekt benyttet den kvalitative tilgang, da jeg er interesseret i elevernes oplevelser og livsverdener. Derudover er opgaven skrevet med et kontinentalt projektsyn, hvor undersøgelsen er opbygget tematisk (Pjengaard, 2022).

VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT

Jeg vil belyse forbundethed til sted, natur og fællesskab gennem elevers oplevelser af samme. Derfor ser jeg primært på min undersøgelse gennem en fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang med inspiration fra hermeneutikken. Fænomenologien retter sig mod menneskers levede erfaringer og søger at beskrive fænomener, som de opleves af et subjekt i dets livsverden (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). I dette projekt er det elevers oplevelser af skovhuleforløbet, deres forbundethed til sted, fællesskab og natur samt de økologiske erkendelser, der kan opstå i processen, som udgør det

centrale fænomen. Jeg er derfor i dette projekt mere optaget af, hvordan elever erfarer og giver mening til deres møde med skoven og hulebyggeriet, end at måle på egentlige effekter eller færdige produkter (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020).

Målet med et fænomenologisk blik på min undersøgelse er ikke at producere universelle sandheder om alle børn og natur. Derimod er jeg interesseret i, hvordan og om, et konkret stedsspecifikt billedkunstforløb kan åbne for oplevelser af forbundethed og økologiske erkendelser hos denne specifikke klasse. Samtidig kræver en fænomenologisk tilgang en reflektiv opmærksomhed på min egen rolle (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). I praksis betyder det, at jeg i observationer og interviews forsøger at være åben, lyttende og beskrivende, før jeg anvender teori til at fortolke materialet. Her trækker jeg på en hermeneutisk forståelse af analyse, hvor mine fortolkninger hele tiden udvikles i spændingsfeltet mellem elevernes udsagn, mine iagttagelser og den teoretiske ramme (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020)

UNDERSØGELSESDSIGN

Min undersøgelse udspringer først og fremmest af en faglig og personlig interesse for, hvordan billedkunst som fag, kan bidrage til elevers dannelse og bæredygtige forståelse. Mit tidligere møde med bæredygtig dannelse i grundskolen, har været meget eksplicit og har ofte fokuseret på viden og læring om klimakrisen. Min erfaring er, at dette ofte har ført til at elever er blevet overvældede eller apatiske. Jeg vil i dette projekt undersøge en anden tilgang til bæredygtig dannelse i billedkunst. Nemlig en undervisning, der er mere implicit og kropslig, og som kalder på at eleverne skal erfare i stedet for blot at lære. Derfor vil jeg undersøge, hvordan et stedsspecifikt skovhuleforløb kan styrke elevers forbundethed med naturen, steder og fællesskab, og på den måde pege på, hvordan billedkunst kan bidrage til bæredygtig dannelse i grundskolen.

Med dette for øje, har jeg i samarbejde med en 1. classes lærer, designet et stedsspecifikt skovhuleforløb (Bilag 1), hvor eleverne gennem æstetiske læreprocesser arbejder kropsligt og sanseligt med naturmaterialer. Forløbet er planlagt som en fordybelsesdag, hvor vi sammen har tilrettelagt rammer og struktur, så de både understøtter billedkunsthaglige mål og åbner for elevernes mulighed for oplevelser af forbundethed til sted og fællesskab. Jeg deltog i undervisningen som deltagerobservant, mens klassens lærer gennemførte undervisningen. Observationen forløb sig hen over 4 lektioner, efterfulgt af tre fokusgruppe interviews. Den 1. klasse jeg har observeret, har en allerede etableret tradition for at være i skoven forud for mit besøg. Jeg vil derfor i dette projekt undersøge hvordan økologisk forbundethed kan komme til udtryk på nye måder, når eleverne bliver sat i nye kontekster i

skoven, denne gang ved at bygge en hule. Elevernes eksisterende kendskab til ophold i skoven gav mig gode muligheder for at observere den gennemførte undervisning, da deres lærer kunne trække på allerede kendte rutiner og rammer.

Undersøgelsen er samtidig forankret i en forståelse af billedkunstfaget som visuel kultur og samskabelse (Buhl & Flensborg, 2011). Hulerne ses ikke kun som produkter, men som midlertidige, fælles skabte rum, hvor elevernes oplevelser, samarbejde og udtryk bliver centrale opmærksomhedspunkter. På den måde bliver processen i dette projekt vigtigere end det færdige produkt.

SKOVHULEN OG METODER

SKOVHULEN – ET DIDAKTISK DESIGN

Undersøgelsens empiri tager udgangspunkt i et gennemført stedsspecifikt billedkunstforløb i en 1. klasse, hvor eleverne i et udeskoleforløb arbejdede med at bygge skovhuler i fire lektioner (Bilag 1). Klassen var ukendt for mig på forhånd, hvilket betød begrænset kendskab til elevernes relationer og individuelle forudsætninger. Formålet med forløbet var at undersøge, hvordan stedsspecifik billedkunstundervisning i naturen kan understøtte elevers oplevelse af forbundethed til omgivelser og fællesskab. For at undersøge dette blev undervisningen rammesat af æstetiske læreprocesser, hvor elever skulle omsætte indtryk af verden til formudtryk og derigennem reflektere over sig selv og verden (Bahn & Laybourn, 2025). Det didaktiske design blev derfor opdelt i tre faser: indtryk, udtryk og refleksion. I indtryksfasen blev eleverne præsenteret for en allerede bygget hule i skoven, som dannede udgangspunkt for en fælles samtale om materialer, funktion og æstetik. Samtidig fungerede skoven som et sanseligt stedsspecifikt indtryk. I udtryksfasen skulle eleverne arbejde i grupper med at finde deres eget sted og bygge huler af naturens materialer. De måtte kun bruge materialer fra stedet, for at styrke deres opmærksomhed på omgivelserne og relationen mellem værk og sted. Undervejs observerede jeg eleverne i deres samarbejde og skabende proces. Afslutningsvist sluttede forløbet med en refleksionsfase, hvor grupperne viste deres huler frem og deltog i en fælles billedsamtale om hulernes formål og betydning.

Skovhuleforløbet kan dermed forstås som en æstetisk og erfaringsbaseret praksis, hvor eleverne gennem sansning, handling og samarbejde undersøger, hvordan sted, materialer og fællesskab kan skabe oplevelser af forbundethed.

DELTAGEROBSERVATION

Projektets metode trækker bl.a. på principper fra feltarbejde, hvor målet er at opnå viden om menneskers liv gennem personligt engagement i den verden, der studeres (Hastrup, 2020). I dette projekt udgør skoven ikke blot en kulisse, men et aktivt "felt", hvor eleverne gennem hulebyggeriet skaber lokalt forankrede værker (Hastrup, 2020). Ved at opholde mig i dette felt, kan jeg få øje på elevernes handlinger og udsagn, som de præsenterer sig i nuet. Den primære dataindsamling i 1.a er foretaget gennem deltagerobservation, som karakteriseres ved en vekselvirkning mellem involvering og distance. (Østergaard, 2018). I forløbet har jeg indtaget rollen som *deltagende observatør*, hvor jeg primært har observeret elevernes interaktioner med hinanden og udsagn i deres proces. Derudover har jeg også trådt til med hjælp, når processen krævede det (Østergaard, 2018).

Denne metode er valgt, fordi deltagerobservationer gør det muligt at indfange sanselige og nonverbale aspekter ved elevernes handling, som er svære at tilgå gennem interviews alene (Østergaard, 2018). Observationerne har fokuseret på verbale udsagn, kropslige handlinger og sociale interaktioner. Jeg er bevidst om, at min tilstedeværelse påvirker det sociale felt, som jeg observerer. Derudover har jeg for at sikre dataenes validitet, løbende nedskrevet som observationerne som feltnoter.

INTERVIEWS

Opgaven inddrager desuden tre fokusgruppeinterviews, hvor henholdsvis to interviews foregik på undervisningsdagen, og det sidste fokusgruppe interview var et efterfølgende besøg for at uddybe elevernes refleksioner. Jeg har valgt at lave interviews for at få adgang til elevernes egne oplevelser og refleksioner af forløbet (Tanggaard & Brinkmann, 2020). De tre interviews er semistrukturerede, hvor retning og temaer er givet for samtalen. Dette tillader en åbenhed over for elevernes spontane fortællinger om deres oplevelser i skoven (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Ved at interviewe i grupper kan jeg observere, hvordan eleverne i fællesskab genkalder deres oplevelser. En anden fordel er, at fokusgruppe interviews også kan virke mere valide, da eleverne taler med en ukendt voksen, sammen med kendte kammerater. Dette kan give mere tryghed, og derved pege på, at eleverne taler mere frit (Tanggaard & Brinkmann, 2020). En ulempe er dog, at der er fare for, at der opstår en form for dominoeffekt, hvor alle elever blot erklærer sig enige uden at mærke efter deres egen oplevelse, særligt med deres alder tages i betragtning (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Målet med samtalerne er ikke at finde én objektiv sandhed, men at forstå de forskellige betydninger, som eleverne tillægger deres handlinger i skoven. Der er altså fokus på elevernes oplevelse af fænomener. Ved at kombinere observationernes beskrivelse af handling med de tre interviews' fokus på oplevelsen, skabes et mere nuanceret billede af elevernes forbundethed.

BEGREBSAFKLARING

Overordnet bygger min opgave på forståelse af, at udeskole og visuel kulturpædagogik er tværgående elementer i min forståelse og behandling af min empiri.

UDESKOLE OG STEDER

Skovhuleforløbet foregår ude i skoven og derfor kan man kategorisere det som *udeskole* (Eggersen D. V., 2020). Udeskole differentierer en smule fra begrebet *åben skole*, selvom der er mange ligheder. Jeg har valgt at bruge betegnelsen udeskole, da udeskoleforståelse er forbundet med en mere naturrettet orientering så som; "friluftsliv", "green space" og naturvejledning (Eggersen D. V., 2020). Sat i samspil med projektets dannelsessyn, peger det på, at der må rettes fokus mod naturen og det samspil, der kan opstå. Landart er den kunstgenre, der i billedkunst lægger op til at bruge uderummet. Landart kommer ofte til udtryk som sporsætning, omorganisering og strukturering af naturen, som alt sammen peger på menneskelig aktivitet (Christensen & Marxen, 2016). Landart er altså den kunstgenre som dette projekt er inspireret af. Man kan dog stille spørgsmålstegn om, hvorvidt skovhuleforløbet er traditionel landart, da der er tale om at bygge en hule, der får en funktion. Derudover er jeg optaget af processen frem for det endelige værk, hvilket læner sig op ad visuel kultur og samtidskunst.

I forbindelse med udeskole peger Dorte Eggersen på tre kategorier af udeskole, hvor den tredje kategori "stedbaseret udeskole" er særlig relevant for dette projekt (Eggersen D. V., 2020). Med stedbaseret menes der, at det sted hvor undervisningen foregår, ikke blot er en kulisse, men et udvidet undervisningsrum, hvor stedet bliver til en undervisningsgenstand (Eggersen D. V., 2020). Uddybende peger den amerikanske stedsdidaktiker David Gruenewald på, at steder kan lære os noget om, hvordan verden virker og hvordan vores liv formes af de steder vi bebor (Gruenewald, 2003). Med denne opmærksomhed på stedbaseret undervisning peges der på, at skolen må "aim to strengthen the connections between education and the places where we, and others, live" (Gruenewald, 2003, s. 621). Dette vil jeg forsøge at belyse med dette projekt. I billedkunstoffaget betyder stedbaseret undervisning at man flytter billedproduktionen væk fra billedkunstlokalet og ud i verden (Bahn & Laybourn, Stedbaserede metoder, 2025). Jeg er i dette projekt optaget af, hvordan eleverne kommunikerer med stedet, gennem brug af visuelle og æstetiske praksisser.

VISUEL KULTUR: HVORFOR ER DET AKTUELT AT BYGGE EN HULE?

Når jeg i denne opgave sammensætter skovhulebyggeri med billedkunstfaget, er det et udtryk for, at undersøgelsen tager udgangspunkt i et æstetisk blik på skovhulen. Med samtidskunstens briller, ses hulerne ikke blot som færdige værker, men som samskabende rum, hvor elevernes handlinger og visuelle udtryk bliver til billeder (Buhl & Flensborg, 2011). Med dette blik introduceres visuel kultur pædagogik, der ikke blot fokuserer på billeder som genstand og fagligt indhold, men derimod på visualitet eller ”måder at se på (Illeris, 2005). Billeder bliver på den måde sociale konstruerede genstandsfelter. Visuel kultur kan både forstås som et bredt genstandsfelt, men også som at være en *tilgang* til billedkunst, der vægter et mere performativt og handlingsorienteret blik på faget (Bahn & Laybourn, 2025). Dette blik, er et tværgående element i denne opgave, hvor jeg ser på billedkunstfaget med inspiration fra den visuelle kulturpædagogik.

Gennem en handlingsorienteret og performativ tilgang belyses, hvordan man kan tænke relationen mellem billede, proces og betragter, som dynamisk og situeret (Bahn & Laybourn, 2025). Derfor bliver det relevant at kigge på skovhulen, som billedkunstfaglig genstand, hvor processen bliver tilgangen og en måde at arbejde med æstetik gennem handling. Gennem visuelt orienterede praksisformer kan elever udforske og eksperimentere med den virkelige verden, hvilket skovhuleforløbet vil forsøge at understøtte (Buhl & Flensborg, 2011).

DANNELSESSYN OG FORBUNDETHED

Biesta peger på, at der de senere år er kommet et stort fokus på læring og udvikling i skolen, men på bekostning af dannelsesbegrebet (Biesta G. , 2024). Dette er et problem, da dannelse er et vigtigt element i, at elever møder verden, og derigennem bliver til subjekter (Biesta G. , 2024). Denne dannelsesproces er at lære at være i verden på en ”voksen måde”. Her mener Biesta ikke, at vi skal være voksne, men at eleverne skal erfare, at de kan være i verden uden at være i centrum. Dermed møder de det, der er ’uden for’ dem selv. Dannelse må derfor være at etablere en verdensvendt eksistens. En væren i verden, sådan at der også er plads til andres væren i verden (Biesta G. , 2024). Biesta peger desuden på, at skolen bør danne til noget bestemt. Særligt spørgsmål om demokrati, økologi og omsorg, er noget som skolen må belyse, da det er eksistentielle spørgsmål vi står overfor (Biesta G. , 2024). Vi må altså danne vores elever i en retning, der peger på eksistentielle spørgsmål. Det betyder, at skolen må danne eleverne i retning af de spørgsmål, der vedrører, *”hvordan vi kan sameksistere i plurale samfund på en human og omsorgsfuld måde på en sårbar og allerede betydeligt presset planet”*. (Biesta G. , 2024, s. 62)

Særligt spørgsmålet om økologi bliver interessant i denne opgave. Med økologi forstås det, at vi er en indbyrdes afhængig del af et større kredsløb. Med økologisk dannelse, skal vi udvikle bevidsthed om, at mennesket er en integreret del af naturen (Nielsen, 2021). Matthew Zylstra m.fl. argumenterer for, at den moderne økologiske krise i virkeligheden bunder i en dybere bevidsthedskrise. Derigennem peges der på, at vi er afkoblede fra naturen, og forståelsen af, at være en del af kloden. Løsningen på dette er hvad de kalder for naturforbundethed (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). For at udvide den økologiske tænkning fra blot at være et spørgsmål om miljøet, vil jeg i dette projekt bruge Félix Guattaris udvidede økologiske begreb, der udover at handle om miljøet, også inkludere sociale relationer og subjektive processer, som en analyseramme (Guattari, 2000). De tre registre hænger ifølge Guattari uløseligt sammen. Derfor kan økologi ikke reduceres til miljøet alene, men må forstås som en bredere måde at være i verden på (Guattari, 2000). Dette perspektiv på økologi er særligt relevant i denne opgave, hvor elevernes forhold til skoven, hinanden og deres oplevelser undersøges. Med afsæt i økologien finder jeg det derfor relevant at bruge begrebet forbundethed. Dette trækker tråde til at være opmærksom på, at alt her på jorden er internt forbundet med hinanden. Jeg undersøger i denne opgave forbundethed mellem sted, natur og mennesker. I den forbindelse vil der dukke lignende begreber op. Særligt naturforbundethed og økologiske tegn/erkendelser vil fremgå i analysen, som redskab til at udforske hvad forbundethed også er.

OPSAMLING

Skovhuleprojektet er et billedkunstfagligt forløb for en 1. klasse, der er baseret på stedbaseret udeskole. Med visuel kulturpædagogik fremhæves det at gruppernes interaktion og kollektive æstetiske praksisser, er genstandsfelt for æstetisk undersøgelse såvel som deres huler. Desuden har forløbet et implicit dannelsesideal, der peger på, hvordan eleverne kan blive til økologiske subjekter i verden.

ANALYSE OG TEORI

I det følgende vil jeg med inspiration i Felix Guattaris tre registre rammesætte min teoretisk baserede analyse. Det vil ske gennem en tematisk inddeling af henholdsvis det mentale, sociale og miljømæssige register (Guattari, 2000). Afsnittene undersøger, hvordan elevens forbundethed udfolder sig som subjektiv, social og stedbunden erfaring i et billedkunstnerisk skovhuleforløb. Med udgangspunkt i de tre temaer undersøges der om, hvordan æstetiske erfaringer, fællesskab og mødet med skovens materialitet kan fremme tegn på økologiske erkendelser.

TEMA 1: MENTALT REGISTER OG MENNESKETS SUBJEKTIVITET.

I dette tema undersøger jeg, hvordan skovhuleforløbet bidrager til elevernes subjektivitet som del af det, Guattari betegner som det mentale register i dannelsen af det økologiske menneske. Jeg vil forsøge at belyse, hvordan elevernes æstetiske erfaringer i skoven åbner for, at de kan træde frem som subjekter. Samtidig vil jeg undersøge, hvordan denne tilblivelse peger mod en begyndende forbundethed til naturen, da den foregår i den. Temaet følger en bevægelse fra sanselig erfaring, over selvstændig tilblivelse, til en spirende relation til naturen og stedet.

ÆSTETISKE ERFARINGER

Når vi ser på det mentale register i skovhuleforløbet, er det centralt at forstå, hvordan billedkunst og æstetiske læreprocesser kan åbne for det, Peter Brodersen betegner som en æstetisk erfaring (Brodersen, 2020). Forløbets tre faser, indtryk, udtryk og refleksion, understøtter en sådan æstetisk læreproces. Eleverne løser ikke kun en opgave, men udvikler deres eget udtryk gennem sanseoplevelser og skabende handlinger (Bahn & Laybourn, 2025). For at en æstetisk erfaring kan opstå, må der være en bevægelse mellem receptivt og produktivt arbejde, forstået som en bevægelse mellem indtryk og udtryk (Brodersen, 2020).

Først og fremmest ses denne bevægelse i undervisningsdesignet. Her inviterer designet til, at eleverne oplever en eksisterende hule, og på baggrund af det skal udtrykke deres egen hule (Bilag 1). Elevernes måde at undersøge materialerne på, er et andet eksempel på æstetisk undersøgelse af indtryk. Eleverne får øje på materialer, som træer, pinde, gran, mos og blade, da de oplever den eksisterende hule (Bilag 2.1). Men særligt brugen af materialerne er interessant at kigge på. I observationerne ses det, at eleverne i gruppe 2, bruger mos i deres hule på en særlig måde. En af eleverne siger; *"Vi vil gerne have at hele gulvet skal være af mos"* og uddyber at mosset er *"et gulvtæppe, så det er blødt"* (Bilag 2.7). Dette kan være et udtryk for, at eleverne har taget et æstetisk valg om hulens udtryk og form. Gruppen bruger materialet mos til at give hulen et hjemligt og hyggeligt æstetisk udtryk. En anden elev taler om, at gran, mos og blade kan bruges til at pynte, kamuflere eller tætnes hulen (Bilag 2.1). Det viser, at eleven ikke kun ser materialerne som redskaber, men også som noget med form, funktion og udtryk. Undersøgelsen af materialerne, kan ses gennem den sansebaserede orientering, der tager udgangspunkt i, hvordan man sanser bl.a. de taktile kvaliteter af omverdenen (Buhl & Flensborg, 2011). Hulen kan således være et rumligt sansefænomen, der danner rammer for sansebaserede kropslige erfaringer.

Et andet udtryk for en æstetisk oplevelse er, da en elev siger, at hulen *“ligner helt et hus”* (Bilag 2.1). Eleven peger på, at hulen har en form og funktion, som hun kan genkende. Det viser, at formgivningen har skabt et æstetisk udtryk, som eleven kan forholde sig til. Her bevæger hulen sig fra blot at være en konstruktion, til at være skabelsen af et rum, der opleves som meningsfuldt og sanseligt. Denne genkendelige funktion tilskriver eleverne en mulighed for at kunne eksperimentere, udforske og skabe, hvordan de kan være til stede i et sådan ’rum’ (Illeris, 2017). Vi kan her låne fra performancekunstens forståelse af, selve værket som handlingen, der udvikler sig over tid (Illeris, 2017). At eleverne skal bygge deres egen hule eller ”hus”, kan med dette blik forstås som en performativ handling og et værk, hvor de gennem æstetiske valg afprøver og udvikler deres fantasi og måder at forstå verden på. Derfor kan man sige, at eleverne får lov til at afprøve sig selv som subjekter i produktionen af deres huler i gruppen (Illeris, 2017). Æstetiske erfaringer er altså ikke kun sanselige oplevelser, men også det rum, hvori eleverne begynder at træde frem som selvstændige subjekter.

SUBJEKTIFIKATION

For at forstå, hvad der står på spil, når eleverne “bliver til nogen” i skovhuleforløbet, trækker jeg på Gert Biestas domæne subjektifikation (Biesta G. , 2024). Subjektifikation handler ifølge Biesta ikke om at forme eleven efter en bestemt norm, men om at åbne for, at eleven kan træde frem som et subjekt, der kan handle og tage stilling. *“...what is at stake in the idea of subjectification is our freedom as human beings and, more specifically, our freedom to act or to refrain from action.”* (Biesta B. , 2020, s. 93). Dannelsesopgaven bliver derfor tydelig og skal ifølge Biesta fokusere på stillingtagen og frihed. Så når en elev siger *“Det ved jeg ikke”* (bilag 3.3.3), kan det være et udtryk for, at eleven ikke har taget stilling, og derfor ikke bruger sin subjektivitet. Subjektifikation viser sig i skovhuleforløbet gennem elevernes måde at beskrive hulen som et selvvalgt og meningsfuldt sted. En elev forklarer, at hulen er god, fordi *“der er mange forskellige pinde at bygge med”* og *“at der er meget plads”*, hvilket viser, at eleven forbinder hulen med noget positivt. En anden siger, at det er dejligt *“at sidde derinde og ligesom lytte til fuglene, og at man måske kan sidde alene og læse”* (Bilag 3.1.2). Elevernes udsagn peger på, at hulen ikke kun er et praktisk byggeprojekt, men et rum, som de tillægger betydning. På den måde deltager eleverne ikke blot i en aktivitet, men er med til at forme et sted, der rummer egne behov, stemninger og følelser. I Biestas forstand kan dette læses som et tegn på, at eleven træder frem som et subjekt i sit eget liv, snarere end som et passivt objekt for undervisningen (Biesta B. , 2020).

Subjektifikation bliver også tydelig i den måde, eleverne taler om hulen som et sted med personlig betydning. En elev beskriver hulen som *“et slap-af-sted”*, en anden beskriver det som et sted, hvor man kan *“få det godt igen, hvis man har slået sig eller har det dårligt”* (Bilag 3.1.2). Her peger eleverne på, at hulen får betydning og funktion, der går udover æstetisk udtryk. Den samme selvstændighed, ses i elevernes proces af produktionen af hulen. En elev siger om deres proces: *“Vi finder nogle gode ting, og så finder vi på nogle gode planer”* (Bilag 3.1.1). Her er der ikke tale om reproduktion af lærerens løsning, men om en proces, hvor eleverne selv er med til at udvikle forløbets retning. På samme måde siger en anden elev om hulen: *“Vi bygger faktisk bare, og så kan vi ligesom finde ud af om noget skal være lidt anderledes”* (Bilag 2.3). Dette udsagn peger på en eksperimenterende og åben tilgang, hvor eleven handler, afprøver og justerer undervejs. Subjektifikation i skovhuleforløbet opstår altså dér, hvor eleverne selv former, afprøver og tillægger hulen betydning. Det sker i deres valg af konstruktion, i deres samarbejde og i deres beskrivelser af hulen som et sted, der betyder noget for dem. Set i et Biesta-perspektiv er det netop her, eleverne træder frem som subjekter i deres egen ret, og derigennem dannes (Biesta G. , 2024).

FORBUNDETHED MED NATUREN

Med denne opgaves dannelsesblik, handler subjektifikation ikke kun om at blive *et subjekt i verden*, men om at blive et subjekt, der også erfarer sig selv som forbundet med skoven, hulen og naturen. Her bliver Zylstra m.fl.'s begreb *connectedness with nature* (Naturforbundethed) centralt (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Naturforbundethed er en *“bevidsthedstilstand præget af gensidig forbundethed mellem selvet og naturen, gennem kognitive, affektive og erfaringsbaserede dimensioner”* (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Den affektive dimension er ifølge Zylstra særligt vigtig, da den gennem sanser og følelsesmæssige oplevelser danner grundlaget for en naturrettet samvittighed og viljen til at passe på miljøet i den enkelte elev (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Den affektive dimension ses fx når en elev oplever at have handlet mod naturen, og siger med anger i stemmen: *“Jeg har også kommet til at skære lidt i et træ”* (Bilag 3.2.3). Dette kan læses som, at eleven er ved at udvikle en naturrettet samvittighed og derigennem en stærkere naturforbundethed. Meningsfulde oplevelser i naturen kan fremkalde stærke affektive reaktioner, som er med til at omforme individets forståelse af sit forhold til den naturlige verden (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Man kan sige, at eleven her oplevede affektive følelser gennem en direkte kropslig handling; at skære i et levende træ, og derigennem mærkede empati for det pågældende træ. Zylstra understreger, at disse affektive følelser er tæt knyttet til direkte kropslige erfaringer. Her smelter den æstetiske læreproces og

naturforbundethed sammen, da den sansebaserede æstetiske orientering dermed kan forbindes med naturforbundethed (Buhl & Flensborg, 2011). Det er altså muligt, at eleverne gennem æstetiske erfaringer i skoven udvikler et affektivt og erfaringsbaseret forhold til naturen, der peger i retning af subjektifikation som *økologisk* subjekt.

TEMA 2: SOCIAL FORBUNDETHED

Hvor tema 1 peger på den enkelte elevs æstetiske tilblivelse som subjekt, viser skovhuleforløbet samtidig, at denne dannelse ikke sker isoleret. Derfor vil tema 2 fokusere på forløbets dannelsesmæssige potentiale i samspil med et fællesskab, hvor eleverne må samarbejde, forhandle og skabe sammen i relation til hinanden og skoven. I dette tema undersøger jeg, hvordan den kollektive æstetiske proces skaber et *vi* og en fælles forbundethed til hulen og stedet. Samt hvordan eleverne gennem denne proces øver sig i at skabe og bebo et sted på en måde, der rummer både hinanden og naturen.

FORBUNDET MED HINANDEN

Subjektifikation handler om at blive 'et selv' i mødet med verden. Her er verden ikke kun forholdet til naturen, men i høj grad også forholdet og mødet med mennesker (Biesta G. , 2024). Det didaktiske design lægger op til, at eleverne skal arbejde i grupper, hvor der kan opstå en indbyrdes forbundethed (Bilag 1). Dette ses tydeligt, når en elev siger: "*Det føles dejligt i vores hule*". Her flettes den individuelle følelsesmæssige oplevelse sammen med en oplevelse af at høre til i et fællesskab. Der sker altså en afgrænsning af et *vi*.

Dette *vi* ses tydeligt i gruppe 1, hvor pigerne flittigt bruger sprog som "*vores hule*", og "*i vores hule må man kun komme ind, hvis man er pige*" (Bilag 2.2). Der er altså en klar italesættelse af forbundethed til hinanden og hulen. En af eleverne understreger den kollektive tanke yderligere: "*Det er ikke min hule, det er alles dem der har været med!*" (Bilag 2.2). Hulen er ifølge dette udsagn, blevet et fællesprojekt, som eleverne deler ejerskabet over. Når eleverne arbejder i grupper om et fælles værk, er der tale om kollektiv æstetisk virksomhed (Austring & Sørensen, 2006). Det kalder på en særlig type læringsproces, nemlig den æstetiske fordobling (Austring & Sørensen, 2006). Her spejler eleverne sig undervejs i den skabende proces. De spejler sig både i omgivelsernes formsprog, egne formudtryk, og vigtigst hinandens formudtryk (Austring & Sørensen, 2006). En sådan proces ses tydeligt i gruppe 4, hvor en elev beskriver processen om at blive enige om hulens udtryk. "*Vi byggede bare*" siger en elev, hvorefter en anden elev siger: "*Jeg lavede taget, og så kom de andre*" (Bilag 2.5). Dette er et udtryk for, at en elev har

igangsat et æstetisk udtryk, som de andre spejlede sig i og byggede videre på. Derigennem komplementerede de hinandens formudtryk og producerede et fælles udtryk (Austring & Sørensen, 2006).

Empirien viser dog også, at kollektiv æstetisk virksomhed ikke altid er gnidningsfri. I observationerne, ses det, at gruppe 3 oplever uenigheder i gruppen omkring deres arbejdstilgang. Halvdelen af gruppen vil bygge videre, mens den anden halvdel vil *"hænge ud"* og hygge sig i hulen (Bilag 3.3.1). De når ikke særlig langt med deres hule, og har konflikter af flere omgange. Men på trods af skænderier og en kort arbejdsindsats, kalder de det for *"deres hule"* og *"vores sted"*. Det indikerer en oplevelse af forbundethed med både hule, gruppe og sted, på trods af store udfordringer i samarbejdet.

Andre grupper oplever lignende forhandlinger. I interviewet udtrykker en elev, hvordan hun synes at hun manglede hjælp fra hendes gruppe. *"Vi havde fundet en tung pind, der var perfekt til muren. Men så var der ingen andre, der gad at hjælpe på grund af vi kunne ikke bære den"* (Bilag 3.3.1). Dette udsagn viser, at der er tale om forhandlinger, når elever samarbejder. Gennem større eller mindre konflikter, forhandler eleverne om mening og æstetisk udtryk (Austring & Sørensen, 2006). Social forbundethed opstår altså ikke spontant, men skabes gennem processer som den æstetiske fordobling og konfliktløsning, der forbinder eleverne til hinanden og hulen.

FÆLLESSKABSORIENTEREDE VISUELLE PRAKSISER

For at udvide forståelsen af samarbejdet i billedkunst, trækker jeg på Helene Illeris' Art Education for Sustainable Development (AESD), der peger på, at billedkunst gennem visuel kultur og community art kan bidrage til arbejde med miljømæssige problemstillinger i undervisningen (Illeris, 2012).

I modsætning til traditionel community art, ser Illeris fællesskabet som *projektivt*. Det opstår og opløses i mødet med en specifik kontekst (Illeris, 2012). Skovhuleforløbet er et sådant midlertidigt, stedsspecifikt fællesskab, hvor eleverne eksperimenterer med gruppen som æstetisk medskaber.

For at udvide synet på fællesskabet peger Illeris på, at man kan arbejde med gruppen som materiale. Den sociale udveksling, der finder sted gennem hulebyggeriet, er således 'værket' (Buhl & Flensborg, 2011). Eleverne eksperimenterer med den sociale gruppe som en æstetisk form, hvor sanselige erfaringer bruges til at udforske nye former for socialitet (Illeris, 2012).

Illeris skelner mellem at *gøre* og at *være* (Illeris, 2012). Når eleverne *gør* – eller handler, så afprøver de måder at *være* på. Det ses tydeligt når eleverne tillægger funktioner til deres huler. ”*Det er sjovt inde i vores hule, fordi der er mad, billetter, drikke og en scene hvor danserne skal synge på*” (Bilag 3.1.1). Hulen er ikke kun en konstruktion, men et rum, som eleverne afprøver virkeligheden igennem. Videre fortæller eleverne også, at de tror at skoven synes om deres huler, fordi de bl.a. kun har ”*brugt de grene der allerede var fældet*” (Bilag 3.2.3). Det peger på, at det ikke kun er gruppen, som eleverne tager hensyn til, men at eleverne også forsøger at tænke skovens ve og vel ind i deres hulebyggeri. Ved at bygge huler eksperimenterer eleverne med, hvordan man kan skabe et ”hjem”, der tager hensyn til både gruppen og skoven, og på den måde øve sig i at ’bebo’ jorden på en måde, der er bæredygtig (Illeris, 2012). Undersøgelsen af det sociale element peger på, at forbundethed til fællesskabet ikke er et biprodukt, men en nødvendig medfaktor for at eleverne udvikler sig som subjekter med bæredygtige praksisser. Illeris understreger, at sociale og miljømæssige bæredygtigheder er uadskillelige (Illeris, 2012). Dette leder videre til tema 3, hvor jeg undersøger, hvordan denne forbundethed udvides til en konkret relation til naturen og stedet.

TEMA 3: MILJØMÆSSIG FORBUNDETHED

I de tidligere temaer har jeg belyst hvordan elevers æstetiske erfaringer udvikler eleverne som subjekter, og hvordan fællesskabet spiller en rolle i tilblivelsen af denne proces. Gennem begge temaer har der været en tværgående opmærksomhed på naturen og skoven som kontekst. Netop denne dimension, vil jeg nu dykke yderligere ned i, og derigennem undersøge elevernes konkrete oplevelse af forbundethed til natur og sted.

SKOVEN SOM MATERIALE OG STED

Skovhuleforløbet er stedbaseret, da stedet inddrages som genstand for undervisningen, som eleverne skal forholde sig til (Eggersen D. V., 2020). Ved at arbejde billedproduktivt *i og med* stedet, får elever mulighed for at indgå i en dialog med omgivelserne ved at undersøge, udforske og interagere med stedet (Bahn & Laybourn, 2025). Dette kan i skovhuleforløbet ses som materialebevidsthed, der knytter sig til skoven. Skoven inviterer til helt særlige materialemuligheder, som eleverne må benytte sig af. Denne begrænsning af materialer, knytter deres billedproduktion direkte til skovens egne betingelser.

Elevernes undersøgelse af skovens materialer ses flere steder. Materialebevidstheden udvikles allerede i forløbets første fase. Under billedsamtalen reflekterede eleverne over hvilke materialer de opdagede, og hvordan man kunne bruge de forskellige materialer (Bilag 2.1). Klassen når frem til, at træ

og pinde er gode til konstruktion, mens gran, mos og blade egner sig til at pynte, camouflere og tætn. Denne nyopdagede forståelse af materialernes funktion og potentialer, afprøves efterfølgende i grupperne på en legende og fri måde. Denne afprøvning eller 'leg' med materialernes tyngde, struktur og lugt er særligt vigtig for børns perception og udvikling (Christensen & Marxen, 2016). Gruppe 2 opdager fx kvaliteterne ved mos som æstetisk udtryk, og lægger et 'gulvtæppe' i deres hule, hvorimod gruppe 1 er mere opmærksomme på pinde i deres konstruktion. Derigennem bliver skovens materialer vigtige for elevernes produktive billedarbejde. Man kan altså se, at eleverne allerede eksperimenterer med skovens materialer, og derfor erfarer gennem handling (Näumann, Riis, & Illeris, 2020).

Skoven som sted inviterer til særlige muligheder, som eleverne selv bemærker. En elev siger: *"Jeg synes det var ret sjovt at bygge huler især fordi der var rigtig mange grene så man kan bare lave fantasihuler"*, og en anden påpeger, at det er sværere at bygge huler i skolegården, fordi der er færre materialer (Bilag 3.1.1). Begge udsagn kan pege på, at stedet har en konkret betydning for elevernes æstetiske muligheder og erfaringer (Christensen & Marxen, 2016). Ved at arbejde med materialerne over tid udvikler eleverne en forståelse for skovens ressourcer og egenskaber. Gennem en sådan forståelse for materialerne kan eleverne udvikle en form for omsorg for hulen og de materialer der er brugt (Näumann, Riis, & Illeris, 2020).

FORBUNDETHED TIL STED OG NATUR

Et sted er ifølge Dorte Eggensen ikke blot et sanseligt anliggende mellem menneske og verden, men et grundvilkår, da man altid befinder sig på et *sted*. Vi lever derfor i det Eggensen kalder for en *"konstant tilstand af her-væren"*, som vi i vores hverdag let overser (Eggensen D. , 2022). Derfor kræver det en særlig stedsopmærksomhed for at bevidstgøre vores *her-væren* i verden. En opmærksomhed der ifølge Zylstra m.fl. kan siges at fremme naturforbundethed (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). I empirien ser vi tegn på en sådan bevidsthed. Det ses fx da en elev siger *"vi har samlet skovsyrer"* og fortæller hvordan man kan spise dem (Bilag 2.9). Her viser eleven at have viden og bevidsthed om det konkrete sted. En anden elev udtaler *"det er virkelig godt at være ude. Jeg kan godt lide at fuglene pipper"* (Bilag 3.2.4). Det tyder på, at skoven som sted vækker glæde hos eleven. Eleven ser det som noget godt at være ude, og retter positive emotioner mod skoven og fuglenes kvidren. Vi ved fra Zylstra, at disse emotioner kan være med til at styrke naturforbundetheden (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Hulen får også social og personlig betydning som sted. En elev fortæller om, hvordan hulen for hende er et sted hvor *"man kan hygge sig, og hvis man nu har slået sig, så kan man komme et sted hen, så man*

lige kan få det godt igen." (Bilag 3.1.2) Dette viser at eleven har knyttet sig til stedet, ved både at forbinde det med et hyggeligt sted, men også et sted hvor man kan få det godt igen. Den sociale betydning ses tydeligt, når en anden elev beskriver at *"hulen føles dejlig, fordi man har bygget noget med sine kammerater. Det er som et minde man har gjort sammen"* (Bilag 3.1.2). Fællesskab, hule og sted smelter her sammen i en positiv affektiv betydning, hvilket peger på en begyndende naturforbundethed. Ikke kun til naturen som fænomen, men til dette konkrete sted, skabt sammen med andre.

Forbundetheden rækker dog også ud til skoven som levende system. Det ses bl.a. i elevernes opmærksomhed på levende og døde materialer: *"Vi har taget de grene der allerede var fældet"* og *"man må kun bruge døde grene, ikke de levende. Så dør træerne"* (Bilag 2.10). Eleverne viser en begyndende forståelse af, at skoven ikke blot er et 'materialelager', men et levende system, som de må tage hensyn til. Ifølge Zylstra m.fl. er netop sådanne konkrete erfaringer afgørende for at udvikle omsorg og handlekraft i forhold til naturen. Denne omsorg ses også i interviewet med gruppe 4, hvor eleverne fortæller, at de kan lide fuglene, træerne og at finde fodspor efter dyr (Bilag 3.2.4). Gennem meningsfulde erfaringer i naturen udvikler eleverne positive emotioner rettet mod naturen og ikke kun mod det de selv har skabt.

Empirien viser dog differentiering. Der er elever der agerer uden hensyn til skoven. En elev hakker løs på et træ, en anden forsøger at rive et mindre træ op med rødderne, og én udtaler, at han synes skoven er kedelig og dum (Bilag 2.13). Ikke alle opnår altså en tættere naturforbundethed. Det skal dog fremhæves, at der også er tegn på elever, der er midt i en udvikling. Dette ses i et allerede nævnt eksempel, hvor en elev oplevede dårlig samvittighed, ved at have *"kommet til at skære lidt i et træ"* (Bilag 3.2.3). Det peger på en begyndende forståelse af træet som levende og værdigt til omsorg. Samlet peger afsnittet på, at der i empirien er tegn på forbundethed til både sted og natur, men at disse erkendelser udvikler sig forskelligt og i varierende grad og tempo hos eleverne.

NATURFORSTÅELSE OG ØKOLOGISKE TEGN

Vi har altså fået øje på at der i empirien er tegn på oplevelser af forbundethed til stedet og naturen. I forlængelse af dette, kan vi undersøge om der er tegn på økologiske erkendelser. Arne Næss peger på en økosofisk tænkning, hvor mennesket forstås som en del af et økologisk system, hvor alle livsformer er dybt afhængige af hinandens velbefindende (Nielsen, 2021). Hvis vi dykker ned i empirien, ses der tegn på en sådan forståelse. Det ser vi blandt andet når elever bygger et *"frø-hjem"* eller et *"mariehøne-*

hus" i deres huler (Bilag 2.9). Her inkluderer de dyr i deres huleprojekter, som led i det æstetiske udtryk. Man kan pege på, at eleverne handler selvstændigt og udvider derved deres tilblivelse som subjekter ved at inddrage en økologisk og omsorgsfuld tænkning (Biesta G. , 2024). En anden elev uddyber: " *Det er godt for dyrene at man bygger huler til dem.*" (Bilag 3.3.2). Eleven ser det som noget godt for dyr og natur, at de bygger huler til dem. Dette kan ses som et udtryk for en affektiv dimension, hvor omsorgen for naturen bliver en del af elevernes dannelsesproces.

Der er dog nuancer til økologiske tegn, da en elev fortæller: " *Jeg har bygget et kæmpe insekthotel, men giftige edderkopper og pissemyrer må ikke komme, kun alle andre*" (Bilag 2.9). Udsagnet viser, at eleven drager omsorg for insekter og dyr, men stadig laver et skel mellem, hvilke han vil drage omsorg for, og hvilke han ikke vil. På den måde kan man se økologiske erkendelser som en dynamisk proces fyldt med nuancer, hvor eleverne bevæger sig i udviklingen mod økologisk dannelse.

Det måske mest tydelige eksempel på en egentlig økologisk erkendelse opstår, da en elev hjælper med at bestøve hasselblomster: " *Vi skal hjælpe de små hunblomster... Vi får hasselnødder i vores hule nu*" (Bilag 2.11). Først og fremmest viser eleven en viden om naturen, men det viser også en erkendelse af indbyrdes forbundethed både mellem hasselrakler og hasselblomster, og mellem eleven selv og naturen. Her smelter det kropslige og det sanselige sammen i en oplevelse, hvor eleven er en integreret del af skovens liv (Nielsen, 2021). Zylstra vil pege på, at dette er en meningsfuld kropslig erfaring i naturen, der kan lede til erkendelsen af indbyrdes forbundethed mellem eleven selv og naturen (Zylstra, Knight, Esler, & Le Grange, 2014). Elevernes udsagn og handlinger peger samlet på en spirende oplevelse af at være del af noget større end dem selv. Hulen bliver ikke blot et menneskeligt byggeprojekt, men et sted der er integreret i en større økologisk sammenhæng.

OPSAMLING PÅ ANALYSE

Analysen viser samlet set, at skovhuleforløbet åbner for flere former for forbundethed hos eleverne. I det første tema, altså det mentale register, fremtræder eleverne som subjekter gennem æstetiske erfaringer, hvor de afprøver, former og tillægger hulen betydning. I det andet tema bliver hulen et fælles rum, hvor eleverne forhandler, samarbejder og udvikler et *vi* omkring deres hulebyggeri. I det sidste tema, det miljømæssige register, viser empirien, at eleverne forholder sig til skoven som sted og materiale, og at de gennem deres handlinger og udsagn udviser begyndende naturforbundethed og økologiske erkendelser. Samlet peger analysen derfor på, at skovhuleforløbet kan understøtte elevers

oplevelse af at være forbundet med både sig selv, hinanden og naturen. Samtidig viser analysen, at disse erkendelser ikke fremstår ensartet hos alle elever, men udvikler sig forskelligt og i varierende grad.

DISKUSSION OG KRITISKE FORBEHOLD

Analysen peger samlet på, at skovhuleforløbet åbner for oplevelser af forbundethed hos eleverne. Det er dog nødvendigt at fremhæve, at der er en usikkerhed om hvorvidt, det alene er skovhuleforløbet, der har understøttet tegn på forbundethed, eller om det er elevernes etablerede forhold til hinanden og skoven. Det kan ikke afgøres med sikkerhed. Det jeg derimod vil pege på, er, at eleverne gennem æstetisk arbejde med hulebyggeriet i skoven, har åbnet muligheder for øget naturforbundethed.

HULEBYGGERI I BILLEDKUNST

Skovhuleforløbet er på mange måder et atypisk billedkunstprojekt, og det er relevant at spørge: Er hulebyggeri egentlig billedkunst? Gennem hele projektet har jeg argumenteret for, at hulebyggeriet begrundes billedkunstmæssigt ved at forskyde opmærksomheden fra det færdige værk til den skabende proces med samtidskunstens og det visuelle kulturblik (Buhl & Flensborg, 2011). I den forstand kan hulebyggeriet forstås som en stedsspecifik og performativ billedpraksis, der opstår i samspillet mellem elevernes handlinger, skovens materialer og den konkrete situerede kontekst.

Det åbner dog for et vigtigt lærerfagligt dilemma. For når proces, fællesskab og natur fylder meget, risikerer det billedkunstmæssige fokus at træde i baggrunden. Hvis forløbet kun opleves som udeskole, leg eller naturorienteret, kan det være vanskeligt at fastholde, hvad der specifikt er billedkunstmæssigt ved undervisningen. Det stiller store krav til lærerens didaktiske opmærksomhed. En måde at imødekomme dette på, kunne være at tydeliggøre den æstetiske læreproces yderligere i designet. Dette kunne man f.eks. gøre gennem aktiviteter der fastholder eleverne yderligere i en æstetisk læreproces, uden at den eksperimenterende og kropslige tilgang går tabt.

Projektet peger på, at billedkunsthagens særlige potentiale i et dannelsesperspektiv, er, at faget arbejder med sanselig, kropslig og skabende tilgange til verden. Derigennem kan faget åbne for oplevelser af forbundethed på en måde, som eksplicit bæredygtighedsundervisning ikke kan. Hulebyggeriet bliver dermed et eksempel på, hvordan billedkunst kan indgå i arbejdet med dannelse, hvis undervisningen fastholdes som en sanselig, afprøvende og refleksiv praksis. Potentialet opstår dog ikke automatisk. Derimod forudsætter det en lærer, der kan rammesætte processen, så den rummer både subjektivitet,

fællesskab og faglig retning. Billedkunst kan invitere eleverne til at *erfare* frem for blot at *lære om*. Det er i denne forskel, at fagets dannelsesmæssige potentiale ligger.

FORSKELLIGE BLIK PÅ ANALYSEN.

Når jeg i denne opgave arbejder inden for visuel kulturpædagogik, er det vigtigt at fremhæve, at jeg som undersøger indtager en bestemt position, og derfor også kigger på empiri og analyse med et bestemt blik (Illeris, 2005). Derfor kan elevernes udsagn og handlinger ikke entydigt reduceres til én bestemt betydning. Når eleverne fx beskriver hulen som et hyggeligt, sjovt og fælles sted, kan det tolkes som udtryk for både sociale relationer, kropslige oplevelser og en spirende forbundethed til naturen, som analysen peger på. Men det kan også forstås, som et resultat af en motiverende, eksperimenterende og legende undervisningsform, hvor eleverne handler ud fra de rammer, de er givet. Hvis vi ser på empirien med dette blik, kan leg, kreativitet og fantasi være i fokus, frem for egentlig naturforbundethed. Det er derfor vigtigt at gøre tydeligt, at jeg ved at fokusere på forbundethed til natur, sted og fællesskab, har fravalgt mange andre perspektiver på samme materiale.

Det kan desuden være svært at afgøre, om elevernes positive forhold til skoven skyldes naturen, samarbejdet i grupperne eller selve hulebyggeriet. Analysens resultater kan derfor læses som en helhed, hvor det sociale, det mentale og det miljømæssige hele tiden griber ind i hinanden, hvilket netop er Guattaris pointe (Guattari, 2000). Naturforbundethed får dermed en mere central placering i analysen, end jeg oprindeligt forudså, og kan forstås som en optagethed, der går på tværs af alle tre temaer. På den anden side, må det også diskuteres, om elevernes udsagn er et reelt udtryk for naturforbundethed, eller om de i højere grad afspejler voksnes ord og værdier. Når eleverne fx siger, at man kun må bruge døde grene, kan det tolkes som en begyndende omsorg for naturen, men det kan også forstås som en reproduktion af lærerens opmærksomheder eller regler for, hvordan man er i skoven. Derfor bør deres udsagn og handlinger tolkes som tegn på begyndelser frem for beviser på en økologisk erkendelse.

Et vigtigt nedslag er også, at oplevelser af forbundethed ikke opstår hos alle elever. Empirien viser, at nogle elever er i konflikt med hinanden, andre handler direkte imod naturen, og enkelte bliver stående uden egentlig refleksion, når de svarer "*det ved jeg ikke*" (Bilag 3.3.3). Det peger på, at forløbet ikke automatisk skaber forbundethed eller subjektifikation, men at sådanne erfaringer afhænger af elevernes engagement og lærerens didaktiske overvejelser. Hulebyggeriet kan derfor ikke forstås som et universelt forløb til at fremme oplevelser af forbundethed, men snarere som et mulighedsrum, hvor

sådanne oplevelser kan opstå, hvis de didaktiske rammer og elevernes deltagelse understøtter det. For at imødekomme at flere elever oplever denne forbundethed, og samtidig deltager i det produktive billedarbejde, kunne man i planlægningsfasen have lavet endnu tydeligere rammer og aktiviteter, der kunne fremme æstetiske eksperimenter og oplevelser, og på den måde invitere flere elever til at erfare meningsfulde oplevelser i skoven.

METODEKRITIK OG BIAS

Først og fremmest kommer jeg som lærer med et økologisk dannelsesideal i mødet med eleverne, der kan spores tilbage til det didaktiske design (Bilag 1). Derfor må jeg stille spørgsmålet: Ser jeg tegn på forbundethed, fordi den er at finde i empirien, eller fordi jeg leder efter det? Fænomenologien tilstræber at sætte egne forforståelser i parentes, for at lade elevernes oplevelser træde frem (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). Denne tilgang gør dog også analysen sårbar, da mine forforståelser aldrig kan være fuldkomne neutrale. I tråd med dette, skubber det didaktiske design samtidig eleverne i en bestemt retning, da man som lærer vil noget med eleverne.

Et andet opmærksomhedspunkt er gruppernes sammensætning. Læreren valgte at danne grupper efter sociale relationer for at understøtte samarbejdet og skabe mindst mulige gnidninger. Det betyder, at fællesskabet i forløbet ikke var fuldkomment spontant, men rammesat og understøttet på forhånd. Derfor må jeg være opmærksom på, at den sociale forbundethed, der opstår, påvirkes af dette og ikke udelukkende af selve hulebyggeriet. Det nuancerer forløbets fællesskab og peger på, at videre forløb med fordel kunne undersøge, hvad der sker, når grupperne er spontane. I tråd med planlægningen bliver stedet også vigtigt. Valget af sted er ikke blot praktisk, men er en faglig og didaktisk beslutning, der har direkte betydning for elevernes muligheder. Denne specifikke skov åbnede konkrete muligheder for eleverne, der ikke kan genskabes andre steder.

Deltagerobservationerne rummer også en svaghed, fordi jeg som undersøger både var til stede i felten og samtidig skulle forsøge at iagttage. Det gør observationerne selektive og situerede, og det er sandsynligt, at jeg især har lagt mærke til de situationer, som passede til min problemformulering. Observationerne giver derfor ikke et fuldstændigt billede af forløbet, men snarere et udvalgt og fortolket udsnit af det. Det samme gør sig gældende i de tre interviews, hvor fokusgruppeformen viste sig vanskelig. Eleverne havde svært ved at blive i interviewsituationen. De talte ofte om andet end det, jeg spurgte om, og samtalen blev præget af sidebemærkninger og skiftende fokus. Elevernes alder må også tages med i denne betragtning. Det svækker metodens pålidelighed. Min interviewguide var desuden

vanskelig at fastholde, fordi elevernes bidrag ofte bevægede sig i retninger, der ikke fulgte de planlagte spørgsmål.

Undersøgelsen kunne derfor have været styrket på flere måder. Jeg kunne have arbejdet mere eksplicit med min egen forforståelse. Jeg kunne også have udvalgt færre, men mere fokuserede observationer og eventuelt suppleret med andre former for empiri, som kunne have givet et mere nuanceret billede af elevernes erfaringer. I interviewdelen kunne jeg have tilpasset formen endnu mere til målgruppen. F.eks. ved at arbejde med kortere, mere konkrete spørgsmål eller ved at interviewe eleverne enkeltvis eller i mindre og mere afgrænsede grupper. Samlet set ville det have styrket undersøgelsens metode, hvis der havde været større metodisk afstand, tydeligere afgrænsning og en mere realistisk tilpasning af interviewformen til elevernes alder og deltagelsesform.

AFRUNDING OG HANDLEFORSLAG

Dette projekt har undersøgt, hvordan et stedsspecifikt skovhuleforløb i billedkunst kan åbne for elevers oplevelser af forbundethed til sted, natur og fællesskab. Projektets undersøgelse peger på, at et stedsspecifikt skovhuleforløb i billedkunst, rammesat af æstetiske læreprocesser, kan åbne for elevers oplevelser af forbundethed til sted, natur og fællesskab. Ikke som et garanteret resultat, men som et mulighedsrum, der opstår i mødet mellem elev, fællesskab og sted. De økologiske erkendelser, der kommer til udtryk i forløbet, er begyndende og uensartede, men viser sig i elevernes omsorg for levende materialer, deres inkludering af dyr i hulebyggeriet og deres affektive reaktioner på naturen. Man kan pege på, at de økologiske erkendelser, der fremtræder i empirien, inkludere alt fra tidlige tegn på bevidsthed af skoven som levende, til de mere udviklede erkendelser, hvor elever erfarer sig selv som del af naturens kredsløb (Bilag 2.11).

De tre analysetemaer viser tilsammen, at forbundethed ikke opstår som et isoleret fænomen, men at det udvikler sig på tværs af de mentale, det sociale og det miljømæssige dimensioner, præcis som Guattaris tre registre peger på (Guattari, 2000). Eleverne træder frem som subjekter gennem æstetiske erfaringer med skovens materialer, de udvikler et *vi* i den kollektive skabende proces (Austriing & Sørensen, 2006), og de begynder at forholde sig til skoven som et levende system, de er en del af (Nielsen, 2021). Disse erkendelser opstår ikke ensartet hos alle elever, og forløbet kan ikke forstås som en garanti for økologisk dannelse. Men det peger på, at billedkunst har et særligt potentiale for at arbejde med bæredygtighed på en implicit og kropslig måde.

Som lærer og didaktiker peger projektet på flere konkrete opmærksomheder. For det første understreger forløbet vigtigheden af at fastholde den æstetiske læreproces som faglig ramme. Uden en tydelig billedkunstfaglig forankring risikerer skovhuleforløbet at glide over i ubegrundet udeskole eller leg. Dermed kan skovhuleforløbet miste det, der gør det særligt, nemlig den sanselige, skabende og refleksive dimension. En lærer der arbejder med lignende forløb, bør derfor arbejde bevidst med alle tre faser i æstetiske læreprocesser: indtryk, udtryk og refleksion. Samtidig bør man sikre, at refleksionsfasen giver eleverne sprog for deres oplevelser (Bahn & Laybourn, 2025). For det andet peger projektet på, at det didaktiske design med fordel kan udvikles yderligere. I dette forløb var der ikke eksplicite krav til hulens udtryk eller æstetiske eksperimenter undervejs. Fx kunne en materialejagt, en opgave om at bruge ét bestemt materiale på en ny måde, eller et krav om at hulen skal kunne noget bestemt, styrke den billedkunstfaglige fordybelse og give flere elever adgang til meningsfulde æstetiske erfaringer, hvilket jeg vil fremhæve i mit artefakt. For det tredje viser projektet, at stedet selv er en ressource. Skoven er ikke blot en kulisse, men en aktiv medskabende af undervisningen, og det kræver, at læreren kender og bruger stedet bevidst. At vælge et sted med variation i materialer, rum og sanselige kvaliteter er ikke en praktisk detalje, men en faglig beslutning.

Samlet peger dette projekt på, at billedkunst kan spille en vigtig rolle i skolens arbejde med bæredygtig dannelse. Ikke som det fag der forklarer klimakrisen, men som det fag der giver eleverne kropslige og sanselige erfaringer af at være forbundet med verden. Det er i denne forbundethed, at omsorg for natur og medmennesker kan begynde at vokse.

ARTEFAKT

Som bro mellem bachelorprojektets fund og grundskolens praksis har jeg fremstillet artefaktet *Sanseluppen*, for at fremhæve hvor vigtig fastholdelse af æstetiske læreprocesser er (Artefakt). Sanseluppen er et lamineret kort til brug i stedbaseret billedkunstundervisning i naturen. Kortet guider eleverne til at undersøge deres omgivelser gennem sanser med spørgsmål som "*Hvad kan du se?*" og "*Hvad kan du mærke?*" og "*Hvad minder det dig om?*". Sanseluppen er udviklet som et konkret svar på projektets handleforslag om at styrke indtryksfasen og give eleverne et æstetisk undersøgelsesredskab. Artefaktet præsenteres og diskuteres ved det mundtlige forsvar.

LITTERATURLISTE

- Austring, M., & Sørensen, B. D. (2006). Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde. I M. Austring, & B. D. Sørensen, *Æstetik og læring* (s. 170-188). Hans Reitzels Forlag.
- Bahn, A. L., & Laybourn, M. (2025). Stedbaserede metoder. I A. L. Bahn, & M. Laybourn, *Undervisning i billedkunst* (s. 79-91). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bahn, A. L., & Laybourn, M. (2025). Tilrettelæggelse af undervisningen. I A. L. Bahn, & M. Laybourn, *Undervisning i billedkunst* (s. 15-21). Hans Reitzels Forlag.
- Bahn, A. L., & Laybourn, M. (2025). Visuel kultur og blikpositioner. I A. L. Bahn, & M. Laybourn, *Undervisning i billedkunst* (s. 93-109). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, B. (Februar 2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 1(vol 70), s. 89-104.
- Biesta, G. (2024). Pligten til at gøre modstand. I A. M. Kvols, B. V. Pedersen, & M. Wiskerchen, *Pædagogik og almindidaktik* (s. 53-69). Aarhus: Klim.
- Brodersen, P. (2020). Æstetik og virkelyst. I P. Brodersen, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). Den æstetiske modus for læring. I M. Buhl, & I. Flensborg, *Visuel kulturpædagogik* (s. 107-136). Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). Visuel kulturpædagogik - et uddannelsesperspektiv. I M. Buhl, & I. Flensborg, *Visuel kulturpædagogik* (s. 17-26). Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2012). Undervisningsforløb - Naturen. I K. E. Christensen, & H. Marxen, *Læreren grundbog til indskolingen* (s. 166-193). Forlaget Meloni.
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2016). Undervisningsforløb - Landart. om forandring af et nærmiljø. I K. E. Christensen, & H. Marxen, *Læreren grundbog til mellemtrinnet* (s. 174-199). Forlaget Meloni.
- Eggersen, D. (Oktober 2022). Stedopmærksom litteraturlæsning i skolen. *Viden om literacy*(32), s. 6-12.
- Eggersen, D. V. (17. December 2020). *Ej, hvorfor skal vi ud?!* Hentet fra tidsskrift.dk:
<https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>
- Gruenewald, D. A. (Efterår 2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, vol. 40(3), s. 619-654.
- Guattari, F. (2000). The three Ecologies. I F. Guattari, *The Three Ecologies* (s. 27-69). New Jersey: The Athlone Press. Hentet fra monoskop.org:
https://monoskop.org/images/4/44/Guattari_Felix_The_Three_Ecologies.pdf
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (3. udgave udg., s. 65-95). Hans Reitzels Forlag.

- Illeris, H. (2005). Fra klassisk dannelse til visuel kultur. *Billedpædagogisk tidsskrift*, s. 2-5.
- Illeris, H. (17. Oktober 2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), s. 77-93.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), s. 1-14.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (3. udgave udg., s. 281-308). Hans Reitzel Forlag.
- Näumann, R., Riis, K., & Illeris, H. (2020). Syn på kunnskap, læring og dannning iBKH. I R. Näumann, K. Riis, & H. Illeris, *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk* (s. 42-57).
- Nielsen, A. (2021). Bæredygtighed i et trivselsperspektiv. I A. Højholdt, & T. Ravn-Pedersen, *Håbets og handlingens pædagogik* (s. 137-154). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pjengaard, S. (2022). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard, *Bachelor projektet i læreruddannelsen* (s. 61-80). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitativ metode* (s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Fællesmål for Billedkunst*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2025-08/25_21660-1%20GSK%20F%C3%A6llesma%C8%A1%20for%20Billedkunst%201587383_1_1.PDF
- Undervisningsministeriet, B. o. (u.d.). *Folkeskolens formål*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>
- Østergaard, C. (2018). Observationer i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-43).
- Zylstra, M. J., Knight, A. T., Esler, K. J., & Le Grange, L. L. (September 2014). *Connectedness as a Core Conservation Concern: An Interdisciplinary Review of Theory and a Call for Practice*. Hentet 2026 fra academia.edu: <https://doi.org/10.1007/S40362-014-0021-3>

Bilag – Skovhulen

Indholdsfortegnelse

BILAG 1: DIDAKTISK DESIGN	2
BILAG 2: OBSERVATIONER	4
2.1	4
2.2	4
2.3	5
2.4	5
2.5	5
2.6	5
2.7	6
2.8	6
2.9	6
2.10	7
2.11	7
2.12	7
2.13	7
BILAG 3: UDDRAG AF INTERVIEW 1,2 OG 3	8
3.1: Interview 1 – pigegruppe	8
3.2: Interview 2 - Drenggruppen	8
3.3 Interview 3 - blandet	9
BILAG 4: INTERVIEWGUIDE	11
BILAG 5: FOTO AF PROCES OG HULER	12

Bilag 1: Didaktisk design

Skovhulen — et stedsspecifikt billedkunstforløb

Bilag til bachelorprojektet: Billedkunsthøgskolens potentialer for bæredygtig dannelse | Andrea Hald Degnbol (332675)

Klassetrin	1. klasse
Fag	Billedkunst
Omfang	4 lektioner (én fordybelsesdag i skoven)
Sted	Stedsbaseret udeskole: En skov i tilknytning til skolen
Overordnet formål	At eleverne gennem æstetiske læreprocesser i naturen oplever forbundethed til sted, fællesskab og natur

Forløbet er struktureret efter de tre faser i æstetiske læreprocesser: Indtryk, udtryk og refleksion.

Fase 1 - Indtryk

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
1	Møde i 'Basen' i skoven Klassen samles ved det kendte mødested i skoven. Eleverne orienterer sig i naturen og sanser stedet.	<i>Eleverne aktiveres som sansende subjekter i naturen og knytter an til et velkendt sted.</i>
2	Fælles samtale: Hvad er en hule? Klassesamtale om huler, byggeri og naturmaterialer. Eleverne deler egne huleoplevelser og reflekterer over, hvad en hule kan være.	<i>Aktivering af forforståelse og fælles begrebsramme.</i>
3	Besøg og billedsamtale ved eksisterende hule Klassen besøger en hule bygget af ældre elever. Eleverne går på opdagelse i og rundt om hulen. Derefter fælles billedsamtale: - Hvad gør det til en god hule? - Hvilke materialer er brugt — og til hvad? - Hvad skal man gøre først, når man bygger?	<i>Sanselig og æstetisk undersøgelse af et eksisterende værk. Eleverne udvikler materialekendskab og konstruktionsforståelse, der danner grundlag for den skabende fase.</i>

Fase 2 - Udtryk

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
4	Gruppeopgave: Find og byg jeres hule Eleverne arbejder i grupper og skal: - Finde det perfekte sted til deres hule. Hvad gør et sted godt? - Blive enige i gruppen om stedet og byggetilgangen	<i>Kollektiv æstetisk virksomhed og stedsspecifik billedproduktion.</i>

	• Bygge hulen udelukkende af naturmaterialer fra stedet <i>Samarbejdsregler aftales inden byggestart</i>	
--	---	--

Fase 3 - Refleksion

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
5	Hulefremvisning — vi besøger hinandens huler Klassen går rundt og besøger alle huler. Hver gruppe præsenterer deres hule for de andre og fortæller: • Hvad er hulens formål og funktion? • Hvad er i særlig stolte af? • Hvad vil i arbejde videre med næste gang?	<i>Eleverne reflekterer over eget og andres æstetiske udtryk. Processen italesættes og gøres til fælles viden.</i>
6	Efterbearbejdning i klassen (planlagt) <i>Klassen vender tilbage til hulerne gennem foråret og arbejder videre. Hulerne er ikke færdige efter én dag. Det er en løbende proces.</i>	<i>Forløbet forstås som en igangværende æstetisk og stedsspecifik praksis frem for et afsluttet projekt.</i>

Bilag 2: Observationer

Bilaget viser uddrag af udvalgte observationer fra felten. De er inddelt i kronologisk rækkefølge fra dagen. Observationerne består af feltnoter, og lydobservationer, der er transskriberet.

Fase 1 - indtryk

2.1

Billedsamtale ved den eksisterende hule

Klassen er gået ned til en eksisterende hule i skoven. Klassens lærer inviterer alle eleverne hen til hulen og beder dem om, at gå ind i og rundt om hulen, og beder dem om at kigge og opleve deres hule. Efter 5 minutter beder hun eleverne sætte sig på skrænten overfor hulen, så de kan se hende og hulen.

Lærer	Prøv at kig på hulen — hvad har de brugt til at bygge den? Hvilke materialer er i brug?
Elev	Træ mest. Gran, kogler og mos og blade.
Lærer	Hvad tror I gran og mos er godt til?
Elev	Øhm pynte måske.
Elev	Kamuflere.
Elev	Hvis det nu regner, så kan det måske hjælpe — man kan tætnes med mos eller blade.
Lærer	Hvilken rækkefølge skal man bygge i, tror I? Hvad skal man gøre først?
Elev	Man skal finde et godt sted.
Elev	Fundamentet skal være på plads først.
Elev 5	Jeg synes den er sej, fordi den ligner helt et hus!

Fase 2 - Udtryk

2.2

Gruppe 1 — fællesskab og ejerskab

Gruppe 1 er meget hurtig til at komme i gang. En pige råber: 'Piger, jeg kender det perfekte sted til at bygge en hule!' Gruppen bruger flittigt ord som 'vores hule'.

Elev	Det føles dejligt i vores hule.
Elev	Det er ikke min hule, det er alles dem der har været med!
Elev	I vores hule må man kun komme ind, hvis man er.

2.3

Gruppe 2 — materialebevidsthed og samarbejde

Gruppe 2 kan ikke blive enige om et sted. Tre piger ønsker ét sted, resten er uenige. De finder til sidst et nyt træ med krogede grene, som de bygger ud fra. Hulen får en rund form og gruppen begynder hurtigt at finde mos og pynteting til hulen.

Elev 1	Jeg er sådan den der bygger på taget, og så finder elev 2 og elev 3 mos.
Elev 3	Ja, vi er mosholdet!
Elev 1	Vi bygger faktisk bare, og så kan vi ligesom finde ud af, om noget skal være lidt anderledes.

2.4

Gruppe 3 — ejerskab trods konflikt

Gruppe 3 finder en stor bunke træ. De er langsomme til at komme i gang med det produktive arbejde. Nogle vil bygge, andre vil lege. Drengene ender med at blive uvenner. På trods af dette bruger de konsekvent 'vores hule' og 'vores sted'. De har stort ejerskab til stedet, selvom samarbejdet er udfordret.

Obs.	'Det er vores sted' — sagt af gruppe 3, på trods af uenigheder om arbejdstilgangen.
Obs.	'Det her er verdens bedste gruppe!' — alle i en gruppe rækker hånden op.

2.5

Gruppe 4 — stedsbevidsthed og konstruktion

Elev 4	Det er på grund af at jeg opdagede, at der var et træ med sådan nogle huller, så man kunne bygge pinde ind i det.
Elev 4	Det vigtigste ved hele hulen er vinduet — det er træet der gør det.
Elev 2	Vi synes at det ikke kunne blive pænere.
Elev 3	Jeg lavede taget, og så kom de andre.
Elev 2	Elev 3 byggede bare, og jeg synes det så pænt ud.
Elev 1	Og jeg fik ideen at sætte mos på, så det blev regntæt.

Fase 3 - Refleksion

2.6

Gruppe 1 - Hvad er jeres hule?

Elev 1	<i>Det er sådan et MGP-sted, og det er kun for piger. Nogle drenge må også godt komme ind — kun nogen, ikke alle!</i>
Elev 2	<i>Herhenne kan man bestille billetter og derhenne kan man købe drinks.</i>
Elev 4	<i>Altså her har vi bygget et lille slap-af-sted, så man lige kan slappe af.</i>
Elev 1	<i>Ja, og vi har også bygget en slush ice-maskine — men vi er altså ikke færdige endnu!!</i>

2.7

Gruppe 2 - Mos og materialer

Elev 1	<i>Vi har været i gang med at finde en masse mos.</i>
Int.	<i>Ja, og hvad er det det skal bruges til?</i>
Elev 1	<i>Et gulvtæppe, så det er blødt.</i>
Elev 3	<i>Vi har også sådan et spisebord, hvor vi har samlet skovsyrer.</i>
Elev 2	<i>Vi vil gerne have, at hele gulvet skal være af mos.</i>
Elev 2	<i>Vi tror skoven synes om vores hule, fordi vi kun har brugt de grene der allerede var fældet.</i>

2.8

Gruppe 4 — drengene

Elev 1	<i>Det skal bare være en hygge-hule.</i>
Elev 4	<i>Taget har faldet ned ret mange gange.</i>
Elev 2	<i>Her ligger pinden, hvor vi vil lave et bål.</i>
Int.	<i>Hvad vil I arbejde videre med næste gang?</i>
Elev 4	<i>Jeg vil gerne bygge videre på taget og lidt videre på murene.</i>

Observationer rettet mod interaktion med natur

2.9

Omsorg for levende væsener

Elev1	<i>"Jeg er i gang med at lave et frø-hjem til mit træ, så frøerne kan holde sig varme om vinteren."</i>
Elev 4	<i>"Vores hule er også til mariehøner." — tre elever bygger et lille mariehøne-hus inde i hulen.</i>
Elev 2	<i>"Jeg har bygget et kæmpe insekthotel, men giftige edderkopper og pissemyrer må ikke komme, kun alle andre."</i>
Elev 3	<i>"At man giver dyrene et sted at bo og gør naturen til et bedre sted — det var det sjoveste."</i>

Obs.	Elev finder skovsyre i skovbunden, og viser, hvordan man kan spise dem
-------------	--

2.10

Opmærksomhed på levende og døde materialer

Elev 1	<i>Man må kun bruge døde grene, ikke de levende — så dør træerne.</i>
Elev 4	<i>Vi har taget de grene, der allerede var fældet.</i>
Elev 2	<i>Brændeskuret er jo faktisk lavet af et træ, der er væltet.</i>
Elev 3	<i>Jeg har også kommet til at skære lidt i et træ. (sagt med anger)</i>

2.11

Hasseltræet

En gruppe opdager, at der midt i deres hule vokser et hasseltræ med både hanblomster og hunblomster. Observatøren viser eleven, hvordan man kan bestøve hunblomsten med hanblomsten.

Elev 1	<i>Se her — det er den der hanblomst!</i>
Elev 1	<i>Og der er hunblomster! Det skal vi vise til Læreren!</i>
Elev 1	<i>Vi skal hjælpe de små hunblomster, så de kan få støv. Vi får hasselnødder i vores hule nu.</i>

2.12

Naturforundring og selvstændige opdagelser

"Jeg så en citronsommerfugl!"

"Jeg hørte en spætte!"

"Jeg har fundet dådyrlort! Måske kan vi finde ud af, hvad vej den gik?"

"Jeg har fundet en grankogle, som et egern har spist af!"

En elev finder en pind med mos og reflekterer: "Måske er det fordi den har ligget nede under jorden hele vinteren, og så er der kommet mos på."

2.13

Handler der strider imod naturforbundethed

En elev hakker løs på et levende træ.

En anden elev forsøger at rive et lille træ op med rødderne.

En elev udtaler, at han synes skoven er kedelig og dum.

Bilag 3: Uddrag af interview 1,2 og 3

3.1: Interview 1 – pigegruppe

Fokusgruppeinterview, semistruktureret. Foregår i skoven. Tid: 00.00–10.02.

3.1.1

Oplevelsen af at bygge huler

Elev 3	<i>Jeg synes det var ret sjovt at bygge huler, især fordi der var rigtig mange grene, så man kan bare lave fantasihuler og historier.</i>
Elev 4	<i>Fordi vi finder nogle gode ting, og så finder vi på nogle gode planer.</i>
Elev 5	<i>Det er meget sværere at bygge oppe i skolegården — der er sværere at finde pinde. Her er der mange ting man kan bygge med; grankogler og mos.</i>
Elev 4	<i>Jeg synes det er sjovt inde i vores hule, fordi der er og billetter og drikke og en scene hvor danserne skal synge på og en madbutik — og så er der et slap-af-sted.</i>

3.1.2

Hvordan føles det i jeres hule?

Elev 5	<i>Jeg synes det føles dejligt, fordi der er meget plads. Og så synes jeg bare det er dejligt at sidde derinde og ligesom lytte til fuglene. Måske sidde alene og læse.</i>
Elev 4	<i>Man kan hygge sig, og hvis man nu har slået sig, så kan man komme et sted hen, så man lige kan få det godt igen.</i>
Elev 3	<i>Jeg synes det føles dejligt, fordi man har bygget noget med sine kammerater — som er sådan et minde, man har gjort sammen.</i>
Elev 3	<i>Jaah, sådan ligesom fællesskab!</i>

3.1.3

Hvad tror I skoven synes om jeres huler?

Elev 3	<i>Måske kunne det godt være en lille smule træls, at der pludselig er en landsby og en masse folk her.</i>
Elev 4	<i>Hvis man nu tager en pind, det må man godt — den er jo ikke levende.</i>
Int.	<i>Hvad så med de træer der er levende? Hvad tror I skoven siger om dem?</i>
Elev 3	<i>Nej... fordi at så dør de.</i>

3.2: Interview 2 - Drenggruppen

Fokusgruppeinterview, semistruktureret. Foregår i skoven. Tid: 10.30–22.02.

3.2.1

Stedet og hulens særlige kvaliteter

Elev 4	<i>Det er på grund af at jeg opdagede, at der var et træ med sådan nogle huller, så man kunne bygge pinde ind i det.</i>
Elev 4	<i>Det vigtigste ved hele hulen er vinduet — det er træet der gør det.</i>
Elev 2	<i>Vi synes at det ikke kunne blive pænere.</i>

3.2.2

Samarbejde og den kollektive byggeproces

Elev 2	<i>Elev 3 var den, der fik ideen om taget!</i>
Elev 3	<i>Ja, jeg lavede taget, og så kom de andre.</i>
Int.	<i>Fortalte du de andre om din ide, eller viste du bare?</i>
Elev 2	<i>Elev 3 byggede bare, og jeg synes det så pænt ud.</i>
Elev 1	<i>Og jeg fik ideen at sætte mos på, så det blev regntæt.</i>
Elev 5	<i>Og jeg fandt et stykke gran!</i>

3.2.3

Har I passet på skoven?

Int.	<i>Har I passet på skoven mens I har bygget?</i>
Alle	<i>Ja!</i>
Elev 4	<i>Vi har taget de grene, der allerede var fældet.</i>
Elev 3	<i>Jeg har også kommet til at skære lidt i et træ.</i>

3.2.4

Om at være udenfor i naturen

Int.	<i>Gør det noget at I har været udenfor i dag?</i>
Elever	<i>JA!! Det er virkelig godt at være ude. Jeg kan godt lide at fuglene pipper.</i>
Elev 2	<i>Jeg kan godt lide træerne.</i>
Elev 3	<i>Jeg kan også ret godt lide at finde fodspor.</i>
Elever	<i>JA!! Altid. Også når det regner.</i>

3.3 Interview 3 - blandet

Semistruktureret interview ved efterfølgende besøg i klassen.

3.3.1

Samarbejde og udfordringer i gruppen

Elev 1	<i>Hvis der er en der siger 'OK, kan vi ikke lige bygge den her mur færdig', så er der nogen der går i gang med noget andet. Vi samarbejder ikke så godt dernede — jeg vil gerne have at vi samarbejdede lidt mere om at bygge noget færdigt.</i>
Elev 1	<i>På et tidspunkt var jeg gået ud med en anden, og vi havde fundet en tung pind, der var perfekt til muren. Men så var der ingen andre der gad at hjælpe — vi kunne ikke bære den.</i>
Elev 2	<i>Da alle bare ville have pauser, og tre diskuterende, mens tre bare arbejdede.</i>

3.3.2

Omsorg for dyr og naturen

Elev 3	<i>Det er fordi det er godt for dyrene, at man bygger huler til dem.</i>
Int.	<i>Ja! Og I byggede nogle huler til dyrene?</i>
Elev 3	<i>Ja, en stor hule.</i>
Elev 3	<i>At man giver dyrene et sted at bo og gør naturen til et bedre sted — det var det sjoveste ved dagen.</i>

3.3.3

Elever uden refleksion

Int.	<i>Hvad var det bedste ved at komme ned og bygge huler?</i>
Elev 2	<i>Det ved jeg ikke, det ved du ikke.</i>
Int.	<i>Synes du det var rart at være dernede?</i>
Elev 2	<i>Ja.</i>
Int.	<i>Hvad synes du var rart?</i>
Elev 2	<i>Det ved jeg ikke.</i>

Bilag 4: Interviewguide

Lavet i samarbejde med generativ AI.

Interviewguide til korte gruppeinterviews, 1.klasse

Små grupper (3–5 elever).

Brug stedet (ved hulen) som interviewsted, hjælper med visuel støtte.

Indledning

“Jeg vil gerne høre lidt om jeres hule og hvordan det var at bygge den i dag – vil i fortælle mig lidt om det?”

Tema A: Oplevelse af sted

1. Hvordan var det at være herude i skoven og bygge hule?
2. Er der noget særligt ved det sted, hvor jeres hule er? Hvorfor lige her?
3. Hvordan føles det at være inde i jeres hule?

Tema B: Fællesskab og hule som fælles rum

4. Hvem er jeres hule til? (jer selv, venner, fantasifigurer, dyr ...)
5. Hvordan arbejdede I sammen om at lave hulen?
6. Hvordan bestemte I, hvad I skulle lave?
7. Hvad gjorde i, hvis I ikke var enige?
8. Hvad gør I, hvis nogen gerne vil være med i hulen – må alle komme ind?

Tema C: Natur og økologi

7. Hvordan passer jeres hule ind i skoven, synes du?
8. Hvad må man gerne/må man ikke gøre i skoven, når man bygger hule?
9. Hvordan kan man passe på skoven, når man bygger og leger her?
10. Hvis skoven var et levende væsen, hvad tror du den ville sige til jeres hule?
11. Har du tænkt på dyr eller planter, mens I byggede? Hvordan?

Tema D: Oplevet udbytte

10. Hvad har i lært, er særligt vigtigt når man bygger en hule?
11. Hvad synes du, du er blevet god til, mens I har bygget hule?
12. Hvad var det bedste ved at lave hulen?
13. Hvis du skulle lave en ny hule en anden dag, hvad ville du så gøre anderledes – og hvorfor?

Åbne spørgsmål, “hvordan” og “kan du fortælle lidt mere om det?”

Bilag 5: Foto af proces og huler



Bilag – Skovhulen

Indholdsfortegnelse

BILAG 1: DIDAKTISK DESIGN	2
BILAG 2: OBSERVATIONER	4
2.1	4
2.2	4
2.3	5
2.4	5
2.5	5
2.6	5
2.7	6
2.8	6
2.9	6
2.10	7
2.11	7
2.12	7
2.13	7
BILAG 3: UDDRAG AF INTERVIEW 1,2 OG 3	8
3.1: Interview 1 – pigegruppe	8
3.2: Interview 2 - Drenggruppen	8
3.3 Interview 3 - blandet.....	9
BILAG 4: INTERVIEWGUIDE	11
BILAG 5: FOTO AF PROCES OG HULER	12

Bilag 1: Didaktisk design

Skovhulen — et stedsspecifikt billedkunstforløb

Bilag til bachelorprojektet: Billedkunsthøgskolens potentialer for bæredygtig dannelse | Andrea Hald Degnbol (332675)

Klassetrin	1. klasse
Fag	Billedkunst
Omfang	4 lektioner (én fordybelsesdag i skoven)
Sted	Stedsbaseret udeskole: En skov i tilknytning til skolen
Overordnet formål	At eleverne gennem æstetiske læreprocesser i naturen oplever forbundethed til sted, fællesskab og natur

Forløbet er struktureret efter de tre faser i æstetiske læreprocesser: Indtryk, udtryk og refleksion.

Fase 1 - Indtryk

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
1	Møde i 'Basen' i skoven Klassen samles ved det kendte mødested i skoven. Eleverne orienterer sig i naturen og sanser stedet.	<i>Eleverne aktiveres som sansende subjekter i naturen og knytter an til et velkendt sted.</i>
2	Fælles samtale: Hvad er en hule? Klassesamtale om huler, byggeri og naturmaterialer. Eleverne deler egne huleoplevelser og reflekterer over, hvad en hule kan være.	<i>Aktivering af forforståelse og fælles begrebsramme.</i>
3	Besøg og billedsamtale ved eksisterende hule Klassen besøger en hule bygget af ældre elever. Eleverne går på opdagelse i og rundt om hulen. Derefter fælles billedsamtale: - Hvad gør det til en god hule? - Hvilke materialer er brugt — og til hvad? - Hvad skal man gøre først, når man bygger?	<i>Sanselig og æstetisk undersøgelse af et eksisterende værk. Eleverne udvikler materialekendskab og konstruktionsforståelse, der danner grundlag for den skabende fase.</i>

Fase 2 - Udtryk

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
4	Gruppeopgave: Find og byg jeres hule Eleverne arbejder i grupper og skal: - Finde det perfekte sted til deres hule. Hvad gør et sted godt? - Blive enige i gruppen om stedet og byggetilgangen	<i>Kollektiv æstetisk virksomhed og stedsspecifik billedproduktion.</i>

	• Bygge hulen udelukkende af naturmaterialer fra stedet <i>Samarbejdsregler aftales inden byggestart</i>	
--	---	--

Fase 3 - Refleksion

Trin	Aktivitet	Didaktisk formål
5	Hulefremvisning — vi besøger hinandens huler Klassen går rundt og besøger alle huler. Hver gruppe præsenterer deres hule for de andre og fortæller: • Hvad er hulens formål og funktion? • Hvad er i særlig stolte af? • Hvad vil i arbejde videre med næste gang?	<i>Eleverne reflekterer over eget og andres æstetiske udtryk. Processen italesættes og gøres til fælles viden.</i>
6	Efterbearbejdning i klassen (planlagt) <i>Klassen vender tilbage til hulerne gennem foråret og arbejder videre. Hulerne er ikke færdige efter én dag. Det er en løbende proces.</i>	<i>Forløbet forstås som en igangværende æstetisk og stedsspecifik praksis frem for et afsluttet projekt.</i>

Bilag 2: Observationer

Bilaget viser uddrag af udvalgte observationer fra felten. De er inddelt i kronologisk rækkefølge fra dagen. Observationerne består af feltnoter, og lydobservationer, der er transskriberet.

Fase 1 - indtryk

2.1

Billedsamtale ved den eksisterende hule

Klassen er gået ned til en eksisterende hule i skoven. Klassens lærer inviterer alle eleverne hen til hulen og beder dem om, at gå ind i og rundt om hulen, og beder dem om at kigge og opleve deres hule. Efter 5 minutter beder hun eleverne sætte sig på skrænten overfor hulen, så de kan se hende og hulen.

Lærer	Prøv at kig på hulen — hvad har de brugt til at bygge den? Hvilke materialer er i brug?
Elev	Træ mest. Gran, kogler og mos og blade.
Lærer	Hvad tror I gran og mos er godt til?
Elev	Øhm pynte måske.
Elev	Kamuflere.
Elev	Hvis det nu regner, så kan det måske hjælpe — man kan tætnes med mos eller blade.
Lærer	Hvilken rækkefølge skal man bygge i, tror I? Hvad skal man gøre først?
Elev	Man skal finde et godt sted.
Elev	Fundamentet skal være på plads først.
Elev 5	Jeg synes den er sej, fordi den ligner helt et hus!

Fase 2 - Udtryk

2.2

Gruppe 1 — fællesskab og ejerskab

Gruppe 1 er meget hurtig til at komme i gang. En pige råber: 'Piger, jeg kender det perfekte sted til at bygge en hule!' Gruppen bruger flittigt ord som 'vores hule'.

Elev	Det føles dejligt i vores hule.
Elev	Det er ikke min hule, det er alles dem der har været med!
Elev	I vores hule må man kun komme ind, hvis man er.

2.3

Gruppe 2 — materialebevidsthed og samarbejde

Gruppe 2 kan ikke blive enige om et sted. Tre piger ønsker ét sted, resten er uenige. De finder til sidst et nyt træ med krogede grene, som de bygger ud fra. Hulen får en rund form og gruppen begynder hurtigt at finde mos og pynteting til hulen.

Elev 1	Jeg er sådan den der bygger på taget, og så finder elev 2 og elev 3 mos.
Elev 3	Ja, vi er mosholdet!
Elev 1	Vi bygger faktisk bare, og så kan vi ligesom finde ud af, om noget skal være lidt anderledes.

2.4

Gruppe 3 — ejerskab trods konflikt

Gruppe 3 finder en stor bunke træ. De er langsomme til at komme i gang med det produktive arbejde. Nogle vil bygge, andre vil lege. Drengene ender med at blive uvenner. På trods af dette bruger de konsekvent 'vores hule' og 'vores sted'. De har stort ejerskab til stedet, selvom samarbejdet er udfordret.

Obs.	'Det er vores sted' — sagt af gruppe 3, på trods af uenigheder om arbejdstilgangen.
Obs.	'Det her er verdens bedste gruppe!' — alle i en gruppe rækker hånden op.

2.5

Gruppe 4 — stedsbevidsthed og konstruktion

Elev 4	Det er på grund af at jeg opdagede, at der var et træ med sådan nogle huller, så man kunne bygge pinde ind i det.
Elev 4	Det vigtigste ved hele hulen er vinduet — det er træet der gør det.
Elev 2	Vi synes at det ikke kunne blive pænere.
Elev 3	Jeg lavede taget, og så kom de andre.
Elev 2	Elev 3 byggede bare, og jeg synes det så pænt ud.
Elev 1	Og jeg fik ideen at sætte mos på, så det blev regntæt.

Fase 3 - Refleksion

2.6

Gruppe 1 - Hvad er jeres hule?

Elev 1	<i>Det er sådan et MGP-sted, og det er kun for piger. Nogle drenge må også godt komme ind — kun nogen, ikke alle!</i>
Elev 2	<i>Herhenne kan man bestille billetter og derhenne kan man købe drinks.</i>
Elev 4	<i>Altså her har vi bygget et lille slap-af-sted, så man lige kan slappe af.</i>
Elev 1	<i>Ja, og vi har også bygget en slush ice-maskine — men vi er altså ikke færdige endnu!!</i>

2.7

Gruppe 2 - Mos og materialer

Elev 1	<i>Vi har været i gang med at finde en masse mos.</i>
Int.	<i>Ja, og hvad er det det skal bruges til?</i>
Elev 1	<i>Et gulvtæppe, så det er blødt.</i>
Elev 3	<i>Vi har også sådan et spisebord, hvor vi har samlet skovsyrer.</i>
Elev 2	<i>Vi vil gerne have, at hele gulvet skal være af mos.</i>
Elev 2	<i>Vi tror skoven synes om vores hule, fordi vi kun har brugt de grene der allerede var fældet.</i>

2.8

Gruppe 4 — drengene

Elev 1	<i>Det skal bare være en hygge-hule.</i>
Elev 4	<i>Taget har faldet ned ret mange gange.</i>
Elev 2	<i>Her ligger pinden, hvor vi vil lave et bål.</i>
Int.	<i>Hvad vil I arbejde videre med næste gang?</i>
Elev 4	<i>Jeg vil gerne bygge videre på taget og lidt videre på murene.</i>

Observationer rettet mod interaktion med natur

2.9

Omsorg for levende væsener

Elev1	<i>"Jeg er i gang med at lave et frø-hjem til mit træ, så frøerne kan holde sig varme om vinteren."</i>
Elev 4	<i>"Vores hule er også til mariehøner." — tre elever bygger et lille mariehøne-hus inde i hulen.</i>
Elev 2	<i>"Jeg har bygget et kæmpe insekthotel, men giftige edderkopper og pissemyrer må ikke komme, kun alle andre."</i>
Elev 3	<i>"At man giver dyrene et sted at bo og gør naturen til et bedre sted — det var det sjoveste."</i>

Obs.	Elev finder skovsyre i skovbunden, og viser, hvordan man kan spise dem
-------------	--

2.10

Opmærksomhed på levende og døde materialer

Elev 1	<i>Man må kun bruge døde grene, ikke de levende — så dør træerne.</i>
Elev 4	<i>Vi har taget de grene, der allerede var fældet.</i>
Elev 2	<i>Brændeskuret er jo faktisk lavet af et træ, der er væltet.</i>
Elev 3	<i>Jeg har også kommet til at skære lidt i et træ. (sagt med anger)</i>

2.11

Hasseltræet

En gruppe opdager, at der midt i deres hule vokser et hasseltræ med både hanblomster og hunblomster. Observatøren viser eleven, hvordan man kan bestøve hunblomsten med hanblomsten.

Elev 1	<i>Se her — det er den der hanblomst!</i>
Elev 1	<i>Og der er hunblomster! Det skal vi vise til Læreren!</i>
Elev 1	<i>Vi skal hjælpe de små hunblomster, så de kan få støv. Vi får hasselnødder i vores hule nu.</i>

2.12

Naturforundring og selvstændige opdagelser

"Jeg så en citronsommerfugl!"
"Jeg hørte en spætte!"
"Jeg har fundet dådyrlort! Måske kan vi finde ud af, hvad vej den gik?"
"Jeg har fundet en grankogle, som et egern har spist af!"
En elev finder en pind med mos og reflekterer: "Måske er det fordi den har ligget nede under jorden hele vinteren, og så er der kommet mos på."

2.13

Handler der strider imod naturforbundethed

En elev hakker løs på et levende træ.
En anden elev forsøger at rive et lille træ op med rødderne.
En elev udtaler, at han synes skoven er kedelig og dum.

Bilag 3: Uddrag af interview 1,2 og 3

3.1: Interview 1 – pigegruppe

Fokusgruppeinterview, semistruktureret. Foregår i skoven. Tid: 00.00–10.02.

3.1.1

Oplevelsen af at bygge huler

Elev 3	<i>Jeg synes det var ret sjovt at bygge huler, især fordi der var rigtig mange grene, så man kan bare lave fantasihuler og historier.</i>
Elev 4	<i>Fordi vi finder nogle gode ting, og så finder vi på nogle gode planer.</i>
Elev 5	<i>Det er meget sværere at bygge oppe i skolegården — der er sværere at finde pinde. Her er der mange ting man kan bygge med; grankogler og mos.</i>
Elev 4	<i>Jeg synes det er sjovt inde i vores hule, fordi der er og billetter og drikke og en scene hvor danserne skal synge på og en madbutik — og så er der et slap-af-sted.</i>

3.1.2

Hvordan føles det i jeres hule?

Elev 5	<i>Jeg synes det føles dejligt, fordi der er meget plads. Og så synes jeg bare det er dejligt at sidde derinde og ligesom lytte til fuglene. Måske sidde alene og læse.</i>
Elev 4	<i>Man kan hygge sig, og hvis man nu har slået sig, så kan man komme et sted hen, så man lige kan få det godt igen.</i>
Elev 3	<i>Jeg synes det føles dejligt, fordi man har bygget noget med sine kammerater — som er sådan et minde, man har gjort sammen.</i>
Elev 3	<i>Jaah, sådan ligesom fællesskab!</i>

3.1.3

Hvad tror I skoven synes om jeres huler?

Elev 3	<i>Måske kunne det godt være en lille smule træls, at der pludselig er en landsby og en masse folk her.</i>
Elev 4	<i>Hvis man nu tager en pind, det må man godt — den er jo ikke levende.</i>
Int.	<i>Hvad så med de træer der er levende? Hvad tror I skoven siger om dem?</i>
Elev 3	<i>Nej... fordi at så dør de.</i>

3.2: Interview 2 - Drengegruppen

Fokusgruppeinterview, semistruktureret. Foregår i skoven. Tid: 10.30–22.02.

3.2.1

Stedet og hulens særlige kvaliteter

Elev 4	<i>Det er på grund af at jeg opdagede, at der var et træ med sådan nogle huller, så man kunne bygge pinde ind i det.</i>
Elev 4	<i>Det vigtigste ved hele hulen er vinduet — det er træet der gør det.</i>
Elev 2	<i>Vi synes at det ikke kunne blive pænere.</i>

3.2.2

Samarbejde og den kollektive byggeproces

Elev 2	<i>Elev 3 var den, der fik ideen om taget!</i>
Elev 3	<i>Ja, jeg lavede taget, og så kom de andre.</i>
Int.	<i>Fortalte du de andre om din ide, eller viste du bare?</i>
Elev 2	<i>Elev 3 byggede bare, og jeg synes det så pænt ud.</i>
Elev 1	<i>Og jeg fik ideen at sætte mos på, så det blev regntæt.</i>
Elev 5	<i>Og jeg fandt et stykke gran!</i>

3.2.3

Har I passet på skoven?

Int.	<i>Har I passet på skoven mens I har bygget?</i>
Alle	<i>Ja!</i>
Elev 4	<i>Vi har taget de grene, der allerede var fældet.</i>
Elev 3	<i>Jeg har også kommet til at skære lidt i et træ.</i>

3.2.4

Om at være udenfor i naturen

Int.	<i>Gør det noget at I har været udenfor i dag?</i>
Elever	<i>JA!! Det er virkelig godt at være ude. Jeg kan godt lide at fuglene pipper.</i>
Elev 2	<i>Jeg kan godt lide træerne.</i>
Elev 3	<i>Jeg kan også ret godt lide at finde fodspor.</i>
Elever	<i>JA!! Altid. Også når det regner.</i>

3.3 Interview 3 - blandet

Semistruktureret interview ved efterfølgende besøg i klassen.

3.3.1

Samarbejde og udfordringer i gruppen

Elev 1	<i>Hvis der er en der siger 'OK, kan vi ikke lige bygge den her mur færdig', så er der nogen der går i gang med noget andet. Vi samarbejder ikke så godt dernede — jeg vil gerne have at vi samarbejdede lidt mere om at bygge noget færdigt.</i>
Elev 1	<i>På et tidspunkt var jeg gået ud med en anden, og vi havde fundet en tung pind, der var perfekt til muren. Men så var der ingen andre der gad at hjælpe — vi kunne ikke bære den.</i>
Elev 2	<i>Da alle bare ville have pauser, og tre diskuterende, mens tre bare arbejdede.</i>

3.3.2

Omsorg for dyr og naturen

Elev 3	<i>Det er fordi det er godt for dyrene, at man bygger huler til dem.</i>
Int.	<i>Ja! Og I byggede nogle huler til dyrene?</i>
Elev 3	<i>Ja, en stor hule.</i>
Elev 3	<i>At man giver dyrene et sted at bo og gør naturen til et bedre sted — det var det sjoveste ved dagen.</i>

3.3.3

Elever uden refleksion

Int.	<i>Hvad var det bedste ved at komme ned og bygge huler?</i>
Elev 2	<i>Det ved jeg ikke, det ved du ikke.</i>
Int.	<i>Synes du det var rart at være dernede?</i>
Elev 2	<i>Ja.</i>
Int.	<i>Hvad synes du var rart?</i>
Elev 2	<i>Det ved jeg ikke.</i>

Bilag 4: Interviewguide

Lavet i samarbejde med generativ AI.

Interviewguide til korte gruppeinterviews, 1.klasse

Små grupper (3–5 elever).

Brug stedet (ved hulen) som interviewsted, hjælper med visuel støtte.

Indledning

“Jeg vil gerne høre lidt om jeres hule og hvordan det var at bygge den i dag – vil i fortælle mig lidt om det?”

Tema A: Oplevelse af sted

1. Hvordan var det at være herude i skoven og bygge hule?
2. Er der noget særligt ved det sted, hvor jeres hule er? Hvorfor lige her?
3. Hvordan føles det at være inde i jeres hule?

Tema B: Fællesskab og hule som fælles rum

4. Hvem er jeres hule til? (jer selv, venner, fantasifigurer, dyr ...)
5. Hvordan arbejdede I sammen om at lave hulen?
6. Hvordan bestemte I, hvad I skulle lave?
7. Hvad gjorde i, hvis I ikke var enige?
8. Hvad gør I, hvis nogen gerne vil være med i hulen – må alle komme ind?

Tema C: Natur og økologi

7. Hvordan passer jeres hule ind i skoven, synes du?
8. Hvad må man gerne/må man ikke gøre i skoven, når man bygger hule?
9. Hvordan kan man passe på skoven, når man bygger og leger her?
10. Hvis skoven var et levende væsen, hvad tror du den ville sige til jeres hule?
11. Har du tænkt på dyr eller planter, mens I byggede? Hvordan?

Tema D: Oplevet udbytte

10. Hvad har i lært, er særligt vigtigt når man bygger en hule?
11. Hvad synes du, du er blevet god til, mens I har bygget hule?
12. Hvad var det bedste ved at lave hulen?
13. Hvis du skulle lave en ny hule en anden dag, hvad ville du så gøre anderledes – og hvorfor?

Åbne spørgsmål, “hvordan” og “kan du fortælle lidt mere om det?”

Bilag 5: Foto af proces og huler

