

# UDESKOLE PÅ MENUEN I MADKUNDSKAB

Et blik på en autentisk og stedsbaseret undervisning  
med supermarkedet som læringsrum

## Tekst

Camilla Damsgaard, adjunkt,  
læreruddannelsen, UCN

## Indledning

Udeskole er kendetegnet ved at byde på autentiske læringsoplevelser, hvor undervisningens indhold sættes i direkte relation til hverdagsproblemløsninger, der kan undersøges og udforskes i skolens nærmiljø. I faget madkundskab er undervisningens indhold i stor udstrækning knyttet til faglokalet og dets materielle rammer. Men samtidig møder eleverne også fødevarer og mad i mange andre omgivelser i deres hverdag. I artiklen gives eksempler på, hvordan sådanne steder kan inddrages i madkundskabsundervisningen, og hvorledes stedsbaseret undervisning kan bidrage til elevernes læring i faget.

Med afsæt i observationer fra to udeskoleforløb, der begge foregik i et supermarked, belyses, hvorledes supermarkedet kan anvendes som eksternt læringsmiljø i madkundskab. Dertil uddybes, hvordan et sådant forløb kan give eleverne mulighed for at tilegne sig madkundskabsfagets teoretiske viden gennem æstetiske oplevelser, praktiske erfaringer og konkrete handlinger. Artiklen afsluttes med perspektiver på udeskoles udfordringer og potentialer i madkundskab.

Udeskole i supermarkedet

To drenge står eftertænksomme foran kølemontren med æg i den lokale dagligvarebutik. Den ene dreng peger på prisskiltet under den råhvide æggebakke med den brune og hvide



mærkat, hvorpå der står 'skrabeæg' med tydelige bogstaver. Den anden dreng, der står lidt bagved, siger: "Øko". Drengene kigger på hinanden og er begge tavse. Ud over skrabeæg og økologiske æg præsenterer montren et talrigt udvalg af diverse typer af æggebakker med æg i forskellige størrelser fremstillet under forskellige produktionsforhold. Valgene er mange.

Ovenstående situation kunne sagtens have udspillet sig en almindelig hverdag, hvor to drenge var blevet sendt i byen for at købe ind. Men lige præcis episoden her er fra en 6. klasses udeskoleundervisning i madkundskab, og supermarkedet er ikke blot et indkøbssted, men også et potentielt læringsrum. Et læringsrum, hvor spørgsmål om viden, holdninger, værdier og valg i forhold til mad i høj grad kan blive udfordret. For hvad ligger der egentligt bag drengenes umiddelbare reaktioner, og hvilken viden og hvilke værdier kan de basere deres valg af æg på? Kender drengene til fx forskellen på

økologisk og konventionel æggeproduktion, og har de en økonomisk ramme, der påvirker deres muligheder for at vælge mellem de to typer æg? – En del af madkundskabsfagets ærinde er netop at skabe rum for en læring, hvor spørgsmål som disse bliver diskuteret og reflekteret i en virkelighedsnær kontekst.

Selvom læring i madkundskab i høj grad er afhængig af faglokalet, dets artefakter og materielt betingede arbejdsmetoder vidner episoden i supermarkedet om, at udeskole også kan bidrage med et værdifuldt læringspotentiale i et fag, hvis særlige genstandsfelt er maden knyttet til hverdagslivets områder (Benn, 2015). Men samtidig giver episoden også anledning til en række spørgsmål af didaktisk karakter. For hvordan kan man som lærer sikre, at uderummets læringspotentiale udnyttes optimalt, og hvilke udfordringer kan der opstå, når eleverne flyttes ud af deres faste rammer?

I forbindelse med forskningsprojektet Projekt Udeskole ved UCN og udarbejdelsen af mit kandidatspeciale i Didaktik, Materiel Kultur (Damsgaard, 2017) har jeg fulgt to 6. klasser, der på hver sin måde har arbejdet med supermarkedet som læringsrum i madkundskab. Undersøgelsesmetoderne, som er anvendt i projektet, har været videoobservationer fra de to udeforløb samt kvalitative, semistrukturerede interviews med klassernes madkundskabslærere. Med udgangspunkt i observationerne fra forløbene



og forskellige teoretiske perspektiver vil jeg i artiklen beskrive og analysere, hvilke overvejelser madkundskabslæreren må gøre sig i tilrettelæggelsen af et udeskoleforløb, og hvordan udeskole kan bidrage til læring og tilegnelsen af kompetencer på det madkundskabsfaglige område. Samtidig synliggøres og diskuteres også de udfordringer, man som lærer kan møde, når udeskole er på menuen i madkundskab. Artiklens særlige fokus vil være på stedets læringspotentialer i madkundskabsundervisningen, og på hvordan der skabes en tydelig sammenhæng mellem den læring, der finder sted inde og ude. Artiklen er inddelt i fem afsnit, der hver især bidrager til at udfolde artiklens problemstilling. Først vil jeg udfolde didaktiske perspektiver på det autentiske læringsrum gennem Arne N. Jordets skelnen mellem rummet som hhv. kundskabskilde og læringsarena. Dernæst præsenteres transferbegrebet (Hald, 2018), hvor eksempler på transfer mellem inde og ude fra empirien inddrages. Tredje afsnit vedrører læringspotentialer i supermarkedet i forhold til handleerfaringer og madvalg. I fjerde afsnit undersøger jeg læring og erkendelse i uderummet, hvor Peter Brodersens virksomhedsformer inddrages som teoretisk ramme (Hansen, 2015; Brodersen, 2016). Efterfølgende vil jeg uddybe nogle af de udfordringer, man som madkundskabslærer kan opleve i arbejdet med et udeskoleforløb. Artiklen afrundes med en konklusion og afsluttende perspektiver.

### Det autentiske læringsrum

En dagligvarebutik eller et supermarked kan være et oplagt læringsrum i madkundskab, da stedet indbyder til konkrete og virkelighedsnære oplevelser og erfaringer med fødevarer og indkøb. Tillige er adgangen til en butik ofte inden for rækkevidde af de fleste skoler. I de to forløb, jeg fulgte, havde begge madkundskabslærere valgt at inkludere et besøg i den lokale dagligvarebutik som en del af undervisningens indhold. På den ene skole blev supermarkedet anvendt i erfaringsdanelsen med at strukturere indkøb og handle, hvor eleverne inden for en given økonomisk ramme fik til opgave at planlægge og købe ind til et måltid. Efter indkøbsturen skulle måltidet



**FØDEVAREMÆRKER  
OPLYSER OG VEJLEDER  
FORBRUGEREN. DE  
KAN FX VEDRØRE  
NÆRINGSINDHOLD,  
PRODUKTIONSFORMER  
OG -FORHOLD.  
DER FINDES BÅDE  
STATSKONTROLLEREDE  
MÆRKER SOM DET  
RØDE Ø-MÆRKE,  
MAN FINDER PÅ  
ØKOLOGISKE VARER, OG  
MÆRKER MED PRIVATE  
ORGANISATIONER  
ELLER PARTNERSKABER  
BAG SOM FX FAIR  
TRADE-MÆRKET.**

**Konkurrence- og  
forbrugestyrelsen, 2018**

tilberedes og nydes i faglokalet. På den anden skole var det madkundskabsfaglige mål knyttet til tilegnelse af viden om og erfaringer med fødevarer. I begge tilfælde havde lærerne gjort sig forskellige overvejelser om, på hvilken måde supermarkedet skulle indgå i deres undervisning.

Ser vi nærmere på supermarkedet som sted for undervisning og læring, kan det anskues som det, den norske udeskoleprofessor Arne N. Jordet (2012) kalder et autentisk uderum. Kendetegnet ved det autentiske uderum

er, at stedet ikke på forhånd er didaktiseret i undervisningsøjemed (Vesteraager & Jensen, 2015). Stedet har godt nok sin egen indbyggede didaktik, der i supermarkedets tilfælde indbyder os til at gå på indkøb og handle efter de bestemte mønstre, supermarkedet er struktureret efter. Tænk blot på, hvordan man bliver guidet igennem butikkens gange med hylder og kølediske inddelt i fødevarergrupper. I modsætning til et didaktiseret uderum, som vi ser hos eksempelvis skoletjenester og andre udeskoletilbud, kræver det autentiske sted, at man som fx madkundskabslærer selv må planlægge og overveje nøje, hvad stedet kan bidrage med til elevernes læring, og ikke mindst, hvordan eleverne lærer på stedet. En didaktisering af supermarkedet er derfor nødvendig, hvor tydelige mål for undervisningen skal sættes i spil med indhold og stedets rammefaktorer. Rammefaktorerne kan fx angå stedets kultur. Hvordan opfører man sig i supermarkedet? Det kan også vedrøre butikkens indretning, der kan have betydning for, hvilke arbejdsformer der er mest hensigtsmæssige. Men også for, hvilke læremidler der er tilgængelige i supermarkedet, fx fødevarer, hylder, kølemontre og ekspedienter, der alle kan betragtes som læremidler af enten funktionel eller semantisk karakter, hvor fællesnævneren er, at de alle må være genstand for didaktisk refleksion, når læreren tilrettelægger undervisning. Også supermarkedet i sig selv kan anskues som et læremiddel ud fra et bredt læremiddelbegreb (Hansen & Skovmand, 2011). I didaktiseringen af uderummet kan det desuden være relevant at inkludere overvejelser over, hvilke erkendelses- eller virksomhedsformer steder indbyder til, hvilket uddybes senere i artiklen (Hansen, 2015).

Ud over at være et autentisk uderum kan supermarkedet tillige betragtes som både en kundskabskilde og en læringsarena, afhængigt af de mål og aktiviteter eleverne arbejder med på stedet (Jordet, 2012: 37-39). Det er bl.a. her, at læreren må gøre sig overvejelser over, hvad målet med at anvende supermarkedet som læringsrum er. I den klasse, hvor eleverne fik til opgave at planlægge et måltid og handle til deres praktiske arbejde i

## EKSEMPLER PÅ SPØRGSMÅL TIL DIDAKTISERING AF UDERUMMET:

- Hvilke læringsmål skal eleverne arbejde med?
- Hvad er undervisningens emne/indhold?
- Hvordan kan stedet bidrage til indhold og læring?
- Hvilken særlig kultur er det på stedet? Hvordan forberedes eleverne til kulturen?
- Hvordan er stedet indrettet? Hvilke arbejdsformer kan indgå?
- Hvilke opgaver/undersøgelser kan gennemføres på stedet?
- Skal uderummet anvendes som læringsarena og/eller kundskabskilde?
- Hvilke virksomhedsformer inviterer stedet til?

skolekøkkenet, blev dagligvarebutikken hovedsageligt anvendt som læringsarena. Det primære formål med besøget var at foretage de indkøb, som grupperne forinden havde struktureret og planlagt. Da en indkøbssituation ikke på samme måde lader sig gennemføre i et almindeligt madkundskabslokale, var supermarkedets formål at give adgang til at øve indkøb. Det, der kendetegner uderummet som læringsarena er netop, at den aktivitet, eleverne skal arbejde med, flyttes ud i uderummet, fordi de bedre lader sig gøre i denne arena. Derimod indgår selve stedet, bygninger, artefakter, personale mv. som læremidler, når uderummet anvendes som en kundskabskilde. I det tilfælde er stedet, her supermarkedet med tilhørende medarbejder, fødevarer, hylder, kølediske, kunder og ekspedient, alle læremidler med en vigtig betydning for, de aktiviteter som eleverne arbejder med.

I den 6. klasse, der arbejdede med fødevareremærker, havde madkundskabslæreren inddraget stedet som både kundskabskilde og læringsarena. Under besøget i supermarkedet havde eleverne bl.a. fået til opgave at undersøge anvendelsen af fødevareremærker, hvilke fødevarer de fandtes på, og hvordan mærkerne blev markedsført i butikken. Derudover skulle grupperne købe ind til en ret, hvor de forinden besøget havde skrevet en indkøbsliste med overvejelser over, hvilke fødevarer de kunne tænke sig at anvende. Målet med besøget var således, at eleverne skulle opnå viden om og erfaringer med fødevareremærker og deres anvendelse, men ligeledes at de skulle forholde sig kritisk og træffe valg på baggrund af den tilegnede viden. Dermed bidrog

supermarkedet med en variation af værdifulde læremidler/artefakter, som eleverne gennem undersøgende virksomhed kunne tilegne sig viden om, samtidig med at stedet lagde op til at træffe madvalg i indkøbssituationen. Begge dele er centrale perspektiver, der knytter sig til både kompetenceområdet Fødevarerbevidsthed og fagets fagformål.

### UDDRAG FRA FAGFORMÅLET FOR MADKUNDSKAB

STK 1... "ELEVERNE  
SKAL KUNNE FORETAGE  
KRITISK REFLEKTEREDE  
MADVALG PÅ BAG-  
GRUND AF VIDEN OM  
FØDEVARER, SÆSON,  
OPRINDELSE, SUND-  
HEDSVÆRDI, PRO-  
DUKTIONSFORMER OG  
BÆREDYGTIGHED."

Undervisningsministeriet, 2018

I et forløb, hvor supermarkedet anvendes som autentisk uderum, kan det være nærliggende at tage fat i kompetenceområdet Fødevarerbevidsthed, hvor det at kunne træffe begrundede madvalg er en del af det

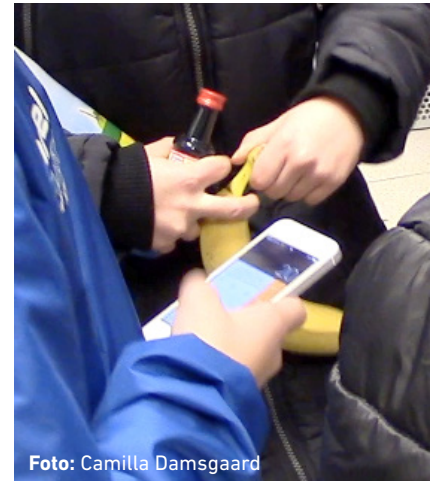


Foto: Camilla Damsgaard

kompetencemål, der arbejdes hen imod i den obligatoriske undervisning i madkundskab (Undervisningsministeriet, 2018). Inden for kompetenceområdet beskæftiger færdigheds- og vidensmålene sig med alt lige fra råvarekendskab, jord til bord, fødevarer kvalitet, smag, bæredygtighed og madforbrug til mærkninger, emner, der på hver sin måde kan bidrage til læringsmål og indhold i en undervisning, hvor supermarkedet udgør rammen for læring. Alle elementer kan ikke indgå med lige stor vægtning, så derfor må man som madkundskabslærer vælge, hvilke særlige områder der skal være i fokus, og planlægge undervisningen derudfra. Den ene madkundskabslærer havde i det fulgte forløb eksempelvis valgt, at fødevareremærker skulle være indhold i hendes undervisning. Men der kan også indtænkes en progression, hvor nye områder inkluderes hen over flere udeskolebesøg, fx vedrørende varedokumentation og markedsføring. Supermarkedet åbner på den måde op for en stor variation af autentiske læringsoplevelser på stedet. Men skal supermarkedet udfolde sit fulde læringspotentialer gennem lærerens tilrettelæggelse, må elevernes oplevelser og erfaringer fra udeskole også efterbehandles.

#### Inde og ude

Hvad enten supermarkedet anvendes som kundskabskilde, læringsarena eller begge dele, er et væsentligt element i udeskole, at der må være en tydelig sammenhæng mellem den læring, der foregår i uderummet og læringen inde i faglokalet. En sådan sammenhæng opstår ikke automatisk. Forskning inden for udeskoleområdet viser, at der må

arbejdes bevidst med at etablere sammenhænge mellem de ofte mere konkrete erfaringer, eleverne gør sig i uderummet, og den mere formelle viden, de møder i klasserummet. Her har læreren en vigtig funktion i af afhjælpe parallelitetsproblemer i elevernes læring (Hald, 2018; Ejbye-Ernst & Stockholm, 2015; Ejbye-Ernst & Bentsen, 2016).

I den klasse, der arbejdede med fødevaremærker, havde eleverne i grupper ved undervisningsgangen forinden besøget i supermarkedet undersøgt de forskellige typer af mærker, og de havde bl.a. lært om, hvad mærkerne fortæller om et produkt. Eleverne fik en viden om fødevaremærkerne og en fælles forståelsesramme, der kunne målrette og stilladsere det efterfølgende besøg i supermarkedet (Hansen & Nielsen, 1999). Ved den følgende undervisningsgang i butikken oplevede jeg motiverede og engagerede elever, der var interesserede i at undersøge fødevaremærkerne og stedet. De gik målrettet rundt i butikken og arbejdede aktivt med at løse de opgaveark, som læreren havde givet dem. I modsætningen til mødet med fødevaremærkerne på papir og iPads i faglokalet mødte eleverne i stedet mærkerne i en virkelig kontekst, hvor de oplevede, hvordan mærkerne var anvendt, og på hvilke varer de fandtes.

Den måde, hvorpå læreren arbejdede med at skabe transfer mellem viden tilegnet inde ved første undervisningsgang og selve besøget i supermarkedet, var særligt gennem de opgaver, hun

havde stillet til grupperne, og samtidig via den dialog, hun havde med eleverne på stedet. Ved opsamlingen efter besøget var det også dialogen og refleksionerne over elevernes erfaringer, der var det transferskabende element i undervisningen. Her oplevede jeg eksempelvis en elev fortælle om, hvordan hun og medlemmerne i hendes gruppe var blevet overraskede over, at et af fødevaremærkerne var meget mindre i virkeligheden, end de havde forestillet sig. De havde derfor haft svært ved at finde varer med mærket. En anden elev fortalte om, at medlemmerne i deres gruppe havde været i et dilemma, da de gerne ville have valgt økologiske limefrugter, men på grund af den økonomiske ramme kunne det ikke lade sig gøre at vælge frit mellem alle varer. Netop sådanne overvejelser hos eleverne kan ses som tegn på en begyndende opmærksomhed på de mange valg og beslutninger, man må forholde sig til i en indkøbssituation, og på, at værdier og holdninger påvirkes af mange omstændigheder. Yderligere kom klassesamtalen ind på fødevaremærkernes betydning, og bestemte fødevaregrupper blev koblet til bestemte mærker, fx fuldkornslogoet til brød og kornprodukter. Eksemplerne viser netop, hvordan dialogen kan være med til at sikre, at elevernes oplevelser og erfaringer ikke bliver til en tavs, kontekstbaseret viden. Gennem dialogen kan læreren tilskynde til en refleksionsproces hos eleverne over deres egen læring. I indkøbssituationen i supermarkedet er det derfor ikke kun væsentligt at tale med eleverne om

deres forventninger til besøget og om målene. Der må også følges op på de erfaringer, eleverne gør sig.

Det drejer sig med andre ord om, hvordan læringen tilegnet i uderummet bliver gjort til genstand for refleksion og kan sættes i en mere generaliserbar kontekst (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2016). Hvis udeskole skal finde sin berettigelse, må undervisningen tilrettelægges, således at man sikrer et systematisk arbejde med transfer mellem viden og færdigheder tilegnet i forskellige arenaer. Det er dog vigtigt at pointere, at det ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at udeskole skal afsluttes inde i et faglokale eller klasselokale. Det væsentlige er, at den efterfølgende bearbejdning og refleksion over oplevelser og erfaringer fra udeskole må indtage en vigtig plads i undervisningen, hvad enten denne del finder sted udenfor eller inden for skolen rammer. Vekselvirkningen mellem konkrete erfaringer og refleksion har stor betydning for læreprocessen, og det, at eleverne senere kan hente erfaringer fra udeskole frem, når de sidder i faglokalet eller står i lignende situationer i deres hverdagsliv, er centralt for sigtet med udeskole.

### Handleerfaringer og madvalg

Madkundskab er et fag med et bredt vidensgrundlag, og fagets indhold relaterer sig i høj grad både til naturen og kulturen, som eleverne møder i deres dagligdag (Benn, 2015). Udeskole handler overordnet om at skabe autentiske læringssituationer på baggrund af virkelighedsnære erfaringer i skolens nærmiljø, og her er det relevant at inddrage faget madkundskab (Jordet, 2012). Men ud over en indholdsmæssig relevans kan udeskole tillige bidrage med konkrete og virkelighedsnære handleerfaringer, hvilket er et centralt element i udviklingen af maddannelse. Jette Benn understøtter, at maddannelse "(...) må ske som læring eller kundskab i handling eller som den praktiske klogskab, der kommer ud af at tilrettelægge læringssituationer, der fremmer det" (Benn, 2015, 76). Handleerfaringer kan således ses som målrettede handlinger, der kvalificeres af viden og holdninger, og som kan gøres til genstand for refleksion.

Hos eleverne i de to klasser, jeg fulgte i supermarkedet, kom

## EN DEFINITION PÅ TRANSFER

NETOP DEN DISCIPLIN, FOR ELEVERNE, Gennem undervisningen, at skabe tydelig sammenhæng mellem fagligheden i skolen og dens anvendelse ude – og omvendt, kaldes her transfer. Transfer handler altså om elevernes "anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16).

(Hald 2018)



Foto: Camilla Damsgaard

erfaringdannelse og de konkrete handleerfaringer til udtryk på flere måder. Som tidligere nævnt havde begge klasser forinden besøget arbejdet med at udvælge opskrifter eller fødevarer til en grundopskrift og i den forbindelse fremstillet en indkøbs-seddel. Her oplevede jeg motiverede og engagerede elever, der gik konstruktivt til opgaven med at drøfte bl.a. smag og præferencer, men også økonomi. Desuden inkluderede eleverne i den klasse, der arbejdede med fødevarer-mærker, også betragtninger netop om fødevarer-mærkerne. Hos eleverne i den anden klasse var engagementet tydeligt i deres måde at drøfte valg af opskrift, mens de undersøgte muligheder i en kogebog. Der var generelt en høj grad af aktiv deltagelse i gruppesamtalerne blandt eleverne. Under selve udebesøgene fik eleverne i begge klasser handleerfaringer med at udvælge fødevarer og forstå indkøbene. Men de to klasser adskilte sig til en vis grad i det grundlag, hvorudfra de valgte deres fødevarer. Den økonomiske ramme var et delvist styrende element for begge klasser, men som vi så hos eleven, der gjorde sig overvejelser omkring de økologiske limefrugter, blev andre kvalitetsparametre også reflekteret, særligt hos den klasse, der havde til opgave at undersøge fødevarer-mærker. Klassens erfaringsudveksling fra udebesøget viste tegn på en begyndende forståelse af de mange valg, man møder i forhold til mad, og hvad det vil sige at være en engageret forbruger (Haastrup, 2013).

I den anden klasse observerede jeg også flere tegn på læring, hvor

elevernes fortrolighed med butikkens indretning og kultur synliggjorde, at det ikke var første gang, de handlede i madkundskab. De havde således lært supermarkedets struktur og organisation i fødevarer-kategorier at kende. Desuden var der flere gunstige situationer med et oplagt læringspotentiale. Episoden med de to drenge og valg af æg fra artiklens indledning er et fint eksempel herpå. Her kunne en italesættelse af elevernes tanker og overvejelser i indkøbssituationen være med til at skabe opmærksomhed på elevernes viden, holdninger og valg samt begrundelser herfor. En lignende episode oplevede jeg desuden, da samme gruppe skulle vælge frosne bær. Her blev gruppen, der ud over de to drenge også inkluderede to piger, opmærksomme på, at de økologiske jordbær var billigere end de konventionelle. I situationen kiggede og pegede eleverne på prisskiltene og undersøgte samtidig fryseren for at se, hvilke bærposer prisskiltene henviste til. Deres kropssprog og delvis ufuldendte sætninger syntes at udtrykke en forvirring over prisforskellen. Muligvis fordi økologi jo ofte betragtes som et dyrere valg. Gruppen endte med at vælge de konventionelle bær, formentligt på grund af en højere nettovægt, men elevernes tøvende og afprøvende tilgang til valget af fødevarer i de beskrevne situationer vidner om det læringspotentiale, der netop ligger i en dialog om deres madvalg. Samtidig viser episoderne også vigtigheden af fordelene ved at arbejde med forskellige kvalitetsparametre og inkludere råvarekendskab og fødevarer-kvalitet i

læringsmålene for en undervisning, der vedrører indkøb. Læringsudbyttet må sikres ved, at læreren skaber rammer for dialogen om fødevarer-valgene, der både inkluderer viden, erfaringer og holdninger.

Når man som lærer har sin klasse med i et supermarked, kan det naturligvis være svært at nå rundt til alle elever eller grupper for at drøfte deres undren eller valg. Derfor bliver den efterfølgende opsamling central for elevernes læreproces, ligesom de opgaver, de skal arbejde med i supermarkedet, må være grundigt introducerede. Opsamlingen efter indkøbsturen kan tilbage i faglokalet enten foregå gennem en fælles klassesamtale, som vi så hos klassen, der arbejder med fødevarer-mærker, eller som en dialog med grupperne, hvor eleverne deler deres erfaringer, spørgsmål og undren med hinanden. Desuden kan en mere systematisk viderebearbejdning eller evaluering foregå ved at inkludere perspektiver relateret til et bredt kvalitetsbegreb, hvor forskellige parametre for valg af fødevarer sættes i relation til viden, smag, lyst, holdninger og værdier (Carlsen, 2013; Carlsen, 2017). Det kan netop være med til at facilitere en transfer mellem erfaringerne i hhv. inde- og uderummet. Helt konkret kan en præsentation af elevernes fødevarer-valg, fx ud fra begrundelser vedr. bæredygtighed, pris, smag, madtekniske egenskaber og æstetiske udtryk, være med til at øge deres bevidsthed om egne og andres madvalg. Det bliver hermed synligt, hvordan fødevarer-valg kan være dilemmafyldte. Samtidig kan det være med til at knytte en sammenhæng mellem de færdigheder og den viden, eleverne tilegner sig om fødevarer i faglokalet, og de handleerfaringer, de gør sig i indkøbssituationen. Samlet set kan de reflekterede handleerfaringer fra supermarkedet være medvirkende til at styrke elevernes kompetencer til at træffe kvalificerende madvalg.

### Læring og erkendelse i supermarkedet

Indtil videre har fokus i artiklen hovedsageligt været rettet mod, hvad eleverne kan lære gennem besøget i supermarkedet, og hvorledes der skabes sammenhæng mellem læringen inde og ude. Men hvordan eleverne lærer, er i lige så høj grad interessant, ikke mindst i et fag som madkundskab, hvor

æstetiske, kropslige og kognitive læreprocesser også spiller en væsentlig rolle (Carlsen, 2017).

Under begge observerede udeskolebesøg oplevede jeg nysgerrige elever, der aktivt undersøgte stederne og de forskellige fødevarer i butikkerne. Jeg oplevede desuden flere forskellige erkendelsesformer komme i spil, hvor æstetiske indtryk såvel som dialog og analytiske tilgange var repræsenteret i elevernes møde med supermarkedet og fødevarerne. Eleverne gik rundt i butikken og oplevede dens indretning og fødevarernes placering med egen krop og egne sanser. Gennem undersøgelser af og fælles drøftelser om fødevarerne samt beregninger af budget vurderede grupperne deres indkøb. Det var gennemgående træk for begge klasser.

Som læringsrum lægger supermarkedet altså op til en variation af erkendelsesformer, som læreren bevidst kan inkludere i sin planlægning af undervisningsforløb. En opmærksomhed på forskellige måder at erkende eller være virksom på kan desuden medvirke til at skabe faglig fordybelse og motivation hos eleverne (Hansen, 2015). Ligeledes kan inklusion af aktiviteter, der lægger op til varierede erkendelsesformer, også være med til skabe en synlig sammenhæng mellem læring i inde- og uderummet.

Peter Brodersen (2016) fremhæver fire forskellige måder at være virksom på, som alle er relateret til undervisningsindhold. Det er hhv. den æstetiske, den analytiske, den kommunikative og den håndværksmæssige virksomhedsform. At forstå faglig erkendelse ud fra virksomhedsformer har en lang tradition bag sig i faget madkundskab (Hansen, 2015). Derfor kan det også være meningsfuldt at anvende virksomhedsformerne som et didaktisk redskab, når et udeskoleforløb i madkundskab skal tilrettelægges. Hvordan de kan inddrages i praksis, vil jeg give eksempler på i det følgende, hvor supermarkedet er anvendt som både læringsrum og kundskabskilde. Men først skal det pointeres, at den æstetiske og den analytiske virksomhedsform kan ses som to grundlæggende forskellige måder at forholde sig til et indhold på. Hvor den æstetiske er funderet i konkrete sansninger med oplevelse og udtryk, beskæftiger den analytiske sig

med at opløse, beskrive og kategorisere enkeltdele og deres relationer. Den kommunikative virksomhedsform vedrører dialog og kommunikation i en offentlighed, og den håndværksmæssige knytter sig til iagttagelse og træning samt det at kunne udøve et håndværk af både praktisk og teoretisk karakter. På den måde kan håndværk eksempelvis både være at snitte grønsager og at øve en metode til overslagsregning (Brodersen, 2016; Hansen, 2015). Brodersen skelner desuden mellem en produktiv og receptiv del af hver enkelt virksomhedsform, hvor eleven er hhv. aktiv og passiv. Men for overskuelighedens skyld adskilles de ikke her.

Vender vi tilbage til de lovede eksempler på anvendelse af virksomhedsformer i forbindelse med et udeskoleforløb i supermarkedet, kan den analytiske virksomhedsform komme i spil, når eleverne skal tilegne sig viden om fødevarer. Det kan fx være viden om varedeklARATIONER, næringsindhold, indpakning, fødevareremærker mv., som undersøges inden besøget i supermarkedet og anvendes i forbindelse med valg af fødevarer i selve indkøbssituationen. I det observerende forløb med fødevareremærker som læringsindhold arbejdede klassen forinden besøget i supermarkedet netop med at undersøge fødevareremærker ud fra en analytisk vinkel. Den æstetiske virksomhedsform kan benyttes i relation til de sansemæssige og kropslige indtryk, eleverne møder, når de skal undersøge supermarkedet og fødevarerne, fx deres dufte, former, størrelser og udtryk. Samtidig kan denne virksomhedsform også sættes i spil inde, når eleverne tilbereder et produkt eller et måltid af de indkøbte varer. Her er der tale om et æstetisk udtryk, hvilket begge klasser også fik erfaringer med at skabe. I den ene klasse oplevede jeg eksempelvis en gruppe eksperimenterere med kryddring og smagssammensætninger i deres wokret, og i den anden klasse var flere af grupperne meget optaget af det æstetiske udtryk i anretning af retter og borddækning. Den kommunikative virksomhedsform kan indgå i forbindelse med elevernes dialog vedrørende planlægning af indkøbene, og når eleverne sammen skal drøfte deres valg i butikken, hvilket også kom til udtryk i begge forløb, men i varieret grad.

Endvidere kan denne virksomhedsform komme i spil ved en præsentation eller evaluering af fødevalevalg eller gennem fælles refleksioner over erfaringerne fra oplevelserne i butikken. Det gjorde sig særligt gældende i forløbet om fødevareremærker, hvor læreren faciliterede opsamlende dialoger. Til sidst skulle grupperne desuden fremlægge deres billeder og opgaver fra forløbet. Den sidste virksomhedsform, håndværket, kan inddrages på flere måder. Det at skrive en indkøbsliste kan betragtes som et håndværk, der kræver træning. Men også det at udføre indkøb kræver øvelse, hvor en forståelse af supermarkedets indretning og placering af varer må tilegnes gennem erfaring. Sidst, men ikke mindst indgår den håndværksmæssige træning også i den praktiske tilberedning af maden i faget.

I forlængelse af eksemplerne kan man sige, at lærerens opgave i planlægningen af et udeforløb i høj grad bliver at overveje, hvordan de forskellige virksomhedsformer kan sættes i spil, således at der skabes en sammenhæng mellem læringen inde og ude. Eksempelvis kan den viden, eleverne tilegner sig om kvalitetskriterier for fødevarer gennem analytisk virksomhed i faglokalet, bringes i spil sammen med de æstetiske erfaringer, eleverne gør sig i forbindelse med deres undersøgelse af fødevarerne i butikken.

”ELEVERNE SKAL HAVE MULIGHED FOR BÅDE AT RETTE OPMÆRKSOMHEDEN MOD SANSENDE BESTEMMELSER OG ÆSTETISKE BEDØMMELSER PÅ DEN ENE SIDE OG I BEGREBSMÆSSIGE BESTEMMELSER OG ANALYSER PÅ DEN ANDEN SIDE”

**Brodersen, 2016**

På den måde lægges der op til handleerfaringer med at træffe kvalificerede madvalg ud fra en variation af kriterier, der vedrører både æstetiske og analytiske begrundelser. Yderligere kan den kommunikative

virksomhedsform også bidrage til at skabe sammenhæng, da dialogen og refleksionerne over de sansede oplevelser og tilegnede erfaringer ligeledes er med til at danne grundlaget for læring (Barfod, 2013).

Efter udeskoleforløbene interviewede jeg begge madkundskabslærere. Et interessant perspektiv, der blev fremhævet af begge lærere, var, at de anså udeskole som velegnet til at tage højde for forskellige erkendelsesformer i madkundskabsundervisningen. Den ene lærer udtrykker det bl.a. således:

"Jamen, normalt, når vi bare har madkundskab, og det ikke er udeskole, vil jeg jo sige, at det mest er den håndværksmæssige virksomhedsform, hvor der har været lidt flere ting i spil, fordi vi har været ude. Og de har skullet lave en fremlæggelse, hvor der har været gang i den kommunikative, og de skulle have forholdt sig til ting, så de har været analytiske, og så det æstetiske, synes jeg jo især, at de oplevede, at de fik den med i Meny, hvor de skulle gå rundt og vælge fødevarer af en kvalitet. Af en bestemt kvalitet."

#### Når faglokalets trygge rammer forlades

Begge madkundskabslærere udtrykker i de efterfølgende interviews begejstring for udeskoles potentialer i madkundskab og for elevernes udbyttet af de gennemførte undervisningsforløb. En af lærerne fortalte:

"JAMEN, JEG SYNTES DER ER KÆMPE POTENTIALER I DET. ALTSÅ DET ER JO HELT VILDT, SOM DE HER ELEVER, DE RYKKER PÅ, AT DE FÅR LOV TIL AT KOMME UD OG SELV HAVE DET I HÆNDERNE OG SE PRISERNE OG REGNE UD, HVAD DET KOSTER, OG SÅ KOMMUNIKERE OMKRING DET OG BLIVE ENIGE OM, HVAD VI SKAL LAVE."

Men tilrettelæggelsen og gennemførelsen af et udeforløb er heller ikke uden udfordringer. Særligt den ene madkundskabslærer, for hvem udeskole var nyt, havde haft nogle betænkeligheder inden forløbet. Betænkelighederne vedrørte klasseledelse i uderummet, specielt i forhold til elevernes håndtering af de stillede opgaver og deres forståelse af, hvordan man opfører sig i et offentligt, autentisk rum. Hun udtrykker:

"Det kan godt være en stressfaktor. Det har det været. Det der med at sikre sig, at den klasse, man tager med ud et sted, også opfører sig, som man gerne vil have dem. Og det er jo vigtigt, at jeg får formidlet det ordentligt, inden vi tager af sted, og sikrer mig, at de kan det."

Klasseledelsen i uderummet kan opleves som mere kompleks, da eleverne ikke er situeret i den mere faste struktur, som klasseværelset eller faglokalet ofte betinger. Det viste sig dog ikke at blive den store udfordring. Det kan hænge sammen med lærerens opmærksomhed på at skabe trygge og klare rammer for eleverne i uderummet.

og de havde mulighed for at stille spørgsmål til opgaverne. Ligeledes drøftede læreren supermarkedets kultur med eleverne, hvor adfærd og forventninger blev afklaret. På den måde var eleverne godt klædt på til at deltage i udedelen af undervisningen. Et fælles mødested blev også aftalt, hvor de sidste beskeder blev givet, inden grupperne gik på indkøb. Samtidig fungerede mødestedet foran butikken som samlingspunkt, inden eleverne gik tilbage til skolen. Under selve besøget i supermarkedet havde læreren en mere vejledende rolle, hvor eleverne kunne spørge om hjælp eller drøfte udfordringer. Hun fortalte:

"Ja, jeg trækker mig jo tilbage, kan man sige, når de er ude, fordi det er jo der, at de skal være aktive."

Opsamlingen på elevernes erfaringer foregik tilbage i faglokalet. En vigtig pointe som Arne N. Jordet påpeger, er, at almindelige principper for god undervisning også gør sig gældende i udeskole (Jordet, 2011). Disse principper vedrører netop didaktisk kompetence, relationskompetence og ikke mindst klasseledelseskompetence, hvor alle dele må ses i lyset af de muligheder,

## KLASSELEDELSE

OLE LØW DEFINERER KLASSELEDELSE SOM: "(..) LÆRE-RENS KOMPETENCE TIL AT SKABE ET SAMARBEJDE-DE LÆRINGSMILJØ MED DELTAGELSESMULIGHEDER FOR ALLE OG MED KLARE OG PRODUKTIVE RAMMER FOR LÆRING OG TRIVSEL."

Løw, 2015

Som forberedelse til besøget havde læreren taget kontakt til butiksbestyrelsen i supermarkedet for at aftale, hvornår klassen kom på besøg, og for at afklare, om det var tilladt for eleverne at tage billeder. Desuden præsenterede hun læringsmål og aktiviteter grundigt inden besøget, således eleverne var bevidste om, hvad de skulle undersøge,

udedstedet bidrager med.

En anden udfordring, som begge lærere nævnte, var tidsperspektivet i udeskole. De fremhævede, at det kunne være svært at bedrive udeskole i et fag som madkundskab, hvor timetallet er forholdsvist lille. I de to observerede forløb var tiden ikke et problem, da de lokale supermarkeder var placeret



forholdsvis tæt på skolen. Besøgene kunne derfor foregå inden for det rammesatte timetal til faget. Men det kan være en udfordring, hvis der kræves en længere transporttid hen til stedet for udeskole. Denne bekymring italesatte særligt den ene lærer:

"EN AF DE  
ALLERSTØRSTE  
BARRIERER ER TID. NU  
ER JEG RIGTIG HELDIG,  
AT JEG HAR FIRE TIMER  
FRA KL. 8.00 TIL KL.  
11.30 HVER FREDAG  
OG KAN BRUGE TID PÅ  
AT TAGE DEM MED NED  
OG HANDLE, MEN VI  
VILLE JO OGSÅ GERNE  
MERE UDESKOLE SOM  
VIRKSOMHEDSBESØG,  
GÅRDBESØG OG SÅDAN  
NOGET, OG SÅ SKAL JEG  
IND OG SNAKKE MED  
DE ANDRE LÆRERE OG  
HAVE LOV TIL AT TAGE  
EN HEL DAG. FORDI  
REJSEN FREM OG  
TILBAGE OG BESØGET –  
DET TAGER TID."

En måde at adressere denne problematik på kan være at indtænke udeskoledorløbene så tidligt som muligt i årsplanlægningen, hvorved en større fleksibilitet i skemaet ofte er muligt. Desuden lægger den nyeste folkeskole-reform op til at tænke undervisningen i andre strukturer og sammenhænge, og flere skoler, der satser på udeskole, afholder deciderede udedage med en

variation af fag, men også med anvendelse af tværfaglighed (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2015). Her vil madkundskabsfaget med sit brede vidensgrundlag sagtens kunne byde ind og i flere sammenhænge bidrage med et værdifuldt indhold. Som den ene madkundskabslærer påpeger, er maden netop fagets genstandsfelt, og maden knytter sig i høj grad også til hverdagen uden for skolen. Maden er indlejret i både natur, kultur og vores sociale omgivelser, og det er noget, vi gennem hele livet må forholde os til. Skolens nærområde rummer mange autentiske læringsrum, der kan være interessante at beskæftige sig med i madkundskab. Ikke mindst supermarkedet, som har været det bærende eksempel her. Men også lokale landbrug, fødevarerproducenter, fiskeri, skov eller skolehaver kan bidrage med konkrete, sanselige oplevelser, der knytter fagets indhold til en meningsfuld og virkelig kontekst.

#### Konklusion og afsluttende perspektiver

Erfaringerne fra de to 6. klasser, jeg har fulgt på deres besøg i supermarkedet, viser, at det kan være meningsfuldt at inkludere udeskole i madkundskab. Samtidig viser erfaringerne også, at der er en række centrale overvejelser, man som madkundskabslærer må gøre sig for at skabe gunstige læringsbetingelser i udeforløb. Det er væsentligt at overveje, hvordan supermarkedet indgår som læringsrum, og hvordan artefakterne på stedet anvendes som læremidler. Med andre ord – fungerer stedet som læringsarena, kundskabskilde eller begge dele?

Desuden blev det synligt, at udebesøgene skabte engagerede elever, der gik aktivt i gang med de opgaver, lærerne havde stillet. I elevernes møde med fødevarerne og deres samtaler om valg oplevede jeg værdifulde læringspotentiale, særligt inden for madkundskabsfagets kompetenceområde Fødevarerbevidsthed. For at kvalificere elevernes læring er det nødvendigt, at læreren tænker over, hvordan der skabes transfer mellem den læring, der findes sted hhv. inde og ude. De oplevelser og erfaringer, eleverne gør sig under udebesøget, må reflekteres gennem en fælles dialog, hvor eleverne får delt, diskuteret og sat ord på deres læring.

Transfer støttes ligeledes af en god sammenhæng mellem mål, indhold og aktiviteter inde og ude.

Kropslige og sansemæssige læringsoplevelser vægtes højt i udeskole og er et vigtigt element i erfaringsdannelsen (Barfod, 2013). I de fulgte udeskoledorløb var der eksempler på erfaringsdannelsen gennem både æstetisk, analytisk, kommunikativ og håndværksmæssig virksomhed. Begge madkundskabslærere var opmærksomme på, at deres forløb i supermarkedet lagde op til flere måder at lære på, hvilket i øvrigt er kendetegnende for madkundskabsfagets indhold og arbejdsmetoder. Virksomhedsformerne kan derfor være et værdifuldt redskab for madkundskabslæreren i tilrettelæggelsen af udeforløb. De må udvælges i relation til undervisningens indhold og stedets potentiale med et sigte mod at understøtte sammenhængen mellem inde og ude.

Udeskole adskiller sig fra almindelig madkundskabsundervisning ved at være situeret under andre fysiske forhold og rammer. Klasserumsledelse i uderummet er derfor vigtig at være bevidst om, når man tilrettelægger udeforløb. I de fulgte forløb havde begge lærere udformet klare og tydelige opgaveformuleringer og samværsregler. Den ene lærer havde endvidere lavet en forventningsafstemning med eleverne om, hvilken opførelse der var passende til supermarkedets kultur. Hun havde også en base, hvor eleverne samledes før og efter deres indkøb og undersøgelser. Det var med til at skabe ro og tid til fordybelse i stedet og opgaverne.

Med ovenstående i betragtning er det ingen tvivl om, at et udeskoledorløb med supermarkedet som omdrejningspunkt kan byde på mange interessante læringsoplevelser med relevans for madkundskab. De konkrete og virkelighedsnære handleerfaringer, eleverne opnår ved selv at planlægge indkøb, diskutere, forholde sig til og vælge forskellige fødevarer, vil kunne bidrage til en bevidsthed om egne madvalg, men samtidig også til en forståelse af andres valg og de dilemmaer, man som forbruger møder i sin hverdag. Der synes dermed at ligge et relevant lærings- og dannelsespotentiale i supermarkedet som læringsrum. ●



Foto: Colourbox. dk

### Litteraturliste

- Barfod, K. (2013). Udeskole involverer kroppen og sanser aktivt i læreprocesser. *Liv i skolen* 2013/4: 6-11.
- Benn, J. (2015). Maddannelse, kompetencer og læring. I: Bergström, K. & Johnsson, I.M. *Mat är mer än mat. Samhällsvetenskapliga perspektiv på mat och måltider*, s. 69-78. Göteborgs Universitet.
- Brodersen, P. (2016). Elevens virksomhed – med smagen i centrum i madkundskab. Lokaliseret 04.03.2018 på <http://www.smagforlivet.dk/artikler/elevens-virksomhed-%E2%80%93-med-smagen-i-centrum-i-madkundskab>.
- Carlsen, H.B. (2013). Madlavning og måltider som æstetiske erfaringer. I: Benn, J. (red.) *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*, s. 281-307. København: Munksgaard.
- Carlsen, H.B. (2017). *Madkundskabsdidaktik. Mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Damsgaard, C. (2017). *Madkundskab, udeskole og virksomhedsformer. Potentialer og udfordringer. – Et fagdidaktisk blik på autentiske og stedbaserede læringsforløb i faget madkundskab. (Kandidatspeciale)*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus universitet.
- Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2015). Rammer for udeskole: Skemaplanlægning. Lokaliseret 04.03.2018 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/5.%20Rammer%20-%20skemaplanl%C3%A6gning.pdf>.
- Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). Transfer og undervisning i forskellige omgivelser. Lokaliseret 04.03.2018 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Transfer%20i%20udeskole.pdf>.
- Ejbye-Ernst, N. & Stokholm, D. (2015). Natur og udeliv. *Uderummet i pædagogisk praksis*, s. 53-67. Aarhus: Systeme.
- Hald, M. (2018). Transfer mellem ude og inde – hvorfor og hvordan. *UCN Perspektiv*, (3), s. 6-13.
- Hansen, J.T. & Nielsen, K. (1999). Stilladser og læring – et forsøg på afklaring. I Hansen, J.T. & Nielsen, K. (red.) *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, s. 9 – 41. Aarhus: Klim.
- Hansen, T.I. (2015). Æstetik og fordybelse. I: Brodersen, P., Hansen, T.I. & Ziehe, T. (2015) *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*, s. 78-112. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I. og Skovmand, K. (2011). Fælles mål og midler. *Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim.
- Hastrup, L. (2013). Mad og måltider i hjem og familie gennem tid og sted. I: Benn, J. (red.) *Børn, ernæring og måltider. Tværfaglige perspektiver*, s. 139 - 161. København: Munksgaard.
- Jordet, A.N. (2011). Uteskole i en uddannelsespolitisk brytningstid. *Unge pædagoger* 4: 47-55.
- Jordet, A.N. (2012). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Konkurrence- og forbrugerstyrelsen (2018). *Mærkningsguiden*. Lokaliseret 04.03 2018 på <https://www.forbrug.dk/raad-og-rettigheder/maerkningsguiden/maerkningsguide/>.
- Løw, O. (red.) (2015). *Klasseledelse*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2018). Forenklede fælles mål for madkundskab. Lokaliseret 04.03.2018 på <https://www.emu.dk/modul/madkundskab-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>.
- Vesterager, K. & Jensen, L.L. (2015). *Udeskole i naturen og byrummet*. Metropol.