

Madkundskab: En identitetskrise

Sara Stevold

Luce195058

Caroline Romer Løvendal

Luce190196

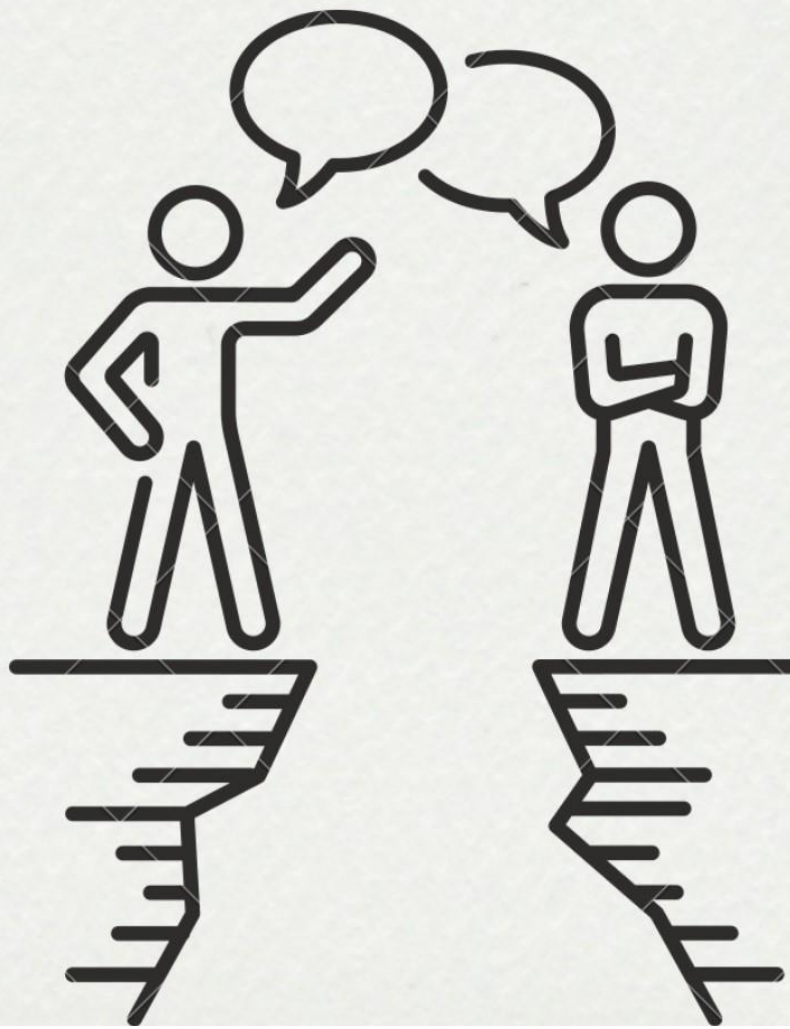
Vejledere:

Rikke Jull Olsen

Pernille Hansen

Tegn inkl. mellemrum og figurer:

88.600 = 34 sider



Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	4
1.1 Problemformulering	5
2.0 Læsevejledning.....	5
3.0 Metode	5
3.1 Videnskabsteori.....	6
3.2 Interview	7
4.0 State of the art	8
5.0 Afgrænsning og iagttagelsesposition.....	9
5.1 Fra traditionel husgerning til moderne madkundskab	9
5.1.1 Kvindelig husgerning kommer på programmet	9
5.1.2 Hjemkundskab.....	10
5.1.3 Madkundskab	11
5.2 Eksamen i madkundskab	12
5.3 Fagsyn.....	13
6.0 Analyse.....	14
6.1 Grundpositioner.....	15
6.1.1 Lærer A.....	15
6.1.2 Lærer B	16
6.2 Læreriidealtyper	17
6.2.1 Lærer A.....	18
6.2.2 Lærer B	18
6.3 Eksamen.....	19
6.4 Stilladsering	21
6.5 Motivation.....	22

6.6 Kreativitet i undervisning og prøve.....	24
6.7 Dannelsesidealer i madkundskab	28
7.0 Diskussion.....	32
8.0 Sammenfatning og konklusion.....	34
9.0 Handleperspektiv	36
9.1 Skitse til ny prøveform	36
9.1.1 Refleksioner	37
9.2 Vurderingsskema 1: Fagets Formål 2019	38
9.3 Vurderingsskema 2: Praksisfaglig.....	39
10.0 Referenceliste.....	40
11.0 Bilag	43
11.1 Bilag 1: Interviewguide	43
11.2 Bilag 2: Transskribering af interview med lærer A.....	45
11.3 Bilag 3: Transskribering af interview med lærer B.....	50

1.0 Indledning

Faget madkundskab har på mange måder, siden dets indførsel i den danske folkeskole, været en kampplads. Indholdet og formålet med faget har været oppe til diskussion ad flere omgange, hvor undervisere i faget bliver taget som gidsler i en kamp mellem faglige mål, egne visioner og politiske ideologier. Denne kamp er endnu ikke afgjort og med egne frustrationer, erfaringer og visioner i bagagen, sætter vi igen fagets indhold på dagsordenen. En dagsorden forankret i frustrationer som vi ikke er alene om.

En evaluering fra 2016 identificerede følgende punkter, som værende centrale problematikker for faget:

- Store forskelle på rammebetingelserne for faget madkundskab ved forskellige skoler. Dette i form af afsat tid til undervisning, tildeling af midler til madvarer samt undervisningslokaler-nes tilstand.
- Færre end 60 % af undviserne i faget er linjefagsuddannede.
- Det opleves af fagpersoner, at faget nedprioriteres fra politisk side.
- Flere lærere finder det vanskeligt at efteruddanne sig på grund af manglende ressourcer og mangel på udbud af relevant efteruddannelse.
- Lærere oplever, at faget har en lav status på deres lokale skole.
- Flere lærere vurderer, at elever først og fremmest tilegner sig udførende og/eller håndværksmæssige kompetencer, og flere lærere oplever faget som et pusterum for praktisk orienterede elever.

(Dahler & Davidsen, 2016. I: Christensen, 2017, s. 22).

Mange af de identificerede problematikker er stadig gældende den dag i dag, på trods af, at man fra politisk side har foretaget forandringer i rammebetingelserne for faget. Dette blev gjort senest i 2018, for netop at gøre op med fagets lave status og kedelige diskurs i folkeskolen. I samme omgang blev der indført en prøve i faget efter 8. klasse, som ikke er blevet revideret siden 1995. Formålet var at højne fagets status, ved at statuere det som værende praksisfagligt, samt ved at forøge timetallet (Aisinger, 2023b). I denne forbindelse, er der noget der tyder på, at prøven har tilføjet endnu et lag af frustration for de udøvende madkundskabslærere, som blandt andet mener, at prøven ikke er praksisnær nok, og ej heller omfavner fagets metoder (Aisinger, 2023a).

Vi vil på denne baggrund undersøge, hvad genstanden for frustrationer i faget er, ved at kigge på to konkrete læreres tilgang til faget. Samtidig vil vi undersøge madkundskabsfagets formelle rammebetingelser, med henblik på at belyse, hvilke konkrete rammer, lærere i faget arbejder inden for. Til sidst vil vi kigge på hvilke eventuelle udfordringer, der i praksis kan ligge i rammebetingelserne for faget. På baggrund af dette, har vi opstillet følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan formår lærere at koble undervisningens indhold i madkundskab til prøvens særlige struktur, og hvilke udfordringer har fagets praksis, såvel som eksamens opbygning, for at kunne leve op til fagets rammebetingelser?

2.0 Læsevejledning

Vi har gennem opgaven forsøgt bedst muligt at tage læseren i hånden ved at lave meningsfulde metaafsnit. Her præsenterer vi, hvad det følgende afsnit kommer til at beskæftige sig med, samt en kort beskrivelse af dets relation til opgavens udgangspunkt. Derfor præsenteres dette ikke i læsevejledningen. Et bevidst valg i opgavens opbygning, er at undlade et decideret redegørende teoriafsnit, for i stedet at præsentere teorier, samt bruge disse løbende i analysen, for at skabe et mere dynamisk afsnit for læseren.

Derimod har vi valgt at skrive en "Afgrænsning og iagttagelsesposition", hvor vi vil behandle centrale dele af vores undersøgelse, som bliver vigtige at have kendskab til, for at forstå udgangspunktet for vores analyse.

3.0 Metode

I dette afsnit vil der til start være en præsentation af vores indsamlede empiri, hvorefter der vil følge en gennemgang af vores videnskabsteoretiske afsæt til denne undersøgelse. Derudover begrundes empiriens betydning for opgaven, samt fordele og ulemper ved de valgte metoder.

Vores empiri består i denne opgave af to interviews med to forskellige udøvende madkundskabslærere på to forskellige skoler og i to forskellige kommuner. Som supplement til vores interviews, har vi valgt at undersøge vores problemstilling gennem analyser af udvalgte dokumenter. Vores doku-

mentanalyse skal bidrage til at skabe viden og forståelse for rammebestemmelser omkring både Fagets Formål og eksamens indhold fra politisk side (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 133). Vi har derfor valgt at analysere de styringsdokumenter for faget, der er udformet af Børne- og Undervisningsministeriet (2019a, 2022a), da disse rammesætter idealet for lærerens praksis, og samtidig fungerer som det fælles tredje for alle udøvende madkundskabslærere.

3.1 Videnskabsteori

Vi tror grundlæggende på, at mennesket har sin egen opfattelse af omverden, og at der i den forbindelse ikke findes et facit, men at facit findes i oplevelsen, erfaringen og tankerne herom (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46). Dermed er der heller ikke hverken rigtige eller forkerte oplevelser af praksis, blot forskellige måder at fortolke denne på. Netop dette er grundstenen til, at fænomenologien er det rigtige afsæt for vores undersøgelse.

Vores tilgang vil altså i høj grad basere sig på oplevelser og erfaringer hos informanter, for at tegne billedet af *en* virkelighed, og for at undersøge fagets udfordringer gennem informanternes virkelighed (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46). I fænomenologien er vi opmærksomme på, at vi får et snævert billede af virkeligheden, idet den baserer sig på individniveau (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 48). Dog vil vi gennem opgaven trække tråde til forskning og styringsdokumenter, som vil understøtte de enkelte lærers pointer for at vise de strukturelle uoverensstemmelser, der vil være at finde i faget. På baggrund af netop brugen af styringsdokumenter og dokumentanalyser trækker vi også tråde fra socialkonstruktivismen. Hermed forholder vi os til menneskets handlemuligheder under givne konstruktioner (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 66). På den måde forsøger vi også at sætte menneskets erfaringer og oplevelser i centrum for samfundets konstruktioner (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 67).

Vi har valgt at tage vores primære udgangspunkt i fænomenologien, fordi denne undersøgelse og undren udspringer af egne erfaringer og oplevelser under vores sidste praktikforløb. Vi har i dette møde med praksis, uafhængigt af hinanden, fået øje på uoverensstemmelser mellem vores uddannelse, eget didaktisk ståsted og ikke mindst den diskurs og praksis, der blev udført på vores to praktikskoler. Dette har blandt andet ført til stor frustration fra flere sider af. Dette blev vi interesserede i at følge op på og undersøge, hvordan og hvorfor denne opstod.

3.2 Interview

På grund af vores afsæt i fænomenologien, valgte vi i vores undersøgelse at gå kvalitativt til værks og gøre brug af den semistrukturerede uddybende interviewmetode. Denne metode blev valgt, fordi den tillader en vis form for fleksibilitet, således at vi kunne forsøge at gøre optag på de svar, vi fik fra informanterne. På den måde kunne vi få uddybelser og til dels også undgå misforståelser. Vi fandt denne struktur nyttig, fordi vi er interesserede i at få indblik i specifikke lærers erfaringer, synspunkter og oplevelser. Samtidig var vi interesserede i de nye perspektiver, vi kunne få på vores egne forforståelser gennem informanterne svar (Ingemann et al., 2022, s. 155).

Ved vores to udførte interviews er både skoler og lærere valgt af pragmatiske årsager. Inden interviewene med lærerne sikrede vi os, at informanterne var bevidste omkring, at interviewet ville blive lydoptaget, og at deres navne ville blive anonymiseret. Vi ønskede, at vores interviews skulle være en formel samtale, hvorfor vi også gjorde os overvejelser om vores relationer til informanterne. Da en af de interviewede lærere var Carolines kollega, valgte vi, at det i dette tilfælde var Sara, som primært skulle varetage rollen som interviewer. Således undgik vi indforståethed og, at der eventuelt blev trukket på formodede enigheder og fælles forståelser. Derimod sikrede vi, at vores informant var skarpere i sine beskrivelser og forklaringer (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 128). Forud for interviewene udarbejdede vi en interviewguide, som vi brugte til at interviewe de to udvalgte lærere med. Interviewguiden er formuleret med konkrete spørgsmål indenfor forskellige tematikker, for at sikre, at vi kom omkring vores fokuspunkter. Samtidig tillader den, at vi kunne gøre optag på informanternes svar, og dermed bevæge sig yderligere rundt i de opstillede temaer (Ingemann et al., 2022, s. 178).

I relation til vores interviewguide er det vigtigt at påpege, at den er udarbejdet af os, og derfor indeholder spørgsmål og vendinger, som kan give antydninger af vores personlige ståsted både pædagogisk og didaktisk. Derudover vil man også kunne finde spor af individuelle holdninger til emnet om bl.a. valgfagsprøvens udformning. Dog er vi opmærksomme på disse ulemper, og har derfor under de udførte interviews forsøgt at stille spørgsmålene i neutralt toneleje, og udfordre informanterne uagtet vores egne ståsteder og holdninger.

4.0 State of the art

Der er ikke gennemført megen forskning på det didaktiske område af madkundskab, hvilket Christensen (2017) også pointerer i sin PhD afhandling (s. 5). Af samme årsag vælger vi at tage udgangspunkt i netop Christensens (2017) afhandling “Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp¹ som genstandsfelt”. Formålet med PhD’en er: “*at udvikle og dokumentere et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab med afsæt i en analyse af den didaktik, som er kendetegnende for Madkamp*” (Christensen, 2017, s. 5). For at udvikle et didaktisk perspektiv stiller Christensen følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke temaer kendetegner det didaktiske program i projekt Madkamp?
- Hvordan kobles madkundskabsundervisning til Madkamps didaktiske program i forhold til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisning?
- Hvordan opleves Madkampsundervisning af elever?
- Hvilke sammenhænge kan iagttages mellem elevoplevelser og elevers forventede læringsudbytte?

(Christensen, 2017, s. 24)

Gennem brugen af spørgsmålene formår han at analysere og konkludere på det didaktiske program, koblingen til den almene madkundskabsundervisning, samt hvordan disse opleves af elever. Christensen (2017) analyserer sig frem til følgende temaer i det didaktiske program: innovation, elevdeltagelse, konkurrence og smag (s. 73). Primært konkluderes der på, at innovation og elevdeltagelse bliver brugt som metoder under projektet Madkamp med succes, dog uden at man formår at bruge dem i den almene madkundskabsundervisning (Christensen, 2017, s. 247). Derudover pointeres det, at eleverne skal nå et vis fagligt niveau, før det overhovedet bliver meningsfuldt for dem at arbejde innovativt. Med hensyn til elevdeltagelse er det for eleverne vigtigt for deres motivation at have indflydelse, hvor det for lærerne bliver endnu en faktor, de skal forholde sig til og stilladsere for eleverne (Christensen, 2017, s. 212).

¹ Madkamp – DM i madkundskab er et udviklingsprojekt, der er etableret med en målsætning om, at elever i grundskolen skal blive bedre til køkkenhåndværket, samt at madkundskabsfagets position i Danmark skal styrkes (Pedersen, 2012. I: Christensen, 2017, s. 8).

Christensen (2017) plæderer yderligere for, at hans analyser og konklusioner kan strækkes ud over visionen for Madkamp, og dermed tales ind i den almene undervisning i faget, hvorfor disse også er relevante for vores undersøgelse.

5.0 Afgrænsning og iagttagelsesposition

5.1 Fra traditionel husgerning til moderne madkundskab

I følgende afsnit vil vi give et historisk perspektiv, hvor vi kort vil komme ind på fagets oprindelse samt hvilken udvikling faget har haft siden da. Afsnittets primære fokus vil ligge på de ændringer, der skete i forbindelse med fagets omdøbning fra hjemkundskab til madkundskab i 2014. Herved vil vi forsøge at belyse, hvordan fagets indhold og dannelsesidealer har ændret sig gennem tiden. Perspektivet vil hovedsageligt være inden for landets grænser, men det kan ikke undgås at trække tråde ind i den internationale debat om faget. Afsnittet skrives i lyset af fagets styringsdokumenter samt Jette Benns bog "Fra kvindelig husgerning over hjemkundskab til madkundskab" (Benn, 2016).

5.1.1 Kvindelig husgerning kommer på programmet

I Danmark blev det første folkeskolekøkken oprettet i 1898 i København, og allerede dengang var usikkerheden omkring fagets formål, indhold og generelle berettigelse i skolen stor (Benn, 2016, s. 40). Argumenterne for at oprette faget dengang var mange, og i diskussionerne kom der forskellige holdninger til, hvordan pigernes liv og fremtid skulle varetages af folkeskolen. Indførelsen af faget blev blandt andet set som betydningsfuldt for den generelle kvindelige uddannelse (Benn, 2016, s. 38). Et andet argument var, at børnene gennem det praktiske arbejde fik opfyldt deres aktivitetstrang, og derigennem afbrudt skolens ellers meget stillesiddende drift. Derudover blev der også argumenteret for fordelene ved at vække børnenes interesse for hjemmets gerning, give børnene mulighed for at udvikle sans for orden og økonomi, og til sidst for overordnet at danne et bindeled mellem hjemmet og skolen (Benn, 2016, s. 41). Desuden blev det set som kvindernes mulighed for anvendt naturfag, og dermed deres indgangsvinkel til videnskaben (Benn, 2016, s. 208).

Oprettelsen af faget mødte dog også mange modargumenter. Blandt andet at faget ikke var alment dannende i forhold til de dannelsesidealer, der herskede dengang. Man mente ikke, at faget havde plads i folkeskolen, da det ikke var skolens opgave at varetage denne opgave, og at timerne ville blive fratrukket andre fag. Derudover lød kritikken også på, at undervisningen i faget ikke passede til børn, og at eleverne ikke kunne nyttiggøre den viden de fik (Benn, 2016, s. 43).

Ikke desto mindre trådte skolen i karakter, og i slutningen af det 19. århundrede blev faget kvindelig husgerning oprettet. Usikkerheden på fagets indhold og formål forsvandt dog ikke ved oprettelsen af faget. I 1911 blev der udgivet en Vejledning for Skolekøkkenlærerinder, og denne, sammen med de autoriserede lærebøger, blev ramme- og normsættende for fagets faglige indhold og formål. I vejledningen lød det blandt andet: "*Maalet for Undervisningen i Skolekøkkenet er at give Børnene et Grundlag for de Arbejder der forekommer i et Hus, særligt i Køkkenet*" (Benn, 2016, s. 50). Undervisningen skulle sikre pigernes duelighed inden for alle husgerningens områder, hvor særligt rengøring og økonomisk sans fyldte i både vejledning og lærebøger (Benn, 2016, s. 50).

Også fagets navn giver udtryk for tidens fokus. Husgerning signalerer nemlig til dels genstandsfeltet "hus" og herunder de opgaver, der kan knyttes til huset. Ydermere ligger der i ordet "gerning" en moralsk forpligtelse til at gøre noget for nogen; dengang primært familien. Dermed signalerer fagbetegnelsen, at faget skal sikre de unge pigers kunnen i at holde hus, og alle de gøremål der måtte følge med (Benn, 2016, s. 217).

5.1.2 Hjemkundskab

Med Folkeskoleloven i 1975 fik faget en ny betegnelse; nemlig hjemkundskab. I denne periode var internationaliseringen og globaliseringen blevet mere markant, og i den forbindelse var der øget fokus på forbrugerrollen i forbindelse med husstanden (Benn, 2016, s. 110). I samme omgang blev også fagets formål revideret. Selvom hovedfokus stadig var på praksis i hjemmet, blev det også tydeligt, at der var øget fokus på elevens tilegnelse af viden og erfaringer i forbindelse med forbrugerrollen. Til forskel fra det tidligere formål, lagde vejledningen for hjemkundskab nu også vægt på samarbejdet og det fælles ansvar for hjemmet. Samtidig blev det pointeret, at køn spillede en mindre rolle, når det handlede om arbejdsdelingen i hjemmet (Benn, 2016, s. 114). Viden om kostsammensætning var også et mål, og slutteligt har paragraffen fokus på æstetik, som af det daværende undervisningsministerium blev defineret som hygiejnen, renholdelsen og indretningen af hjemmet (Benn, 2016, s. 112). Også denne gang var der forskellige syn på, hvad fagets kerne skulle være, om dets primære fokus skulle være praksis eller teori. Ovenikøbet var der ikke enighed om, hvilke pædagogiske tilgange lærerne skulle have (Benn, 2016, s. 117). Faget var, og er stadig, klassificeret som et praktisk-musisk fag. Dog blev det tydeligt gennem en række projekter, foretaget af Folkeskolens Udviklingsråd (FUR), at denne klassificering skabte et paradoks i og med at aktiviteterne, der blev igangsat, blot blev ved oplevelsen, og ikke bidrog til egentlig læring (Benn, 2016, s. 135). I perioden frem til år 2010 var der

generelt mange skoleforandringer på programmet, og der var et stort ønske om, i højere grad at stille mål i fagene. Disse forandringer gjaldt også for hjemkundskab, som i perioden kom til udtryk som et af skolens kulturfag, samt som en del af elevernes etiske dannelse (Benn, 2016, s. 180).

Selvom muligheden for at have faget som valgfag ikke var ny, blev det i forbindelse med folkeskoleloven vedtaget, at valgfagseksamen skulle indføres som mulig kompensation for, at der var blevet skåret i fagets timer (Benn, 2016, s. 111). I 1977 udgav Undervisningsministeriet retningslinjer for prøvens bedømmelse, hvor eleverne blev bedømt på, i hvilket omfang de havde tilegnet sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, hvorfor prøven primært var af praktisk karakter (Benn, 2016, s. 115).

I slutningen af 90'erne blev prøvebekendtgørelsen for faget ændret, og selvom prøven stadig i høj grad var praktisk, blev der nu indført krav om fremlæggelse og samtale, udover den 45 minutter lange planlægningsfase forud for prøven (Benn, 2016, s. 151). Frem til folkeskolereformen i år 2014, blev prøven yderligere formaliseret og ensrettet, men ellers ændrede de formelle krav og rammer sig ikke synderligt (Benn, 2016, s. 192).

5.1.3 Madkundskab

I forbindelse med folkeskolereformen i 2014, blev faget igen omdøbt. Denne gang til madkundskab. I den forbindelse blev Fagets Formål også fornyet, og ligesom fagets nye navn, signalerede formålene også, at det nu var maden, som var fokus - og ikke hjemmet. Desuden blev smag og æstetiske erfaringer, som noget nyt, væsentlige elementer i faget. Det aktuelle formål for faget taler yderligere ind i, hvilket udviklingspotentiale læringsforløbene kan bidrage med til den enkelte, i form af fantasi, selvværd, madlavningsglæde og erkendelse. Fagets nødvendighed begrundes nu med at:

Madkundskab skal kvalificere eleverne til at kunne håndtere den del af livet, der drejer sig om omgangen med mad og måltider. Faget er ikke kun viden og konkrete færdigheder, men også den proces, hvorigennem eleverne tør åbne sig for omverdenen, gøre sig erfaringer med nye smagsoplevelser og kvalificerer deres dømmekraft både etisk, teoretisk, sansemæssigt, sundhedsmæssigt og æstetisk. (Benn, 2016, s. 188)

Begrundelsen taler ikke kun ind i et teoretisk og praktisk grundlag, men også i en dimension af dannelse, blandt andet ved at eleven skal åbne sig for verden. En dimension som også afspejles i den

nuværende undervisning i faget på læreruddannelsen. I begrundelsen får faget også sin retmæssige plads på skoleskemaet, idet begrundelsen formår at tale ind i folkeskolens overordnede formål.

Aktuelle ønsker om læringsstyret undervisning fra ministeriel side afspejles også i styringsdokumenter for faget, som fik opstillet fire overordnede kompetenceområder, med dertilhørende videns- og færdighedsmål (Benn, 2016, s. 188). I forbindelse med fagets ændringer, blev der også udviklet ny faglitteratur til undervisere i faget. Hvis vi tager udgangspunkt i bogen “Madkundskab” af Helle Brønnum Carlsen og Annelise Terndrup Pedersen (2014), er det også tydeligt, at madkundskab ifølge Carlsen og Pedersen ikke blot er et fag, hvor der skal reproduceres nutidigt mad, eller læres at holde hus og hjem (I: Benn, 2016, s. 196). Maden skal derimod bruges som indgang til historiske perspektiver, selvoverskridelse og refleksion over samtidens problemstillinger; både lokalt og globalt. Fokuset i faget ligger dermed ikke kun på madlavning og håndværket, men også på ernæring og sundhed, samt en øget individorienteret tilgang til dannelse (Carlsen & Pedersen, 2014. I: Benn, 2016, s. 204). Desuden er fagets arbejdsmetoder blevet nytænkt, og kreativitet, entreprenørskab og innovation har fået øget fokus (Benn, 2016, s. 204). I læseplanen for faget i dag står der helt nøjagtig ‘kreativ’ eller ‘kreativitet’ syv gange i forskellige henseender. Blandt andet skal: “*Undervisningen skabe rammer for, at eleverne kan føre deres tilegnede begreber om madlavningens teoretiske område ud i livet ved at omsætte ideer i en kreativ madlavningsproces*” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 9).

5.2 Eksamen i madkundskab

I forlængelse af det historiske perspektiv finder vi det relevant at lave en kort redegørelse af den nuværende prøve i madkundskab efter 8. klasse. Desuden er prøven gjort obligatorisk i 2018, og sat i kraft fra skoleåret 2020/2021 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Prøven er bestående af tre faser: planlægningsfasen, udførelsesfasen og til sidst fremlæggelse og samtale (Damsgaard & Hansen, 2020, s. 97).

- Planlægningsfasen starter fem skoledage før udførelsesfasen. Denne dag trækker gruppen et prøveoplæg, som de får 120 minutter til at forberede. Efter de 120 minutter, skal eleverne aflevere en indkøbsliste, tidsplan og arbejdsplan, som de nu har fem skoledage til at læse op og øve sig på.

- I udførelsesfasen skal eleverne udføre den eller de retter, som de har udvalgt i planlægningsfasen, hvor lærer og censor undervejs observerer og stiller spørgsmål.
- Efterfølgende starter fremlæggelse- og samtalefasen, hvor lærer og censor smager på retterne som leder til en fremlæggelse/samtale, hvor lærer og censor har mulighed for at spørge yderligere ind til elevernes processer og valg. Til sidst voteres der ud fra vurderingskriterier (Damsgaard & Hansen, 2020, s. 98). Vurderingskriterierne handler både om praktisk arbejde, faglig indsigt, tilberedning af mad, hygiejneprincipper og smag (Damsgaard & Hansen, s. 100).

5.3 Fagsyn

Da en del af vores undersøgelse omhandler, hvorvidt lærerens grundposition og fagsyn spiller ind på udførelsen af undervisning og eksamen, finder vi det relevant at medtage et afsnit om, hvad vi selv læser ind i fagets læseplan og formål. På den måde har man gennem analysen en forståelse for, hvorfor vi udpeger særlige elementer i læseplanen eller Fagets Formål som ekstraordinært vigtige.

For os, kan man ikke tale madkundskab, uden at tale dannelse. Når vi bruger begrebet dannelse, handler det om en livslang proces i mennesket, uden et eksakt slutmål. Samtidig skal eleverne have viden, erfaringer og oplevelser, for at kunne udvikle sig i processen (Carlsen, 2017, s. 57). Dette foreskriver Fagets Formål på følgende måde: *“Eleverne skal tilegne sig færdigheder og viden og dermed udvikle kompetencer, der gør dem i stand til at vælge og vurdere egne smags- og madvalg.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). Den sidste del af citatet mener vi, kan læses, som det grundlæggende mål for eleverne, efter at have haft madkundskab uden at forglemme at: *“Eleverne skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). Hvis eleverne i en grad har opnået disse, er man, i følge os, lykkedes ideelt med madkundskabsfaget. På et højere og mere alment plan er målet at udvikle elevens dømmekraft gennem viden, erfaringer og oplevelser, da netop denne færdighed er brugbar for eleverne langt ud over folkeskolens rammer (Carlsen, 2017, s. 71). Samtidig beskæftiger madkundskab sig med den politiske dannelse, da kompetenceområderne omhandler spændingsfeltet mellem det individuelle krav på lykke, medmenneskeligt ansvar og anerkendelsen af et andet menneske (Carlsen, 2017, s. 62). På den måde berører faget og målet andet end kun individet selv, hvorfor vi inden for kompetenceområderne må vende os mod verden, og afsøge dennes indflydelse på vores valg.

Nu stiller man højst sandsynligt sig selv spørgsmålet: Hvorfor er madkundskab ideel til denne vigtige rolle i elevens dannelsesproces? Og ikke mindst, hvordan?

Madkundskab har og kan noget helt særligt, som ingen andre fag har eller kan. Netop det fælles tredje: maden. Maden er så enestående, da den er kilden til overlevelse for samtlige mennesker. På den måde bliver faget også nærværende for eleverne, hvorfor vi kan tillade os at sætte barren højt (Carlsen, 2017, s. 86). For os fungerer råvarer og mad, som et middel mod et større mål, hvorfor faget kan syne mere vedkommende for eleven, end andre fag med samme mål kan.

Når vi taler om madkundskabsfagets hvordan, handler det for os stadig om dannelse. For at opnå processerne af nye erkendelser, mener vi, at kreativitet har sin plads. Samtidig kan man tale om, at kreativitet og innovation har en større rolle i det omkringliggende samfund, hvorfor vi også bør benytte os af netop metoder som disse, og udvikle kundskaber på denne baggrund i folkeskolen. Dette taler ligeledes ind i Hammershøjs (2012) argumentation om kreativitet og innovations plads i folkeskolen og hans spørgsmål om, hvorvidt disse anvendes for dannelsen eller nyttens skyld? (s. 7). Han vil i denne forbindelse sige, at de to formål for kreativitet ikke bør skilles ad, fordi kreativitet og innovation netop har et dobbelt formål i både dannelsen og nytten, ligesom folkeskolen også har (Hammershøj, 2012, s. 9). Desuden karakteriserer han kreativitet som processen mod nyopstået viden, og som noget, der ofte ligner en dannelsesproces. Dette begrundes med, at der både finder en overskridelse af egne grænser og en smagsafgørelse sted, i den kreative proces såvel som i dannelsesprocessen. Definitionen på et kreativt produkt vil være, at dette fremstår både relevant og nyt, ligesom mennesket efter et spring i dannelsesprocessen (Hammershøj, 2012, s. 10).

6.0 Analyse

I følgende afsnit vil vi analysere vores indsamlede empiri indenfor relevante emner, med henblik på at skabe et billede af madkundskabs lærergerning i praksis. Den indsamlede empiri består af to semi-strukturerede interviews med henholdsvis Lærer A (Bilag 2) og Lærer B (Bilag 3). I denne opgave vil informanterne fremadrettet blive benævnt som LA (Lærer A) og LB (Lærer B). Undervejs vil vi gøre brug af relevante dokumenter, herunder madkundskabs læseplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a) og vejledning til folkeskolens prøve i valgfaget madkundskab (Børne- og Under-

visningsministeriet, 2022a). Dette vil vi gøre, for at kunne sammenholde pointer fra vores to informanter med styringsdokumenterne, og dermed tegne et billede af lærernes ageren under rammebetingelserne for faget.

6.1 Grundpositioner

Frede V. Nielsen skelner mellem fire grundpositioner, som man menes at indtage i ethvert fag. Disse opfattes som grundlag for den enkelte lærers fagdidaktiske tænkning samt indholdsudvælgelse og derunder udvælgelseskriterier (Nielsen, 2010, s. 35). En vigtig pointe er, at de fire positioner ikke udelukker hinanden, men derimod supplerer i højere eller mindre grad, hvorfor man kan tale om en grundposition. De fire grundpositioner, der skelnes mellem er følgende: basisfags-didaktik, etno-didaktik, udfordrings-didaktik og eksistens-didaktik (Nielsen, 2010, s. 36). Vi vil bruge disse positioner til at kategorisere, hvilken grundposition hver interviewet lærer har, ud fra deres udtalelser, for nemmere at skabe et billede af lærerens subjektive indflydelse på faget.

6.1.1 Lærer A

Da vi netop var nysgerrige på grundpositionerne, og hvad de to lærere vægtede højt i faget madkundskab, stillede vi spørgsmål, som kunne lede os i denne retning. Blandt andet spurgte vi til, hvad de ser madkundskab som fag skal kunne i folkeskolen, hvortil LA svarede: *“Det vigtigste for mig er egentlig, at de kommer ud over de der helt gængse færdigretter som mange familier laver i deres hverdag prøver: Hvad er helt reel madlavning?”* (Bilag 2, l. 27). Senere i interviewet udforsker vi, om der er nogle særlige kompetencer eller tænkninger, eleverne skal tage med sig, hvortil LA refererer til, at eleverne skal klædes på til bl.a. at flytte hjemmefra: *“Gå ud, handle ind, gå hjem og lave noget mad ud fra en opskrift”* (Bilag 2, l. 36). Ud fra Niensens (2010) definition på basisfags-didaktik tyder det på, at det er her, vi finder LA. Blandt andet kendetegnes basisfags-didaktikken på, at indholdet hentes fra et eller flere underliggende basisfag, kunstart eller en disciplineret hverdagskultur (håndværk og lign.) - her madlavning (Nielsen, 2010, s. 37). Under basisfags-didaktikken skelnes der mellem to faglige strukturer, som er et kriterium for udvælgelse af fagligt indhold: dets substantiviske- og dets syntaktiske struktur. Den substantiviske struktur indbefatter vigtige begreber, principper og teorier i faget, hvor den syntaktiske struktur i højere grad sigter mod fagets metoder og fremgangsmåder. Da vi spørger ind til LA's udvælgelse af fagligt indhold, samt det vigtigste hans elever skal tage med sig fra madkundskabsundervisningen, bliver det igen tydeligt, at hans klare fokus er i det praktiske felt, og dermed på fagets metoder og fremgangsmåder, da han siger:

De skal have en nogenlunde køkkenhygiejne Og så skulle de ellers have de færdigheder, der gør, at de selv kan stå for at servere noget mad, hvis mor og far ikke er hjemme. Så de skal selv kunne tilberede et måltid. (Bilag 2, l. 41)

Som tidligere nævnt, må de fire grundpositioner ikke udelukkes fra hinanden, for at kunne tale om en grundposition (Nielsen, 2010, s. 36). Derfor har vi set efter tegn på de andre positioner i LA's overvejelser. Blandt andet svarer han, at dét at lave mad i faget opleves meningsfuldt for eleverne, og at han ikke oplever modstand fra eleverne: *"...for det giver mening for dem at lære at lave mad"* (Bilag 2, l. 52). I disse svar tyder det på, at han i nogen grad stiller sig etnopedagogisk til faget, idet han refererer til, at det er en fordel, at undervisningen opleves meningsfuldt for eleverne (Nielsen, 2010, s. 39). Det samme kommer til udtryk i et tidligere citat, da han siger, at maden skal være interessant for eleverne selv. Alligevel kommer basisfags-didaktikeren frem igen, da der refereres til, at eleverne lærer at lave mad (Bilag 2, l. 52).

6.1.2 Lærer B

Da LB blev spurgt, hvilke visioner hun har for faget, starter hun med at svare: *"Jeg tror lidt det er blanding af det håndværksmæssige og det teoribaserede"* (Bilag 3, l. 36). Hertil kommenterer hun på, hvordan de praktisk-musiske fag kom i spil for at give: *"...dem der måske ikke var så boglige en mulighed for at shine"* (Bilag 3, l. 38), hvorefter hun uddyber: *"Så derfor gør jeg også meget ud af i min undervisning at måske lægge rigtig meget fokus på det håndværksmæssige og dannelse. Og så det her med teorien, det bringer jeg nok mere ind i praksis"* (Bilag 3, l. 41). Ud fra dette svar, kunne det tyde på, at LB, som udgangspunkt, beskriver sig selv som basisfags-didaktiker, hvor hendes hovedfokus er håndværket, ligesom vi ser det hos LA. Indenfor basisfags-didaktikken bevæger hun sig primært indenfor den syntaktiske-struktur, hvor hun med sit fokus på håndværk, primært sigter mod fagets metoder og fremgangsmåder, og lader dette være styrende for fagets teoretiske indhold (Nielsen, 2010, s. 37). Igennem resten af interviewet tyder LB's svar dog på, at det ikke er basisfags-didaktikken, som er hendes grundposition. For eksempel da LB kommenterer på vigtigheden i at møde sine elever, og acceptere deres grænser, for at stilladserer dem til at træffe selvstændige valg: *"Vi kommer alle sammen nogle forskellige steder fra og har nogle forskellige ambitioner med både madlavning og faget. Og det skal man jo respektere"* (Bilag 3, l. 257). I dette svar stiller LB sig i

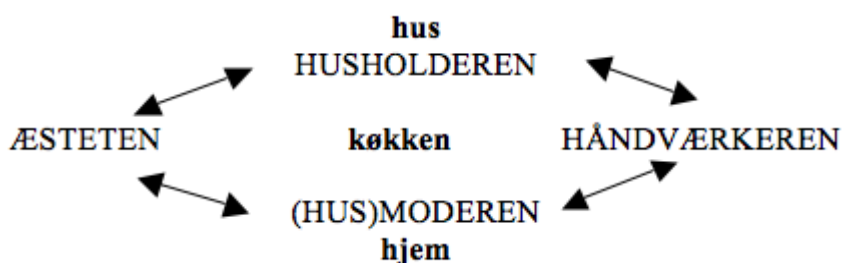
højere grad etnodidaktisk, idet hun giver udtryk for, at hendes fokus ligger i elevernes erfaringsverdener, altså hvad de hver især har med sig hjemmefra, og hvilket ambitionsniveau de kommer med. Senere spurgte vi ind til hvilket syn LB havde på Fagets Formåls visioner, hvortil hun svarer:

Men noget af det, vi selvfølgelig snakker om, er sådan noget som sæsonen. Det er sådan let tilgængeligt for mange af dem Men sådan noget med sundhedsværdi, det kan være lidt svært for dem helt at forholde sig til. (Bilag 3, l. 268)

Idet LB's kommentarer omhandler, hvorvidt særlige begreber fra Fagets Formål er vedkommende for eleverne ud fra hendes erfaring, er det igen et billede af, at LB har gjort sig tanker og overvejelser om elevernes erfaringsverdener. Ud fra det indsamlede interview, tyder det altså på, at LB primært stiller sig etnodidaktisk, men at hun også trækker tråde ind i basisfags-didaktikken, da de fire grundpositioner, som sagt, ikke kan eller må udelukkes fra hinanden (Nielsen, 2010, s. 36).

6.2 LæreriDealtpyer

For at blive mere specifik i karakteriseringen af vores to informanter, vil vi gøre brug af Benns (2016) læreriDealtpyer (s. 248). Disse er relateret til lærerens indgangsvinkel til fagets indhold og perspektiv i forhold til, hvad denne finder mest væsentligt for elevernes dannelse på fagområdet (s. 247). Idealerne skal ses som værende dynamiske, hvorfor man placeres på akser og i forskellige rum. I 1996 bliver læreriDealtpyerne første gang præsenteret, med: *"Et fagsyn hvor den enkelte læreriDealtpyes praksis vil være forskellig afhængig af vægtlægningen."* (Benn, u.å., s. 2). Modellen ser ud som følger:



LæreriDealtpyer 1996 (Benn, u.å., s. 2).

6.2.1 Lærer A

For at kunne analysere os frem til, hvor LA nogenlunde ligger placeret på Benns (u.å.) model, vil vi være nødt til at kigge på hans interviewsvar, og den vej igennem udelukke enkelte idealer, samt finde tegn på, hvor han i stedet befinder sig.

Til at starte med er der noget som tyder på, at han befinder sig på akse mod håndværkeren frem for æsteten. Blandt andet da vi spørger ind til, i hvor høj grad han synes, eksamen giver mening, svarer han:

...jeg synes den giver rigtig god mening. For det der med at komme ned og lave maden er jo det de har gjort i de to år, hvor de har haft det som valgfag, så det synes jeg skal være en stor del af det. (Bilag 2, l. 169)

Væsentligt er, at hans holdning vedrørende madens centrale rolle i eksamen, giver indblik i, at hans undervisning primært tager udgangspunkt i håndværket, idet han udtaler at: *“maden er jo det, de har gjort i to år.”* Netop denne udtalelse er tegn på, at det eleverne har erfaring med fra hans undervisning, er madlavning. Netop dette taler ind i Benns (u.å.) fremlægning af, at håndværkeren har fokus på det praktiske, herunder metoder og teknikker, lige såvel som basisfags-didaktikeren (s. 2).

Samtidig vil vi karakterisere LA, som værende en anelse mod (hus)moderen frem for husholderen, idet han foretrækker, at faget kan have en mere uformel omgangstone mellem læreren og eleverne (Bilag 2, l. 276). I denne forbindelse har Benn (u.å.) karakteriseret (hus)moderen, som én med fokus på det hjemlige i faget, hvor vi må formode at en uformel omgangstone hører til.

6.2.2 Lærer B

Igennem vores interviewsvar vil vi primært karakterisere LB som (hus)moderen. Om prøveformen stemmer overens med de visioner, som kommer til udtryk i Fagets Formål, svarer hun blandt andet: *“Det er også alt det her med succesoplevelser. At give dem mulighed for fantasi, den her glæde ved at være i køkkenet Og så det her med fællesskab omkring måltidet”* (Bilag 3, l. 276). Disse svar taler ind i en karakteristik af, at LB bevæger sig nede i (hus)moderens del af akse. Denne ser praksis som betydningen af, og meningen med, at være sammen i hjemmet, som LB giver udtryk for gennem hendes fokus på fællesskabet (Benn, u.å., s. 2). (Hus)moderen er desuden kendetegnet ved at have en “hyggelig” tilgang til faget, som giver et frirum fra resten af skoledagen med kreativitet og omsorg (Benn, 2016, s. 248). LB’s svar udtrykker netop et aspekt af social omsorg, idet hun har et fokus på

udvikling af selvværd, og på at give eleverne succesoplevelser, og generel glæde ved at være i køkkenet.

Netop fordi vores informanter indtager forskellige grundpositioner og læreridealtyper, vil deres udtalelser - og dermed holdninger og syn på forskellige temaer - skabe et mere nuanceret billede af vores løbende vurderinger, og i sidste ende konklusioner. På den måde kommer vi omkring, hvorvidt lærerens grundposition og subjektive tilgang til faget har indflydelse på undervisningen og eksamens udførelse.

6.3 Eksamen

Vi har valgt at bruge eksamen som genstandsfelt, da netop eksamen bør afspejle undervisningens løbende praksis og vice versa. Yderligere, fordi holdninger og opfattelser af prøven kan give indblik i, hvad den enkelte lærer vægter i vurderingen af sine elever, og hvorledes deres grundposition spiller ind på dette. Indblikket bliver vigtigt i forhold til at kunne sige noget om, hvilke eventuelle udfordringer prøvens opbygning indebærer.

Begge vores informanter har erfaring med at føre elever til prøve i madkundskab efter valgfagsundervisning i 8. klasse. De fortæller begge, at deres overordnede erfaring med prøven er god, men at det er en lang og hård eksamen for eleverne (Bilag 2, l. 134 & Bilag 3, l. 199). Når vi spørger ind til fordelene ved, at madkundskab er blevet et eksamensfag, svarer de begge, at prøven giver plads til, at nogle andre og mindre boglige elever kan 'shine' ift. i andre fag. Alligevel fortsætter LB direkte i ulemperne, hvortil hun siger:

Ulempen er helt klart, at jeg stadig synes, at eksamen er for teoretisk i forhold til, at det var meningen, at det her skulle være de praktiske færdigheder, der skulle shine i eksamen. Det kan jeg jo se i forhold til dem vi havde oppe sidste vinter, at det er jo de elever, som også er dygtige teoretisk, der får de høje karakterer. (Bilag 3, l. 186)

LA mener derimod, at den største ulempe i eksamen handler om for høje forventninger til, hvor bredt eleverne generelt skal kunne præstere (Bilag 2, l. 148). Deres forskellige opfattelser bliver igen tydelige, når vi taler om, hvad der bør vurderes på i henhold til eksamen. Til disse spørgsmål har informanterne Børne- og Undervisningsministeriets (2022a) vejledende vurderingskriterier (s. 13) samt

vurderingsskema (s. 25) liggende ved siden af sig. LA starter med at kommentere således: “*Det vigtigste er jo, de viser at de når i mål med at kunne lave noget ud fra den her opskrift*”. Han fortsætter: “*I hvert fald en del af det, jeg kigger meget på, det er om de kan finde ud af at begå sig i et køkken*” (Bilag 2, l. 219). Senere i svaret skimmer han vurderingsskemaet og refererer: “... *“redegør for valg af råvarer” det ER altså også en fordel, hvis de har en ide om hvad sæson er...*” (Bilag 2, l. 227). På trods af, at der i Fagets Formål står, at eleverne på baggrund af viden om bl.a. sæson, skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg, er det ikke her LA vejer sin vurdering tungest (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). Modsat giver citatet udtryk for, at LA ser madlavning på baggrund af en opskrift som det primære mål for elevernes prøve.

Da vi igen taler om ulemper ved eksamen med LB, kommer hun ind på hvilke forventninger, der er forbundet med denne eksamen: “... *[det er] ikke de elever, som nødvendigvis også har svært ved det bogligt, som kommer op og scorer de høje karakterer, for der forventes også en masse gastrofysik og kemiske forhold når de er oppe*” (Bilag 3, l. 191). Disse overvejelser om vurdering stemmer i højere grad overens med fagets læseplan, idet de skal tilegne sig viden om fysisk-kemiske egenskaber i mad og råvarer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 12).

Yderligere taler LB ind i, hvordan hende og en kollega har talt om, hvad de skal vægte under elevernes prøve, hvortil hun siger at: “... *det der med engagement og gåpåmod også skal vægtes.*” (Bilag 3, l. 215). Her er der altså noget som tyder på, at lærerne har behov for - og oplever mulighed for at nuancere, hvad der skal prioriteres i vurderingen af eleverne. Det samme behov taler LA ind i, da vi spørger ind til hans overordnede erfaring med prøven, hvor han hentyder til udførelsen af prøveoplæg: “... *jeg har måtte tilpasse lidt til hvad det er vi har været igennem. Så da vi lavede en prøveeksamen, var det også hvad har vi egentlig nået at undervise dem i, i år*” (Bilag 2, l. 82).

Opsamlende må det siges, at der er noget som tyder på, at de to informanter eksaminerer og vurderer eleverne til prøven meget forskelligt. Dette bindes op på, at de hver især tilpasser prøven i både prøveoplæg og vurdering, og dermed oplever informanterne prøven som dynamisk. Derfor vil elever med henholdsvis undervisning fra LA og LB både blive undervist, eksamineret og vurderet på forskellige parametre, hvorfor der eventuelt kan opstå et behov for strømlining af eksamen og vurdering heraf.

6.4 Stilladsering

I forlængelse af lærernes pointer vedrørende eksamen, taler de begge ind i behovet for stilladsering i både undervisningen og eksamenssituationen. Netop dette vil vi i afsnittet kigge ind i, samt analysere årsagen til, hvorfor dette behov for stilladsering opstår.

Som før nævnt, udtaler begge informanter, at prøven både er hård og krævende for mange af eleverne, og en af de pointer LB står på i forhold til eksamen er, at den kræver enormt meget støtte. Når adspurg, om hvorvidt der ses stor differentiering i elevernes resultater fra eksamen, svarer hun at: *“I hvert fald hvis man ikke hjælper dem godt igennem. Altså jeg synes, at det kræver enormt meget støtte, enormt meget vejledning og ja, sådan at man holder dem til ilden eller hvad man skal sige”* (Bilag 3, l. 197). Denne støtte og vejledning læser vi ind i begrebet stilladsering, som blev lanceret af Ross, Bruner og Woods tilbage i 1976 (I: Gissel, 2020). Stilladsering bygger ovenpå Vygotskys (1978) teori om, at eleverne skal støttes i de opgaver, som de er i stand til at udføre med hjælp, men ikke vil kunne klare på egen hånd (I: Gissel, 2020, s. 270).

Inden for stilladsering er der forskellige tiltag, man kan benytte sig af som underviser, hvoraf LB igennem sit svar taler ind i rekruttering og retningsfastholdelse. Rekruttering beskrives som underviserens evne til at holde eleverne motiverede, eller som LB beskriver det, *at holde dem til ilden* (Wood, Bruner & Ross, 1976. I: Gissel, 2020, s. 271). Dette sker via hendes støtte og vejledning til selve eksamen. Netop disse kan ses som midler til retningsfastholdelse, idet hun hjælper eleverne med at bevæge sig fremad i forhold til at løse den opgave, der er blevet stillet, som i dette tilfælde er deres prøveoplæg (Wood, Bruner & Ross, 1976. I: Gissel, 2020, s. 271). Ud fra LB's svar, kan det læses, at stilladsering ikke kun er vigtig i undervisningen, men også til selve eksamen. Hvorvidt eleverne får denne støtte eller ej, har stor betydning for, hvilken karakter eleverne kommer ud med fra eksamen, ifølge LB.

Også LA italesætter sin tilgang til at støtte eleverne i faget, men har primært fokus på de elever, der har udfordringer i undervisningen. Om stilladsering udtaler han at:

Dem, der har udfordringerne har det nemmere ved at få at vide “du skal gøre det, det, det”. Så går man ned og hjælper dem med det og siger “nu skal I huske, og så er det det her vi gør”. Så man kan sagtens hjælpe dem på vej og man kan også godt give dem en opskrift og sige “I kan lave de her to-tre ting og så må I gerne lave det som I vil” eller give forskellige

tilberedningsmetoder. Så man kan jo hjælpe nogle af dem igen, der har det lidt sværere. (Bilag 2, l. 207)

Inden for de seks stilladserende funktioner jf. Wood, Bruner & Rosss (1976), beskæftiger LA sig primært med reducering af frihedsgrader, og hvad der ved første øjekast kan ligne demonstration (I: Gissel, 2020, s. 271). I hans arbejde med reducering af frihedsgrader forstås det, at når eleven arbejder med en opgave, som er for svær, tilpasses opgaven sådan, at eleven kun skal beskæftige sig med de dele, som eleven vil være i stand til at løse (Wood, Bruner & Ross, 1976. I: Gissel, 2020, s. 271). Dette gør LA, ved både at udvælge specifikke opskrifter til eleverne, udvælge dele af opskriften, som eleverne skal lave, og desuden give dem muligheden for ikke at skulle følge opskriften til punkt og prikke, hvis dette er for stor en udfordring. Derudover beskæftiger LA sig med demonstrationer, men ikke som en stilladserende funktion. I forbindelse med stilladsering beskrives demonstration som, at underviseren giver metoder til udførelse af opgaven, eller fortæller eller viser eleven, hvordan dele af opgaven skal udføres (Wood, Bruner & Ross, 1976. I: Gissel, 2020, s. 272). LA italesætter sin demonstration som værende i form af at diktere, hvad eleven skal: *“Du skal gøre det, det, det”* hvor igennem hans demonstration bliver at fortælle eleverne nøjagtigt, hvad de skal gøre, og dermed give eleverne løsningen på opgaven. LA's handling mister dermed effekten af at være stilladserende, da eleverne ikke vil kunne lykkes med opgaven i fremtiden uden LA's hjælp. Ydermere vil en sådan stilladsering minimere elevernes mulighed for at have medbestemmelse, og arbejde kreativt med de stillede opgaver i faget.

6.5 Motivation

På trods af elevernes høje behov for stilladsering i madkundskab, oplever begge lærere stor motivation for faget. Her vil motivationsteori være med til at belyse hhv. LA og LB's indgangsvinkel til motiverende faktorer for eleverne. Christensen (2017) stiller i sin PhD også skarpt på den motiverende del af faget. En af de konklusioner Christensen (2017) præsenterer, er at eleverne generelt sætter højere forventninger til egen læring, hvis de har arbejdet eksperimenterende og undersøgende (s. 209). Derfor kan blandt andet arbejdsmetoder være en motiverende del af faget ifølge Christensen (2017).

Forud for lige netop denne konklusion er det præsenteret, at en eksperimenterende og undersøgende undervisning er karakteriseret af at være et samarbejde: *“som kendetegnes ved en høj grad af elevdeltagelse hvilket betyder, at alle elever skal have medbestemmelse og indflydelse på undervisningen”* (Christensen, 2017, s. 24). Netop medbestemmelse og elevernes mulighed for at tage ejerskab, italesætter begge informanter, som værende en vigtig faktor for elevernes motivation i deres undervisning. Om emnet udtaler LB: *“Jo mere de får lov til at eksperimentere og gøre deres egne erfaringer, jo mere oplever jeg glæden ved faget og sådant engagement for egentlig at lave noget. Særligt når det bliver deres egne retter”* (Bilag 3, l. 261). LB peger på, at hendes elevers glæde ved faget er sammenhængende med, at undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan eksperimentere og inddrage egne erfaringer. En sammenhæng, som ifølge Pless (2019), ikke er helt tilfældig. Et af de formål Pless' (2019) forskning har, er at synliggøre variationerne i mødet mellem elevernes egne erfaringer og skolen. Dette gør hun ved hjælp af fem opstillede motivationsorienteringer. En af disse motivationsorienteringer kalder Pless for involveringsorienteringen, og er funderet i elevernes involvering i læreprocesser (s. 249). Denne orientering kan opildnes ved at arbejde kreativt og innovativt, og hvor eleverne får lov til at skabe noget. Dette stemmer overens med, at LB oplever at elevernes engagement øges i det eksperimenterende arbejde, hvor retterne bliver til elevernes egne. Samtidig taler det ind i Christensens (2017) tidligere nævnte konklusion vedrørende motiverende arbejdsmetoder i faget (s. 209).

Ligesom LB, italesætter LA også vigtigheden af at eleverne oplevet at få ejerskab over maden: *“Og det synes jeg egentlig giver ret meget for dem, at de selv får ejerskab på deres mad”* (Bilag 2, l. 200). Yderligere bliver han spurgt ind til, om han direkte oplever øget motivation, hvortil han svarer: *“Ja, i helt ekstrem grad. Jeg oplever, at mange synes det gør det meget mere spændende. Ja altså de tager ejerskab på det, og bliver gladere og prøver bare”* (Bilag 2, l. 205). LA italesætter her motivationen som værende både en større glæde hos eleverne, men også at det giver dem lyst til at prøve.

Udover involveringsorienteringen beskæftiger LB sig yderligere med mestrings- og relationsorientering. Dette kommer til udtryk i følgende udtalelse: *“...sådan nogle gode oplevelser og nogle succesoplevelser med noget, hvor de kan spejle sig i hinanden og det her fællesskab. Det tror jeg er det primære for mig, der er vigtigt”* (Bilag 3, l. 71). Mestringsorientering handler om, at eleverne bliver motiverede af at have positive mestringserfaringer, og dermed tror på, at de kan mestre den givne opgave. Dette fokus har LB gennem gode oplevelser, og de succeser eleverne kan få i undervisningen

(Pless, 2019, s. 246). Som tidligere nævnt, italesætter LB vigtigheden af fællesskaber i faget, og tilføjer nu elevernes gavn af at kunne spejle sig i hinanden. Disse to pointer taler ind i Pless' relationsorientering (s. 248). Udover at det i citatet fremgår, at disse to orienteringer er det vigtigste for hende i faget, uddyber hun yderligere, at maden kan være med til at skabe et fællesskab. Derfor er dette også noget hun bruger rigtigt meget tid på i hendes undervisning (Bilag 3, l. 70). For hende er det relationelle fokus dermed et aktivt tilvalg i hendes undervisning, hvilket igen taler ind i, at hendes lærerideotype er (hus)moderen.

LA italesætter også det relationelle aspekt af faget, idet han udtaler:

Jeg synes jo, at det er et fag, der er lidt mere frit og hvor der er mulighed for at man faktisk kan gå og snakke - så jeg som lærer oplever mine elever på en anden måde i det lokale, end jeg gør i andre timer. (Bilag 2, l. 275)

Dette svar trækker tråde ind i relationsorienteringen, og i modsætning til LB, italesættes her også aspektet af den indbyrdes lærer-elev-relation, idet han oplever eleverne på nye måder, gennem de samtaler de kan have i faget. Pless (2019) beskriver, at det for orienteringen gælder, at klassens sociale læringsmiljø er i fokus, samt lærerens evne til at have eleverne på sinde (s. 247). I LA's citat læses det ikke ind, at relationsorienteringen, ligesom for LB, er et fokus i undervisningen, men nærmere at det er et produkt af fagets rammer, som af LA beskrives som værende *lidt mere frie*. Relationsorientering er dermed ikke noget LA arbejder aktivt med, men som der stadig kan ses effekt af i undervisningen.

6.6 Kreativitet i undervisning og prøve

Pointerne om elevernes motivation ved arbejdsformer - samt ejerskab over undervisningens indhold, leder os videre til at undersøge det kreative og eksperimenterende aspekt i undervisningen og prøven. Netop fordi dette var noget af det, vi var nysgerrige på at undersøge under interviewet. Samtidig lægger Christensen (2017) vægt på brugen af kreativitet og innovation, som motivation og relevans for madkundskab ligesom Hammershøj (2012).

I formålet for faget madkundskab, står det skrevet, at eleverne skal "*opnå praktiske færdigheder inden for madlavning og kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og*

andre æstetiske erfaringer”, hvortil stk. 2 tilføjer, at eleverne gennem alsidige læringsforløb blandt andet skal udvikle fantasi (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). Både fantasi og eksperimenteren er altså værdier, der lægges vægt på i faget. Derfor har vi været nysgerrige på, hvordan arbejdet med disse tilgange har mulighed for at komme til udtryk i madkundskabsundervisningen, samt om kompetencerne herom kan komme til udtryk inden for de givne rammebetingelser til eksamen.

Af den grund spurgte vi vores informant, LA, hvordan han helt konkret bruger kreativitet og muligheder for indflydelse og valg i sin undervisning, hvortil han svarede:

Så jeg har egentlig for at kunne handle ind, sagt det skal være på den her måde, men hvis de inden for rimelighedens grænser har kunne finde et eller andet i køkkenet, som de kunne lave om og eksperimentere med at prøve, så har de fået lov til det. (Bilag 2, l. 198)

I dette svar, taler LA ind i en generelt omtalt problematik, om udfordringer ved rammebetingelserne for faget madkundskab i form af forberedelsestid, afsat tid til undervisning samt tildeling af midler til madvarer (Dahler & Davidsen, 2016. I: Christensen, 2017, s. 22). LA italesætter oplevelsen af, at for at han skal kunne handle ind til faget på forhånd, er han nødt til at diktere nøjagtigt, hvad der skal laves, og på hvilken måde. Dermed bliver elevernes mulige frihedsgrad for at kunne eksperimentere og bruge sin fantasi rammesat af hvilke ingredienser, der allerede er at finde i skolekøkkenet. Hertil italesætter han også, at elevernes eksperimenteren skal være inden for *rimelighedens grænser*, hvilket igen antyder, at LA's fokus i undervisningen i høj grad er af praktisk karakter. Dette antyder, at fantasi og eksperimenteren ikke er konkrete mål, som LA arbejder med i sin undervisning, og ej heller at elever, der viser initiativ for det, har de store muligheder for at udfolde det.

I forlængelse heraf, spurgte vi LA, om han synes, at der er plads til kreativitet og eksperimenterende tilgange til selve eksamen, i betragtning af at prøven er opbygget, som den er, med en planlægningsfase først. Til dette svarede han:

Det kommer an på, hvordan eleverne tænker den. Hvis de tænker at dét at have handlet ind er et benspænd de ligesom har. Men så har de jo fem skoledage efterfølgende, hvor de egentlig kan gå hjem og forberede og prøve af. (Bilag 2, l. 181)

Dette svar taler igen ind i, at fantasi og eksperimenterende tilgange ikke er noget, der stilladseres af LA, og det heller ikke er noget, eksamensformen naturligt lægger op til. Tværtimod ligger muligheden hos eleven selv og vedkommendes tilgang til prøven. For ham handler det yderligere om, hvorvidt eleverne ser deres udførte planlægning som et benspænd eller ej. Han hentyder til, at eleverne frit kan bruge fem skoledage til at tage hjem og drage fordel af de ressourcer, der er i hjemmet, og dermed forsøge nye måder at udføre deres opskrifter på. LA har her en forventning om, at eleverne selv tager ansvar for det kreative og innovative aspekt under prøven, hvis altså eleverne selv ønsker at arbejde innovativt og kreativt med prøveoplægget. Disse forventninger ligger i forlængelse af samme forventninger fra LA's side i undervisningen, hvor det også er op til eleverne selv at bringe fantasi og kreativitet i spil. Derfor vil det måske for mange elever ikke være naturligt at bringe det i spil i en prøvesituation, idet de ikke har erfaringen fra undervisningen.

En af de konklusioner, som Christensen (2017) kommer frem til i sin PhD er, at undervisning som er funderet på opskrifter, kan opleves trivielt for elever, som allerede har tilegnet sig dette niveau. Derfor kan der for disse elever med fordel laves undervisning, der didaktisk funderes på innovation, for at opnå yderligere progression i deres faglighed (Christensen, 2017, s. 209). Da LA's elever går i ottende klasse, og dermed har faget på deres sidste år, kan man argumentere for, at undervisningens progression er nået til et niveau, som funderer på innovationsdidaktikken, og at både undervisning og eksamen burde omfavne dette.

Derfor må det kunne forventes, at de af LA's elever, som selv initierer mere eksperimenterende tilgange, kan stå med oplevelsen af at mestre opskrifter i sådan en grad, at metoden opleves trivielt, og at de derfor ikke udfordres optimalt. Derfor vil Christensen (2017) argumentere for, at eleverne med fordel kunne motiveres og udfordres gennem et øget fokus på eksperimenterende undervisning (s. 211).

I interviewet benytter LA sig ikke af ordet fantasi, men bruger i høj grad 'at prøve' i sine svar om emnet. Derfor indikeres det, at hans tilgang til det innovative og eksperimenterende handler om blot at prøve, og dermed ikke opfattes som værende legitime metoder i faget, ifølge ham.

Modsat bruger LB ordet 'fantasi' ni gange uafhængigt af hinanden i løbet af interviewet. Også LB blev spurgt ind til hvordan hun implementerer fantasi i sin undervisning, hvortil hun kom med et konkret eksempel:

Jamen, nogle gange så kan det jo godt bare være sådan en setting, man ligesom sætter op. "Nu skal I lave retter til en klassekomsammen" eller et eller andet. Og så er det jo deres fantasi, deres oplevelser, deres erfaringer, som de sætter i spil og hvad de så kunne tænke sig at byde ind med. Selvom man nødvendigvis ikke er enig i nogle af de retter, de finder på, så synes jeg også det er det der med at få lov til at prøve. (Bilag 3, l. 95)

Igennem en sådan *setting* gør LB elevernes subjektive interesser for omdrejningspunktet for undervisningen. Derigennem skabes en helhedsorienteret og handlingspræget undervisning, hvor eleverne selv er ansvarlige for at komme med bud på løsninger indenfor den givne *setting*. LB arbejder i sin undervisning med eksperimentelle tilgange og fantasi, som hun stilladserer for eleverne gennem *settings*, som dermed fungerer som rammen for, hvor bredt eleverne kan bevæge sig. Som det kan læses af hendes svar, bruger LB ligesom LA verbet 'at prøve' om emnet, hvortil det 'at prøve', er baseret på elevernes oplevelser, erfaringer og fantasi. For LB handler det 'at prøve' om, at eleverne i samspil med hinanden gør sig erfaringer, og stiller sig selv spørgsmål som "... *bar det frugt, det vi gjorde? Eller kunne vi have tænkt anderledes? Og hvordan kunne vi tænke anderledes?*" (Bilag 3, l. 105) for derigennem at opnå erkendelser i faget.

Til hvorvidt LB's eksperimenterende undervisning, afspejles i elevernes adfærd til eksamen, svarer hun at:

Nej, de eksperimenterer jo ikke lige så meget. De er jo også bange for at eksperimentere fordi de ikke er sikre på, at man får det ud af det som vi gerne vil have til en eksamen. Så derfor eksperimenterer de helt klart mindre end de måske gør i undervisningen generelt... (Bilag 3, l. 311)

LB oplever altså, at eleverne klart eksperimenterer mindre til eksamen end til undervisningen, og peger på, at det kan skyldes rammerne, der er sat for eksamen. Hun tilføjer også, at eksamenssituationen i al almindelighed kan hæmme elevernes lyst til at eksperimentere, da man er i en situation, hvor man skal præstere, og ønsker et bestemt udfald. Som Hammershøj (2012) påpeger, er et vilkår for eksperimenterende tilgange, at man ikke nødvendigvis kender udfaldet, og det kan derfor, for nogle elever, føles som en stor risiko at løbe til eksamen (s. 10). Man kunne argumentere for, at afprøvningsdagene kunne lægge op til en eksperimenterende tilgang som LA foreslår. Dog må man have in

mente, at prøvens udformning gør, at eleverne skal aflevere en indkøbsliste, tidsplan og arbejdsplan til udførelsesfasen (Damsgaard & Hansen, 2020, s. 98). Der er derfor en grænse for, hvor meget nyt eleverne har mulighed for at have med til eksamen, også selvom de i afprøvningsdagene kan have eksperimenteret sig frem til nye tilgange til prøveoplægget. LB peger desuden på, at prøveoplæggene i sig selv også er med til at minimere muligheden for at eksperimenterer til eksamen, idet oplæggene, ifølge hende, i høj grad fastsætter, hvilken retning eleverne skal gå i (Bilag 3, l. 314). På den baggrund må det siges, at eksamen har forholdsvis faste rammer, som ikke naturligt lægger op til kreativitet, innovation og eksperimenterende tilgange.

Som tidligere beskrevet i vores fagsyn, påpeger Hammershøj (2012), at kreativitet og innovation både bør behandles i skolen, som metoder for fremtidens samfundsnytte, og ikke mindst elevens dannelse (s. 7).

6.7 Dannelsesidealer i madkundskab

Elevens dannelse samt informanternes opfattelser og indgangsvinkler til madkundskabsfaget, vil i dette afsnit blive skildret. Herunder hvilke dannelsesidealer, som er 'ude at gå' i faget, både fra ministeriel og informanternes side. Vi vil primært beskæftige os med Klafkis (2001) studier om almen-dannelse, da vi oplever disse som værende dækkende for faget madkundskab og det, som henvender sig mest til praksis i folkeskolen (I: Graf, 2018, s. 53).

Et af det mest centrale begreber fra Klafkis (2001) hånd, er den kategoriale dannelse. Denne bygger på de to dannelsesidealer formal og material dannelse, hvor den kategoriale dannelse ses som en vekselvirkning mellem disse to (I: Graf, 2018). Vekselvirkningen består af, at eleverne skal tilegne sig væsentlige erfaringer (formal dannelse), begrebsliggøre erfaringerne og begreberne i mødet med fænomener i verden (material dannelse) (Klafki, 2001. I: Graf, 2018, s. 65). Når elever begynder at bruge begreber med henblik på at forstå og begribe verden, erfarer de samtidig en mestring, som man vil kalde kategoriale dannelse. En anden måde at se dette på er, at livet i skolen og livet udenfor skolen mødes i den kategoriale dannelse, hvor eleverne bliver klædt på med nye begreber til at forstå verden udenfor på ny, som en del af deres dannelsesproces, som også bliver beskrevet i afsnittet Fagsyn.

Mere praksisnært taler Klafki (2001) om almindelig dannelse som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner, der må arbejdes mod som et ideal i undervisningen. Derfor vil det være op til læreren at tilbyde en læring rettet mod netop disse:

- Individets evne til selv at bestemme over sine egne levevilkår og medmenneskelige, erhvervs-mæssige, etiske og religiøse meninger.
- Medbestemmelsesevne, for at mennesket har krav på, samt mulighed og ansvar for udformningen i vores fælles kulturelle samfundsmæssige og politiske forhold.
- Solidaritetsevne, for ikke blot at anerkende, men at gøre indsats og samarbejde for grupper, som har nægtet eller begrænset selv- og medbestemmelse pga. særlige kulturelle eller politiske forhold.

(Klafki, 2001. I: Graf, 2018, s. 56).

Graf (2018) plæderer for, at opfattelsen af Klafkis dannelsesmål kan syne langt fra skolens hverdag, men at man som lærer bør spørge sig selv, hvordan ens undervisning understøtter elevernes udvidelse af selv- og medbestemmelse, samt erkendelse af deres solidariske ansvar (s. 58). Dog må det siges, at netop selvbestemmelse og medbestemmelse er centrale didaktiske kategorier i den almene lærergering, og derfor må disse menes at være overskuelige faktorer at indtænke i sin undervisning. Samtidig er både selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevnen centrale kategorier i forskellige styringsdokumenter. Blandt andet foreskriver Fagets Formål for madkundskab, at eleverne skal kunne: *“vælge og vurdere egne smags- og madvalg.... Foretage kritiske reflekterede madvalg på baggrund af viden...“*, som må siges at rette sig mod et dannelsesideal, hvor eleverne får erfaringer med at bestemme over sine egne levevilkår på en reflekteret baggrund (Børn- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5).

Med hensyn til solidaritetsevnen taler Folkeskolens Formålsparagraf for det første ind i at eleverne får: *“... forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling”* (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen § 1, jf. LBK nr. 823 af 15/08/2019). Heri ligger der et dannelsespotentiale, ifølge Klafki (2001), i at den enkelte elev har en forståelse for andre lande og kulturer, som bidrag til egen udvikling og dermed dannelsesproces. For at indsnævre netop dette til madkundskabsfaget, står der i Fagets Formål stk. 3: *“Eleverne skal lære at tage del i og medansvar for problemstillinger, der vedrører mad, madvalg,*

madlavning og måltider i relation til kultur, trivsel, sundhed og bæredygtighed” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). Her er især formuleringen *at tage del og medansvar* særlig central, da idealet er, at eleverne ved hjælp af deres valg og erkendelser gør en indsats for grupper med begrænsninger for selvbestemmelse og medbestemmelse - f.eks. i et reflekteret madvalg (Klafki, 2001. I: Graf, 2018, s. 58). På denne baggrund må det derfor nævnes, at styringsdokumenter indtager et lignende dannelsesideal, hvorfor Klafkis teori bliver relevant at bruge i videre analyse.

Udover Klafkis (2001) tre evner for almindelig dannelse, taler han yderligere og mere generelt om almindelig dannelse gennem tre A'er. Vi vil primært beskæftige os med dannelse i det *almene medium*, som relaterer sig til skolens almene indhold (I: Graf, 2018, s. 59). Her argumenteres der for, at skolen må søge mod det, som den unge generation skal tilegne sig i mødet med omverdenen, og det er i denne forbindelse, begrebet epokale nøgleproblemer introduceres. Disse bør implementeres i læreplanen som udvælgelseskriterium for indholdet til denne. I praksis skal undervisning ikke udmunde i én løsning, men derimod afsøge og drøfte løsningsmuligheder, baggrunde og konsekvenser af nøgleproblemer (Klafki, 2001. I: Graf, 2018, s. 61). Af samme årsag vil Klafki (2001) plædere for, at undervisningen skal varetages problembaseret frem for basisfaglig, pensumorienteret eller kompetencebaseret didaktik (I: Graf, 2018, s. 60). I modsætning til dette er der noget, der indikerer, at LA i højere grad underviser ud fra et ideal, hvor eleverne kan sætte begreber og adfærd sammen på en måde, hvor der ikke nødvendigvis er en begrundet tanke bag:

Jeg ser det lidt som om at de skal vise, at ud fra et enkelt benspænd, lad os sige noget bæredygtigt mad, så skal de kunne finde ud af ligesom at sige “okay, det er nok ikke nu jeg skal ud at købe alt for meget kød.” Så prøver de ligesom at finde en opskrift der ligesom er nogenlunde bæredygtig og viser de kan handle ind til det og lave mad ud fra det benspænd. (Bilag 2, l. 118)

Her bliver det tydeligt, at der, ifølge LA, kun er én løsning på bæredygtig mad. Altså at købe mindre kød. På den måde er der noget, som tyder på, at han ikke formår at undervise eleverne i et større perspektiv, og give et nuanceret billede af for eksempel begrebet bæredygtighed. På den måde relaterer LA's dannelsesideal sig mere mod noget materielt dannende, idet eleverne skal kunne sige “bæredygtighed = mindre kød”. Yderligere, udtaler LA: “... så hvis de lige finder ud af, at de faktisk også træffer nogle valg som har noget indflydelse på den ene eller anden måde...” (Bilag 2, l. 56). I denne

udtalelse tydeliggør LA sin tilgang til lærerens positionering i elevernes dannelsesproces. Undervisningen bliver ikke funderet i didaktiske overvejelser om, hvorledes eleverne bedst muligt når frem til erkendelser om valg, eller hvorvidt disse har indflydelse på andre. Her ville Klafki (2001) argumenterer for, at undervisningen bliver for basisfaglig, og eleverne mister muligheden for at tilegne sig viden, erkendelser og erfaringer med problemorienterede felter, som er elementære for deres videre dannelsesproces (I: Graf, 2018, s. 60).

Derimod synes det, at LB formår at gøre skolen og undervisning til et sted, hvor problemfelter afsøges på et nuanceret grundlag:

Hvad kan det? Og hvorfor kan nogen synes det er lækkert? Hvorfor synes vi det er helt fint, at den er sådan her og sådan noget? Altså give dem en masse. Men lad vær med at putte noget ned over hovedet på dem. (Bilag 3, l. 278)

LB forklarer her, at hendes undervisning gerne skal basere sig på dialog og afsøgning af, hvorfor nogle kan synes eller lægge vægt på noget andet, end hvad man måske selv synes. Samtidig må skolen ikke indoktrinere eller *putte noget ned over hovedet på dem*, som også er en vigtig pointe Klafki (2001) står på, hvorpå afsøgningen spiller en vigtig faktor (I: Graf, 2018, s. 61). Det er især magtpåliggende for LB at tydeliggøre vigtigheden i, at eleverne får lov til at træffe valg på egne vegne. Særligt i ottende mener hun, at de skal være bevidste om deres valg, men at læreren også spiller en særlig rolle i dette:

...vi udvikler jo alle sammen vores forskellige smage og madvalg, som vi synes giver mening. Og det synes jeg faktisk, at der er plads til. Og det skal man måske også som underviser særligt have fokus på, at der ikke er én vej at gå. (Bilag 3, l. 253)

Netop dette taler igen ind i, at skolen gerne må beskæftige sig med forskelligheder, og altså ikke bør ensrette eleverne, som Klafki (2001) ville kritisere skolen for at gøre, hvis ikke der blev undervist problemorienteret (I: Graf, 2018, s. 53). I forbindelse med, at undervisningen foretages på denne vis, foreslår Klafki (2001), at den unge generation tilegner sig fire nøglekompetencer. Evnen til kritik, argumentation, empati og perspektivskifte, samt til at tænke i sammenhænge (I: Graf, 2018, s. 62). Her har madkundskab som fag en mulighed for at spille en rolle i tilegnelsen af nøglekompetencerne,

da bl.a. kritisk stillingtagen og begrundede madvalg er en essentiel del af faget jf. læseplanen (Børn- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5).

7.0 Diskussion

Gennem vores undersøgelse og indsamling af empiri, er vi af flere omgange stødt på diskussionen om, hvorvidt madkundskab kan kalde sig et praktisk-musisk fag med de aktuelle styringsdokumenter, som forefindes for faget. Vi vil i dette afsnit nuancere debatten om fagets position i det praksisfaglige projekt, som valgfagseksamen er et produkt af. Til at starte med vil vi undersøge, hvad praksisfaglighed betyder fra ministeriel side, og hvilket formål dette har i folkeskolen. Dernæst vil vi, med inddragelse af relevante artikler, belyse de frustrationer og holdninger, der er blandt fagets undervisere i folkeskolen. Til sidst vil vi sammenligne madkundskab som fag, og prøve med de andre praktisk-musiske fag, for at understrege pointen om uoverensstemmelser, der er at finde i faget.

I 2018 blev der fra politisk side indgået aftaler om styrket praksisfaglighed i folkeskolen, hvor projektet "Praksisfaglighed i skolen" også blev søsat. Dette blev gjort på grundlag af en faldende søgning mod erhvervsuddannelserne, hvor flere brancher også råbte vagt i gevær, da de øjnede en mangel på faglært arbejdskraft i fremtiden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 17). I forbindelse med dette, blev der indført et obligatorisk toårigt praktisk-musisk valgfag med prøve efter 8. klasse, for netop at gøre op med marginaliseringen af de praktiske fag i skolen. Siden er praksisfaglighed blevet uddybet fra ministeriel side i vidensopsamlingen "Praksisfaglighed i skolen" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Denne giver et indblik i tankerne og formålene bag den styrkede praksisfaglighed i skolen. Ambitionerne herfor handler om en mere anvendelsesorienteret tilgang til læring (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 7). Projektet udpensler, at praksisfaglighed bygger på elevernes evne til at koble krop og erfaring, handling og produkt samt teori og fag sammen. Disse elementer skal være til stede, i forskellige grader og rækkefølger, når eleverne i samarbejde mellem teori og erfaring indgår i de faglige læreprocesser. Dette understreger, at praksisfaglighed ikke handler om at udskille teorien, men at essensen er, at teori og praksis skal spille sammen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 12).

På trods af de ministerielle ambitioner for praksisfaglighed i blandt andet madkundskab, er der noget, som tyder på, at lærerne ikke forstår fidusen bag den styrkede praksisfaglighed, men derimod mener, at både undervisningen og prøven ikke er praktisk nok. I denne forbindelse udtaler læreren Steven

Camphausen: “Jeg troede, at meningen med at indføre et praktisk valgfag var at få flere til at forstå glæden ved håndværk. Hvorfor skal man så lægge en akademisk overbygning på?” (Aisinger, 2023a).

Yderligere siger han om valgfagseksamen:

Hvis vi skal følge bekendtgørelsen, skal vi bedømme dem 50/50 til eksamen. Det betyder jo, at hvis de kan lave en perfekt tilsmagt mayonnaise, men ikke kan forklare kemien bag, så går det ikke. Jeg synes, man skyder sig selv i foden ved at lægge det teoretiske niveau så højt, at man kvæler deres madglæde. (Aisinger, 2023a)

Han argumenterer altså primært for, at faget og prøven generelt er for lidt forankret i håndværket og madlavningen. På den anden side kan man sige, at formålet med projektet om praksisfaglighed i skolen ikke handlede om at lægge teorien på hylden. Derimod skulle håndværket have sin plads i faget, dog nærmere som et middel frem for et mål jf. Børne- og Undervisningsministeriet (2020, s. 12).

Camphausens kollega Sara Bülow Nørgaard stemmer i og pointerer uoverensstemmelserne i, hvilke elever som render med de høje karakterer: “Vi er endt et sted, hvor det igen er de bogligt dygtige elever, der har fordel, fordi de kan tale sig igennem, og det tænker jeg ikke var meningen” (Aisinger, 2023a). Den samme pointe havde vores to informanter i deres argumentation for, hvorfor fagets eksamen ikke stemte overens med deres fagsyn.

Udover lærernes frustration om prøvens vurderingskriterier, er der også argumenter mod prøvens egentlige struktur, fordi denne ikke formår at afspejle fagets metoder. I denne retning argumenterer lektor Merete Vial:

Faget i dag handler meget om, at eleverne skal kunne udvise initiativ, omsætte deres viden til praksis og være innovative. I prøven skal de finde en opskrift og lave en indkøbsseddel, som lærere skal købe ind efter til den praktiske del. Det er der jo ikke meget innovation i, for hvad bliver der af at smage sig frem og udvikle, mens man står i køkkenet. Det, synes jeg, er ærgerligt.” (Aisinger, 2022)

Ligesom det i vores analyse kom til udtryk, at lærerens subjektive fagsyn og grundposition havde stor indflydelse på fagets udformning samt vurdering af eleverne til prøven, bliver denne pointe igen tydelig i Camphausens udlæg overfor Vial. Deres fokus er rettet to forskellige steder hen, men begge er enige om, at prøven hverken omfavner det ene eller andet synspunkt.

Samtidig mener Vial, at man med fordel kan skele til prøven i blandt andet håndværk og design, som hun mener, formår at omfavne det problemorienteret i højere grad (Aisinger, 2022). Ligesom undervisningen, er prøverne for de fire praktisk-musiske valgfag bygget forskelligt op. Det er dog fælles for musik, billedkunst og håndværk & design, at styringsdokumenter, såvel som eksamens opbygning, er med til at fordre praksisfaglighed jf. Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Her formår fagene at forankre teori gennem praksis, frem for at skille disse ad. Aisinger (2023b) pointerer, at eleverne selv oplever musik, billedkunst og håndværk & design som prøver, hvor de føler sig kompetente, eventuelt fordi eksamen stemmer overens med undervisningen i faget. Hvis vi for eksempel ser på faget håndværk & design, lyder det i dets formål blandt andet, at eleverne skal kunne: *“... tilegne sig viden og færdigheder om håndværk, forarbejdning, materialer og designprocesser gennem praktisk arbejde i værksteder med forskellige håndværk...”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 5). Dette fags eksamen udmunder i en reflekterende samtale om opgaveløsningen, og elevernes produkter i forhold til prøveoplæg, Fagets Formål og færdigheds- og vidensområder. Herigenem bliver eleverne vurderet på, hvorvidt de formår at tilegne sig færdigheder i faget, og samtidig have gjort sig refleksioner og erfaringer herom. Her bliver det dannelsesmæssige potentiale i refleksionen og begrundelsen bag håndværket vægtet højt i bedømmelsen til eksamen (Aisinger, 2023b). Overordnet vurderer Aisinger (2023b) de andre praktisk-musiske prøver som praksisfagligt funderede, hvor madkundskab kommer til at fremstå teoretisk svær for eleverne. Samtidig kræver prøvens udformning et stort overskud fra både elever og lærerens side. Dette kræves, idet eleverne skal udvise teoretisk overblik i samtale med lærer og censor, samtidig med den håndværksmæssige udførelse til prøven.

8.0 Sammenfatning og konklusion

I løbet af de sidste 50 år er der sket en stor udvikling i rammebetingelserne for madkundskabsfaget, som gør, at retningslinjerne og indholdet kan forekomme uafklarede. Af samme grund kan det tyde på, at lærerens subjektive fagsyn og grundposition får lov til at have stor indflydelse på undervisningen og eksamen, da læseplanen fremstår som værende op til fortolkning. Derfor bliver undervisningen

udfoldet enormt forskelligt, alt efter hvilken lærer, som underviser. Samtidig oplever lærerne prøven dynamisk i en grad som gør, at de i en grad tilpasser prøven til netop deres undervisning. Således vil undervisning og prøveform fremstå sammenhængende for lærerne. Dog er det også blevet tydeligt, at læseplanens uafklaretheder gør, at der ikke er strømlining i fagets metoder. På baggrund af dette, har vi opstillet tre hovedpointer for, hvorfor hverken fagets formål eller eksamen hænger sammen med, at madkundskab er kategoriseret som et praktisk-musisk fag.

1. Fagets læseplan er fra 2014, hvor fagets formål i høj grad handler om kritisk stillingtagen, begrundede madvalg samt elevernes udvikling af dømmekraft. Dannelsepotentialerne er store, da blandt andet metoder som innovative, kreative og eksperimenterende tilgange samt ord som fantasi, er skrevet ind i læseplanen.
2. Praksisfaglighed kommer på programmet i 2018. Her bliver Fagets Formål ikke revideret, således at det kommer til at stemme overens med de formål der tales ind i praksisfaglighed jf. Børne- og Undervisningsministeriet (2020). I stedet bliver valgfagseksamen skrevet ind i læseplanen i 2019, hvorfor denne læseplan er den aktuelle. Til gengæld stemmer kreativitet, innovation og eksperimenterende tilgange som metoder, jf. læseplanen fra 2014, overens med praksisfaglighedens formål.
3. Som nævnt, bliver valgfagsprøven en realitet i forbindelse med praksisfaglighedsprojektet, for at skabe større fokus på teori gennem praksis i folkeskolens fag. I denne forbindelse vælger man at bruge en prøve fra 1975, som ikke er blevet revideret siden 1995. Denne prøve stemmer hverken overens med læseplanen fra 2014 eller det praksisfaglige formål fra 2018. Dette forekommer, fordi prøven er teoretisk svær, ikke lægger op til at bruge fagets metoder, og ej heller bedømmes på baggrund af elevernes refleksioner, og kritisk stillingtagen eller lignende.

Vi ser altså helt konkret en manglende sammenhæng mellem det officielle formål for faget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5), fagets formål fra politisk side jf. praksisfaglighedsprojektet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020) og ej at forglemme den praktiserende eksamensform, som ud fra vores undersøgelse ikke afspejler praksis.

9.0 Handleperspektiv

Ud fra vores konklusion vil vi plædere for, at der må tages beslutninger for strømlining af fagets rammebetingelser, da fagets uafklaretheder på nuværende tidspunkt skaber stor frustration for lærere i praksis. Dette vil i sidste ende gå ud over vores elevers uddannelse.

Vi ser to muligheder for strømlining af faget.

1. Enten bibeholder faget sit nuværende formål, og forankres dermed i højere grad i dannelsespotentialer, hvor håndværket bruges som middel frem for mål.
2. Eller også skrives Fagets Formål om, til i højere grad at være et praktisk-musisk fag med de formål, der hører herunder. Ved denne mulighed vil der være større fokus på håndværket og glæden ved at stå i køkkenet, mens den tunge teori vil blive lagt på hylden.

Om enten den ene eller anden mulighed bliver udfaldet af en revision, er det en nødvendighed, at prøveformen genovervejes, da den i sin nuværende form hverken fordrer det ene eller andet formål. Af samme grund vil vores handleperspektiv tage udgangspunkt i eksamens opbygning.

Her vil vi udforme en skitse af en ny struktur med dertilhørende vurderingsskemaer, som i højere grad vil understøtte elevernes kreative proces. Vi vil samtidig forsøge at redegøre for vores overvejelser bag strukturen, samt hvorfor vi mener, at vores bud i højere grad henvender sig til fagets metoder. Skitsen vil være universel, uanset om fagets formål bibeholdes, eller om vægten bliver lagt på det praksisfaglige aspekt. Differentieringen mellem disse to former af faget vil udelukkende ligge i vurderingsskemaerne.

Samtidig vil vi prøve at imødekomme en ulighed blandt eleverne, som vores to informanter italesatte under de indsamlede interviews. Uligheden består ifølge lærerne i, at ikke alle elever har de samme ressourcer til at købe ind, øve sig og få den fornødne hjælp i hjemmet (Bilag 2, l. 182 & Bilag 3, l. 202).

9.1 Skitse til ny prøveform

I vores bud på prøven vil der, ligesom til prøven i dag, stadig udformes prøveoplæg af læreren. Prøveoplæggene skal agere som brede rammer i form af settings, temaer eller lignende. Blandt andet vil et prøveoplæg kunne lyde: Du skal holde din fødselsdag for klassen derhjemme. Fremstil mad til denne lejlighed og medtænk gerne iscenesættelse af, hvordan en fødselsdag hjemme hos dig foregår.

Første fase vil bestå af, at eleverne trækker et prøveoplæg. Her vil læreren facilitere en brainstorm-proces, hvor eleverne arbejder konvergent med rammerne. Som en del af denne proces, vil eleverne blive vejledt i at udarbejde skitser, midlertidige arbejdsplaner, valg af metoder, samt reflekterede til- og fravalg. Disse skal gemmes undervejs, idet de bruges som støtte til den mundtlige afslutning. I slutningen af denne undervisningsgang skal eleverne aflevere indkøbslister, for at kunne øve og eksperimentere med madlavningen til efterfølgende undervisning. Herefter vil eleverne over ca. 7-10 lektioner á 45 minutter eksperimentere og være kreative med deres prøveoplæg, og der vil være mulighed for, at arbejdsplan og indkøbslister kan ændres undervejs. Til den sidste lektion - inden den praktiske og mundtlige prøvedel, skal eleverne aflevere fastlagte indkøbslister, til den eller de retter, som skal udføres på eksamensdagen.

På eksamensdagen skal eleverne udføre deres ret(ter), hvor de har god tid til at komme ind i en afslappet stemning, og hvor lærer og censor går rundt mellem bordene og holder løbende samtaler. Vores bud på denne eksaminationstid er 3 timer. Efterfølgende vil der være 15 minutter per elev til at smage og stille yderligere spørgsmål til blandt andet iscenesættelsen af måltidet. Vurderingskriterierne vil differentieres alt efter Fagets Formål.

9.1.1 Refleksioner

For at imødekomme den tidligere omtalte ulighed, ser vi en fordel i at facilitere størstedelen af planlægningsprocessen på skolen. Her vil eleverne have lige mulighed for vejledning af læreren, samt mulighed for at øve og eksperimentere. Betragtningen om ulighed kan dog aldrig fuldkommen imødekommes, idet der altid vil være en mulighed for at hente ekstern hjælp, lige såvel som dette er en mulighed i forbindelse med andre prøver i folkeskolen.

I relation til prøveoplæggenes struktur har vi gjort os overvejelser om, hvilken rolle oplæggenes skulle spille. Blandt andet har vi valgt at basere disse på en problemorienteret tilgang for både at opfylde Klafkis (2001) teori for dannelse, samt det praksisfaglige formål i en problembaseret didaktik (I: Graf, 2018, s. 60) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 8).

På baggrund af vores tidligere argumenter om, hvorfor innovation, kreativitet og fantasi bør have sin plads i skolen, har vi med denne prøvestruktur forsøgt at inkorporere et faciliteret bidrag i denne

retning. Netop ved at prøven forlænges over flere dage og lektioner, har eleverne mulighed for at fastholde deres kreativitet i forbindelse med planlægning og udførelse, som vil fordre at: *“Eleverne skal kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og andre æstetiske erfaringer”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5).

9.2 Vurderingsskema 1: Praksisfaglig

I disse vurderingskriterier har vi hentet inspiration fra de aktuelle vurderingskriterier for håndværk og design (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022b, s. 26). Disse har fokus på den håndværksmæssige fremstilling, den faglige proces samt ageren i køkkenet.

Vurderingsskema	Fremragende (12)	Fortrinligt (10)	Godt (7)	Jævnt (4)	Tilstrækkeligt (02)	Utilstrækkeligt (00)	Uacceptabelt (-03)
Eleven udviser engagement og madglæde igennem prøvens faser							
Elevens forberedelsesproces bærer præg af en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang							
Der er tydelig sammenhæng mellem prøveoplægget og de færdige retter og iscenesættelse							
Eleven kan sætte ord på refleksioner i sin forberedelsesproces							
Eleverne anvender redskaber og køkkenmaskiner hensigtsmæssigt							
Eleven kan redegøre for valg af råvarer ud fra et smagsmæssigt og æstetisk fundament							
Eleven kan tilberede varieret, indbydende og velsmagende mad							
Eleven demonstrerer korrekt hygiejnisk håndtering af råvarer og arbejdsprocesser							

9.3 Vurderingsskema 2: Fagets Formål 2019

Disse vurderingskriterier ligner de kriterier, som forefindes for prøven i dag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a, s. 25). Her har vi i høj grad fokus på kritisk, reflekterede madvalg, hvor eleven skal kunne sætte disse i et større perspektiv - eventuelt via epokale nøgleproblemer jf. Klafki (2001) (I: Graf, 2018, s. 61).

Vurderingsskema	Fremragende (12)	Fortrinligt (10)	Godt (7)	Jævnt (4)	Tilstrækkeligt (02)	Utilstrækkeligt (00)	Uacceptabelt (-03)
Elevens forberedelsesproces bærer præg af en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang							
Der er tydelig sammenhæng mellem prøveoplægget og de færdige retter og iscenesættelse							
Eleven kan perspektivere prøveoplægget ud over skolens rammer							
Eleven kan reflektere over eget ståsted i etiske problemstillinger i relation til prøveoplægget							
Eleven kan begrunde valg af råvarer og ret(ter) ud fra et smagsmæssigt, sundhedsmæssigt, æstetisk eller bæredygtigt perspektiv							
Eleven kan diskutere valg af råvarer i henhold til sæson, oprindelse og produktionsformer							
Eleven demonstrerer korrekt hygiejnisk håndtering af råvarer og arbejdsprocesser							

10.0 Referenceliste

Aisinger, P. (2022, 21. december) Underviser: Madkundskabsprøven trænger til at blive revideret.

Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 27. maj 2023 på:

<https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-laerer-og-efteruddannelse-madkundskab/underviser-madkundskabsproven-traenger-til-at-blive-revideret/4691623>

Aisinger, P. (2023a, 28. januar) Lærere om eksamen: Var det virkelig meningen at gøre praksisfagene

så boglige? *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 27. maj 2023 på:

<https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-gentofte-kommune-madkundskab/laerere-om-eksamen-var-det-virkelig-meningen-at-gore-praksisfagene-sa-boglige/4696693>

Aisinger, P. (2023b, 28. februar) Kan man tale sig til et 12-tal i de praktiske fag? *Folkeskolen.dk*.

Lokaliseret d. 27. maj 2023 på:

<https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-billedkunst-folkeskolen-nr-03-2023/kan-man-tale-sig-til-et-12-tal-i-de-praktiske-fag/4700550>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 823 af 15/08/2019.

Benn, J. (2016) *Fra kvindelig husgerning over hjemkundskab til madkundskab. Historie, filosofi og didaktik*. U Press.

Benn, J. (u.å) *Hjemkundskab, teori og praksis og det praktiske*. DPU.

Lokaliseret d. 22. maj 2023 på: https://pure.au.dk/ws/files/32922297/teori_praksis.doc

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a) Madkundskab læseplan.

Lokaliseret d. 25. april 2023 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Madkundskab_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b) Håndværk og Design (Valgfag) Læseplan.

Lokaliseret d. 27. maj 2023 på:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design_Valgfag_0.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2020) Vidensopsamling. Praksisfaglighed i skolen.

Lokaliseret d. 27. maj 2023 på:

<https://emu.dk/sites/default/files/2020-07/GSK.%20Praksisfaglighed.%20Vidensnotat.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2022a) Vejledning til folkeskolens prøve i valgfaget madkundskab (obligatorisk prøve i 8. klasse). Lokaliseret d. 13. maj 2023 på:

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf22/okt/221028-vejledning-til-folkeskolens-proeve-i-valgfaget-madkundskab--obligatorisk-proeve-i-8--klasse-.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2022b) Vejledning til folkeskolens prøve i valgfaget håndværk og design (obligatorisk prøve i 8. klasse). Lokaliseret d. 28. maj 2023 på:

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf22/okt/221028-vejledning-til-folkeskolens-prve-i-valgfaget-hndvrk-og-design--obligatorisk-prve-i-8--klasse-.pdf>

Carlsen, B. H. (2017) *Madkundskabsdidaktik. Mellem fag og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, H. J. (2017) *Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt*. Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 11. maj 2023 på:

<https://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Jacob-Christensen-phd-afhandling.pdf>

Damsgaard C., & Hansen, T. S. (2020) *Madkundskab. Håndbog til valgfag og prøve*. Meloni.

Gissel, S. T. (2020) *Didaktiske opslagsbog. Stilladsering*. Hans Reitzels Forlag.

Graf, T. S. (2018) Wolfgang Klafkis dannelsesteori. I: *KvaN* (210) s. 52-67.

Hammershøj, G. L., (2012) Kreativitet og innovation for dannelsens eller nyttens skyld? *Kvan: Tidsskrift for læreruddannelse og skole* (92), 7-17

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2022) *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund*. Samfundslitteratur.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020) *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, V. F. (2010) *Almen musikdidaktik*. Akademisk.

Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I: T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). KvaN.

11.0 Bilag

11.1 Bilag 1: Interviewguide

Lærerinterview med lærer som har erfaring med obligatorisk prøve i madkundskab

Formålet med interviewet er at få indblik i en lærers erfaring med prøveformen i praksis, samt hvilke udfordringer og uoverensstemmelser der evt. kan forekomme i prøvens struktur i forhold til Fagets Formål, lærerens visioner for faget og dennes praksis.

Interviewguiden skal sikre at vores interview kommer til at forløbe uden store udsving samt gøre det nemmere at analysere det data vi har fået ud af interviewet.

Temaer	Spørgsmål
Introduktion med praktiske informationer	<ul style="list-style-type: none">● Først skal vi høre om det er i orden at interviewet bliver optaget?● Dit navn vil blive anonymiseret forstået på den måde, at vi ikke vil skrive noget, der kan lede dine udtalelser tilbage til dig.● Hvis der er noget du ikke kan eller har lyst til at svare på, siger du bare pas, næste spørgsmål eller lign. <p>Vi er i gang med at skrive bachelor i madkundskab, hvor vi undersøger sammenhængen mellem eksamen og fagets formål samt enkeltes lærere visioner for faget.</p>
Formål med interview	Formålet med interviewet her er at få indblik i en lærers erfaring med prøveformen i praksis samt hvilke eventuelle udfordringer og uoverensstemmelser der er i prøvens udformning i forhold til fagets formål, dine generelle visioner for faget og undervisningens praksis.

Præsentation	<ul style="list-style-type: none">● Vil du starte med at fortælle lidt om dig selv?<ul style="list-style-type: none">○ Navn○ Erfaring○ Hvor vil du sige du positionerer dig som lærer? f.eks. elevviden + samfundsbevarende-forandrende○ Hvad du ellers synes er relevant
Overordnet - visioner for faget At foretage valg, udvikle smag, selvoverskridelse, dannelse, kreativitet, innovation,	<ul style="list-style-type: none">● Hvad skal madkundskab (både obligatorisk og valgfag) som fag kunne ifølge dig?● Hvad er det vigtigste dine elever skal have lært/eller tage med sig efter at have haft MK valgfag med dig som lærer?● På hvilke områder ser du at MK taler ind i folkeskolens formålsparagraf?
Erfaring med prøven i MK-valgfag	<ul style="list-style-type: none">● Hvad er din overordnede erfaring med prøven i MK?● I hvor høj grad har du elevernes eksamen for øje når du laver årsplan for dine valgfagshold? f.eks. ved at bruge fælles mål eller læseplanen for faget?● Hvad lægger du vægt på i dine prøveoplæg? Hvilke kompetencer skal i spil fra elevens side? Gør du her brug af særlige styringsdokumenter i udarbejdelsen?
Holdninger til prøven i MK-valgfag	<ul style="list-style-type: none">● Hvilke fordele ser du ved at MK er blevet et eksamensfag?● Hvilke ulemper ser du ved at MK er blevet et eksamensfag?● Hvordan synes du prøveformen stemmer overens med de visioner som kommer til udtryk i fagets formål? Eksempler● Hvad er din holdning til indholdet af vurderingsskemaet der er udarbejdet til prøven?
Afrunding	<ul style="list-style-type: none">● På hvilke områder ser du at eksamen i valgfag taler ind i at opfylde folkeskolens formålsparagraf?● Har du noget du vil tilføje eller afrunde med?

11.2 Bilag 2: Transskribering af interview med lærer A

Uddrag af interview af lærer A

[l. 21-29]

Interviewer: Mm. Til at starte med er det bare sådan dine visioner for faget. Så vi har startet med at stille spørgsmålet: Hvad skal madkundskab, både obligatorisk og valgfag, som fag kunne ifølge dig?

Lærer A: Det skal være med til at skabe en glæde og en interesse for eleven. Det skal være med til at de faktisk bliver nysgerrige på, hvad er mad? Hvad er smage? Og så skal det udfordre dem, de skal prøve nogle nye ting og opleve nogle nye ting. Og så skal de blive præsenteret for et bredt udvalg af forskellige ting. Det vigtigste for mig er egentlig, at de kommer ud over de der helt gængse færdigretter som mange familier laver i deres hverdag og sådan prøver: Hvad er helt reel madlavning?

[l. 33-45]

Interviewer: Og hvis du ser udover sådan, det fagfaglige eller sådan, er der så nogle kompetencer eller ting, hvor du tænker "dét skal de have med efter at have haft madkundskab med mig"?

Lærer A: Jamen altså, de skulle gerne være i stand til at kunne flytte hjemmefra. Gå ud, handle ind, gå hjem og lave noget mad ud fra en opskrift. Så hvis de bliver i stand til at kunne finde opskrifter og handle ind og tilberede det mad, de nu synes er interessant, så er de langt.

Interviewer: Yes, lidt i sammenhæng med det har vi spurgt: hvad er det vigtigste, dine elever skal have lært eller tage med sig efter at have haft madkundskab valgfag med dig som lærer?

Lærer A: Jamen forhåbentlig så synes de det har været spændende. De skal have en nogenlunde køkkenhygiejne. Det er meget essentielt at de kan finde ud af at rydde op efter dem selv og ikke blande ting sammen så de kan lave mad uden at blive syge potentielt. Og så skulle de ellers have de færdigheder, der gør, at de selv kan stå for at servere noget mad, hvis mor og far ikke er hjemme. Så de skal selv kunne tilberede et måltid.

[I. 46-58]

Interviewer: Ehm, på hvilket område ser du at madkundskab taler ind i den her Formålsparagraf for Folkeskolen?

Lærer A: *kigger på udleveret bilag med Folkeskolens Formålsparagraf*

Hvad var det.. kundskab og færdigheder. Jamen altså, det giver jo nogle helt basic kundskaber som man tager med sig i livet altså i forhold til at mange elever har det der: "Hvorfor skal man lære det her?" så synes jeg ikke rigtig det er en udfordring jeg oplever i madkundskab for det giver mening for dem at lære at lave mad. Det er noget de bruger i deres hverdag og de kan se en mening med det. Det synes jeg helt klart giver dem nogle kundskaber de kan bruge og nogle færdigheder også. Og så er det jo også at tale mad ind i kultur og åbne øjnene op for hvad er det egentlig der er omkring dem. De skal jo også blive præsenteret for ting som bæredygtighed, så hvis de lige finder ud af, at de faktisk også træffer nogle valg som har noget indflydelse på den ene eller anden måde, så på den måde synes jeg også faget kommer bredt omkring.

[I. 80-84]

Interviewer: Mm, ja. Vi går lidt videre til at tale om din erfaring med prøven. Vi har egentlig bare undret os, hvad er sådan din overordnede erfaring?

Lærer A: Jamen, min overordnede erfaring er, at jeg har måtte tilpasse lidt til hvad det er vi har været igennem . Så da vi lavede en prøveeksamen, var det også hvad har vi egentlig nået at undervise dem i, i år og så måtte vi prøve at lave nogle prøveoplæg ud fra det.

[I. 113-118]

Interviewer: Du sagde det her med at de kan være meget brede og det måske også giver eleverne nogle muligheder for også selv at have indflydelse på nogle forskellige valg. Forstod jeg det som.

Lærer A: Ja altså, de skal jo egentlig vise at de kan finde en opskrift, der opfylder et bestemt kriterium. Om de vælger én opskrift eller plukker fra forskellige og sammensætter, det må de egentlig selv om

[I. 130-134]

Interviewer: Fordele ved at madkundskab er blevet et eksamensfag.

Lærer A: Jamen, det er netop at alle kan få lov. Så er det også en god måde at prøve at have en eksamen. Alle er tvunget til at komme op i valgfag så jeg ser det som en god eksamen at starte med. Jeg ser det som en stor eksamen fordi den er over to dage med en lang læse periode i mellem men der er en god mulighed for at man får mange succesoplevelser.

[I. 141-148]

Interviewer: Og så nogle ulemper ved at madkundskab er blevet et eksamensfag?

Lærer A: Jeg synes det er hårdt at være elev og skulle vurderes på alt, altså det er virkelig bredt hvad elever skal kunne efterhånden. Altså jeg er uddannet kok, og da jeg flyttede hjemmefra, tror jeg min storebrors ret til mig var sådan: "lav en opbagt sovs og tag nogle frosne ærter og gulerødder og en gang kogt skinke så har du noget mad". Så det niveau jeg uddanner mine elever til, er at kunne lave mad på et væsentlig højere niveau end det. Så altså de skal virkelig kunne meget og det er jo i alle fag så ja jeg synes forventninger til elever helt generelt er at de skal præstere og det synes jeg godt kan være lidt hårdt nogle gange.

[I. 163-170]

Interviewer: Nu kigger vi lidt på Fagets Formål, som du også har på din liste. Hvordan synes du prøveformen stemmer overens med de visioner der er lagt ind i fagets formål?

Lærer A: Jamen, jeg har svært ved at tænke hvordan man skulle lave en prøveform der er meget anderledes. Den minder utroligt meget om en kokkeeksamen i virkeligheden. Man går op og trækker et oplæg om et eller andet, hvor man kan forberede sig, lave sin indkøbsseddel, og hvor man skal igennem en praktisk del og slutter af med den mundtlige. Så jeg synes den giver rigtig god mening. For det der med at komme ned og lave maden er jo det de har gjort i de to år, hvor de har haft det som valgfag, så det synes jeg skal være en stor del af det.

[I. 175-190]

Interviewer: F.eks. står der også noget om at eleverne skal opnå praktiske færdigheder. Det har vi talt om. Men også det her med at kunne eksperimentere med råvarer, opskrifter og retter. Hvordan ser du det talt ind i den måde, at de ligesom til at starte med har lavet en opskrift så når de ligesom når til dagen det skal udføres - Er der så vild meget plads til kreativitet og innovation og eksperimenter?

Lærer A: Det kommer an på, hvordan eleverne tænker den. Hvis de tænker at dét at have handlet ind, er et benspænd de ligesom har. Men så har de jo fem skoledage efterfølgende, hvor de egentlig kan gå hjem og forberede og prøve af. Så de elever med mange ressourcer og et køkken derhjemme, hvor de kan få hentet tingene vil kunne gå hjem og prøve. De vil kunne hente inspiration, de vil kunne spørge om råd, så man vil kunne prøve sig frem.

Så til gengæld dem som måske ikke helt har de ressourcer, ikke lige har den der hjælp, de vil måske stå og mest bare bogligt kunne læse op til eksamen og ikke kunne gennemprøve retten særlig mange gange.

Interviewer: Er det noget du tænker ind i din egen undervisning? Altså det her med at der skal være nogle valg i løbet af.. altså opskriften eller? Er det sådan.. Plejer de at tage opskriften rimelig meget for hvad den er? Eller hvordan plejer de at gå til den her opskrift?

[I. 196-199]

Lærer A: Så jeg har egentlig for at kunne handle ind, sagt det skal være på den her måde, men hvis de inden for rimelighedens grænser har kunne finde et eller andet i køkkenet, som de kunne lave om og eksperimentere med at prøve, så har de fået lov til det. Og det synes jeg egentlig giver ret meget for dem, at de selv får ejerskab på deres mad.

[I. 202-226]

Interviewer: Oplever du, at der er motivation for at de selv får lov at have det her ejerskab?

Lærer A: Ja, i helt ekstrem grad. Jeg oplever, at mange synes det gør det meget mere spændende. Ja altså, de tager ejerskab på det og bliver gladere og prøver bare. Især for dem, som synes det er spændende i forvejen. Dem, der har udfordringerne har det nemmere ved at få at vide "du skal gøre

det, det, det”. Så går man ned og hjælper dem med det og siger “nu skal I huske, og så er det det her vi gør”. Så man kan sagtens hjælpe dem på vej og man kan også godt give dem en opskrift og sige “I kan lave de her to-tre ting og så må I gerne lave det som I vil” eller give forskellige tilberedningsmetoder. Så man kan jo hjælpe nogle af dem igen, der har det lidt sværere. Men de skal jo, igen, også være i stand til at finde en opskrift selv og handle ind og sådan så de skal jo også være i stand til at tænke nogenlunde frit.

Interviewer: Vurderingsskemaet. Hvad er din holdning til indholdet af, hvad der står på de forskellige punkter man ligesom skal “sætte hak ved”, er der lagt op til i det her skema

Lærer A: Jaa, jeg har ikke nået at kigge så indgående på den inden. Ehm.

kigger på vurderingsskemaet

Som udgangspunkt synes jeg, at den giver meget god mening. Det vigtigste er jo, de viser at de når i mål med at kunne lave noget ud fra den her opskrift. Altså de bliver jo vurderet på både deres planlægningsfase og om den del passer fint i forhold til det oplæg de har - altså har de egentlig en viden der er god nok til at kunne vælge. Og så står der jo også en del af det her hygiejne. I hvert fald en del af det, jeg kigger meget på, det er om de kan finde ud af at begå sig i et køkken. Øhm, at for det første man ikke fjoller, det giver måske sig selv, men det der med at man går forsvarligt rundt så man undgår skader, man sørger lige for at holde tingene adskilt og sådan . Det kan jeg se man også bliver vurderet på i det her så på den måde giver det meget god mening og så kan jeg se der står noget om “redegør for valg af råvarer” det ER altså også en fordel, hvis de har en ide om hvad sæson er og de ligesom kan rent fagligt begrunde noget af det.

[l. 269-275]

Interviewer: Det er helt i orden. Ehm, der ligger i læseplanen sådan nogle pædagogiske termer ind såsom, trivsel & medansvar, som madkundskab også skal favne. Har du en holdning til om det er noget der faktisk kan blive opfyldt ved at have madkundskab.

Lærer A: Det er ikke nogen jeg har kigget på overhovedet. Det er slet ikke noget jeg har tænkt ind i det. Jeg synes jo, at det er et fag, der er lidt mere frit og hvor der er mulighed for man faktisk kan gå og snakke - så jeg som lærer oplever mine elever på en anden måde i det lokale, end jeg gør i andre timer.

11.3 Bilag 3: Transskribering af interview med lærer B

Uddrag af interview med lærer B

[I. 33-43]

Interviewer: Men, har du gjort dig nogle tanker om, hvor du sådan for faget, hvad dine visioner for faget madkundskab er. Om det er sådan håndværksmæssigt, eller om det er meget teoribaseret, eller om du har stor rod på dannelse eller sådan?

Lærer B: Jeg tror lidt det er en blanding af det håndværksmæssige og det teoribaserede. Man kan sige til at starte med kom de her praktisk-musiske fag jo egentlig i spil på baggrund af det her med, at det ikke skulle være så teoretisk, og dem der måske ikke var så boglige eller hvad man kan kalde det, fik en mulighed for at shine i nogle andre fag eller få noget kendskab til at der er også nogle erhvervsuddannelser, som banker på derude, eller hvad man skal sige og sådan få øjnene op for det. Så derfor gør jeg også meget ud af i min undervisning at måske lægge rigtig meget fokus på det håndværksmæssige og dannelse. Og så det her med teorien, det bringer jeg nok mere ind i praksis.

[I. 66-73]

Interviewer: Ja, det giver jo også god mening. Så hvis vi snakker om, hvad er sådan det vigtigste, dine elever skal kunne tage med sig, når de er færdige med at have madkundskab.

Lærer B: Ja, hvad er det vigtigste? De skal have fået sig en masse gode oplevelser med det at lave mad og med det at støde på, hvad mad også kan. Altså at det er ikke kun det at lave mad og at spise det. Men, det kan også samle. Det kan skabe det her fællesskab. Det bruger vi også rigtig meget tid på. Ja, det tror jeg egentlig, sådan nogle gode oplevelser og nogle succesoplevelser med noget, hvor de kan spejle sig i hinanden og det her fællesskab. Det tror jeg er det primære for mig, der er vigtigt.

[I. 93-106]

Interviewer: Hvordan arbejder du sådan helt konkret i forhold til fantasi i madkundskab? Altså sådan hvordan tilrettelægger du en undervisning med løse rammer?

Lærer B: Jamen, nogle gange så kan det jo godt bare være sådan en setting, man ligesom sætter op. ”Nu skal I lave retter til en klassekomsammen” eller et eller andet. Og så er det jo deres fantasi, deres oplevelser, deres erfaringer, som de sætter i spil og hvad de så kunne tænke sig at byde ind med. Selvom man nødvendigvis ikke er enig i nogle af de retter, de finder på, så synes jeg også det er det der med at få lov til at prøve. Og måske komme til den erkendelse, at når vi så også sætter det hele op som til en klassekomsammen og okay: altså var den der spaghetti carbonara ikke så nem at spise til en klassekomsammen. Eller kan I se det giver bedre mening, at der er nogen der har lavet en tærte eller nogle pizzaslices eller et eller andet? Men at de egentlig får mulighed for at bruge noget af det de kan. Noget af det de også har med hjemmefra... eller deres egne fantasier de udvikler i samspil med hinanden og så kan gøre sig erfaringer af, hvad det egentlig er. Altså bar det frugt, det vi gjorde? Eller kunne vi have tænkt anderledes? Og hvordan kunne vi tænke anderledes?

[I. 179-216]

Interviewer: Så ja, i forhold til... det er jo ret nyt, at det er blevet et eksamensfag. Hvad ser du sådan af fordele og ulemper ved at det er blevet det?

Lærer B: Fordelen er, at jeg synes nogle af de elever som... altså de elever, som måske kan have det svært rent bogligt, teoretisk. De får mulighed for at shine. Give dem nogle gode succesoplevelser og give dem sådan nogle gode erfaringer med eksamen. En anden fordel er at det er rigtig godt for dem at prøve eksamen inden de skal i niende. Så de har faktisk fået mulighed for lige at være en eksamenssituation igennem, men som fungerer på en lidt anden måde end det, det gør i niende. Ulempen er helt klart, at jeg stadig synes, at eksamen er for teoretisk i forhold til, at det var meningen, at det her skulle være de praktiske færdigheder, der skulle shine i eksamen. Det kan jeg jo se i forhold til dem vi havde oppe sidste vinter, at det er jo de elever, som også er dygtige teoretisk, der får de høje karakterer. Så har vi et par enkelte, som er så dygtige i køkkenet, og vi faktisk kan få hjulpet dem relativt meget igennem, så de også ligger i toppen. Men ellers er det jo ikke de elever, som nødvendigvis også har svært ved det bogligt, som kommer op og scorer de høje karakterer, for der forventes også en masse gastrofysik og kemiske forhold når de er oppe.

Interviewer 2: Så du kan egentlig godt se en differentiering i det eleverne, kommer ud med i forhold til måske de andre praktisk musiske fag at, at madkundskab måske ikke helt lever op til det at være i praktisk musisk fag?

Lærer B: I hvert fald hvis man ikke hjælper dem godt igennem. Altså jeg synes, at det kræver enormt meget støtte, enormt meget vejledning og ja, sådan at man holder dem til ilden eller hvad man skal sige. Det er en voldsom lang eksamen for dem. Altså sådan det der med at være oppe i to timer og have de der 5 dage og skal hjem og forberede sig på noget praktisk... og noget mundtligt. Og de må egentlig også have... de må jo gerne lave noget derhjemme, som de så har med, og de må pynte op på deres bord og sådan noget. Jeg synes der er noget... noget der ikke er sådan helt ligeværdigt i den måde, i den måde man går til eksamen på. Fordi der er nogle, der har nogle rigtig gode ressourcer, og nogle der har nogle forældre derhjemme, der kan hjælpe dem med at lave en tiramisu og så den, de fyrer op for, når de serverer den. Og så kan de stå og lave et eller andet henne på skolen. Og så er der også bare dem, der har svært ved det teoretiske og sådan. De shiner ikke nødvendigvis inde til den teoretiske del, fordi det er svært... og det er også noget der skal læses op på, og det er også noget der skal... skal forstås. Så kan de shine på nogle andre parametre, og nu tænker jeg, vi skal snakke om det her senere... *tager fat i vurderingsskemaet*

Interviewer: Men vi kan godt gå i gang med det nu.

Lærer B: Ja okay. Men i forhold til vurderingsskemaet, så er der jo også nogle muligheder, selv om at det har været svært teoretisk for at man godt kan komme op og få en højere karakter. For eksempel kan man jo godt have været sindssyg dygtig i sin planlægningsfase, og, og vi snakker meget omkring mig og hende, jeg arbejder sammen med i madkundskab, det der med at engagement og gåpåmod også skal vægtes.

[I. 236-237]

Interviewer: Men hvordan prøveformen stemmer overens med de visioner der ligesom kommer til udtryk for faget i den officielle formålsparagraf der?

[I. 249-282]

Lærer B: Altså de skal jo også... det er jo særligt i ottende der skal de jo blive netop gode til at træffe deres egne valg og vurdere det her med hvad er god smag for mig og sådan noget. Det er jo også det der gør det sindssygt svært at måle til en eksamen. Jeg kan jo godt synes noget, hold da op det her, det er vanvittigt saltet ikke? Eller jeg kunne godt synes at der manglede noget et eller andet,

for vi udvikler jo alle sammen vores forskellige smage og madvalg, som vi synes giver mening. Og det synes jeg faktisk, at der er plads til. Og det skal man måske også som underviser særligt have fokus på, at der ikke er én vej at gå. Vi kommer alle sammen nogle forskellige steder fra og har nogle forskellige ambitioner med både madlavning og faget. Og det skal man jo respektere. Så jeg gør meget ud af ikke at sådan at putte noget ned. Altså sådan over dem, at I kan da ikke lave det dér. Altså sådan der, altså det giver da ikke mening. Men egentlig giver dem mulighed for og at træffe nogle selvstændige valg. Så der synes jeg egentlig, den lever meget godt op til det. Og det her med at eksperimentere. Også helt klart, særligt ottende klasse. Jo mere de får lov til at eksperimentere og gøre deres egne erfaringer, jo mere oplever jeg glæden ved faget og sådant engagement for egentlig at lave noget. Særligt når det bliver deres egen retter.

Så kan det godt være sværere at arbejde med det her med at foretage kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer. Der synes jeg også, det bliver lidt teoretisk, at man skal vide rigtig meget, og man skal virkelig være sådan opdateret. Men noget af det, vi selvfølgelig snakker om, er sådan noget som sæsonen. Det er sådan let tilgængeligt for mange af dem. Hvornår er tingene i sæsonen og det giver mening at en ananas ikke kommer herhjemme fra om vinteren, så selvfølgelig kan de godt se, at det er bedre at finde noget andet end det, der skal flyve selv eller et eller andet ikke? Der er sådan, det er let tilgængeligt og sådan. Men sådan noget med sundhedsværdi, det kan være lidt svært for dem helt at forholde sig til. Produktionsformer snakker vi selvfølgelig også om og bæredygtighed... og det kan de egentlig også godt være med på. Så det synes jeg også helt klart, at den kommer igennem. Ja, måske har jeg har talt lidt ind i det her med at udvikle selvværd. Det er også alt det her med succesoplevelser. At give dem mulighed for fantasi, den her glæde ved at være i køkkenet, de selv får lov at det ikke er os som undervisere, der pådutter dem, at det her, det er lækkert. Altså sådan det skal vi synes er godt. Men at man egentlig syntes at den tartelet de har valgt at lave... og det er okay at de ikke har valgt at lave tarteletbunden selv og så snakke om den. Hvad kan det? Og hvorfor kan nogen synes det er lækkert? Hvorfor synes vi det er helt fint, at den er sådan her og sådan noget? Altså give dem en masse. Men lad vær med at putte noget ned over hovedet på dem. Det er helt klart det vigtigste i det her fag. Og så det her med fællesskab omkring måltidet.

[I. 311-319]

Lærer B: Nej, de eksperimenterer jo ikke lige så meget. De er jo også bange for at eksperimentere fordi de ikke er sikre på, at man får det ud af det som vi gerne vil have til en eksamen. Så derfor eksperimenterer de helt klart mindre end de måske gør i undervisningen generelt og der er nok heller ikke super meget plads til at få lov til at eksperimentere fordi det er ret sat hvad det er de skal ud fra det prøveoplæg de vælger og der er ikke sådan, der er ikke nødvendigvis mulighed for at gå alle mulige andre retninger. Fordi det bliver meget fast med at de skal have en eller anden dejtype med, de skal lave x antal retter retterne skal indeholde måske færre mængder af kød, de skal have fokus på madvarer i sæson og så lige pludseligt, så bliver det jo nogle krav som er ret sat.