

BA-Projekt

## Udeundervisning "Gården gennem tiden"



Foto: Pressefoto, Onsdag d. 13. maj 2015

Lea Nielsen (176195)  
Mette Mathilde Kofod (207612)  
BA-Projekt

# Gården gennem tiden

## Indhold

1. Indledning.....	2
1.2. Problemformulering .....	4
2. Læsevejledning.....	4
3. Begrebsafklaring.....	5
3.1. Definition af begrebet udeundervisning .....	5
3.2. Begrebsafklaring af demokratisk dannelse .....	6
3.3. Begrebsafklaring af historiebevidsthed .....	8
4. Forskningstilgang .....	8
5. Det kvalitative interview .....	10
6. Forskning.....	12
7. Analyse af undersøgelse .....	13
7.1. Undersøgelse af fordele ved udeundervisning .....	13
7.2. Udfordringer ved udeundervisning .....	16
7.2.1. Udfordringer i forhold til rammefaktorer .....	16
7.2.2. Udfordringer i forhold til indhold .....	17
7.3. Delkonklusion .....	18
7.4. Præsentation af interview med erfaren lære i udeundervisning .....	19
8. Udeundervisningsforløb “Gården gennem tiden” .....	19
8.1. Præsentation af tre læringssituationer .....	21
8.1.1. Formidlingssituationen .....	21
8.1.2. Udprøvningsituation .....	23
8.1.3. Konsolideringssituation .....	26
8.2. Mål for forløbet “Gården gennem tiden” .....	28
8.3. Delkonklusion på udeundervisningsforløb .....	30
9. Diskussion .....	31
10. Metodekritik.....	34
11. Konklusion.....	35
12. Litteraturliste .....	37

## 1. Indledning

Faget historie er for vores vedkommende et fag, som vi sætter meget stor ære i at være uannede inden for. Vi har begge en stor passion for faget og finder stor glæde ved, at formidle historisk viden. Derfor var det meget naturligt for os, at vælge at behandle en lærerfaglig problemstilling i faget historie i vores bachelorprojekt.

Vi finder faget interessant og vigtigt i skolen, og derfor er vi selvfølgelig interesserede i, at vores kommende elever kommer til, at dele vores glæde ved faget. Derfor søgte vi viden om, hvad eleverne selv mener der skal til, for at undervisningen i faget historie vækker deres nysgerrighed. Forskningen viste, at eleverne havde mange forskellige holdninger til hvad der skulle til, for at vække deres nysgerrighed. Det vi hæftede os mest ved var, at eleverne gerne vil være aktive og have indflydelse på undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2015).

En måde hvorpå man imødekommer elevernes ønsker om at være aktive i undervisningen, kunne være gennem udeundervisningsdidaktikken. Tidligt i vores egen uddannelse blev vi præsenteret for udeundervisning i historiefaget. Det startede en spirende interesse for feltet. Vi oplevede på egen krop, hvorledes **bevægelse** og udedimensionen i historie, gjorde os aktive og interesserede, på en måde, som den almindelig tavleundervisning ikke kunne. Udeundervisning er også et felt, hvor vi finder, der er mulighed for medindflydelse, hvis underviseren tør, at sætte temaerne eller emnerne fri, og lade dem forme sig efter elevernes interesser.

Eleverne i folkeskolen gennemgår, som alle andre en dannelsesproces (Rønholt & Herskind, 2007). Dannelsesprocessen er allerede i gang, inden eleverne deltager i undervisningen i skolen. Skolen er bl.a. samfundets institut beregnet til at skabe borgere, der kan deltage i samfundet. Dette fremgår i folkeskolens formålsparagraf. Samfundet bygger på demokratiske værdier. Det er derfor nødvendigt, at eleverne opnår indsigt i demokratiske processer i deres skolegang, for at kunne deltage i samfundet. Derfor finder vi demokratisk dannelse relevant, idet vi med historiefaget ønsker, at undervise eleverne, så de ser sig selv som demokratiske medborgere, der kan få indflydelse på samfundet. Denne proces er allerede tilstedeværende i arbejdet med historiebevidsthed, som er en central kompetence i historiefaget.

Eleverne kommer med forskellige værdier, erfaringer og personlighedstræk. Disse forskellige dannelsesmæssige baggrunde skal eleverne have indsigt i. Samtidig skal der sikres fælles erfaringer, gennem erfaringsbefordrende oplevelser i undervisningsforløbene. Gennem indsigt i forskelligheder og med fælles oplevelser kan eleverne danne en social solidaritet, som er en del af en række forudsætninger, der skal være til stede, før der kan ske en demokratisk dannelse af eleverne (Dorf, 1999). Vi mener, at udeundervisning er en ideel måde, at give eleverne fælles

erfaringsbefordrende oplevelser. Dette er for os endnu et stærkt argument for udedidaktikkens relevans og en af grundene til, hvorfor vi har valgt at undersøge netop dette.

Når vi selv har givet os i kast med udedidaktik i vores praktikker er det dog blevet tydeligt, at udedidaktikken har flere facetter, end forventet. Vi opleves at der er stor forskel på udeundervisning i teori og praksis. Dvs., at der i en skolesammenhæng er flere udfordrende faktorer, der spiller ind, når udeundervisning skal gennemføres i skolen end der ofte er taget højde for i teorien.

Derfor finder vi det vigtigt, at undersøge både hvilke muligheder og udfordringer, der er ved udeundervisning. Dermed anskues fænomenet udeundervisning fra to modstående vinkler.

Udeundervisning er et meget bredt felt og vi indså derfor tidligt i forløbet, at det ville være fordelagtigt, at arbejde ud fra et enkeltstående udeundervisningsforløb, som repræsentation for didaktikken generelt.

I udvælgelsen af et indhold, til det enkeltstående forløb, debatterede vi forskellige temaer og hvilke muligheder, der var ved brugen af de forskellige. I sidste ende valgte vi, at forløbets indhold tager udgangspunkt i temaet landbrug, da det kan implementeres i størstedelen af de danske skoler. Danmark er et landbrugsland, hvilket betyder at der er stor sandsynlighed for, at der vil være et landbrug i nærheden af skolen.

Landbruget består i dag af 36.637 landbrug, som dækker  $\frac{2}{3}$  af alt dansk landareal (Danmarks statistik, 2015). Nogle af landbrugene er allerede tilgængelige, som besøgsgårde, gennem projektet "Jeg en gård mig booke vil" (Skole, Landbrug & Fødevarer). Ud over besøgslandbrugene, er det samtidig stor sandsynlighed for, at der er lokale landmænd, som ikke er en del af projektet, der efter aftale stadig gerne vil vise bedriften frem.

Landbrug er ikke bare interessante, fordi de er let tilgængelig, men også fordi det er en betydningsfuld sektor, der har haft indflydelse på samfundet førhen, i dag og i fremtiden. Historieundervisningen om landbruget vil derfor ikke kun dreje sig om det fortidens landbrug. Derimod vil elever gennem et udebesøg kunne få en fornemmelse for en udvikling i landbrugssektoren.

Det står i kontrast til f.eks. et museumsbesøg, som ofte kun beskæftiger sig med fortidige hændelser. Dette er vores begrundelse for, at det netop er landbrug, vi har valgt som vores tema.

Ovenfor beskrevet, hvorledes vores egne oplevelser med udeundervisning har vakt vores interesse for netop dette. Vi har påpeget at eleverne bl.a. ønsker mere aktivitet i undervisning i historie, i den forbindelse argumenteredes for at udeundervisning, kan give mulighed for dette.

Det er beskrevet hvorledes der i udeundervisningen er elementer af demokratisk dannelse, samt hvorfor landbruget er interessant og praktisk i historieundervisningen. På baggrund af ovenstående argumenter og overvejelser, har vi valgt at undersøge følgende problemstilling.

## 1.2. Problemformulering

Hvilke muligheder og udfordringer giver udeundervisning i historiefaget, når man arbejder med temaet landbrug, og hvorledes kan denne undervisning udvikle eleverens demokratiske dannelse?

## 2. Læsevejledning

I dette bachelorprojekt vil der først blive givet en kort præsentation af hvorledes de begreber, som anvendes i opgaven defineres. Disse er hhv.: udeundervisning, demokratisk dannelse og historiebevidsthed. Udeundervisningsbegrebet afklares på baggrund af definitioner af udeskole, åben skole, samt udeundervisning, som de beskrives af hhv. Arne Jordet, Undervisningsministeriet og Karen Barfod. Det demokratiske dannelsesbegreb defineres ud fra folkeskolens formålsparagraf, samt Wolfgang Klafkis forståelser af hvorledes demokratisk dannelse opnås. Historiebevidsthed defineres ud fra fagformålet for historiefaget, samt Bernard Eric Jensens definition af begrebet.

Dernæst præsenteres fænomenologien, som er den forskningstilgang, der er blevet brugt i indhentningen af empirien. Dette er udformet på baggrund af Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmanns beskrivelse af fænomenologi.

Tredje afsnit omhandler det kvalitative interview, som forskningsmetode. Det er beskrevet ved Bo Jacobsen, Line Hillersdal & Hanne Kjærgaard Walker. Her inddrages Klaus Nielsen.

Fjerde afsnit af opgaven er en kort præsentation af forskning inden for historieundervisningen, foretaget af HistorieLab i 2016. Rapporten er skrevet af Heidi Eskelund Knudsen & Jens Aage Poulsen.

Dernæst præsenteres empirien og denne analyseres. Først analyseres lærernes positive udtalelser om udeundervisningen. Efterfølgende analyseres lærernes syn på hvorledes rammefaktorer og valg af indhold repræsenterer de primære udfordringer ved implementering af udeundervisning.

Efter en kort delkonklusion, præsenteres endnu et interview, med en lærer der har erfaring inden for udeundervisningen.

Dernæst følger en beskrivelse af det teoretisk begrundede udeundervisningsforløb, vi har udarbejdet, på baggrund af udtalelser fra interview med en udeundervisningskyndig lærer.

Der præsenteres et undervisningsforløb ved navn ”Gården gennem tiden”, som er udarbejdet til at afhjælpe udfordringer ved udeundervisning.

Herefter følger endnu en delkonklusion, om hvorledes undervisningsforløbet afhjælper udfordringerne ved udeundervisning.

I det efterfølgende afsnit diskuteres fire betænkninger. Disse er validiteten af udeundervisningsforløbet, da det ikke er afprøvet, inklusionsmuligheder i udeundervisning, hvorvidt tværfaglighed er et positivt eller negativt element i udeundervisning, og sidst i hvilket omfang forløbet er demokratisk dannende.

Næstsidst kritiseres den valgte metode, samt forskningstilgang.

Slutteligt konkluderes, hvilke muligheder og udfordringer der er i forbindelse udeundervisning, samt hvorvidt udeundervisning kan være demokratisk dannende.

### 3. Begrebsafklaring

I det følgende vil begreberne udeundervisning, demokratiske dannelse og historie bevidsthed, som de forstås i opgaven, blive defineret.

#### 3.1. Definition af begrebet udeundervisning

Det følgende er en præsentation af hvorledes udeundervisningsbegrebet defineres i denne opgave. Det er vigtigt at pointere, at definitionen bygger på de, for os, bedste elementer fra Arne Jordets definition på udeskole (Jordet, 2014, s. 34), Undervisningsministeriets definition på åben skole (Undervisningsministeriet, 2017), samt Karen Barfods definition på udeundervisning (Barfod, 2013, s. 34). Vores begrebsafklaring af udeundervisning lyder:

”Udeundervisning er undervisning uden for skolens sædvanlige rammer, hvor der arbejdes med skolens indhold. Elever og lærere skal inddrage omverdenen i form af lokalsamfund og nærmiljø, som ressource i uddannelsen for at supplere og udfylde undervisningen i klasselokalet. Udeundervisning indebærer faglige aktiviteter uden for klasselokalet, når det passer ind i årsplanen. Udeundervisning kan bestå af både korte og lange forløb, som ofte er tværfaglige og indeholder et dannelsesmæssigt perspektiv“.

Begrebet udeundervisning kan være svært at skelne fra begreberne udeskole eller åben skole. Dette skyldes, at mange elementer i de forskellige begrebsafklaringer går igen. Vi vil beskrive de negative begrænsninger, vi finder ved de tre begrebsafklaringer, vores definition har taget udgangspunkt i. Dette begrundes hvorfor vi ikke har gjort brug af et af ovenforstående begreber, men valgt at skabe vores egen definition af udeundervisning.

- Først beskrives, hvad vi finder negativt begrænsende ved Arne Jordets definition af begrebet udeskole. Ifølge Jordet skal undervisningen foregå udenfor regelmæssigt, før det er udeskole og alment dannende. Vi mener derimod, at det ikke altid vil være gavnligt for undervisningen, at den skal foregå regelmæssigt udenfor. Derimod ser vi det mere fordelagtigt at udeundervisningen skal vælges til, hvor dette giver mening i forhold til undervisningsindholdet. Dette gør at vi lægger os tæt op af Arne Jordets smalle forståelse af udeskole. Dog mener vi i modsætning til ham, at det stadig kan være alment dannende, selv om det ikke er regelmæssig udeundervisning.
- Det vil nu blive beskrevet, hvad vi mener er problematisk ved Undervisningsministeriets definition af åben skole begrebet. Det vi anser som problematisk ved dette begreb er at man ikke anser uderummet i sig selv, for at være et muligt læringsrum. F.eks. at tænde et bål og lave suppe uden inddragelse af lokalsamfund. Vi ser derimod store muligheder i uderummet i forhold til undervisningens indhold og mål.
- Til sidst vil vi beskrive det vi mener er u hensigtsmæssigt ved Karen Barfods definition af udeundervisning. Ifølge Barfod, kan der ikke forekomme tværfaglighed og der vil altid være tale om kortere undervisningsforløb. Vi anser det som værende negativt at begrebet ifølge hende indbefatter, at forløbene skal være korte. Vi er derimod meget optagede af, at der kan være tale om **længerevarende tematiske forløb**. I Barfods definition er der desuden manglende mulighed for tværfaglighed, hvilket vi også finder meget problematisk, da vi netop mener, at dette kan være en af styrkerne ved udeundervisning. Dog minder Barfods forståelse af udeundervisning meget om vores forståelse af hvorledes udeundervisningen skal praktiseres og vi har derfor valgt at bruge benævnelsen udeundervisning til vores begrebsdefinition og dermed også gennem opgaven.

Øverst i afsnittet er det blevet defineret, hvad der i opgaven forstås som udeundervisning. Derudover er der blevet argumenteret for hvorfor begrebsforståelserne ved udeskole og åben skole, ikke er de forståelser der anvendes i opgaven.

### 3.2. Begrebsafklaring af demokratisk dannelse

Det vil nu blive defineret hvorledes begrebet demokratisk dannelse anskues i opgaven. Slås ordet dannelse op i en ordbog, kommer følgende definition frem; dannelse kan forstås som et

alment kendskab til især kulturelle områder, f.eks. kunst, sprog, musik og historie, forbundet med en fremskreden åndelig udvikling og en kultiveret fremtræden og levevis. (Dannelse, u.å.) I folkeskolen og i denne opgave søges at eleverne får en fremskreden åndelig udvikling, og derigennem skabe dannelse. Det er dog vigtigt at have for øje hvilken form for dannelse der i folkeskolen stræbes imod.

Definitioner og fortolkninger af folkeskolens opgave, fagenes indhold og metode har gennem lang tid været påvirket af dannelseseoretisk og kritisk-konstruktiv didaktik (Herskind og Rønholt, 2007, s. 59).

Folkeskolens opgave er ifølge den dannelseseoretiske didaktik, at danne og opdrage de umyndige elever til selvstændige myndige mennesker. Det er interessant for os at kigge på hvad folkeskolens dannelsesopgave indebærer, fordi det dannelsesbegreb vi anvender skal ses i en skole og uddannelsesmæssig kontekst. I formålsparagraffen stk. 1 står der bl.a., at skolen skal fremme den enkelte elevs alsidige dannelse (LOV nr. 747 af 20. juni 2016 §1, stk. 1). Den alsidige dannelse er i **Klafkis perspektiv en almen dannelse**. Ifølge Klafki er der tre grundforudsætninger, der skal være til stede før den almene dannelse kan skabes. Disse er dannelse til alle, mangesidig dannelse og dannelse i det almene medium (Forelæsning på Odense Seminarium, d. 9. dec. 1999). Vi finder, at folkeskolen skaber rammerne for at de tre grundforudsætninger i almen dannelse kan eksistere.

I forhold til denne opgave, fandt vi det interessant at blive mere specifikke på hvilken form for dannelse, vi ønsker at skabe med vores elever. Derfor har vi valgt, at inddrage folkeskolens formålsparagraf, stk. 3. Den foreskriver at: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati." (LOV nr. 747 af 20. juni 2016 §1, stk. 3).

Når man anskuer ovenstående formålsparagraf er det tydeligt, at den kritisk-konstruktive didaktik har stor indflydelse i undervisningsdiskursen i dag. Medansvar, åndsfrihed og ligeværd er værdier, som også den kritisk-konstruktive didaktik bygger på. Vi anser at netop denne didaktik har et demokratisk dannende hovedformål.

Grundlaget for kritisk-konstruktiv dannelse er, at kunne tænke og handle kritisk, selvbestemmende og solidarisk. Disse egenskaber er vigtige for deltagelse i et demokratisk samfund (Herskind & Rønholt, 2007, s. 59). Her ses den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis tydelige indflydelse på europæisk uddannelsesforståelse, da netop selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er centrale dannelsesmål i hans demokratiske dannelsesestænkning. På baggrund af dette har vi valgt, at Klafkis demokratiske



dannelsesforståelse er den, vi anvender i opgaven, når vi bruger begrebet demokratisk dannelse. Vi mener ikke at alle tre dannelsesmål skal være til stede i en undervisning, før der er tale om demokratisk dannelse.

### 3.3. Begrebsafklaring af historiebevidsthed

Her vil blive defineret hvorledes historiebevidsthedsbegrebet forstås i denne undersøgelse.

Fagformålet for historiefaget, stk. 3 foreskriver at: “elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

En måde at arbejde med demokratisk dannelse i faget historie i folkeskolen, kan altså være ved at arbejde med historiebevidsthed. Historiebevidsthed betyder, at vi som mennesker skal sættes i stand til at orientere os, reflektere over, tage stilling til og handle på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden, samt forventninger til fremtiden (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, u.å.).

Bernard Eric Jensen lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole definerer historiebevidsthed som værende, “at der i et levet menneskeliv (og dermed samfundsliv) indgår samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger” (Jensen, 2012, s.16).

Vælges historiebevidsthedstilgangen i undervisningen, vil det ifølge Bernard Eric Jensen gøre indholdet mere tankevækkende, vedkommende og derigennem dannende (Jensen, 2012, s.16). Derfor vil der i denne opgave blive arbejdet med en opmærksomhed på at historiebevidsthed kan give eleverne indsigt i hvorledes der trækkes tråde fra fortiden, frem til nutiden, hvilket skal give eleverne indblik i deres fremtidsforventninger.

Det teoretiske grundlag for opgaven, i form af en afklaring af hvorledes de tre begreber udeundervisning, demokratisk dannelse og historiebevidsthed anvendes i denne opgave er nu blevet beskrevet. I det følgende vil den valgte forskningstilgang beskrives, samt begrundes.

## 4. Forskningstilgang

I projektet anvendes fænomenologien som forskningstilgang. Først begrundes hvorfor fænomenologien er anvendelig i denne undersøgelse. Fænomenologien blev valgt, da det i undersøgelsen søges hvorledes andre forstår fænomenet udeundervisning. Vi finder selv at

udeundervisning er relevant at inddrage i undervisningen. Hvorvidt dette også er tilfældet hos andre lærere, ønskede vi at undersøge og derfor valgte vi forskningstilgangen fænomenologien, da den muliggjorde at vi kunne undersøge hvorledes fænomenet udeundervisning fremstår hos lærer i folkeskolen (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 218).

Den fænomenologiske tilgang er valgt, fordi man med fænomenologi har udviklet en forskningspraksis, der på et beskrivende, kvalitativt grundlag kan skabe viden om almen forhold ved den menneskelige oplevelsesverden (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 237). Ved at gøre brug af denne praksis kan vi bruge vores empiriske forskningsprojekt til at komme med generelle almen udsigelse om udeundervisning og dets muligheder og udfordringer, da målet med den fænomenologiske analyse netop er at beskrive fænomenets essens eller væsen (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 221).

Kvalitativ forskning kan ifølge kritikere anses for kun at kunne udsige noget om enkelte tilfælde (Jacobsen, m.fl., 2015). Dette kunne f.eks. problematiserer, at man i et forskningsprojekt ud fra enkelte interviews udtalte sig om noget generelt om et fænomen.

En central ambition i fænomenologien er at belyse fænomener, som de er i sig selv. Dvs. at, der skal søges, at gå bag om de mange ideer, og stereotyper og indtryk, man har med sig, og som normalt tillægges de fænomener man møder (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 218)

Når denne tilgang anvendes, arbejdes der bl.a. med den fænomenologiske reduktion. Dvs., at man skal sætte sin viden i parentes, for at muliggøre en præcis afklaring af det fænomen der undersøges. Man skal altså forsøge at se bort fra det som andre videnskaber forudsætter om verden og møde fænomenet som var det første gang.

En helt grundlæggende problematik ved fænomenologien er, at der er næsten umuligt at fralægge sig sin forhåndsviden og forudindtagelser, når man møder et fænomen. Alligevel er det noget man skal søge at tilstræbe at gøre, og så længe der er en opmærksomhed på problematikken, vil det være nemmere at tilnærme sig en fænomenologiske reduktion.

Vi vil anvende Giorgis fænomenologiske metode, i analysen af den indhentede empiri. Hans metode består af fire trin, som starter med, at man først erhverver en beskrivelse af det fænomen, man ønsker at undersøge. Her interviewes lærere i historie i den danske folkeskole, som havde undervisningserfaringer og mere eller mindre erfaring med udeundervisning. Under denne fase er det vigtigt at man, tilsidesætter sin egen viden og forståelse af fænomenet, altså søger den fænomenologiske reduktion (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 239).

Dernæst transskriberes de indhentede interviews. De transskriberede interviews gennemlæses, indtil der opnås et godt kendskab til materialet. Herefter inddeles dette i meningsenheder, hvilket er velafrundede helheder fundet i dele af materialet (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 228).

Næste trin består i, at man går tilbage til begyndelsen og anvender disse meningsenheder, så de omsættes til kategorier eller begreber, som bruges i beskrivelsen af fænomenet. Først her må man overskride interviewpersonens sprogbrug (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 228).

Ideelt set slutes processen af med at kategorierne anvendes til beskrivelse af den generelle struktur, fænomenets essens, som personen eller personerne har oplevet det. Målet bliver hermed at finde det generelle i det konkrete ved hjælp af de fænomenologiske redskaber (Jacobsen, m.fl., 2015, s. 239).

Det er nu blevet beskrevet hvorledes forskningstilgangen er blevet anvendt i projektets undersøgelse. Her følger en beskrivelse, samt begrundelse af undersøgelsesmetoden i projektet.

## 5. Det kvalitative interview

Det kvalitative interview er valgt til indhentning af det empiriske materiale til denne undersøgelse. Dette er valgt, da det i undersøgelsen ønskedes at udforske hvorledes en given interviewperson opfatter et emne, tema eller fænomen (Jacobsen, Hillersdal & Walker, 2014). I denne undersøgelse udforskedes hvilke erfaringer lærere i folkeskolen havde med fænomenet udeundervisning.

Efter valg af udforskningsområde udarbejdes en interviewguide. Interviewguiden anses for at være hjertet i undersøgelsen og der skal derfor bruges tid på udarbejdelsen af de spørgsmål, som indgår heri (Nielsen, 2015). Vi udarbejdede en interviewguide med relevante spørgsmål til lærerne, så vi kunne opnå indsigt i deres erfaringer og oplevelser med fænomenet udeundervisning (bilag 1).

Der blev valgt en semistruktureret tilgang til interviewene, da der ses store fordele ved at have mulighed, for at kunne afvige fra interviewguiden. Hermed gives der chance for at kunne uddybe og nuancere spørgsmål (Jacobsen, 2014, s. 79). Dette sikrer en højere grad af fælles og valid forståelse af interviewpersonens svar (Harrits, Pedersen & Halkier, 2012, s. 150)

Efter udarbejdelsen af interviewguiden, skal interviewpersoner til interviewene udvælges. Disse personer skal selvfølgelig være relevante for undersøgelsen. Antallet af interviewpersoner kan være svært at bestemme. Her må undersøgelsens størrelse og ressourcerådighed tages i betragtning (Nielsen, 2015). Derudover er antallet af

interviewpersoner valgt ud fra mætningspunktet for undersøgelsen. Dette betyder at der er interviewet lærere, indtil vi fandt at der ikke kom ny viden fra det sidst foretagne interview, indenfor homogenitetsgruppen (Harrits, m.fl., 2012, s. 165).

Interviewpersoner til dataindsamlingen, bør udvælges så de personer der kan give størst muligt indblik i emnet som undersøges, interviewes (Harrits, m.fl., 2012, s. 161). I denne undersøgelse fandt vi at det var relevant at undersøge emnet ud fra historielærere i folkeskolen.

De fagfolk der er blevet udvalgt til interviewpersoner, er valgt ud fra selektionskriteriet homogenitet. Dermed søges information om hvorledes den typiske holdning er til vores fænomen (Nielsen, 2015). Homogeniteten blandt de interviewpersoner vi har valgt, består i, at de alle lærere i historie i folkeskolen. Blandt disse er sikret en spredning i gruppen, ved at vælge lærere med og uden fagfaglig kompetence inden for historiefaget, derudover adskiller de sig både ved køn, alder og undervisningserfaring (Jacobsen, m.fl., 2014). Der blev i alt foretaget fem interviews over en periode på seks uger.

Når man foretager et kvalitativt interview er det velkendt, at der i kommunikation i interviews ligger grundlag for positionering. Intervieweren skal derfor ved brug af interview som metode “[...] forholde sig kritisk og eksplorerende til de "objektive" versioner af verden, sig selv og andre, som IP søger at skabe” (Nielsen, 2015, s. 74). I vores interview spørges der ind til kompetencer og formåen inden for et område, som lærerne sjældent beskæftiger sig med i hverdag. Derfor kan det ikke udelukkes, at nogle af svarene forskønnes og andre forties for at positionere sig bedre. Man kunne desuden forestille sig, at en lærer, som er i erhvervet, har et behov for at positionere sig som værende selvsikker overfor en kommende lærer.

Vi fandt i vores empiriske undersøgelse at vores homogene gruppe af interviewpersoner ikke havde stor erfaring med udførelsen af udeundervisning. Derfor valgte vi at interviewe en underviser med stor erfaring i udeundervisning, da hun hermed kunne svare ud fra egne erfaringer og med begrundelser fra egen praksis.

Efter indhentning af interviews skal disse transskriberes. Under transskription oversættes en auditiv tekst til en skriftlig tekst, og i denne proces skal man have for øje at der aldrig vil ske en 1:1 oversættelse mellem disse to. Under transskription sker en transformation fra en tekstform til en anden, og derimellem vil der altid forekomme en fortolkning (Harrits, 2012, s. 171). Interviewene er transskriberet i fuld længde og interviewene er udskrevet i talesprog. Dette indebærer at der er skrevet fyldord og gentagelser med. Denne tilgang er valgt, da det

giver en øget transskriptionspålidelighed, da man gennem denne metode giver en direkte og valid afskrift af interviewpersonens udtalelser (Nielsen, 2015).

Der er nu blevet beskrevet hvorledes det kvalitative interview er anvendt som undersøgelsesmetode. Nu vil et forskningsprojekt inden for historieundervisning blive præsenteret og sat i relation til, hvorledes dette nuancerer undersøgelsen.

## 6. Forskning

I opgaven anvendes et forskningsprojekt, kaldet ”Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen” til at nuancere udeundervisningens aktualitet i historieundervisningen.

Forskningsprojektet ”Historiefaget i fokus” har til hensigt, at kortlægge, hvorledes historiefagets undervisning på nuværende tidspunkt foregår i folkeskolen, samt hvorledes historiefaget opfattes, som skolefag af lærere og elever (Poulsen & Knudsen, 2016).

Projektet er foretaget af HistorieLab i 2016 (Poulsen & Knudsen, 2016). Vi har på forhånd vurderet validiteten i forskningsprojektet og fundet grundlag for, at det er validt. Vurderingen er sket på baggrund af dets gyldighed, indsamlede data og konklusioner, samt dets tydelige beskrivelse af formål, baggrund og undersøgelsesdata. Projektet er produceret på baggrund af dataindsamling, som er foregået i samarbejde med historielærere og elever på 28 skoler fordelt på landets fem regioner (Poulsen & Knudsen, 2016).

Dette forskningsprojekt baserer sig på et tidligere projekt, som HistorieLab har foretaget sammen med Forskningsinstituttet Rambøll, hvor de i en kvantitativ undersøgelse har undersøgt, hvorledes lærere med og uden undervisningskompetencer i historiefaget, opfatter dette fag.

Da den indhentede empiri i undersøgelsen fokuserer på hvad lærerne i folkeskolen mener om udeundervisning, har vi som supplement valgt i historiefaget, repræsenterer dette forskningsprojekt ”Historiefaget i fokus” en nuancering af undersøgelsen. Dette gøres ved at kikke nærmere på hvorledes forskningsprojektet belyser elevernes syn på historieundervisningen generelt. Herudfra analyseres hvorvidt der er belæg for at eleverne finder at udeundervisning kan supplere undervisningen i historiefaget.

Det undersøges i forskningsprojektet, i hvilke sammenhænge eleverne mener, at de har lært noget i historie undervisningen. Dette er ifølge eleverne: “når der sker noget usædvanligt [...] eller når undervisningen er henlagt til et andet læringsrum” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12).

Udeundervisning kan forstås, som noget usædvanligt, da undervisning foregår på en helt anden måde end den sædvanlige undervisning i klasselokalet. Dette skyldes bl.a. at undervisningen rykkes ud i et andet læringsrum, som eleverne også er positive overfor. Dermed kan det udledes, at eleverne er positive overfor udeundervisning, da det er et alternativ til den sædvanlige undervisning i historie.

I forhold til hvorledes undervisningen foregår, herunder form og tilrettelæggelse, skrives der i rapporten at: "flere elever udtrykker ønske om større indflydelse på form og indhold i faget" (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12). Dette viser at eleverne ønsker at tage større del i planlægningen af historieundervisningen. Hermed giver eleverne udtryk for et ønske om mere medbestemmelse i historiefaget. Medbestemmelse kan blive en stor del af udeundervisningen, hvis lærerne tør at slippe eleverne fri i processen.

Desuden "[...] foretrækker eleverne, at de selv er aktive, dvs. at de ikke "bare" sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt [...]" (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 13). Eleverne giver her udtryk for, at de ønsker at komme op af stolene og foretage sig noget med kroppen, også i historieundervisningen. Dette er grundkernen i udeundervisning, da eleverne her bliver aktiverede kropsligt og sanseligt i arbejdet med historiefaget.

Efter beskrivelsen af forskningsprojektet "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen", med begrundelse af hvorledes dette nuancerer undersøgelsen, følger nu analysen af den indhentede empiri.

## 7. Analyse af undersøgelse

I undersøgelsen indhentes lærernes perspektiver på udeundervisning. Efter at have meningskondenseret de fem interviews, blev det meget tydeligt at lærerne kæmpede med to modstridende forhold med hensyn udeundervisning. Igennem udvalgte citater vil det blive analyseret hvorledes disse forhold kommer til udtryk.

### 7.1. Undersøgelse af fordele ved udeundervisning

Først analyseres de positive udtalelser lærerne kom med i forhold til udeundervisningen i historiefaget. Lærerne udtrykker, at de kan se store fordele ved udeundervisning i form af, at de oplever at eleverne er meget positive overfor udeundervisningen.

En lærer udtaler f.eks.:

"de er altid friske på at tage, at tage ud med nogle anderledes dage. Øh, det er der rigtig mange af dem der godt kan lide. Og så er der nogen af dem som, har det bedst ved at

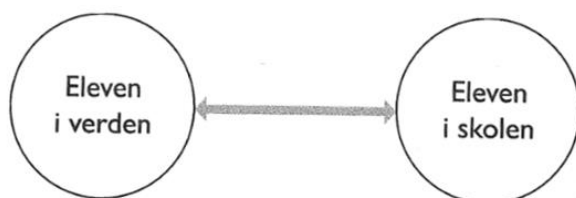
det er at være her i trygge rammer, med en normal daglig rutiner, det, så det, der er lidt forskel, men de fleste synes det er sjovt” (bilag 2, l. 417-420)<sup>1</sup>.

Dette citat fortæller, at denne lærer har et overordnet positivt syn på udeundervisning. Hun har selv oplevet, at eleverne godt kan lide at tage ud i undervisningen. Dette stemmer overens med forskningen, som viser, at eleverne mener, de lærer noget, når der sker noget anderledes i undervisningen, som f.eks. at undervisningen foregår i et andet læringsrum (Poulsen & Knudsen, 2016).

Trine Hyllested & Connie Rasmussen skriver i bogen “Skolen i virkeligheden” (2013), at en traditionel skolegang meget ofte er for stillesiddende, kedelig og fantasiløs til at eleverne kan skabe den fornødne grobund til personlig udvikling og demokratisk dannelse. Vi vil her argumentere for, at dette bl.a. er baggrunden for, at eleverne mener de lærer mere, når der sker noget anderledes. I mødet med verden udenfor skolen, kan eleverne bruge deres sanser til at udvide deres horisont og dermed have mulighed for at forstå og erkende hvad de lærer. Det er her vi ser udeundervisning, som en didaktisk tilgang til undervisningen, der kan imødekomme elevernes ønske om anderledeshed.

Udeundervisning kan, ifølge en af lærerne, skabe relation mellem et fags teori og virkelighed. Denne lærer udtaler: “[...] så sætter den viden man får i klasserummet ligesom i relation til den verden der er udenfor klasserummet” (bilag 3, l. 47-49). Dette citat beskriver netop hvorledes forholdet mellem teori og praksis er noget af det lærerne fremhæver, som deres motivation for at udøve udeundervisning.

Jordet (2014) beskriver, gennem Deweys teorier, at udeundervisning sikrer en kobling mellem elevens livsverden og skolens verden.



Figur 1: En dynamisk forbindelse mellem elevens verden og skolens verden (Jordet, 2014, s. 118).

Dette gøres ved at udeundervisning tager udgangspunkt i elevernes verden og bringer denne ind i skolens verden. Samtidig vil eleverne tilegne sig viden og kundskaber i skolen, som de sidenhen kan anvende i deres eget liv. Hermed kan udeundervisning være med til at formindske

---

<sup>1</sup> I dette citat henviser læreren til eleverne i hendes klasse, når hun henviser til de.

det pædagogiske dilemma, som lyder på at der er et brud mellem “at leve” og “at lære” (Oettingen, 2016, s. 18). Når dette fremhæves er det fordi fordelene ved udeundervisning er, at man bryder med den tanke at skolen og undervisningen “løfter ud af tilværelsen” for at kunne kvalificere til tilværelsen, da man kombinerer tilværelsen som eleverne lever i, i det de skal lære (Oettingen, 2016, s. 17). Udeundervisning kombinerer både traditionel undervisning, hvor eleverne distanceret til samfundet får viden om det, men samtidig vil der også være tidspunkter, hvor samfundet udenfor skolen bliver der, hvor eleverne kan hente viden og læring.

Det sidste perspektiv, som er udvalgt fra lærernes positive udtalelser om udeundervisning, drejer sig om det dannelsesmæssige perspektiv. En lærer udtaler, om det at udføre udeundervisning at:

“så er der jo lige pludselig noget andet end bare læring i det, ikke? fordi så er det jo også sådan noget med, jamen kan de overholde en tid, kan de fungere i den gruppe der i, kan de samarbejde om tingene, øhm, så udvider vi den lige pludselig til at der faktisk også ligger noget trivsel og noget samarbejde og noget andet i det” (bilag 4, l. 418-421).

I dette citat prøver en lærer at sætte ord på, hvad det er der sker i udeundervisning ud over den faglige læring. Læreren beskriver et selvforvaltende element, når hun refererer til “at de skal overholde en tid”. Derudover beskrives der også et socialt element i form af trivsel og gruppearbejde. Det sidste der bliver nævnt og som vi hæftes ved i citatet, er når læreren refererer til, at der er “noget andet i det”. Læreren påpeger at der i udeundervisningen opstår noget, som lå ud over det, hun fagligt havde forventet. Vi forstår dette “andet” som værende lærerens måde at udtrykke, at der i udeundervisning indgår dannelse. Dannelse foregår altid, men det er hvilken form for dannelse der opstår, som kan være svært at identificere. Alligevel viser læreren er interesseret i at undersøge hvilken form for dannelse der er opstået. I dette tilfælde er det den sociale dannelse, læreren virker til at være optaget af.

De uformelle rammer uden for klasserummet skaber en velegnet ramme for at arbejde med elevernes sociale dannelse (Jordet, 2014, s. 160). Anskues social dannelse i sammenhold med Deweys uddannelsestænkning, vil dialog og samarbejde altid have demokrati som mål (Keiding & Wiberg, 2013, s. 344). Hermed kan der argumenteres for at der i udeundervisningen forekommer demokratisk dannelse, som det forstås af Dewey.

Lærernes positive udtalelser om fænomenet udeundervisning er blevet analyseret. Disse udtalelser er blevet understøttet af relevante teoretikere.



## 7.2. Udfordringer ved udeundervisning

I dette afsnit analyseres lærernes negative udtalelser, som de gav udtryk for i den indhentede empiri. I undersøgelsen var det meget tydeligt at lærerne på trods af ovenstående positive udtalelser, er meget fokuserede på udfordringer ved udeundervisning. På trods af den velvilje der prægede lærerne, indeholdte alle interviewene mange forskellige begrundelser for hvorfor de meget sjældent udøver udeundervisning.

### 7.2.1. Udfordringer i forhold til rammefaktorer

Det første citat, der inddrages, fokuserer på overvejelser om økonomi. Læreren er tydeligt meget optaget af de omkostninger, vedkommende mener naturligt medfølger ved implementering af udeundervisning. Læreren udtaler: “fordi ja, det vil jo koste ekstra, både at have os på tur og så at skulle have vikar ind. Så man er nødt til at have en masse overvejelser i spil, altså selvfølgelig kan du ikke tage på tur, hele tiden” (bilag 5, l. 233-234).

Når man anskuer det ovenforstående citat, virker det til at lærerens dårlige samvittighed over at bruge skolens midler er større end ønsket om, at lave udeundervisning. **Det er vigtigt at have in mente, at læreren kan anse det “at tage på tur” som noget, der har en del økonomiske konsekvenser. F.eks. at være væk fra skolen en hel dag og dermed at skulle have en vikar.**

En anden faktor for hvorfor lærerne ikke så ofte anvender udeundervisning er bekymring omkring transport. I dette citat beskriver en af lærerne de oplevelser, personen har haft med offentlig transport. “Det er eddermame langt ude, der skal skiftes bus flere gange og, altså du kan jo ikke lige tage derhen et par timer og så tilbage igen. Altså hvis du skal derhen så er det jo en hel dag. Indiskutabelt” (bilag 6, l. 193-195)<sup>2</sup>.

Her fokuseres der på det tidsmæssige aspekt i det at foretage udeundervisning, som foregår langt fra skolen. Læreren beskriver ud fra egne erfaringer at busskift og transporttid opsluger for meget tid og fratager eleverne værdifuld læringstid. Lærerne virker dermed til at være optaget af, om det læringsmæssigt er værd at tage ud i forhold til det, eleverne vil gå glip af derhjemme på skolen.

De to lærere som her er blevet citeret, har det til fælles at de begge fokuserer på det, der i Hiim & HIPPES relationsmodel ligger under området rammefaktorer (Laursen, 2015a, s. 409). Rammer kan ifølge Per Fibæk Laursen (2015b, s. 305) være noget, der kan gøre undervisningen lettere, men kan også besværliggøre undervisningen. Han beskriver hvorledes rammerne i

---

<sup>2</sup> Her henvises til Gammel Estrup Herregårdsmuseum, som læreren tidligere har besøgt med en klasse. Dette befinder sig ved Auning på Djursland

skolen bliver så fastlåste, at lærere får svært ved at forestille sig hvorledes undervisningen kan foregå på andre måder, end inden for den faste skolenorm, som ofte er tavleundervisningen.

Inden for forskningen beskrives det hvorledes eleverne mener at “der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof (“tavleundervisning”), der læses et læremiddel, og der besvares spørgsmål” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12). Udeundervisningen repræsenterer en didaktik, som kan give læreren værktøjer til at sprænge de rammer, som ifølge Laursen er implicite. Dermed kan man gennem udeundervisning være med til at formindske den ensidige og begrænsende skole, som mange elever føler at møde.

Det er tydeligt at lærerne, som er blevet citeret, føler sig meget begrænsede af de nye rammefaktorer, som kan opstå, når man arbejder med udeundervisning og at dette ofte overskygger de fordele, som de selv nævner det kan give. Dermed får rammefaktorerne en meget stor plads i deres didaktiske overvejelser i forhold til f.eks. mål og indhold. Indholdsvalget er også noget lærerne anser som udfordrende ved udeundervisning.

### 7.2.2. Udfordringer i forhold til indhold

I forhold til indhold i undervisningen har lærerne også en del overvejelser om udfordringer i arbejdet med udeundervisning. En af disse overvejelser drejer sig om, at finde indholdsområder hvor udeundervisningen kan aktualiseres. En lærer udtaler:

“[...] du kommer omkring lidt mere stof hvis, du øhm, sidder i klassen [...] i forhold til hvis du, har fokus på, øh, våben lavet af, hvad ved jeg, naturressourcer og du går ud [...], så, øh, bruger du måske, lynhurtigt en dobbeltlektion på at gå ud og finde en pind” (bilag 7, l. 178-182).

I dette citat er der noget basalt på spil, nemlig overvejelser om “hvad er god undervisning?” I det ovenstående citat er læreren optaget af at komme omkring mere stof. Det føler vedkommende sker, når eleverne sidder i klassen og modtager tavleundervisning. Dvs. at god undervisning for denne lærer er, når der gennemgås en masse fagligt stof. Dette problematiseres i en artikel, som beskriver hvorledes lærere, der samtaler om god undervisning, når frem til at der må være plads til fordybelse i et stof, for at det er god undervisning (Rasmussen & Simonsen, 2009). Hermed peges på at den diskurs, der er inden for undervisningsverdenen på nuværende tidspunkt, er problematisk og lærerne føler sig pressede ud i, at skulle følge læseplaner, hvor indholdet er valgt, med et krav om mange emner (Rasmussen & Simonsen, 2009).

Generelt i de indsamlede interviews, var der stor frustration vedrørende et andet aspekt ved indholdet, nemlig mangel på inspiration og viden om nærmiljø i forhold til udeundervisning.

Denne frustration kommer f.eks. til udtryk i denne lærers udtalelse: “dit nærmiljø har måske ikke lige de steder, som du synes ville være helt vildt og ideelt, det er bare nogen gange svært at få sat i værk, synes jeg og det handler nok også om lige og få ideen til det” (bilag 8, l. 197-200). Det første vi bemærker i denne udtalelse er lærerens høje forventninger til nærmiljøet. Læreren mener, at de steder som skal indgå i udeundervisningen, skal være “helt vildt og ideelt”, hvilket naturligvis kan være svære at finde. Ifølge Trine Hyllested (2013) er det ikke stedet, som behøver at være ideelt, men det er derimod den fortælling, som skaber rammen om stedet, der skal være i fokus. Dermed vil et sted, der kan opleves som uoplagt af en lærer, gennem fortællingen blive aktuelt i undervisningen, fordi det således får en symbolsk værdi for eleverne. Det kan dog være svært, som lærer at få ideen til, at skabe disse fortællinger om de steder, der besøges i udeundervisningen, som læreren også udtaler i citatet.

Samtidig må det også anerkendes at lærere, som arbejder i miljøer de ikke har stort kendskab til, står overfor en stor opgave i at få skabt overblik over mulighederne i skolens nærmiljø.

### 7.3. Delkonklusion

Efter af have analyseret undersøgelsen er vi nået frem til, at lærerne har en velvilje og ser mange fordele ved udeundervisning. De giver udtryk for, at eleverne er positivt stemte overfor udeundervisningen, da der her sker noget andet i undervisningen. Derudover giver udeundervisningen mulighed for, at skabe en relation mellem teorien i skolen og verden. Dermed præsenterer udeundervisning en mulighed for at formindske bruddet mellem “at leve” og “at lære”. Sidst fremhæves de muligheder udeundervisningen giver for elevernes dannelsesproces. Her er det især den sociale dannelse, der bliver refereret til i form af gruppedannelse og samarbejde.

Udover denne positive velvilje mod udeundervisning, udtaler lærerne også at de står overfor udfordringer. Først nævnes en del rammefaktorer, som skaber udfordringer. Økonomi, transport og tid, er de udfordringer, som lærerne gentagne gange i interviewene kommer omkring. Derudover opleves udfordringer i forhold til indholdet i undervisningen. **Lærerne opleves som værende i tvivl om, hvad der for dem er god undervisning.** For nogle lærere er god undervisning, at de skal nå meget fagligt stof. Sidst gives udtryk for manglende inspiration i forhold til at bringe undervisningen ud i nærmiljøet. Lærerne udtrykker hermed at de på trods af velvilje overfor de positive argumenter ikke ofte udfører udeundervisning. Dette skyldes det faktum at udfordringer ved rammefaktorer og indhold overskygger lysten til at udføre udeundervisningen.

#### 7.4. Præsentation af interview med erfaren lære i udeundervisning

Efter at have undersøgt og meningskondenseret interviews fra de fem lærere som anses for at være repræsentative for almindelige historielærere, findes det relevant at præsentere det sidste interview. Som nævnt i afsnittet om det kvalitative interview, har vi valgt at nuancere vores undersøgelse, ved at supplere de fem lærerinterviews. Dette gøres gennem et interview med en lærer, som har stor erfaring med udeundervisning. Efter de fem første interviews med lærere, var indhentet, opnåedes en indsigt i, at lærerne kun sjældent udøver udeundervisning og derfor ikke kunne svare på spørgsmål ud fra stor erfaring eller mange praksiseksempler. Læreren i interviewet har vi valgt at navngive "Lis". Lis er et fiktivt navn, som sikrer lærerens anonymitet. Dette er valgt, da der gentagne gange igennem analysen vil blive henvist til dette interview.

I interviewet med Lis kommer hun hovedsageligt med udtalelser om fordele ved udeundervisning. Samtidig omhandler interviewet praksiseksempler og konkrete oplevede erfaringer fra især et landbrugsbesøg, som hun foretog i år 2016. Hun er bl.a. meget optaget af de sanseoplevelser eleverne får, når de er ude. Lis udtaler:

"Det var en stor positiv oplevelse, fordi de kom så tæt på de der grise og de fik alle de der sansemæssige indtryk, altså de fik den der at lugten ind i næsen og støvet og de fik ondt i halsen og de rørte grisene og de mærkede soen og de stride hårbørster der på ryggen af soen [...]" (bilag 9, l. 31-33)

Her bliver det tydeligt, at Lis er opmærksom på at eleverne får lov til at bruge deres sanser. Det som opleves med sanserne, vil ifølge Keld Fredens (2006) blive lagret i den personlige hukommelse. Oplevelserne lagres gennem de sanseindtryk og de følelser den konkrete situation har medbragt (Fredens, 2005). Når eleverne lugter, mærker og hører grisene, har de bedre mulighed for at huske oplevelsen, fordi de får stimuleret mange sanser. Dette ser Lis, som en positiv oplevelse og hun viser dermed, at hun giver dette stor værdi i udeundervisningen. Vi vil i de kommende afsnit inddrage citater fra interviewet med Lis.

Al indhentet empiri er nu blevet præsenteret og størstedelen er blevet analyseret. I det følgende har vi skabt et udeundervisningsforløb på baggrund af analysen af den indhentede empiri.

### 8. Udeundervisningsforløb "Gården gennem tiden"

I den kommende analyse har vi valgt, at udvikle et konkret udeundervisningsforløb med udgangspunkt i undervisningsmaterialet *Bonderøv i børnehøjde mælkevejen* (Efterfølgende *Bbm*) (4H, u.å.a). Dette valg er taget på baggrund af den ovenforstående analyse af vores undersøgelse. I vores analyse af undersøgelsen fandt vi frem til, at lærerne på trods af velvilje

og viden om fordele alligevel ikke arbejder synderligt meget med udeundervisning. Dette skyldes det faktum at udfordringer ved rammefaktorer og indhold overskyggede udeundervisningen

Den opnåede viden fra undersøgelsen efterlod os med et ønske om at afhjælpe lærerne med nogle af de udfordringer de gav udtryk for forhindrede deres implementering af udeundervisning. Valget faldt på at udvikle et eksemplarisk undervisningsforløb, som i sammenhæng med den erfarne lærer Lis' udtalelser og teoretiske begrundelser, skulle give et bud på hvorledes et undervisningsforløb med udeundervisning kunne tage form. Dette eksemplariske forløb vil nu blive præsenteret.

Navnet på udeundervisningsforløbet er "Gården gennem tiden" og det er tiltænkt en 6. klasse. Temaet for forløbet er "landbrug". Vi tager udgangspunkt i et tema, da vi ønsker at præsentere eleverne for den historiske udvikling i temaet. Hermed arbejdes der med elevernes historiebevidsthed.

Temaet "landbrug" er bl.a. valgt, fordi der vil befinde sig et landbrug i nærheden af de fleste folkeskoler, og dermed vil det kunne ændre på nogle af transportudfordringerne for lærerne.

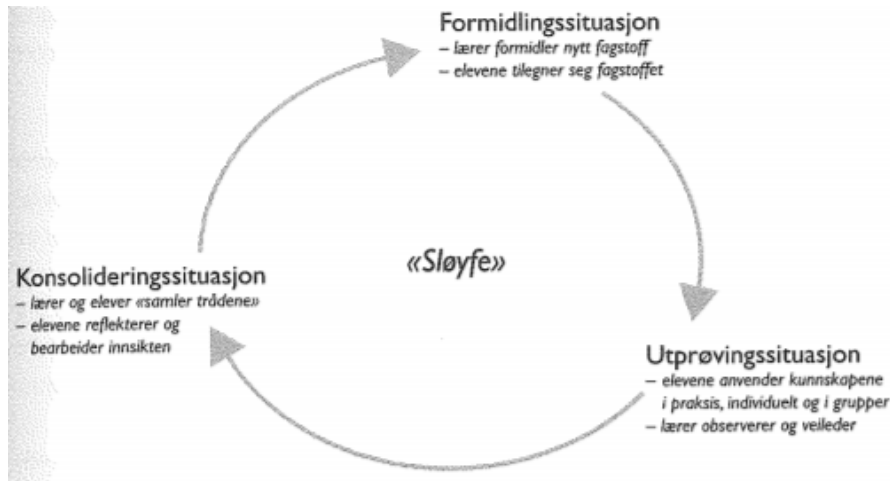
"Gården gennem tiden" omhandler den historiske udviklingen på kvægbrug, fordi undervisningsmaterialet *Bbm* (4H, u.å.a) omhandler landbrug med køer. Det anses for muligt at skabe et lignende forløb med andre gårdtyper, f.eks. omhandlede undervisningsforløbet som Lis havde udført, hvorledes der var sammenhænge og forskelle på økologiske og konventionelle svinebrug. For "Gården gennem tiden" valgtes kvægbrug, da undervisningsmaterialet gav mulighed for indblik i hvorledes kvægbruget så ud tidligere og dermed så vi muligheder for at bruge materialet i historieundervisningen.

Undervises der med temaet landbrug, er det desuden oplagt at arbejde med tværfaglighed. "Gården gennem tiden" anvender historiefagets perspektiv, men det er også brugbart i f.eks. fag som natur/teknik i arbejdet med markbrug, dyrs velfærd og opvækst. I madkundskab kan der undervises indenfor arbejdet med fødevarernes oprindelse. Danskfaget er fordelagtigt at inddrage, bl.a. fordi faget er så timetungt. I dansk kunne man arbejde med fagbøger om temaet. Der findes mange andre temamuligheder i skolens nærmiljø, men her eksemplificeres et forløb med landbrug i historieundervisningen. Dette vil være overførbart til andre temaer, så rammerne for forløbet bibeholdes med et ændret indhold, så det også kan inddrages flere fag eller have andre steder i nærmiljøet som udgangspunkt.

Nu er undervisningsforløbets overordnede begrundelser blevet præsenteret. Her følger en kort præsentation af et didaktisk værktøj, som er anvendt i udformningen af "Gården gennem tiden".

## 8.1. Præsentation af tre læringssituationer

Arne Jordets tre læringssituationer danner strukturen i ”Gården gennem tiden”. Ifølge Jordet (2014, s. 203) er der i al undervisning tre læringssituationer og en sondring mellem disse tre er vigtig, for at kunne skabe balance i undervisningen. Disse tre læringssituationer benævner han formidlingssituationen, udprøvningsituationen og konsolideringssituationen (Jordet, 2014, s. 203). De tre læringssituationer lænkes sammen til en læringsløkke, som vist i figur 2.



Figur 2: Læringsløkke - principper for god læring (Jordet, 2014, s. 203)

### 8.1.1. Formidlingssituationen

I denne læringssituation som er vores opstart på forløbet, skal eleverne have viden om fortidens landbrug fra ca. 1900-tallet og frem, herunder arbejdes med elevernes historiebevidsthed i form af det Bernard Erik Jensen kalder ”fortidsfortolkning”. Dermed er forventningen, at eleverne får indsigt i fortidens landbrug og den måde vi fortolker det på i dag.

For at vække elevernes interesse for området og for at bringe deres egen forhistorie med ind i temaet, gives til opgave at de skal lave et stamtræ. Stamtræet skal vise hvor langt tilbage hver elev skal, før de selv har familiemedlemmer, der har arbejdet inden for landbruget. Informationerne indsamles ved at interviewe familien, gerne bedsteforældre, da de kan have større indsigt i slægtens historie. Gennem de interviews eleverne skal foretage, skal de opnå en forståelse af, at deres familie og de selv er den del af en større fælles historie. Her lærer de om de ændringer, der har fundet sted i de forskellige generationers levevilkår, arbejdsforhold osv. (Halskov, u.å.). Sandsynligvis vil der være elever i klassen, som ikke kan indhente informationerne. Dog vil der kunne skabes læring for disse elever, ved at de får indblik i det generelle billede af, hvor nær en forbindelse mange familier har til landbruget.

Efter at have arbejdet med det personlige stamtræ vil eleverne bedre kunne se deres egen lille historie i den store historie om landbrugets udvikling og det forventes dermed, at der skabes større interesse for at få mere viden om temaet.

For at opnå mere viden om fortiden i forhold til landbrug, skal de arbejde med dele af materialet *Bbm* (4H, u.å.a). Materialet er udarbejdet af organisationen 4H og udgivet i år 2016. 4H er en organisation, som arbejder med at gøre børn og unge aktive, selvstændige og ansvarlige. Dette gør de gennem meningsfulde og praktiske aktiviteter i mødet med naturen, dyr, jord og mad (4H, u.å.b).

*Bbm* (4H, u.å.a) er den første undervisnings E-bog, der er udkommet på dansk om dansk landbrug. Det er et meget omfangsrigt materiale og indeholder mange forskellige områder på gården, som kan anskues med forskellige fags perspektiver. Derfor er de dele af materialet, som er relevante for historiefaget, blevet udvalgt til at give eleverne en forforståelse til gårdbesøget. Materialet består hovedsageligt af billeder, korte film og lidt tekst. Derfor finder vi det særlig egnet til de mindre klassetrin, hvor mange elever stadig kan have læse og forståelsesvanskeligheder. Det kan være svært at skabe en fælles oplevelse og forståelse af et teksttungt stof i en klasse med elever med forskellige læseforudsætninger. Forventes der at eleverne skal læse teksterne selv, kan det være vanskeligt at skabe en ligeværdig fælles dialog om stoffet i klassen (Brodersen & Gissel, 2015, s.195).

Når der i stedet vælges et materiale med mange korte film, er det for at appellere til alle elever og deres forskellige måder at lære på. En film er både visuel og auditiv i sin form og rammer dermed en bredere elevgruppe.

Desuden imødekommer filmindholdet i materialet forskningens påpegnning af, at eleverne selv mener de lærer mest, når der foregår noget anderledes i undervisningen. Det anderledes kan ifølge eleverne være, at der ses eller skal laves film eller når der indgår computer aktiviteter i undervisningen, hvilket *Bbm* indeholder (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12).

Et eksempel på en film, der ville være ideel at vise, er fra side 122 i undervisningsmaterialet *Bbm* (4H, u.å.a), hvor der kort forklares hvilken udvikling, der har været inden for brug af maskiner i landbruget i de sidste 100 år. Det interessante ved denne video er billedsiden, da den er meget autentisk. F.eks. ses en højt lastet høvogn, der er spændt for et par heste, komme kørende gennem en port. Dette vil give eleverne et indblik i fortidens hverdag på gården, hvor der var mange heste og mennesker i arbejde.

Et andet eksempel fra *Bbm* (4H, u.å.a) på en kort film, som kan anvendes i historieundervisningen er filmen på side 123. I denne film ser man, hvordan en bonde med håndkraft maler sin lille bestand af køer. Filmen har ingen lydside og fremstår derfor meget

ufortolket i sit udtryk. Filmen er sort-hvid og ikke af særlig høj billedkvalitet. Netop derfor er filmen ideel til en dialog på klassen om, hvad eleverne har set og tænker om fortidens landbrug. Her er det interessant hvad eleverne hæfter sig ved og finder overraskende. Derudover står den korte film i skærende kontrast til det moderne landbrug eleverne senere i forløbet vil blive præsenteret for.

Efter at have arbejdet med de historiske dele af *Bbm* (4H, u.å.a), opfordres eleverne til at kigge rundt i hele materialet og finde nogle interesseområder, som de vil undersøge nærmere ude på gårdbesøget. Dette kunne f.eks. være koens mad eller gårdens maskiner. Her arbejder eleverne alene, parvis eller i små grupper, som finder det samme område interessant. Læreren er vejleder for eleverne. Når vi vælger at eleverne selv skal finde interesseområder i materialet, er det fordi vi ønsker, at eleverne skal opleve medbestemmelse i undervisningen. Ifølge Klafki bør pædagogisk praksis tilrettelægges således, at eleverne får forudsætninger for, at udvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Schou, 2013, s. 324). Når vi inddrager medbestemmelse i undervisningsforløbet, er det som et led i en demokratisk dannelsesproces. Som led i overgangen mellem formidlingssituationen og udprøvningsituationen, forventningsafstemmes med eleverne hvad der skal foregå på gårdbesøget. Det gøres for at forberede eleverne på de aktiviteter, der skal foregå på gården, samt give læreren indsigt i hvad eleverne vil undersøge i udprøvningsituationen.

### 8.1.2. Udprøvningsituation

Efter at eleverne nu har fået viden om fortidens landbrug, drages ud på gården.

I denne læringssituation knyttes læringen til en autentisk arena, hvilket kan udvikle elevernes historiebevidsthed (Jordet, 2014, s. 251). Inden for historiebevidsthed arbejdes der nu med nutidsforståelser, fordi vi er på et moderne landbrug, som er i produktion. Det er ønskværdigt, hvis eleverne bliver forundrede over hvorledes landbruget ser ud i dag, på baggrund af den viden de fik om tidligere landbrug i formidlingssituationen.

Der er stor sandsynlighed for, at skoler har en gård i nærmiljøet, og dermed er det forventningen at klassen vil være i stand til enten at gå eller cykle ud til besøget. På den måde undgår klassen at skulle med offentlig transport, som vi i vores undersøgelse oplevede, at lærerne fandt både besværlig og tidskrævende.

Her inddrages en udtalelse fra Lis. Hun udtaler: “Vi cyklede derud øh til en gård to en halv kilometer væk fra skolen og alene det, det gjorde at de fik noget bevægelse først og de var øhhh godt, lidt trætte da de kom derud og forventningsfulde [...]” (bilag 9, 1. 2-4). I dette citat udtrykker Lis positivitet overfor den alternative transportmulighed, hvor eleverne får mulighed



for at bevæge sig. Dermed lader hun sig ikke begrænse af cyklen som rammefaktor, men ser derimod fordelene, som er at eleverne bliver trætte. Hun ser cyklen og elevernes træthed, som en gunstig ramme frem for en negativ rammefaktor. Ifølge Per Fibæk Laursen er det at arbejde i en gunstig ramme en af de syv kvaliteter, en lærer med højt niveau besidder (Laursen, 2013, s. 55). Dette er en evne som er god at kunne anvende, når man praktiserer udeundervisning.

Ude på gården bør læreren starte op med at fortælle om rammerne for denne nye læringsarena, som eleverne skal befinde sig i, f.eks. kan det være fordelagtigt at informere om korrekt omgang med køerne, maskinerne og dyrenes mad. Under besøget vil det være en stor fordel, hvis landmanden står til rådighed for de spørgsmål, som måtte opstå hos eleverne. Når man som lærer vælger at rykke undervisningen ud på gården, opstår der en ny lærerrolle. Det er meget naturligt at læreren kan føle sig usikker i et nyt miljø, hvor det vil være landmanden der har ekspertrollen (Ladekarl, 2013). Her kan det være klogt at læreren omfavner sin uvidenhed på området og går på opdagelse og bliver klogere sammen med sine elever. Læreren har i udprøvningssituationen en rolle, som elevernes advokat, der kan uddybe spørgsmål for eleverne eller stille de spørgsmål eleverne ikke selv får stillet (Ladekarl, 2013, s. 203).

Efter introduktionen og aftaler om mødetider er på plads, får eleverne lov til at undersøge og opleve gårdens liv på egen hånd. Hermed afgiver læreren sin autoritet til eleverne, som får selv- og medbestemmelse i forhold til, hvor de vil bevæge sig hen på gården og hvorledes de arbejder med deres interesseområde. Eleverne trænes dermed i selvforvaltning, hvilket er en kompetence eleverne har brug for på lang sigt, for at være kompetente deltagere i et demokratisk samfund (Herskind & Rønholt, 2007). Dermed ønskes der med forløbet, at gøre eleverne aktivt deltagende frem for passivt modtagende, og vores forventning er, at dette vil smitte af på deres fremtidige deltagelse i samfundet.

Eleverne har nu mulighed for at opleve gården med deres sanser. Her bliver eleverne meget aktive og får oplevelser på egen krop. Hermed sættes elevernes personlige hukommelse i gang. Denne hukommelse er fordelagtig, da dét der læres med den personlige hukommelse kun skal læres én gang, før det huskes (Fredens, 2005).

Dewey definerer god læring som erfaringslæring, forstået som en læring der er knyttet til den enkeltes handling, tænkning og eksperimentering i forhold til omgivelserne (Jordet, 2014). Dette er hvad vi forventer eleverne vil erfare på gårdsbesøget.

I forløbet “Gården gennem tiden”, skal eleverne undersøge gården på egen hånd. Dette skal sikre at eleverne får mulighed for at fordybe sig i de selvvalgte opgaver, eleverne finder relevante i forhold til undersøgelse af deres interesseområder.

På udebesøget er der mulighed for at elevernes interne positioner skifter, så der dannes nye sociale relationer. Dvs. at når eleverne er et andet læringsrum, får de mulighed for at vise nye sider, hvilket kan give dem en anden position, det skyldes bl.a. at eleverne ikke længere befinder sig i klassens traditionelle tekstbaserede undervisning, hvor det typisk er de samme elever der forfordes i undervisningen.

Eleverne bliver på udebesøget ikke pålagt, at svare på spørgsmålsark eller observere noget lærer-bestemt. Eleverne får muligheden for at træde ind i selvforglemmende øjeblikke (Bager & Leth, 2016, s. 39). På trods af besøgets frie rammer, med plads til fordybelse, er det vigtigt at eleverne ikke står alene med ansvaret for deres læring på gårdbesøget. Læreren og landmanden vil stadig stå til rådighed til de spørgsmål eleverne har, så de vil altid kunne få vejledning, når de har brug for det.

Det er derfor vigtigt, at eleverne får god tid til at udforske, stille spørgsmål og fordybe sig i eget interesseområde, så de selvforglemmende øjeblikke kan opstå. Især fordybelsen er i den forbindelse vigtigt for at skabe god undervisning (Rasmussen & Simonsen, 2013, s. 76).

Læreren er nødt til at insistere på, at eleverne forfølger det, de har sat sig for at undersøge og samle op på det lærte inden hjemturen, hvis ikke vil resultatet være for svag faglig kundskabsniveau hos nogle elever og skellet mellem elevernes faglighed vil forøges (Jordet, 2014, s. 129). Det er vigtigt, at alle elever kommer i spil og får svar på deres spørgsmål og får undersøgt det de finder interessant.

I det følgende citat beskriver Lis, hvorledes en elev interesseret spørger landmanden om, hvorfor en gris bader i mudder: “[...]” jamen, hvorfor gør den egentlig det?” og fik at vide, jamen det var en form for, [...] solcreme på for ikke at blive skoldet af solen. Det sådan, så lærte de ordet komfortadfærd ikke også?” (bilag 9, l. 69-71).

I dette citat bliver det tydeligt, at eleven er nysgerrig og motiveret for at få ny viden. Spørgsmålet er opstået spontant ud fra en generel nysgerrighed. Dette ser vi som en stor fordel i modsætning til, hvis der var blevet pålagt eleven at skulle forberede spørgsmål hjemmefra. Eleven udviser i citatet, det man indenfor den pædagogiske litteratur omtaler som indre motivation. Den indre motivationsfaktor opstår inde i eleven selv. Nysgerrighed er et eksempel på et behov, der udløser indre motivation, fordi noget uafklaret er på spil og eleverne kan gøre en opdagelse (Hansen, 2012, s. 274).

Det kan diskuteres hvorvidt de begreber eleverne lærer i udprøvningsituationen har historiefaglig relevans, men disse begreber kan være med til at udvide elevernes nutidsforståelser af landbruget. Her er det vigtigt at have udeundervisningsforløbets tværfaglige muligheder for øje. Som Hans Fink, docent i filosofi ved Aarhus universitet, beskriver, vil der i skolens fagopdelingen være en risiko for at eleverne mister sammenhængsforståelsen mellem fagområderne. Den sammenhæng er vigtig for eleverne at forstå, da den verden fagene skal uddanne eleverne til, gennem faglig viden og kompetencer, ikke er fagopdelt (Fink, 2007, s. 10).

Dette påpeger Lis også med denne udtalelse:

“jamen der er min erfaring nok den, at hvis man kommer ud og ser det i praksis, altså her var der jo både sådan en samfundsfaglig vinkel på det, og en etisk vinkel på det og en danskfaglig vinkel og også natur/teknik vinkel [...], det er meget lettere at få alle de der forskellige faglige vinkler på, når børnene kommer ud og oplever det” (bilag 9, l. 81-84).

Her forklarer Lis hvad der er på spil, når man tager undervisningen ud af klasselokalet og ud i praksis. Hun ser fordele ved, at det ikke kun er én fagfaglig viden eleverne udvikler, men også viden om andre fagområder, samt sammenhænge mellem disse. Dette vil også være en af styrkerne ved udeundervisningsforløbet “Gården gennem tiden”, da elevernes undersøgelsesopgave ikke nødvendigvis vil holde sig indenfor et fagområde, men derimod være tværfaglige problemer. I overensstemmelse med dette beskriver Jordet (2014, s. 270), hvorledes det at bringe eleverne ud i autentiske miljøer, for at arbejde med kulturen, naturen og samfundslivet i eget lokalsamfund, kan styrke den demokratiske dannelse. Han påpeger, at læringen herved får den tværfaglige karakter, hvor samfundsfaglige og naturfaglige spørgsmål knyttes sammen, som også Lis udtrykker ovenfor.

I den næste læringssituation, vil eleverne arbejde med deres tværfaglige viden og indsigt i moderne landbrug. Samtidig vil de erfaringer eleverne har gjort sig på gårdbesøget og dermed i deres lokalsamfund, blive udgangspunktet for arbejdet i konsolideringssituationen.

### 8.1.3. Konsolideringssituation

I konsolideringssituationen er klassen igen tilbage i klasselokalet og klar til at efterbearbejde det lærte. I forhold til historiebevidsthed arbejdes i denne læringssituation med sammenhængen mellem “nutidsforståelser” og “fremtidsforventning”. Dette gøres således at læreren først samler trådene fra besøget. Dernæst får eleverne vejledning i deres interesseområder og får inspiration til, hvorledes de kan arbejde videre med deres indhold.

Eleverne skal arbejde projektorienteret med problemløsning i forhold til deres interesseområde. Ifølge Dewey sker alt, hvad mennesket lærer, gennem undersøgelsesprocesser og udforskning. Aktiviteter er ikke i sig selv en læring eller erfaring, men når aktiviteterne forbindes med betydning og refleksioner, så lærer eleven noget (Keiding & Wiberg, 2013).

Eleverne skal m.a.o. anvende de erfaringer, de har gjort sig ude på gården, til at se problemorienteret på landbruget generelt i denne læringssituation. Eleverne skal med udgangspunkt i deres erfaringer fra gårdbesøget, samt den historiske viden de har fra formidlingssituationen, forsøge at skabe en sammenhæng mellem deres interesseområde og et større samfundsmæssigt problem. Her er det vigtigt, at læreren agerer som den dygtige vejleder, som kan hjælpe eleverne med at se disse sammenhænge.

I vejledningen skal læreren præsentere eleverne for hvilke epoketyperiske nøgleproblemer, der kan være relevante for elevernes interesseområder. Ifølge Klafki har det at arbejde med de epoketyperiske nøgleproblemer, så stor betydning for elevernes almene dannelse, at man som lærer bør stræbe efter, at eleverne skal arbejde med dem. De epoketyperiske nøgleproblemer er blot en af de tre grundforudsætninger der er, for at elever bliver alment dannede. De to andre forudsætninger er, at der skal være den samme dannelse for alle, og at alle kan udvikle de potentialer de har, hvilket kræver en mangesidig dannelse, ofte refereret til dannelse til hoved, hånd og hjerte. Den samme dannelse for alle sikres da folkeskolen er for alle. Den alsidige dannelse sikres, da udeundervisningen danner til det hele menneske (Jordet, 2014, s. 45).

Det er derfor nødvendigt for eleverne at arbejde med de epoketyperiske nøgleproblemer, for at blive dannede. Derfor må læreren bearbejde nøgleproblemerne, så de kan anvendes af eleverne i deres projektarbejde. Læreren kan eksempelvis italesætte muligheden for at eleverne, som fandt området "koens mad" interessant, kunne tage fat i problemet "forholdet mellem udviklede lande og såkaldte "udviklingslande" der ifølge Klafki (2009) er et epoketyperiske nøgleproblemer. Her vil eleverne kunne overveje hvorledes markerne, som ville blive friset fra foderproduktion til kørerne, kunne bruges til at producere fødevarer til befolkningen i udviklingslande. Andre eksempler eleverne i klassen kunne arbejde med er dyrevelfærd, økologi, miljø osv. alt efter hvad deres interesseområde omhandler.

Det skal pointeres, at der er tale om 6. klasses elever og at det er derfor vigtigt, at stilladsere elevernes forståelse af de epoketyperiske problemer. Det kan være meget udfordrende for eleverne at arbejde med komplicerede problemstillinger og eleverne har sandsynligvis ikke stor erfaring med problemorienteret arbejde. Netop derfor er det vigtig, at læreren tør lade eleverne arbejde problemorienteret. Samtidig er det vigtigt at sætte realistiske forventninger til hvor komplekse forhold, eleverne kan præsentere i forhold til deres interesseområde.

Lis giver udtryk for, at elever allerede fra 3.klasse har overvejelser om komplekse problemstillinger. Lis fortæller om elevernes oplevelser på gården og hvorledes de fik: “[...] sådan følelsesmæssige oplevelser. Også fordi de viste jo meget empati for de der grise og de kunne godt forstå, at det måske ikke lige var så rart at være so, at skulle stå der fikseret i tre uger i trækk” (bilag 9, l. 41-43). Her viser eleverne, at de er reflekterede, etisk og moralsk opmærksomme, uden at de er blevet pålagt det af læreren. Dvs. at eleverne i 3. klasse helt implicit i deres erfaringer, gør sig overvejelser om de problemer, der er ved moderne landbrug. På baggrund af dette eksempel vil man også kunne forvente, at elever i 6. klasse vil gøre sig samme slags overvejelser, om ikke flere. Hvis man skal overføre eksemplet til et kvægbrug kunne eleverne på samme måde stille spørgsmålstejn ved, hvorfor køerne ikke kommer på græs, eller hvorfor kalvene bliver taget fra moderen inden for det første døgn.

Forløbet “Gården gennem tiden” afsluttes med at alle elever laver et produkt f.eks. en power point præsentation eller placher, som de bruger i et oplæg om deres interesseområde. Oplægget skal indeholde elevernes historiske viden om området, samt den viden de fik på gårdbesøg, og derudover en beskrivelse de problematikker, de har arbejdet med i forhold til deres fremtidsforventninger.

Læreren kan gennem en vurdering af elevernes præsentationer evaluere hvilken læring eleverne har opnået i udeundervisningsforløbet “Gården gennem tiden”.

Det eksemplariske udeundervisningsforløb er nu blevet præsenteret. Herefter følger en beskrivelse af hvilke mål forløbet sigter mod.

## 8.2. Mål for forløbet “Gården gennem tiden”

Målene for udeundervisningsforløbet er placeret her efter gennemgang af forløbet, da arbejdet med udeundervisningsforløbet “Gården gennem tiden” har fokus på emner og aktiviteter i forløbet. Det er valgt at målene er implicite i undervisningsforløbet. Dvs. at målene ikke tydeliggøres for eleverne. Dette er gjort således fordi mål ikke nødvendigvis er en forudsætning for kvalitet og elevernes udbytte af undervisningen (Agergaard & Nielsen, 2015, s. 147). Sagt m.a.o., blev indhold og læreprocesser valgt ud fra vores faglige dømmekraft og personlige interesse. På baggrund af dette udviklede vi følgende indholdsmål for ”Gården gennem tiden”, som bygger på historiebevidsthed. Målene er bygget op omkring SOLO-taksonomien (Agergaard & Nielsen, 2015, s. 143).

- I formidlingssituationen skal eleverne kunne identificere, hvordan der blev drevet landbrug før i tiden.

- I udprøvningssituationen skal eleverne beskrive forskelle og sammenhænge mellem fortidigt og nutidigt landbrug.
- I konsolideringssituationen skal eleverne bruge deres viden om forskelle og sammenhænge på fortidige og nutidigt landbrug til at forholde sig problemløsende til landbrug fremtiden.

Udover disse tre mål har vi også et mål, som fokuserer på hvorledes forløbet er med til at demokratisk danne eleverne.

- Forløbet skal gennem arbejdet med medbestemmelse, alsidig dannelse og arbejdet med de epoketypiske nøgleproblemer danne eleverne til demokrati.

Vi fandt forenkede Fælles Mål (fFM herefter), som var relevante i forløbet og anvendte dem i forhold til forløbet, fordi det er pålagt fra ministeriets side.

Det vil nu blive præsenteret hvilke mål forløbet sigter mod, samt hvornår der i forløbet er blevet arbejdet med målene i udeundervisningsforløbet "Gården gennem tiden".

Ud fra fFM arbejdes med 5./6. klasses kompetenceområde historiebrug, som hedder:

- Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

Herunder arbejdes med færdigheds- og vidensmålene for konstruktion og historiske fortællinger i anden fase.

Færdighedsmålet:

- Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

Hvorvidt eleverne har opnået dette mål, vil komme til udtryk i deres oplæg af deres interesseområder. Her skal de anvende den viden de fik fra undervisningsmaterialet *Bbm* (4H, u.å.a) til at kunne forklare sammenhænge mellem fortidens landbrug og det de oplevede, da de besøgte et moderne landbrug.

Vidensmål:

- Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

For at kunne lave et oplæg om de historiske sammenhænge mellem fortidens landbrug og det moderne landbrug, skal eleverne have viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser. Dermed supplere de udvalgte færdigheds- og vidensmålene hinanden.

Målene for forløbet er blevet beskrevet. Der følger en delkonklusion med pointer fra undervisningsforløbet, samt en konklusion af hvorledes ”Gården gennem tiden” afhjælper lærerne udfordringer ved implementering af udeundervisning.

### 8.3. Delkonklusion på udeundervisningsforløb

Udeundervisningsforløbet ”Gården gennem tiden” omhandler undervisning i hvorledes landbruget har udviklet sig. Med udgangspunkt i undervisningsmaterialet *Bbm* (4H, u.å.a), undervises i temaet landbrug.

Rammerne for vores undervisningsforløb er lavet på baggrund af Jordets læringsløjfe (Jordet, 2014, s. 203). Sløjfen består af tre læringssituationer; formidlingssituationen, udprøvningsituationen og konsolideringssituationen. Det er vigtigt at få bundet de tre læringssituationer sammen.

I udeundervisningsforløbets formidlingssituation arbejdes der først med stamtræer, derudover vises der kortfilm fra *Bbm* (4H, u.å.a) om tidligere tiders landbrug. I denne læringssituation er der fokus på fortidsfortolkning. Udprøvningsituationen, er hvor eleverne arbejder aktivt med at undersøge det nye stof. Her kommer eleverne ud på gården og får lov til at undersøge egne interesseområder. Her begrundes vi, på baggrund af erfaringer fra udeskolelærer Lis, de valg vi har taget. Der fokuseres i denne læringssituation på nutidsforståelser. Den sidste læringssituation er konsolideringssituationen, og her arbejder eleverne problemorienteret med den viden, de har opnået i forløbet. Her arbejdes på baggrund af elevernes nutidsforståelser og fortidsfortolkninger med deres fremtidsforventninger.

Fordelene ved forløbet er, at eleverne lærer gennem sanserne og dermed bliver deres læring en del af den personlige hukommelse. Derudover er der fordele ved at eleverne på udebesøget kan danne nye sociale relationer. Eleverne får muligheden for at fordybe sig og dermed træde ind i selvforglemmende øjeblikke. Endnu en fordel er at forløbet vækker elevernes nysgerrighed og dette udløser indre motivation.

Gennem hele udeundervisningsforløbet indgår elementer, som styrker elevernes demokratiske dannelse, f.eks. da de gennem selvforvaltning på gården får medbestemmelse. Sidst har vi opsat mål for udeundervisningsforløbet, for hvad der forventes at eleverne skal lære i forløbet.

Udeundervisningsforløbet "Gården gennem tiden" er udarbejdet på baggrund af den viden vi fik fra undersøgelsen. Med udgangspunkt i teoretiske begrundelser har vi skabt et forløb, som vi mener, afhjælper nogle af de udfordringer lærerne i undersøgelsen udtrykker hindrer dem i at implementere udeundervisning.

Forløbet skal i sig selv ses som en inspiration til alle lærere, der føler, at de mangler ideer og viden på udeundervisningsområdet. Det har vi valgt at lave, fordi lærerne i undersøgelsen giver udtryk for, at de mangler ideer til, hvordan de skal bruge udeundervisning.

Vi har valgt en tematiseret tilgang, da vi ønsker at præsentere eleverne for den historiske udvikling gennem fænomenet "landbrug". Der findes mange andre temamuligheder i skolens nærmiljø. "Gården gennem tiden" er et forløb, der med fordel kan gøres tværfagligt. Dermed vil der kan der frigives flere undervisningstimer. Dette kan være med til at afhjælpe historielærernes udfordringer med mangel på tid pga. historiefagets lave timeantal. Samtidig er der den fordel ved tværfaglighed, at læringen ikke er fagopdelt, og dermed får eleverne en bedre sammenhængsforståelse.

I udeundervisningsforløbet bruges skolens nærmiljø og lærerne behøver bruge bus, hvilket i undersøgelsen var en rammefaktor, der begrænsede lærerne i at komme ud.

Hermed er analysen af vores indhentede empiri blevet præsenteret. Herefter følger en diskussion af analysen.

## 9. Diskussion

Vi vil i denne diskussion komme ind på vores undervisningsforløbs validitet. Dernæst vil vi kigge nærmere på forhold ved udeundervisning, der på samme tid kan anses for at være fordele og ulemper. Til sidst vil vi stille spørgsmålstejn ved, om vores undervisningsforløb er demokratisk dannende.

I ovenforstående delkonklusion konkluderer vi, at have udarbejdet et undervisningsforløb, som afhjælper de udfordringer, lærerne i undersøgelsen gav udtryk for, hindrede dem i at gøre brug af udeundervisning.



Det første der må påpeges i forhold til vores undervisningsforløb er det faktum, at det ikke er blevet afprøvet i praksis. Dermed kan vi ikke med sikkerhed vide, om de argumenter vi bruger, som ræsonnement for forløbet holder stik. Vi vil alligevel argumentere for at inddragelse af interviewet med Lis, som har foretaget et lignende forløb få en svinegård, gør vores undervisningsforløb praksisnært og troværdigt, på trods af mangel på afprøvning.

Lærerne udtaler, at der er stor velvilje fra deres elever til at deltage i udeundervisning. Dog har lærerne også det forbehold, at visse elever, f.eks. børn med diagnoser indenfor autismespektret, ikke fungerer godt i udeundervisning. Dette skyldes at der i udeundervisningen brydes med daglige rutiner, som er nødvendige for nogle elever i hverdagen. For at imødekomme disse elever kan det overvejes, om indholdet kunne præsenteres for eleverne i klasselokalet, så de opnåede den samme læring her, f.eks. kunne man invitere landmanden ind i klasselokalet, så stadig sker noget anderledes i undervisningen. Her argumenteres for, at der er risiko forbundet med at blive i klasselokalet, da meget af den gode læring der forekommer ved udeundervisning, vil gå tabt. Eleverne får ikke mulighed for at indgå i de unikke sociale samspilsmuligheder, som udeundervisningen giver. Derudover får eleverne ikke de sanseoplevelser, som aktiverer den personlige hukommelse, hvis de blot skal sidde i klasselokalet (Fredens, 2006). Dermed er vores argument, at udeundervisning er så givende for klassens elever, at det bør praktiseres på trods af de udfordringer det kan give for visse elever og derigennem for læreren.

Derudover er det, ifølge Søren Hertz, børne- og ungdomspsykiater, vigtigt med omverdenens tro på, at de børn, for hvem udeundervisningen kan være problematisk, har et stort potentiale for at kunne lykkes. Omverdenens tro på at de vil lykkes, er afgørende for dem, da de ikke selv kan overskue deres muligheder, og derfor skal have hjælp til at opbygge troen på deres egen formåen (Hertz, 2008, s. 149). Dvs. at læreren skal huske, at se de muligheder et udebesøg kan give et udfordret barn. Troen på at barnet, med hjælp fra en voksen, kan udnytte sit potentiale og få en god og lærerig tur sammen med de andre, er afgørende.

Tværfaglighed er et element der i opgaven anvendes som argument for at være en fordel ved udeundervisning, fordi det vil give lærerne flere timer til udebesøget. Samtidig er vi også opmærksomme på at en tværfaglig tilgang til et tema, som f.eks. landbrug, kan have ulemper. Det kan være svært for eleverne at skelne mellem hvilke begreber de lærer, der kan anvendes i hvilke fag, når de efterfølgende skal behandle det lærte fra udebesøget. Generelt kan man være bekymret for det overordnede overblik på emnet, fordi eleverne med flere fag skal have mange bolde i luften.

Dette betyder at der kan være en fare for at historiefaget drukner i de andre fagområder i udeundervisningsforløbet. Derfor kunne man overveje om forløbet kan foregå med et historiefagligt fokus, for at hjælpe eleverne til at fastholde opmærksomheden på hvor historien findes på gården.

Hvis forløbets udebesøg skulle have været mere historiefagligt orienteret, kunne der skabes større opmærksomhed på, hvor der er sket en historisk udvikling, på netop den gård som besøges. For at sikre at eleverne kan se dette, vil være nødvendigt med en mere lærerstyret tilgang til gårdbesøget, f.eks. i form af rundvisning på gården. Dette vil dog fratage elevernes mulighed for på egen hånd at fordybe sig i de dele af gården, de finder interessante, da de i så fald skulle nå omkring hele gården i en større gruppe, frem for at kunne fordybe sig i deres interesseområde.

Hermed vil det selvforvaltende element ved udebesøget frafalde og det vil gå ud over elevernes demokratiske dannelse, da det medbestemmelsesmuligheden hermed elimineres.

Det sidste forhold vi vil diskutere er hvorvidt vores udeundervisningsforløb "Gården gennem tiden" er demokratisk dannende. Vi har igennem forløbet arbejdet med medbestemmelse som ifølge Klafki, sammen med selvbestemmelse og solidaritet, er en af de forudsætninger der er, før man opnår kritisk tænkning (Schou, 2013, s. 324). Den kritiske tænkning kan ikke stå alene, hvis der ønskes en demokratisk dannelse, da dette kræver en kritisk-konstruktiv tænkning. Den konstruktive tænkning opnås kun, hvis dannelse til alle, en alsidig dannelse og en læring om almene problemer er til stede i undervisningen. Forløbet har drejet sig om de epoketyperiske nøgleproblemer, som er Klafkis bud på de almene problemer, der bør arbejdes med i skolen.

Desuden danner udeundervisning ifølge Jordet (2014, s. 45) det hele mennesket, også kaldet "hoved, hjerte og hånd". Altså styrker udeundervisning elevernes alsidige udvikling, når de arbejder uden for klasselokalet, dvs. deres sociale, praktiske, æstetiske og etiske sider. Derudover udvikler eleverne stadig deres kognitive funktioner, idet der arbejdes med fagligheden i udeundervisningen (Jordet, 2014, s. 45).

Da vores undervisningsforløb "Gården gennem tiden" har arbejdet, med de epoketyperiske nøgleproblemer og gennem arbejdet med "hoved, hjerte og hånd", har det udviklet konstruktiv tænkning og er dermed alment dannende.

Da der i forløbet både opnås kritisk og konstruktiv tænkning, vil vi på baggrund af Klafki argumentere for, at forløbet er demokratisk dannende.

Biesta (2012) problematiserer hele den demokratiske dannelsesopgave, som pålægges skolen i dag.

Ifølge Biesta er det umulig for skolen alene at varetage den enorme opgave at danne eleverne til demokrati. Derimod er det mere realistisk, at skolen hjælper eleverne til at reflektere over de skrøbelige vilkår, som mennesket kan være subjekt under. Biesta augmenterer for at der i et samfund hvor individet ikke kan eller må handle, ikke kan forventes, at skolen er i stand til at skabe demokratiske borgere (Biesta, 2012).

## 10. Metodekritik

I opgaven er fænomenologien valgt som forskningstilgang. I fænomenologien er forskningsinteressen at undersøge et fænomen, som det erfarer. Man søger en beskrivelse af fænomenets essens. I undersøgelsen er det vigtigt at tilsidesætte sine ideer og stereotyper om det fænomen man undersøger. Dette kaldes fænomenologiske reduktion (Jacobsen m.fl., 2015, s. 221)

Dette kan dog være problematisk, at opnå den fænomenologiske reduktion, fordi man som menneske altid vil have fordomme og forventninger til de fænomener man undersøger.

Denne problematik kommer også til syne i vores empiri, da vi i vores kvalitative interviews ikke er eksemplariske i forhold til at opnå fænomenologisk reduktion. Vi har valgt at anvende vores interviews alligevel, fordi vi var klar over problematikken og derfor kunne inkludere det i vores behandling af fænomenet.

I opgaven er det kvalitative interview valgt som forskningsmetode. De indhentede interviews er foretaget ud fra en semistruktureret interviewguide. Dette gav mulighed for at uddybe spørgsmål eller følge en afvigelse, som kunne føre til noget nyt og interessant. Denne viden, som den kvalitative forskningen gav, kunne man med fordel have suppleret. Det kunne overvejes at observere udførelsen af udeundervisning. Det var desværre ikke en mulighed for i dette projekt, da vi trods mange forsøg, på at finde en udeundervisningssituation, fandt, at udeundervisning i historiefaget forekommer så sjældent, at det ikke var muligt for os at indhente relevante observationer.

En anden overvejelse er, at man kunne have valgt, at anvende den viden, vi fik fra vores kvalitative undersøgelse, til at skabe grundlag for en kvantitativ undersøgelse. Det kunne give indblik i, om det vores kvalitative undersøgelse viste, også var tilfældet for andre lærer i samme situation.

Ligesom vi oplevede det som værende næsten umuligt at indhente observation i historie-relevant udeundervisning, havde vi på samme måde også besvær i forhold til inddragelse af relevant forskning på området.

Der er endnu ikke udgivet konkret forskning om udeundervisning i historiefaget, og vi måtte derfor anvende forskning omkring historiefaget generelt. Det havde gavn timer opgavens validitet, hvis den havde indeholdt forskning som specifikt påpegede hvilken effekt udeundervisningen har på historieundervisningen.

## 11. Konklusion

På baggrund af vores fænomenologiske kvalitative undersøgelse af folkeskolelærernes syn på udeundervisning, kan vi konkludere, at lærerne ser både fordele og ulemper. Fordelene er bl.a., at eleverne er positivt stemte over for udeundervisning, at der i udeundervisning skabes tæt relation mellem det teoretisk faglige stof i skolens verden og elevernes egen livsverden. Den sidste fordel er, at der er gode muligheder for at arbejde med elevernes dannelse i udeundervisning. Samtidig viser forskning i historiefaget at elever foretrækker undervisning, hvor de selv er aktive i stedet for, at de blot skal sidde og læse og besvare spørgsmål.

Udover fordelene ved udeundervisning, kan vi konkludere, at lærerne også står overfor udfordringer ved implementeringen af udeundervisning. Dette skyldes rammefaktorer som økonomi, transport og tid. Derudover er der udfordringer i forhold til indholdssiden. Her fordres en beslutning om, hvad man anser for værende god undervisning, og om dette stemmer overens med udeundervisningen, samtidig er der mangel på inspiration til hvorledes undervisningen kan bringes ud i nærmiljøet.

På baggrund af den viden vi fik fra undersøgelsen, udarbejdede vi udeundervisningsforløbet "Gården gennem tiden". Vi anvendte forskellige teorier, samt erfaringer fra udelærer Lis til at skabe et forløb, som afhjælper de udfordringer der står i vejen for at anvende udeundervisning i historiefaget i folkeskolen. Forløbet skal ses som en inspiration til hvorledes udeundervisning kan implementeres i historieundervisningen.

Ud fra undersøgelsen kan vi konkludere, at udeundervisning er for tidskrævende i historiefaget ifølge lærerne. For at afhjælpe historiefagets lave timeantal, kan forløbet med fordel gøres tværfagligt, da der herved frigives flere undervisningstimer. Ydermere foregår udeundervisningsforløbet i nærmiljøet og derfor behøves ikke bus og penge til vikarer. Dermed konkluderer vi at udeundervisningsforløbet "Gården gennem tiden" gør op med og afhjælper de udfordringer, der er ved at gøre brug af udeundervisning i historiefaget.

Vi kan konkludere, at fordelene ved vores undervisningsforløb “Gården gennem tiden” er, at eleverne lærer gennem sanserne og dermed bliver deres læring en del af den personlige hukommelse. Derudover er der fordele ved at eleverne på udebesøget kan danne nye sociale relationer. Eleverne får muligheden for at fordybe sig og dermed træde ind i selvforglemmende øjeblikke. Endnu en fordel er at forløbet vækker elevernes nysgerrighed og dette udløser indre motivation. Samtidig er der den fordel ved tværfaglighed, at den læring eleverne får, ikke er fagopdelt og dermed får eleverne en bedre sammenhængsforståelse.

En historieundervisning med historiebevidsthedstilgang som vores forløb “Gården gennem tiden” har, vil gøre indholdet mere tankevækkende, vedkommende og derigennem dannende. Forløbet indeholder medbestemmelse, gennem selvforvaltning, alsidig dannelse, gennem dannelse til “hoved, hjerte og hånd”, samt almen dannelse gennem arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer, dermed er det demokratisk dannende. Vi kan konkludere, at undervisningsforløbet i forhold til Klafkis forståelse er demokratisk dannende

Vi kan afslutningsvis konkludere, at vi gennem vores undersøgelse fik afklaret hvilke muligheder og udfordringer udeundervisning i historiefaget giver. Samtidig udarbejdede vi et undervisningsforløb, der teoretisk begrundet anvendte fordelene ved udeundervisning i forhold til temaet landbrug. Igennem dette forløb gav vi også bud på hvorledes udeundervisning kan udvikle elevernes demokratiske dannelse.

## 12. Litteraturliste

4H. (u.å.a). *Bonderøv i børnehøjde Mælkevejen*. Hentet d. 23. april 2017 fra <https://www.4h.dk/bonderoev/>

4H. (u.å.b). *Om os*. Hentet d. 10 april 2017 fra <https://www.4h.dk/om-os/>

Agergaard K. & Nielsen N. G. (2015). Mål. I: P. Brodersen, P. Fibæk, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.), *Effektiv undervisning*. (3. udg., s. 125-163). København: Hans Reitzel.

Bager, M. & Leth, M. A. (2016) *Hvad har du lært i Den Gamle By i dag - ik' no'et*. Skoleforløb i frilands- og købstadsmuseet "Den Gamle By". Falihos.

Barfod, K. (2013). Billedkunst i skoven. I: T. Hyllested & C. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden : omgivelserne som læremiddel* (s. 30-65). København: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Biesta, Gert (2009). Uddannelse og det demokratiske menneske. I: G. Biesta, *Læring retur : demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (s. 111-134). København: Unge pædagoger.

Brodersen P. & Gissel S. T. (2015). Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisning. I: P. Brodersen, P. Fibæk, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.), *Effektiv undervisning*. (3. udg, s. 189-215). København: Hans Reitzel.

Danmarks statistik (2015). *Antallet af landbrug falder, især i Jylland*. Hentet d. 10 april 2017 fra <http://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=21902>

Dannelse. (u.å.). I: Sproget.dk. Hentet d. 22. april 2017 fra <http://sproget.dk/lookup?SearchableText=dannelse>

Dorf, H. (1999). Skolens demokratiske opgave. *Unge pædagoger, 1999* (7 / 8), s. 17-30.

Fink, H. (2007). Fag og fagsamarbejde. I: M. Hansen (Red.), *Almen studieforberedelse : naturvidenskabernes temaer og historier* (2. udg., s. 9-25). København: Gyldendal.

Fredens, K. (2005). Læring gennem oplevelse, handling og forståelse. I: M. Bendix & K. Barfod. *Udeskole : viden i virkeligheden : en kort vejledning om udeskolens praksis og didaktik* (s. 27) Frederiksberg: Skoven i skolen, udeskole.dk & VIA University College.

Fredens, K. (2006). *Når tingene taler til os*. Hentet 8. april 2017 <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/n%C3%A5r-tingene-taler-til-os>

Halskov, S. K. (u.å.). Min familie er historie. Hentet d. 20. april 2017 fra <http://historielab.dk/til-undervisningen/undervisningsforloeb/min-familie-historie/>

Hansen, K. F. (2005). Motivation. I: H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals Pædagogik Håndbog* (s. 262-287). København: Gyldendal.

Harrits, G. S., Pedersen, C. S. & Halkier, B. (2012). Indsamling af interviewdata. I: L. B. Andersen, K. M. Hansen & R. Klemmensen (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 144-173). København: Hans Reitzel.

Hyllested, T. (2013). Efterskrift. I: T. Hyllested & C. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden : omgivelserne som læremiddel* (s. 266-279). København: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Hyllested, T. & Rasmussen, C. S. (2013). Indledning. I: T. Hyllested & C. S. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden : omgivelserne som læremiddel* (s. 8-16). København: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Jacobsen, B., Hillersdal, L. & Walker, H. K. (2012). Forskningsmetoder : observation, interview og spørgeskema. I: B. Nielsen, N. G. Nielsen & N. Mølgaard (Red.). *Professionsbachelor : uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. (s. 65-95). København: UCC.

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologien. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder : en grundbog*. (2. udg., s. 217-238). København: Hans Reitzel.

Jordet, A. N. (2014). *Klasserommet utenfor : Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (3. udg.). Oslo: Cappeln Damm As.

Keiding, T. B. & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 337-358). København: Hans Reitzel.

Ladekarl, K. F. (2013). Landbruget som fagligt læringsrum. I: T. Hyllested & C. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden : omgivelserne som læremiddel* (s. 196-210). København: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Laursen, P. F. (2013). Den gode og autentiske lærer. *Liv i skolen*, 15(1), s. 53-57.

Laursen, P. F. (2015a). Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller. I: P. Brodersen, P. Fibæk, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.), *Effektiv undervisning*. (3. udg., s. 395-417). København: Hans Reitzel.

Laursen P. F. (2015b). Rammefaktorer. I: P. Brodersen, P. Fibæk, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.), *Effektiv undervisning*. (3. udg., s. 189-215). København: Hans Reitzel.

LOV nr. 747 af 20. juni 2016 §1. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016) Fagformål for historie. Hentet d. 22. april 2017 fra <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (u.å.). *Vejledning for faget historie*. Hentet d. 22. april 2017 fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Oettingen, A. V. (2016) *Almen didaktik : mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reizel

Pietras, P & Poulsen J. A., (2013). Indhold og organisering. I: P. Piestra & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik* (s. 235-254). København: Gyldendal.



Poulsen, J. A. & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus : dokumentationsindsatsen : rapport*. Jelling: Historielab.

Rasmussen, T., & Simonsen, S. (2009). Skolens undervisning skal 'vises' - ikke 'bevises'. *Kvan*, 29(84), s. 48-58.

Rasmussen, T., & Simonsen, S. (2013). Læreres samtale om 'god undervisning' : i en kontrol- og styringstid. *Liv i skolen*, 15 (1), s. 72-77.

Schou, L. R. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 312-337). København: Hans Reitzel.

Skole, Landbrug & Fødevarer. (u.å.). *Jeg en gård mig booke vil*. Hentet d. 24. april 2017 fra <https://skole.lf.dk/>

Undervisningsministeriet (2017). *Den åbne skole*. Hentet d. 3. april 2017 fra <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>