

Bachelorprojekt – Madkundskab

Laura Plougmann Vejlgard (z120275)

18.5.2016

Vejledere: Helle Brønnum Carlsen (HBCA) og Lisbet Rask (ELRA)

Læreruddannelsen Zahle

Antal anslag: 64.936

Bilag: 25.612

GRUPPEARBEJDE I MADKUNDSKABSUNDERVISNINGEN



Indhold

Indledning.....	4
Problemformulering.....	5
Afgrænsning	5
Problemformulering	5
Undersøgelsesspørgsmål.....	5
Opgavens struktur/Læsevejledning.....	5
Metode og empiri.....	6
Metoder.....	6
Løbende protokol og film som undersøgelsesmetode.....	6
Interview som undersøgelsesmetode	7
Spørgeskema som undersøgelsesmetode.....	8
Empiri.....	9
Case	9
Interview og spørgeskema	10
Analyse, diskussion og fortolkning	10
1. Begrebsafklaring: Deltagelse og dannelse.....	11
2. Hvad er gruppearbejde?.....	12
3. Gruppearbejdet i madkundskab.....	12
Ud fra empirien.....	12
Teoretisk	16
4. Gruppearbejde og læring	20
5. Benjamins deltagelse.....	22
Gendigtningen	22
Måltidet	23
Madlavningen.....	24
Benjamins deltagelse – Tønnesvang	25
Gruppesammensætning- og ledelse.....	27
Afrunding.....	30
Konklusion	31
Perspektivering.....	31
Litteraturliste.....	32
Bilag	33

Lærerinterview	33
Lærerspørgeskema	38
Elevinterview	39
Elevspørgeskema	46

Indledning

I forbindelse med madkundskabsundervisningen på læreruddannelsen har jeg måtte indse, at det har været det fag, hvorigennem jeg fagligt og personligt har haft de fleste og største oplevelser. Jeg har været frustreret, tidspresset, men jeg har også mærket glæden ved at overskride mig selv, glæden ved at lære at mestre noget, jeg nærmest ikke troede, jeg ville kunne lære, glæden ved når man sammen med sine studiekammerater kunne sidde og smage på et vellykket måltid, man havde lavet sammen, det spændende i at lave og smage på mad fra andre kulturer. Jeg kunne blive ved. Disse oplevelser er både hæftet på, det madkundskabsfaget drejer sig om – nemlig maden, men ligeså meget det fællesskab hvori maden arbejdes med. Selvom vi har vekslet mellem at arbejde sammen og alene på studiet, har der altid været en stemning af, at ”vi gør det her sammen”.

Gennem erfaring med undervisning og praktik i madkundskab har jeg ofte mødt det samme hos eleverne. Jeg har oplevet elever, der nærmest er gået euforiske fra undervisningen, fordi de i deres gruppe har fået lavet et velsmagende måltid og har haft en positiv oplevelse med at lave det. Omvendt har jeg oplevet elever, der er blevet uvenner efter arbejdet i køkkenet. Jeg har oplevet grupper, der har haft tid og overskud til at dække bord med bordkort og ”servietter”, imens andre grupper i samme undervisning knap nåede at blive færdige. Megen madkundskabsundervisning foregår med gruppearbejde som en af de bærende arbejdsformer. Jeg har oplevet, at det fylder meget i elevernes bevidsthed, hvem de skal arbejde sammen med og er ofte blevet mødt allerede inden undervisningen af ”skal vi have nye grupper i dag?” eller ”må jeg ikke komme i en ny gruppe?” og ”min gruppe laver ingenting” eller ”min gruppe vil ikke lade mig lave noget”. Gruppearbejdet lader til at have en stor indflydelse på resultatet og ikke mindst oplevelsen af undervisningen.

Dette har vakt megen undring hos mig. Hvad ligger der i den nærmest euforilignende stemning? Kan vi bruge denne stemning til noget i elevernes videre undervisning i madkundskab? Og hvilken betydning har gruppen i denne sammenhæng? Kan gruppearbejdet noget særligt i et fag som madkundskab? Og er der noget ved gruppearbejdet i dette fag, der er særligt, og som kan føres over på andre fag i skolen og endda bredere – på elevernes dannelse? Hvad er det gruppearbejdet kan – og ikke kan? Og ikke mindst; hvordan kan man som lærer håndtere, når gruppearbejdet ikke går så glat, og hvor er det udfordringerne kan ligge? Hvordan sørger man for at samarbejdet og dannelsen af grupperne foregår på en ordentlig måde? Kort sagt; hvordan kan vi som lærere blive bedre til at igangsætte og lede gruppearbejdet i madkundskab?

Problemformulering

Afgrænsning

Ovenstående har fået mig til at undersøge gruppearbejdet i madkundskabsundervisningen nærmere. Det skal dog ikke forstås som, at gruppearbejdet er den eneste eller mest rigtige arbejdsform, men opgavens præmis bliver at undersøge, hvad det er gruppearbejdet kan i et fag som madkundskab. Derudover vil jeg undersøge, hvor det er, at udfordringerne i gruppearbejdet af og til opstår, og hvordan vi som lærere kan arbejde med dette. Derfor følgende problemformulering:

Problemformulering

- *Hvordan kan man som lærer åbne for elevernes deltagelse og dannelse i og gennem gruppearbejdet i madkundskabsundervisningen?*

Undersøgelsesspørgsmål

For at komme dette nærmere stilles følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan kan deltagelse og dannelse forstås?
2. Hvad er gruppearbejde?
3. Hvad er særligt ved gruppearbejdet i madkundskab ift. elevernes deltagelse og dannelse?
Set ud fra empirien
Set ud fra teorien
4. Hvilken form for læring kan ligge i forlængelse heraf?
5. Hvordan kan vi som lærere, blive bedre til at håndtere gruppearbejdet i madkundskab?

Læsevejledning

Opgaven starter med et metode – og empiriafsnit med præsentation og diskussion af metoderne brugt til indsamling af empiri, en case og en beskrivelse af den indsamlede empiri, samt en diskussion heraf.

Herefter vil problemformuleringen blive undersøgt gennem analyse, diskussion og fortolkning gennem et løbende sammenhold af den indsamlede empiri og teorien. Afsnittet vil være inddelt i afsnit efter ovenstående undersøgelsesspørgsmål.

I analysen anvendes især Helle Brønnum Carlsens begreb om æstetik og maddannelse, Lars Henrik Schmidt og Lars Hammershøjs forståelse af selvdannelsen, Knud Illeris definition på læring, Etienne Wengers forståelse af praksisfællesskaber, Jan Tønnesvangs fire motivationelle rettetheder

som grundlæggende for den psykologiske ilt i undervisningen og Helle Plauborgs forståelse af klasseledelse gennem fællesskabende didaktikker.

I konklusionen samles et svar på problemformuleringen ud fra den løbende undersøgelse heraf. Dernæst kommer en perspektivering, der vil se på hvilke perspektiver, der fremadrettet kunne inddrages.

Som bilag ligger spørgsmål til interviews og spørgeskemaer samt udvalgte uddrag af henholdsvis transskriberingen og besvarelse heraf.

Metode og empiri

Metode

I dette afsnit vil undersøgelsesmetoderne til indsamling af empiri, i form af løbende protokol observation i kombination med film, spørgeskema og interview, blive præsenteret og diskuteret.

Løbende protokol og film

Jeg har observeret, hvordan læreren, tilrettelægger og leder gruppearbejdet i madkundskabsundervisningen, altså hvad læreren gør og siger i forbindelse med elevernes deltagelse i gruppearbejdet, samt elevernes måde at deltage i gruppearbejdet på. Det skal dog siges, at de observerede madkundskabslektioner har haft gruppearbejde som styrende arbejdsform, det vil sige at meget af det, der sker i klasserummet kan relateres til gruppearbejdet, men har ikke nødvendigvis direkte noget med det at gøre.

I løbende protokol observation, er det væsentligt, at man noterer sig *beskrivelser* af, hvad der sker, og hvad man ser, så man forholder sig objektivt i sin observation og notering af heraf frem for forklarende og fortolkende. Udfordringen kan være, at man som observatør ofte har en hypotese og en forforståelse med sig, men man må så vidt muligt ikke observere herigennem.

Derfor kan det være en fordel også at filme samme observationer. Den løbende protokol vil kunne opfange ting, man ikke kan med kameraet, da det har sine begrænsninger ift. lyd, billede og placering i lokalet. Hvorimod man med film kan gå tilbage og se de samme observationer igen, så analysen ikke er styret af, hvad man kan huske fra sin observation.

Man skal være opmærksom på, at man som observatør kan påvirke observationen. Både elever og lærere kan blive mere selvbevidste og kan begynde at agere ud fra, at ”der er kamera på”. Jeg har

forsøgt at minimere det ved at fremhæve for observerede, at de er anonyme i den efterfølgende behandling.

(Damsgaard 2003)

Interview

”Generelt set har interviewet den fordel, at det giver mulighed for at få øje på detaljer, der ellers kunne blive overset – og for at forstå den interviewedes perspektiv på en bedre måde, sammenlignet med ensidig, ydre observation” (Bjørndal 2013:101)

Med observation kan jeg primært opfange elevernes og lærernes adfærd, men med interviews og spørgeskemaer kan jeg blive klogere på lærerens overvejelser og refleksioner herover samt elevernes oplevelse heraf. Ulempen ved interviewet er dog, at man kun har mulighed for at interviewe og tale med et begrænset antal personer.

Cato Bjørndal præsenterer en bred forståelse af interview som værende mere eller mindre struktureret. Jeg har foretaget *samtale interview* af både elever og lærere, hvori interviewet tager en form ud fra begge parter vinkler på emnet, da den ikke er stram i sin struktur ift. udformning af spørgsmål og styring af samtalen. Jeg har også foretaget et interview *med brug af interviewguide*, som i opgaven er omtalt som lærerinterviewet og elevinterview og *samtaleinterviewsene* som lærersamtale eller elevsamtale. Med *brug af interviewguide* havde jeg en forholdsvis låst struktur med interviewspørgsmål. Selve udførelsen blev dog mindre struktureret. Spørgsmålene kom alle i spil men ikke i planlagt rækkefølge, og der blev også udformet spørgsmål undervejs i interviewet ud fra de løbende svar, de interviewede kom med. Fordelen ved samtalerne var deres grad af ”ufornelighed”, og de umiddelbare svar jeg fik ud af samtalerne, hvorimod fordelene ved interviewsene var, at jeg havde en større styring med, hvad samtalen skulle handle om. Begge strukturer har den fordel, at der er plads til at forme interviewet efter, hvad der giver mening i situationen, så man kan tage hensyn til den interviewede og gøre plads til dennes synspunkter.

Spørgsmålenes udformning har stor betydning for, hvordan interviewet forløber. Jeg har stillet **baggrundsspørgsmål**, **adfærdsspørgsmål** og **spørgsmål til holdninger og værdier**. I bilaget har jeg markeret spørgsmål med farve alt efter hvilken type spørgsmål, der er tale om. Ifølge Bjørndal er det en fordel, at begynde med baggrundsspørgsmål, da det ikke kræver en større refleksion eller stillingtagen af den interviewede, som derfor kan ”varme op” til de andre mere krævende spørgsmål.

Det er interviewerens ansvar at skabe et klima, som skaber ro, åbenhed, respekt og autentisk interesse for den interviewedes synspunkter. På den måde får man bedst muligt de interviewedes synspunkter og holdninger frem. Man kan b.la. praktisere aktiv lytning gennem at have god *”øjeblikkelig, vise opmærksomhed gennem dit kropssprog, nikke, ytre små verbale udtryk for interesse (for eksempel ”ja”, ”netop”, etc.)”* (Bjørndal 2013:164). Desuden kan man ”parafasere” den interviewedes pointer. Jeg valgte at optage interviewsene, for at have fuld opmærksomhed på den interviewede ved ikke at skulle tage noter imens.

I forlængelse heraf har jeg i både spørgeskemaer og interviews præcisereret, at jeg var interesseret i at høre de adspurgtes refleksioner over og meninger om det, de blev spurgt om, og ikke hvad de forventede, der blev svaret af dem. Spørgsmålet er dog om jeg helt er kommet ud over dette, man må nok altid forvente i en hvis grad, at de interviewede har interesse i at tage sig bedst muligt ud og svarer måske ikke helt efter virkeligheden. Dertil har jeg mine observationer, som jeg kan sammenligne med svarene.

Som under observationerne har jeg gjort meget ud af at forklare de interviewede, at de i forbindelse med denne opgave er fuldstændigt anonyme, og at hverken deres stemme eller navn ville blive brugt. Det gjorde jeg for at skabe en tryghed og en tillid til, at man kunne sige, hvad man ville.

(Bjørndal 2013)

Når man skal interviewe børn, er det ekstra vigtigt at overveje, hvad man gør. Børn vil som regel gøre sig umage for at finde ud af, hvad voksne gerne vil høre barnet sige. Elisabet Doverborg og Ingrid Pramling Samuelson anbefaler, at begynde med at eleven beskriver en konkret situation eller oplevelse. Da det kan være lettere for eleverne at forholde sig til fremfor et abstrakt begreb, og på den måde kan vi få elevernes egne tanker frem. Jeg har f.eks. bedt eleverne beskrive en madkundskabstime, og hvad de normalt laver heri. En anden spørgeteknik er at spørge om det samme på flere forskellige måder.

(Doverborg & Samuelsson 2003)

Spørgeskema

Formålet med spørgeskemaerne er at få et lidt bredere billede på mit tema. Ulempen her er dog svarenes længde, og at jeg ikke har mulighed for at spørge de interviewede ind til et mere uddybende svar, eller sikre mig at de har forstået spørgsmålene. En fordel ved spørgeskemaerne er,

at de adspurgte har mulighed for at sidde selv med spørgsmålene og tage sig tid til at besvare dem.
(Bjørndal 2013)

Empiri

Case

Nedenstående case om Benjamin er lavet ud fra filmoptagelser og løbende protokol observation i en 5. klasse. Jeg har i alt observeret tre madkundskabsundervisningsgange i tre 5. klasser. Fejlkilderne i denne case er b.l.a., at jeg ikke har et større kendskab til eleverne og lærerne, der er omtalt i casen end ud fra den observation, jeg har lavet. Jeg kender ikke til klassens generelle måder at være sammen på og Benjamins rolle heri, hans baggrund - om han har en diagnose f.eks. eller, hvordan han normalt tager del i madkundskabstimerne og i andre fag. Jeg kan kun forholde mig til det, jeg ser i de nærværende observationer.

Benjamin går i 5. klasse og har madkundskab en gang om ugen. Denne gang handler om fisk. Fisken skal paneres og derefter steges. Som tilbehør til fisken laves stuvet spinat. De to lærere har inddelt klassen i fem grupper á fire til fem elever. I hver gruppe får hver elev et tal fra et til fire. 1 + 2 skal stege fisk. 3 + 4 lave stuvet spinat. Nr. 5 hjælper læreren med at bage brød til fisken. Benjamin får til opgave at stege fisk. I Benjamins gruppe er de fem personer – to drenge og tre piger. Inden Benjamin og hans makker går i gang med at panere fisken, spørger Benjamin om, hvad han skal gøre med den, samtidig siger han ”jeg kan ikke røre ved det her” (Fisken) samtidig med, at han ryster på hænderne. En lærer går hen for at hjælpe ham. Benjamin råber ”ad, ad, ad”, da han rører ved fisken, hvorefter han tørrer hænderne og tager tallerkenen op og ryster den, så fisken vender rundt på tallerkenen. Læreren går hen og hjælper Benjamin igen. Nu kommer Benjamin i gang med at ordne fiskene. Da han er færdig med den første del, venter han på, at få mel til at vende fiskene i. Han går i gang med at lege med panden, som hvis han skulle vende noget på den i luften. Nu får han den anden lærer hen og hjælper ham og hans gruppekammerat, som nu er kommet til. De bliver hjulpet i gang med stegningen og får hældt olie på panden. Herefter står Benjamins gruppekammerat for stegningen af fiskene. I starten står Benjamin også ved panden, men begynder at bevæge sig væk derfra, og ender nede i en af de andre grupper. Han bliver lidt hernede og taler uden kommentarer fra de andre elever eller lærerne. Efter lidt tid går han videre til en anden gruppe. Han går tilbage til sin ”stegekammerat” og får fat i en af lærerne, som kommer hen og svarer på et spørgsmål. Herefter henter han lidt smør til stegningen, men går hen til en anden gruppe efterfølgende. Det ender med, at det er Benjamins gruppekammerat, der steger alle

fisk, imens resten af gruppen får dækket bord. Under spisningen sidder alle grupper ved deres bord. Ved Benjamins gruppe står en lærer hos dem imens, de går i gang med at spise. Under spisningen rejser Benjamin sig op og kaster brød op i luften og prøver at gribe det med munden. Læreren kommenterer ikke herpå, og de andre drenge rejser sig op og gør det samme som Benjamin. En af pigerne udbryder til læreren: "Kan vi snart få nye grupper? Jeg hader, at arbejde sammen med de her drenge". Drengene står stadig op, og Benjamin råber: "Jeg hader også dig". Læreren sukker, vender hovedet væk og svarer "skal vi danne helt nye grupper eller kunne man klare det selv, hvis man ville det?", pigen svarer "jeg hader dem jo ikke for ingenting – det er noget de har gjort" og peger hen på Benjamin, der stadig står og kaster med brød. Læreren udbryder "vil du være sød at sætte dig ned og spise ordenligt". Herefter går oprydning og opvask i gang.

Interview og spørgeskema

På en skole har jeg udleveret spørgeskemaer til både elever og lærere i to 5. klasser. B.la. Benjamins klasse.

På en anden skole har jeg interviewet Peter. Han blev uddannet som madkundskabslærer i 2009, og underviser b.la. i madkundskab i en 5. klasse. Interviewet blev foretaget i forlængelse af, at jeg havde observeret og filmet en undervisningsgang med denne 5. klasse.

Jeg interviewede derefter fire af Peters elever – to drenge og to piger. Jeg valgte at interviewe alle eleverne samtidigt. Det kan være intimiderende at sidde alene med en voksen og svare på spørgsmål, men er man fire sammen, har man tid til at tænke, imens nogle af de andre taler. Jeg var dog nødt til at være opmærksom på, at der ikke opstod afbrydelser eleverne imellem, og at de fik sagt det, de havde på hjerte. Dette regulerede sig dog hurtigt af sig selv, da eleverne hurtigt blev gode til at række hånden op. En anden fordel ved at gøre det sådan, var at eleverne kunne støtte hinanden i deres tænkning.

Analyse, diskussion og fortolkning

I det følgende vil der først være en begrebsafklaring, dernæst vil problemformuleringen blive undersøgt gennem en analyse af empirien, som vil blive holdt op imod teorien løbende. Det bliver diskuteret, hvilken betydning Benjamins deltagelse i undervisningen kan have for hans dannelse og læring, og til sidst hvordan dette kan fordres bedst muligt.

1. Deltagelse og dannelse

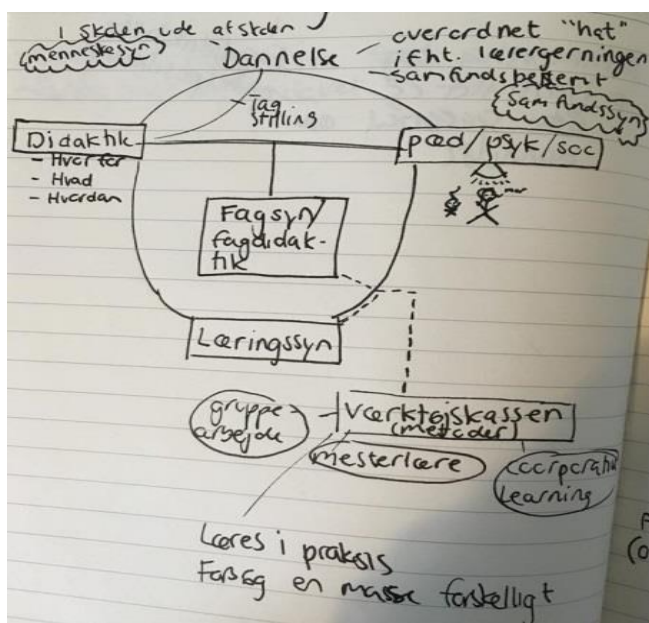
Charlotte Højholdt pointerer, at ”læring knytter sig til at deltage i sociale forandringsprocesser” (Løw 2013:50), hertil knytter hun, at ”vi inden for udviklingspsykologien i høj grad har undervurderet børns store betydning for hinanden – og for hinandens læring og udvikling og måder at handle på” (Løw 2013:48) Der knytter sig hertil en forståelse af, at *deltagelsen* i det sociale faglige rum har afgørende betydning om, der opstår læring, ligesom *deltagelsen* i høj grad er påvirket af det sociale faglige rum. Det betyder, at hver gang vi gør noget som lærere i forbindelse med undervisning, sætter vi nogle bestemte betingelser for eleverne – både af faglig, personlig og social karakter. I analysen vil jeg undersøge, hvilke betingelser Benjamin har for at tage del i det faglige og fællesskabet.

Grundlæggende forståelse af dannelse i denne opgave ud fra dette citat af Helle Brønnum Carlsen:

”Dannelse er en livslang proces, der skal klæde os på til at kunne handle i den tid, vi lever i. ... Dannelse er ikke det samme som uddannelse, men uddannelsen er en væsentlig del af dannelsen. Dannelsen er en proces, hvor menneskets foranderlige optikker ... konstruerer nye opfattelser af verden. Dannelsen er ikke et middel, men snarere et variabelt mål eller en tilstand, man kan stræbe imod ... En del af dannelsens opgave er at kvalificere vores forforståelse og gøre os bevidste om, hvilke præmisser vi erkender på baggrund af. Både når vi skal træffe etisk forsvarlige, videnskabeligt begrundede og lystorienterede valg ... Men dannelse indbefatter altså også, at man tør gå ud over det lærte og vil have mere viden ...

Dannelse også er en lyst til at få viden, med streg under lyst” (Carlsen 2016:16 – 17)

Figuren til venstre efter illustration af Helle Brønnum Carlsen i undervisningen på læreruddannelsen, viser hvordan dannelsen er skabt af vores samfunds – og menneskesyn, og kan ses som paraplyen over, hvordan vi på alle andre niveauer tænker skole.



2. Hvad er gruppearbejde?

Ifølge Kjeld Sten Iversen er en gruppe defineret ved at være ”en samling af individer, der over tid har en bevidst og særlig tilknytning til hinanden” (Løw 2013:117). Disse grupper kan være mere eller mindre formelle. En formel gruppe er sammen om et bestemt formål. En uformel gruppe er en spontant opstået gruppe, som på en eller anden måde har en særlig samhørighed (Løw 2013:116 – 117).

I skolen arbejder man i undervisningen som udgangspunkt med de formelle grupper. Det er de formelle grupper, der er i fokus i denne opgave, og mere præcist de grupper, der dannes ved gruppearbejde.

Undersøgelser lavet i skoler i Sverige, men som kan sammenlignes med ”danske tilstande” viser, nedenstående tal:

Årstal/Arbejdsform	Klasseundervisning	Gruppearbejde	Individuelt arbejde
1960'erne	60 %	18 %	22 %
1980'erne	50 %	24 %	26 %
2000 - tallet	44 %	12 %	41 %

(Løw, 2013:120 - 121)

3. Gruppearbejdet i madkundskab

Ud fra empirien

Som det ses af ovenstående er brugen af gruppearbejde faldet i skolen til fordel for det individuelle arbejde. Tilbage meldingen fra mine interviews og spørgeskemaundersøgelser af både elever og lærere er dog, at gruppearbejdet er den førende arbejdsform i madkundskabsundervisningen.

Hvordan kan det være? Er der noget i madkundskab, der fordrer gruppearbejdet? Hvordan kan vi berettigg, at så meget madkundskabsundervisning foregår i grupper? I forlængelse heraf inddrager jeg nogle citater fra mit spørgeskema til eleverne:

Hvilke fordele ser du ved gruppearbejde?:

- ”Så skal man ikke lave det selv”
- ”man bliver hurtigere færdig”

”Det går hurtigere, der er nogle at snakke med, og man lærer at samarbejde”

- "man deles om det hele"
- "Det går hurtigere. Man kan nå mere"
- "Hvis der er noget, man selv ikke kan eller ved, kan den anden i gruppen altid hjælpe".(Bilag)

Og citater fra elevinterviewet:

- "M: Så lærer man også hinanden lidt bedre at kende. Hvordan de laver mad. Og måske hvordan de har lært at lave mad derhjemme"
- "C: Øøh. På et tidspunkt skulle vi lave tærte, så kom jeg i en ret god gruppe.
L: Mh? Hvad var det gode ved den gruppe?
C: Øh – At vi alle sammen gjorde noget forskelligt, så vi kom meget hurtigt fremad. "...
L: "(...) hvad tror I så, man lærer når man arbejder i grupper, som man ikke lærer, når man arbejder alene?"

A: Altså. Det går bare hurtigere, når man arbejder i grupper. (Bilag)

Eleverne tillægger gruppearbejdet værdier som samarbejde, at man kan hjælpe hinanden og lære noget af hinanden. Det lader dog til, at det at lære at samarbejde er vigtigt for at selve arbejdsopgaven bliver lavet og gerne hurtigt. Eleverne tillægger "det at blive hurtigt færdig" stor værdi. Ud fra opgavens undersøgelse af gruppearbejdets mulighed for elevernes deltagelse og dannelse i og gennem gruppearbejdet kan ovenstående citater komme til at klinge hult. Det lader til, at der er lagt meget fokus på det praktiske i gruppearbejdet som arbejdsform i elevernes sprog herom. Lad os tage et kig på nedenstående lærercitater:

Lærerspørgeskema:

- Hvilke fordele ser du i gruppearbejdet i madkundskab?
: "Diversitet, almen dannelse, synergi"
"Ansvarlighed" (Bilag)

Lærerinterview med Peter:

- P: "(...) Når vi kører praksis, så bliver vi nødt til at forholde os til **budget** øøh, og derfor så øøøh så er vi selvfølgelig også nødt til at lave grupper, det er klart. Øhm fordi og selvfølgelig så er der også elever, der bliver der har store fordele af at være i en gruppe"

- *P: ”Jeg kan da godt sige, at jeg ofte sætter grupperne sammen sådan, at de svage elever i køkkenet ikke får en gruppe alene altså tre mindre dygtige elever sammen, fordi så vil de simpelthen have svært ved at **nå at blive færdige**, og det bliver man også nødt til at forholde sig til, at **vi har en tidsramme**, og det skal vi bare nå, for ellers er der nogle andre lærere, der står og venter på at eleverne kommer.”*
- *”P: Man kan sige, at skolen er jo **som sådan alment dannende**, og derfor skal alle eleverne selvfølgelig **lære at arbejde sammen i grupper**, og skal lære at arbejde sammen med forskellige. Fordi det er nu engang sådan, at vores samfund er skruet sammen, når de kommer ud og skal arbejde på en arbejdsplads, så er det jo også i grupper, og derfor er det også sådan på skoler. Så det er selvfølgelig samarbejdsrelationer og det arbejde med forskellige mennesker, men så er det jo også, altså det er menneskekendskab, og så er det også at styrke hinanden.” (Bilag)*

Som det ses tillægger Peter gruppearbejdet mange praktiske egenskaber. Det har sin fordel tidsmæssigt og økonomisk. Dog nævner han også, som lærerene i spørgeskemaerne, at han ser noget alment dannende i at arbejde i grupper. Det ikke bliver dog tilsyneladende ikke vægtet på samme måde af eleverne. Spørgsmålet er hvordan, eller om det kommer til udtryk i hans undervisning. Man kan ikke undersøge gruppearbejdet i madkundskab uden at kigge på de rammer gruppearbejdet foregår i. Lad os derfor kigge nærmere på elevernes og lærernes forståelse af madkundskabsfaget.

*P: ”Generelt så er det et rimeligt taknemmeligt fag at arbejde i madkundskab. Fordi det er jo sådan, at der ikke er nogen der sætter sig ned og siger ”ååh jeg gider ikke – jeg kan ikke koncentrere mig” eller et eller andet. Altså generelt er der en stemning af at **i madkundskab jamen, der gør man som, der nu engang står i opskriften og arbejder derudaf, fordi de kan godt lide det jo. Det er dejligt at arbejde praktisk, og det er tit, at det er nemt at motivere dem i den slags fag....**” (Bilag)*

”A: Jeg synes, det var sjovt, der den gang, da vi lavede kylling, da vi skulle ned sådan og lave bryst, og så skulle vi .. øh hvad nu det hedder .. tilberede kyllingen og alt muligt. Det var ret sjovt. ...

M: Det var også sjovt at lave sushi.

A: Ja sushi det var sjovt.

C: Ja det var sjovt.

L: Og hvad med noget, der har været mindre sjovt? Eller kedeligt?

M: Teori

L: Teori

De andre: Ja!

A: Der har været noget rigtig kedeligt”

...

”L: ... Hvad har I lært af at have madkundskab, ...– det må være alt – det kan både være i forhold til mad, det kan også være noget teori, I har haft?

M: Øøhm. Der da vi lavede marengskys, det har jeg lavet på klubben og så to gange derhjemme.

A: Og så også der, hvor vi lavede tærte, det har vi også lavet to gange og det har jeg også lavet derhjemme. Og wok.

L: Det har i også lært. Ellers et eller andet, (Carl) måske, som du tænker?

C: Tærte. ”...

”L: ... Hvorfor tror I man har madkundskab i skolen?

M: Så vi kan lære at lave mad, når vi bliver større.

C: Sådan så hvis nu, man flytter hjemmefra, og man nu skulle have venner på besøg eller sådan noget, så serverer man havregryn eller sådan et eller andet – Det er ikke så fedt.”(Bilag)

Det praktiske – altså selve madlavningen bliver herudfra tillagt stor værdi. Kigger man derimod på kompetenceområderne for madkundskab fylder madlavningen kun en ud fire områder. (FFM Madkundskab: 2016) I formålet for faget madkundskab står der b.la. også at eleverne skal:

”udvikle kompetencer, der gør dem i stand til at vælge og vurdere egne smags- og madvalg ... kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og andre æstetiske erfaringer. Eleverne skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer, sæson, oprindelse, sundhedsværdi, produktionsformer og bæredygtighed.”

At eleverne:

”...Gennem alsidige læringsforløb skal eleverne udvikle selvværd, fantasi, madlavningsglæde og erkendelse, så de bliver i stand til begrundet at tage stilling til og handle i overensstemmelse med dette.”...

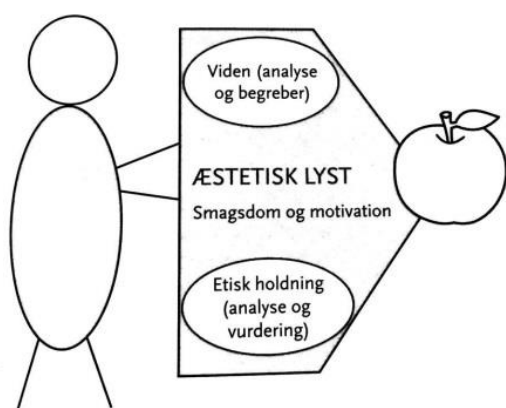
”skal lære at forbinde viden med lyst og handling i en forpligtigende praksis. Faget skal tilrettelægges, så eleverne kan opleve værdien af et fællesskab omkring måltider” (Formål for faget madkundskab 2016)

Elevernes forståelse af madkundskab som et fag, hvor de skal lære at lave mad, er ikke forkert, men nok nærmere lidt snævert set ud fra fagformålet og kompetencemålsområderne. Men som fremhævet i indledningen, og som vi ser af empirien, så tillægges madkundskab en stor motivationsværdi. Det forbindes med noget sjovt at lave mad. Kan man kvalificere denne motivation og praktiskhed, hvad ligger der i den – udover det at lave mad, hvordan kan vi foretage madkundskabsundervisning i tråd med fagformålet og kompetencemålsområderne? Og hvad har gruppearbejdet at gøre hermed? I det følgende vil det blive undersøgt hvilke aspekter, der ligger i faget ud over madlavningen, samt hvilken forbindelse det kan have til gruppearbejdet. Derefter vil det blive undersøgt hvilke muligheder gruppearbejde giver for elevernes deltagelse og dannelse.

Teoretisk

Æstetik i madkundskab

Helle Brønnum Carlsen arbejder med udgangspunkt i Immanuels Kant æstetiske teori, med en teori om at mennesket har tre erkendelsesformer.



Figur 5. Det æstetiske som gendigtningens drivkraft (Carlsen)

(Figur: Carlsen 2016:51) Først og fremmest gælder det for disse erkendelsesformer, at vi mennesker aldrig erkender verden fuldstændig rent. Vi vil altid have en forforståelse med os og vil erfare den eksisterende verden ud fra tidligere oplevelser og erfaringer i en dialektisk proces. Som det ses af figuren, erkender vi (subjektet) verdenen – eller det givne objekt – gennem nogle filtre. Gennem det videnskabelige filter bliver vores viden sat i spil, vi bruger analyse og begreber til

at erkende verden og kan vurdere om noget er sandt eller falskt. I det etiske filter ligger vores etiske og moralske vurdering af objektet, og om noget er godt eller ondt. Til sidst har vi den æstetiske erkendelsesform, hvorudfra vi endeligt afgør vores dom eller smagsdom over f.eks. æblet, om vi

finder det skønt eller uskønt. De tre erkendelsesformer sker sideløbende og kan forstærke hinanden. Vi mennesker har en viden om f.eks. et æble, samtidig har vi nogle holdninger til, om det er moralsk forsvarligt at spise det. Disse kan være med til afgøre vores endelige smag for æblet, som udelukkende sker i den æstetiske erkendelse. Vores valg afgøres af vores smagsdom – af vores lyst eller ulyst. Ideelt set er det i den æstetiske erkendelse vores viden og moral bliver forenet, vores sansning bliver forbundet med vores fornuft og følelser.

I figuren nedenfor (Carlsen 2011:85) ses hvilke parametre, der træder i kraft i vores vurdering af smag ift. mad. Det er kun en lille del af madoplevelsen, der omfatter den fysiologiske smag altså sammenspillet mellem syns -, lugte-, følelses- og til dels høresansen. Den sansning og dommen herover vi gør os, kan klassificeres som æstetisk og er en meget kompleks størrelse.



Figur 9. Æstetisk kommunikation gennem måltidet.

Som det ses af figuren har ”hvem jeg spiser med”, ”hvem har lavet maden” og ”spiser vi alle den samme mad, eller er jeg udenfor?” stor betydning for smagsdommen. Ifølge Helle Brønnum Carlsen gælder det, at ”i trygge rammer kan man rette sin fulde opmærksomhed mod madens velsmag, samtidig med at de positive sociale betingelser vil befordre nydelsen ved og følelsen af fællesskab omkring måltidet” (Carlsen 2011:61). Omvendt påpeger Helle Brønnum Carlsen også, at

”skønhedserfaringen har værdi i sig selv og er central for lysten, der får individet til at overskride sig selv og blive deltagende i fællesskabet og i indtagelsen af maden.” (Carlsen 2016:47)

Vi kan og bør altså ikke se bort fra væsentligheden af det sociale aspekt i madkundskabsundervisningen. Der gælder en dobbelthed. Klassemiljøet og måden der arbejdes på i de enkelte grupper, har stor betydning for, hvordan produktet ender med at blive, og hvordan det bliver vurderet af eleverne. Omvendt har produktet og arbejdet med det også en stor betydning for fællesskabet – både det store fællesskab i form af klassen og det lille fællesskab i form af arbejdsgrupperne, hvordan vil blive behandlet senere.

Helle Brønnum Carlsen tillægger æstetikken så stor værdi, at hun ser den som udgangspunkt for sin teori om maddannelsen. Maddannelse er en udbygning af selvdannelsen, som er formuleret af Lars Henrik Schmidt.

Selvdannelse

Til at forklare Lars Henriks Schmidts selvdannelsesbegreb bruger jeg både Lars Henrik Schmidts egen forståelse heraf samt Lars Geer Hammerhøjs forståelse og viderebygning heraf.

Hammershøj nævner ”radikal individualisering”, som noget der i høj grad præger vores tid, og som hænger sammen med et tab af traditioner, fælles sandheder, socialiteten og kritisk stillingtagen til autoriteter som f.eks. skolen og lærerne. Det kan synes truende for en skole, der ynder at formidle viden og er bygget på autoriteter som lærerne og ufrivillige fællesskaber, som de formelle grupper i bund og grund er. Det er netop denne udfordring, selvdannelsen ifølge Schmidt og Hammershøj kan være et svar på. Selvdannelsen skal sørge for, at vi undgår ”den rene individualisme og selvtilstrækkelighed” (Hammershøj 2001:48). Selvdannelsen handler endda om, at ”individet kun kan danne sig eller forme sin personlighed ved at overskride sig selv i og gøre erfaringer af socialitet” (Hammershøj 2001:48). På den måde eksisterer fællesskabet stadig – dog bare på nye præmisser. Vi skal frem til, hvordan vi bliver os selv *sammen* med andre, og det er her skolen har sin berettigelse. Vi er blevet fri til at være os selv med alle de valg og fravalg, der hører til. Valg der former os som individer, som vi forventes, at tage på en reflekteret måde, som vi kan redegøre for overfor andre. Dette kan selvdannelsen også bidrage til ved at være en hvorpå, vi kan lære at kvalificere vores valg. Selvdannelsen forløber i tre trin:

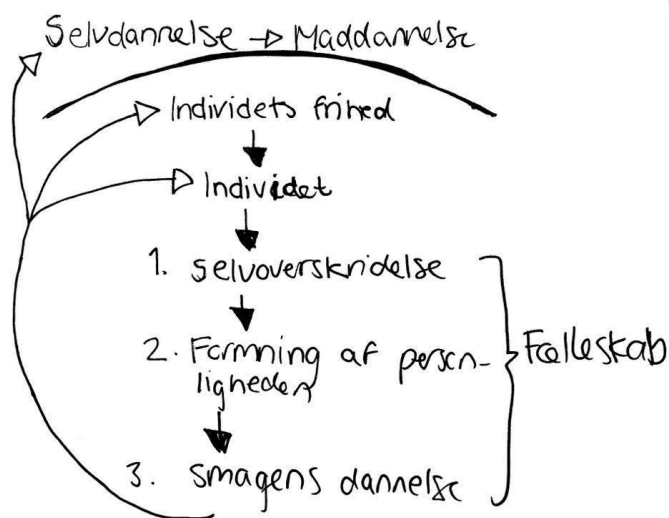
1. Overskridelsen af sig selv mod noget større: ”Selvdannelsen er en momentan overskridelse af hele selvet, der således for en stund ophæves i hengivelsen til et bestemt fællesskab” (Hammershøj 2001:50). Det handler altså om at gøre sig erfaringer af selvoverskridende karakter i et fællesskab.
2. Formningen af personligheden handler om at gøre den enkelte i stand til at forholde sig personligt til viden. Det er i denne fase, at undervisning og viden får sin berettigelse. Det er ikke nok at overskride sig selv, vi skal bruge selvoverskridelsen til noget. At gøre os nye erfaringer i nye meningsverdener og blive klogere på os selv og verden.
3. Smagens dannelse: ”Viden bør forenes med smag, så den dannede herved evner at skelne mellem god og dårlig viden, og så vedkommende er i stand til at anvende viden”

(Hammershøj 2001:55). Ud fra selvoverskridelsen og den viden vi får koblet hertil, skal vi mennesker skabe os en refleksion over, hvordan vi oplevede dette, og hvorfor? Kan vi tilslutte os denne viden eller ej? Det er herudfra, at vi træffer vores valg – med smagsdommen.

Lige præcis i madkundskab er der gode muligheder for at arbejde med denne selvdannelse, da det første trin selvoverskridelsen har gode betingelser i og med, at eleverne både skal forholde sig til gruppen og til det sansbare produkt. Smagens dannelse er endemålet for selvdannelsen, og selve smagen er, som vi har set, et meget centralt element i madkundskab. Og det her den førømtalte æstetik kommer ind i billedet. *”Den æstetiske erfaring bliver drivkraften, eller overskridelseskraften, der får et individ til at søge fællesskabet og deltage i meningsudvekslinger og vidensdeling”* (Carlsen 2016:46). Schmidt mener, at der for faget gælder at, *”porten er sanseligheden”* (Schmidt 1998:28), og at måltidet *”ikke handler om at give en enkelt sans noget”* (Schmidt 1998:28), men, at den er *”den mest orkestrerede sansning vi kan tænke”* (Schmidt 1998:28) Hammershøj siger om mad i forbindelse med selvdannelsen. *”Normalt sker overskridelser i en større verden, men her er den verden, man overskridet, en verden man indtager fysisk, man tager den i sig. Det er ekstremt anmassende og fysisk overskridende at konsumere mad og smage på mad – udøver jeg afsmag over for dette eller ej”* (Carlsen 2016:39).

Maddannelsen

Helle Brønnum Carlsen tænker med udgangspunkt i selvdannelsens principper og trin sin forståelse af maddannelse. Ligesom med mange andre aspekter af de valg vi skal træffe i livet, er valgene af, hvilken mad vi spiser, blevet endnu flere. *”Det pådattes os konstant, at vi skal vælge, og en tur i supermarkedet er eksemplarisk for valgets paradoks”* (Carlsen 2016:10). Det er altså nødvendigt, på dette område at danne eleverne til at udvikle deres smagsdom og at gøre sig deres smag og dermed valg bevidst. Ligesom maddannelsen kan være en forlængelse selvdannelsen, som en vigtig form for dannelse i det senmoderne samfund.



Figuren til venstre har jeg lavet for at illustrere min forståelse af selvdannelsen og maddannelsen. Dannelsen tager udgangspunkt i et frit individ, som kan gå ind i dannelsen tre trin, som åbner for fællesskabet, ligesom fællesskabet er forudsætningen for dannelsen. Smagens dannelse, frisætter og udvikler individet i form af større mulighed for at træffe valg på en reflekteret måde, og er udgangspunkt for

næste gang selvoverskridelsen sker.

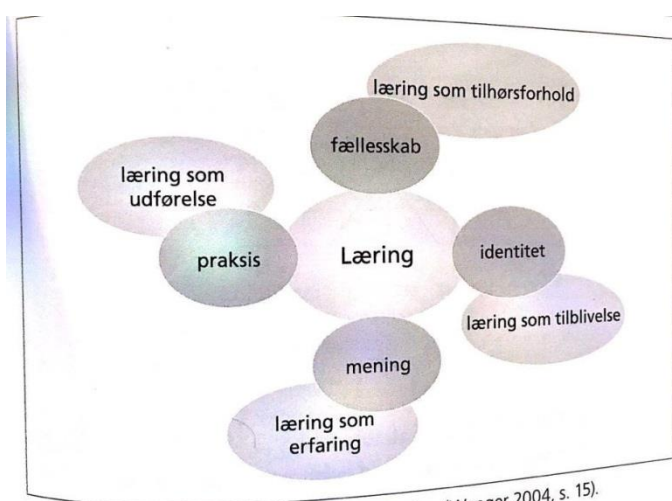
4. Gruppearbejde og læring

Nu vil det blive undersøgt, hvilke former for læring der kan komme ud af gruppearbejdet i madkundskab.

Knud Illeris definerer læring som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel biologisk modning eller aldring”. (Illeris 2006:15) Læring kræver en ”kapacitetsændring” hos den, der lærer, man kan altså ikke altid tale om læring, bare fordi der tales undervisning. En af Illeris’ pointer er samtidig, at læring skal bredt defineres, da læring kan og skal ses fra mange videnskabsteoretiske vinkler. Læringen inden for psykologien arbejder ud fra, at vi er påvirket af vores omgivelser, og vi kan forstå læring uden at kigge på omgivelserne, i form af f.eks. de relationer, vi indgår i. En anden dimension af læringen er den Illeris kalder læring i biologi og kropslighed. Heri er læring er kropsligt forankret, vi kan ikke lære uden vores krop, og den læring vi opnår, forankrer sig i vores krop. Til sidst er der læring og hjernefunktioner, som dog er en del af den kropslige læring, men som Illeris vælger at adskille, da denne retning især har været og er i stor udvikling disse år. Ifølge Illeris forstår denne retning ”grundlæggende de psykiske funktioner, og herunder også læringen, som et bindeled mellem kroppen og omgivelserne, der sætter organismen i stand til at reagere hensigtsmæssigt på de skiftende omverdensforhold” (Illeris 2006:26) Det ligger uden for denne opgaves omfang at gå yderligere ind i disse videnskabsteorier. De er fremhævet for at illustrere, den form for læring, der kan skabes mulighed for i madkundskab. Som set tager erkendelsen i faget udgangspunkt i

individet, men er i høj grad også kropsligt og socialt forankret. Læring i madkundskab kan og skal ses ud fra de tre ovennævnte retninger.

I forlængelse heraf kan man se på Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, som bygger på en idé om *”at mennesket af natur er et lærende og socialt individ, og at vi lærer gennem levede erfaringer og deltagelse i sociale praksisfællesskaber”* (Rønholt 2010:214), og at *”deltagelse i et socialt fællesskab former ikke kun, hvad vi gør, men også hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør”* (Rønholt 2010:214). Herudfra har hun beskrevet, hvilken læring der sker i disse sociale praksisfællesskaber, komponenterne heri kan ses i figuren nedenfor. (Rønholdt 2010:215)



Den sociale teori om læring, der ses i praksisfællesskaber, omfatter både læring gennem et fællesskab med andre, læring gennem praksis, læring gennem identitetsdannelse og læring gennem individuel erfaring og meningsdannelse. Den særlige form for gruppearbejde der finder sted i madkundskab, mener jeg kan klassificeres som et praksisfællesskab, da der deri kan rummes de fire komponenter

skabes *”1) et gensidigt engagement, 2) fælles virksomhed og 3) fælles repertoire”* (Rønholt 2010:215), som definerer et praksisfællesskab. Denne læring kræver dog også en egentlig deltagelse i dette praksisfællesskab.

I folkeskolens formålsparagraf står der mm. at skolen er forpligtet til, at den forbereder eleverne til: *”videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere”* og fremmer *”den enkelte elevs alsidige udvikling”* at *”folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* at *”folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”* (Folkeskolens formålsparagraf 2016)

Det kan meget vel hænge sammen med det, man kan lære ved at arbejde i et praksisfællesskab, som både har fokus på at skabe mening for den enkelte og fællesskabet, hvilket kan fordre den enkeltes

lyst til at lære mere. Vi har også set, hvordan praksisfællesskabet kan bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling. Derudover kan praksisfællesskabet være en af de omtalte arbejdsmetoder, der kan skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, og med fokus på ligeværd i gruppen kan eleverne lære at deltage og tage medansvar i et demokratisk samfund. Med en forståelse af gruppearbejdet i madkundskab som værende et praksisfællesskab, kan vi hente et argument herfor i den sociale form for læring, som herigennem kan finde sted, og som desuden går godt i spænd med folkeskolens formål.

5. Benjamins deltagelse

Der kan altså gennem gruppearbejdet i madkundskab finde en særlig form for læring sted. Dog er det også blevet konkluderet, at deltagelse er nødvendig for, at der kan blive tale om læring. I casen om Benjamin har han allerede i starten svært ved at tage del i madlavningen. Han får råbt ”ad”, da han skal til at røre fisken, og skal have hjælp af læreren for at turde røre fisken, og der ikke lang tid før, ”stegekammeraten” kommer og hjælper til, og Benjamin praktisk talt melder sig ud af madlavningen. Man kan altså ikke tale om egentlig deltagelse i Benjamins tilfælde. Afsnittet vil omhandle, hvordan Benjamins gruppe kan udvikle sig til at tage form som et praksisfællesskab med et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

Også ift. Benjamins maddannelse er hans manglende deltagelse et problem. Han smager og rører kun ved den mad, ”han tør”. Han får dermed ikke mulighed for at gøre sig en egentlig æstetisk erfaring, der kunne føre til en selvoverskridelse, og uden denne kan han ikke komme videre i sin vej til at danne sig sin smagsdom. Ifølge Helle Brønnum Carlsen handler det om at få skabt nogle, ”*Rammer, der i tid, rum og personorganisering skaber den fornødne tillid til at turde overskride sig selv og lade en forandring eller ny verden af mad åbne sig for individet*” (Carlsen 2016:67). Eller som Schmidt også siger, skal der dannes rammer om en individualitetsforsikrende selvoverskridelse og selvoverskridende individualitetsforsikring. Sagt på en anden måde er selvoverskridelsen med til at forsikre os selv i dens åbning til selvdannelsen, omvendt skal rammerne for selvoverskridelsen være forsikrende, så man har mod på den. Dette vil blive undersøgt gennem, hvad man kan gøre gennem et madkundskabsdidaktisk og mere almenpædagogisk perspektiv.

Gendigtning

Gendigtningen er evnen til at bruge sin forestillingsevne i forbindelse med sansningen, samtidig med at gendigtningen kan vækkes af sansningen af noget bestemt. Det er gendigtningen, der ligger til grund for den æstetiske erfaring altså vores dom over det sansede. Jeg har ofte oplevet, i

forbindelse med praktik og undervisningen i madkundskab, en stor motivation for bagning i undervisningen. Det antager jeg har at gøre med den kraftige gendigtning, bagværk vækker hos de fleste. Jeg forbinder det personligt med hygge, samvær med nogen man holder af, at give sig selv lov, sødme, fest osv.

Andre dele af madlavningen vækker dog ikke helt samme positive gendigtning. Benjamins gendigtning af fisken er som noget ulækkert, han ikke har lyst til at røre ved. Her er det, at man, som lærer, ifølge Helle Brønnum Carlsen bevidst kan prøve at skabe en ændring af gendigtningen. Gerne gennem de tre føromtalte erkendelsesformer. Man kan fremhæve fiskens indhold af gode fedtstoffer og vitaminer, som kan være fremmede for vores sundhed. Med henvisning til fisk som erstatning for andre former for kød, kan man tale til elevernes moral ift. bæredygtighed.

Gendigtningen kan også skabes gennem fortælling om fisken f.eks. fra en fiskemand, som man endda kan opsøge ”uden for huset”. På den måde kan eleverne få en fortælling og oplevelse med hjem i køkkenet, der måske kan vække deres lyst til at arbejde med den. Man kan også arbejde med elevernes syn på fiskens positive sider ved, at give dem til opgave at sælge fisken i en reklame. Til sidst kan man give eleverne større valgfrihed ift. tilbehør til fisken og tilberedelse af den, så de får lov til at gøre fisken så spiselig for dem som muligt. Mulighederne er mange og en kombination af flere veje til den positive gendigtning vil være at foretrække, da den skaber bedst mulige betingelser for, at eleverne lader sig selvoverskride. Det kunne jo være, at Benjamin under de rette betingelser, kunne have haft en positiv oplevelse med at arbejde med fisken, som ville give ham mod på at smage. Hvis han havde turdet smage og dermed sansede fisken, kunne Benjamin have haft bedre forudsætning for at koble faglig viden til fisken. Netop det fysiske sansbare i madkundskab kan, hvis selvoverskridelsen finder sted, invitere eleverne ind i den faglige verden på en ret eksemplarisk måde. Men i casen er Benjamin afskåret herfra.

Måltidet

”Måltidet kan blive det mest inkluderende ved at lukke ukendte ind i fællesskabet, men også det mest ekskluderende, hvis du ikke må eller ikke kan deltage i måltidet” (Carlsen 2016:27)

I observationerne står Benjamin op og spiser under hele måltidet, og han spiser kun brødet. Spørgsmålet er, om rammerne for måltidet skaber betingelser for at Benjamin tør overskride sig selv og smage på fisken.

”Måltidets særlige symbolske former, knyttet til et fællesskab mellem de deltagende, udretter sin magi og sin fortryllelse eller sin oversanselighed ved at få os til at turde” (Carlsen 2016:64) Det

kræver dog, at man som madkundskabslærer påtager sig ansvar for at lede måltidets rum. I casen italesætter læreren, at Benjamin skal sætte sig ned og spise ordenlig dog først efter, at han har stået på samme måde i lang tid. Her fremhæver Helle Brønnum Carlsen ritualisering af måltidet som en måde at skabe mere ro, lyst og tid til spisningen. *”Dugen på bordet, lysene, der tændes, måden, man sidder og konverserer på med sine bordfæller frem for at løbe rundt og tale med alle mulige andre, kræver meget bestemte og faste rammer, der altså både ved hjælp af ritualer og traditioner og helt almindelig klar tale kan bidrage til det trygge rum ...”* (Carlsen 2016:71) Man skal prøve, at skabe en tradition for, hvordan måltidet finder sted, som skal være genkendelig for eleverne og skal søges at gælde ved hvert måltid i timerne. Ønsker læreren, at Benjamin skal ”sidde ned og spise ordenligt”, skal hun definere, hvad hun mener med det, hvis hun ønsker, at det skal blive en fast tradition i undervisningen.

Madlavning

Benjamins manglende deltagelse i gruppearbejdet kan også bunde i, at han har utilstrækkelig håndværksmæssig viden til at give sig i kast med madlavningen.

I nedenstående citat fra elevinterviewet fremhæver eleverne, at man kan tage ved lære af hinandens måde at lave mad på.

”M: Så lærer man også hinanden lidt bedre at kende. Hvordan de laver mad. Og måske hvordan de har lært at lave mad derhjemme.

L: Hvordan lærer man hinanden bedre at kende ved det?

M: Øøh. Det ved jeg ikke. Hvis nu der er nogen, der ved lidt bedre end en anden en for eksempel min far han har en restaurant så måske ved jeg noget lidt bedre end Adeline måske. Fordi jeg har lært det af min far.”(Bilag)

Samtidig vægter eleverne det højt at kunne noget og tage del i madlavningen i gruppearbejdet:

”L: (...) hvornår føler I Jer så som en god gruppekammerat ...?”

C: Når man forstår, hvad det er, man laver.

L: Hvad mener du med det Carl?

C: Hvis nu man skulle blive delt op sådan, så man skulle lave en eller anden sovs eller noget, og man forstod, hvordan man skulle lave den så ville man være en god gruppemakker.

L: Okay. Hvornår er man en knap så god gruppemakker, så?

C: Når man fjoller rundt ...

A: Ja

C: ... Og ikke laver noget. Det er mega irriterende. ”(Bilag)

Ligger Benjamins problem i manglende kunnen, vil han derfor kunne drage fordel i få styrket sin madlavningsteknik for at kunne tage del i gruppearbejdet. Det er her praksisfællesskabet kan komme i spil, da eleverne herigennem kan hjælpe, støtte og tage ved lære af hinanden.

Både ift. gendigtningen, måltidet og madlavningen har dynamikken i og om gruppen afgørende betydning. Nedenfor vil det blive undersøgt, hvordan man kan arbejde hermed ud fra et mere almenpædagogisk synspunkt.

Jan Tønnesvang

Jan Tønnesvang opstiller fire motivationelle rettetheder hos eleverne. Spejler og møder læreren eleverne på disse i et samspil vil, det føre til optimal ”psykologisk ilt” og bidrage til, at eleverne kan udvikle et ”*vitalt og sammenhængende selv*” (Tønnesvang 2006:180). Et sådant selv beskriver Tønnesvang også som et, der har mulighed for ”*optimal udnyttelse af talenter, evner og færdigheder. Realistisk selvvurdering. Lære -, problem-, og/eller aktivitetsorienteret*” (Tønnesvang 2006:182) En anden pointe er, at eleverne ”*gennem deres lærevirksomheder tager aspekter herfra til sig, som de ud fra deres eget subjektive perspektiv på tingene omdanner og anvender som byggesten i skabelsen af sig selv*” (Tønnesvang 2006:183), ligesom den grundlæggende tanke i selvdannelsen og maddannelsen, om at individet skal lære at forholde sig kritisk til viden og skal gøre sig sin smagsdom herudfra med blanding af sin moralske og æstetiske erkendelse.

Gældende for alle rettetheder er, at de på en eller anden måde er forankret i og kan mødes og styrkes i det fællesskab læreren og eleverne udøver faglighed i, ligesom fagligheden kan blive styrket af at disse motivationelle rettetheder. Der vil i det nedenstående blive set på Benjamins betingelser for deltagelse ud fra de fire motivationelle rettetheder.

Første rettethed er mod at blive spejlet af sine omgivelser gennem ”*se mig som den, jeg er*” (Tønnesvang 2006:180). Benjamin går skiftevis fra den ene gruppe til den anden i løbet af undervisningen. Han forsøger at komme i snak med sine klassekammerater eller lærerne, og kan ikke samle sig om det faglige, fordi han har travlt med at skabe sig en eller anden form for opmærksomhed eller anerkendelse– enten ved at tale til de andre, lave sjov med dem, danse rundt eller andet. Omvendt kan det også være hans manglende tro på sin faglighed, får ham til at søge

anerkendelse af andre veje. Under alle omstændigheder er det lærerens ansvar at interessere sig for, hvad der får Benjamin til at handle, som han gør, hvad der gør det svært for ham at deltage. Selve interessen heri og anerkendelsen heraf kunne være vejen til, at Benjamin fandt interesse i at deltage.

Som lærer gælder det i den anden rettedhed, om at agere forbillede for eleverne, som ønsker at blive vist *"hvem og hvad, jeg kan blive"* (Tønnesvang 2006:180). Benjamin søger spejlingen og at få hjælp. Han får den dog også i små momenter af læreren, men lige så snart læreren ikke er hos ham, mister han fokus på madlavningen. Det gælder om at strukturere undervisningen på en støttende måde. Tønnesvang mener, at *"særligt de elever, som mangler organiseringsevne og ikke selv er i stand til at skabe struktur omkring deres læreprocesser, vil i denne sammenhæng have brug for et betydningsbærende lærer – selvobjekt, der med en personlig autoritet formår at stilladsere ..."* (Tønnesvang 2006:188) Det gælder også for læreren om at skabe en motivation hos eleverne. Her vil jeg henvise til gendigtningen som en vej hertil.

Den tredje rettedhed manifesterer sig som *"lad mig være lige - som dig"* (Tønnesvang 2006:180). Her gælder det for læreren om at være samhørighedsskabende. I forlængelse af ovenstående kunne man formode, at Benjamin i sin manglende direkte deltagelse i de faglige aktiviteter søger at deltage i fællesskabet på en anden måde. Det lader dog til, at han aldrig finder helt ro i heri. Samtidig ved han ikke, hvordan han skal deltage på lige fod med de andre i det faglige og er låst fast i en position, som det for læreren er vigtig at give ham muligheder for at komme ud af.

Dette hænger sammen med sidste rettedhed, som handler om, at læreren hjælper eleverne med at udvikle deres *"evner, talenter og færdigheder"* (Tønnesvang 2006:180), ved at *"udfordre dem uden at knægte"* dem. Spørgsmålet er om Benjamin, om manglende anerkendelse og forståelse af Benjamin kan have resulteret i, at han ikke er blevet tilpas fagligt udfordret. Han søger på sin måde den faglige udfordring, men kan ikke magte at hænge i, når det bliver for udfordrende eller måske for kedeligt. Benjamin har brug for en *"medspillende modspiller"*, der kan støtte og udfordre ham. Det gælder både for læreren, om at være denne, men også at rammesætte arbejdet sådan at eleverne kan støtte og udfordre hinanden. Og her ville det i dette tilfælde være oplagt at kigge på mulighederne for dette i Benjamins gruppe. Men som Tønnesvang mener, så er det *"nødvendigt med en stadig opmærksomhed fra lærerens side på, hvorvidt eleverne er i stand til konstruktiv samarbejde"* (Tønnesvang 2006:193)

(Tønnesvang 2006)

Det var et overordnet blik på Benjamins deltagelse. Nedenfor bliver det uddybet, hvordan man mere konkret kunne arbejde hermed i gruppedynamikken.

Gruppensammensætning- og ledelse

Tønnesvang påpeger, at *"Institutionelle rammesætninger ikke i sig selv er selvunderstøttende"* (Tønnesvang 2006:190)

Ifølge Martha Mottelson og Lisbet Rask er der i skolen en naturalisering af gruppearbejdets potentiale. Heri ligger, at vi tager det for givet, at eleverne lærer noget – både fagligt, personligt og socialt gennem gruppearbejdet, men at vi ikke ved meget om hvordan, hvorfor og hvad de lærer. Som en forudsætning herfor påpeger de tydelige formulerede forventninger til, hvad eleverne skal i gruppearbejdet. Dette har vi også set i den ovenfor behandlede teori om misforholdet mellem lærernes forståelse af gruppearbejdet som b.la. alment dannende siddestillet med elevernes forståelse af gruppearbejdet som "hyggeligere, og hurtigere" end individuelt arbejde. (Mottelson & Rask 2014)

I den givne case går lærerne ikke direkte ind i de udfordringer Benjamin og hans gruppe står over for. Det bliver ikke påtalt, at Benjamin ikke er deltagende, og han hjælpes ikke hertil, og da et gruppemedlem påtaler problemet til sidst, får hun heller ikke et konstruktivt bud på løsning af udfordringen fra læreren. Og det er netop her vi kan tale om naturaliseringen af gruppearbejdets muligheder. Vi skal derfor se på lærerens dannelse og ledelse af gruppearbejdet, og *hvordan* man kan støtte betingelserne for Benjamins deltagelse i gruppearbejdet.

Gruppedannelse

Ud fra mine svar på spørgeskemaer og interviews med lærere og elever ser jeg, at det oftest er læreren, der vælger grupperne, dog med inddragelse af elevernes ønsker af og til. Den umiddelbare oplevelse hos eleverne er, at de er glade for, at de har noget at sige, men at det endelige ord ligger hos læreren. Som elev i en samtale fremhævede, så er der, hvis de selv får lov til at vælge grupper, stor risiko for at nogen bliver valgt fra og dermed ikke vil føle sig værdsat.

Ovenstående støttes op af Per Fibæk og Helle Bjerregaard, der mener, at eleverne er *"meget velorienterede om, hvem der bidrager med hvad i klassens arbejde ..."* og at *"eleverne føler sig forpligtede, hvis de oplever at få indflydelse ... og at de har et medansvar for de andre gruppemedlemmers roller og trivsel"* (Laursen & Bjerregaard 2009:143). Det kan gøres ud fra samtaler med eleverne og observation af deres gruppearbejde eller, som nogle af lærerne i de

observerede klasser gjorde, bede eleverne om at skrive ned, hvem de ønskede at være i gruppe med. Dog er madkundskabslærerens udfordring, at faget ikke har mange timer i skolen, derfor kan man risikere kun at møde eleverne i madkundskabstimerne. Man kunne supplere sine egne erfaringer med klasselæreren eller andre lærere, der kender klassen godt.

Camilla Gregersen og Stinus Storm Mikkelsen har gennem observationer af fri gruppedannelse i forbindelse med et projektarbejde konkluderet, at *"ved at hævde den fri gruppedannelse som organisatorisk princip har lærerne i vid udstrækning frataget sig selv et væsentligt pædagogisk redskab: kontrollen over klassens sociale dynamik"* (Gregersen & Mikkelsen 2007:31). De mener at gruppearbejdet kan og skal have en masse forskellige mål, ligesom at gruppesammensætningen kan ske ud fra mange kriterier. Når man som lærer danner grupper, kan man tage et bevidst valg om, hvad man vil med disse grupper ud fra en gruppesammensætning, der vil kunne fordre dette. En anden vigtig pointe er, at der i elevernes egen gruppedannelse uundgåeligt vil opstå nogle fravælgelsesprocesser, som kan styrke de sociale forskelle, der allerede er i fællesskabet, som kan lede til eksklusionsprocesser, som i værste tilfælde kan fordre mobning.

Benjamins gruppe er dannet af lærerne, men fungerer dog ifølge eleverne ikke. Så lad os kigge på, hvad der i gruppesammensætningen kan skabe problemer.

De adspurgte lærere sammensætter b.la. grupper med henblik på, at der både er piger og drenge i hver gruppe. Der nævnes som argument herfor, at det er *"godt med forskellig tilgang til nogle ting"* og det fordrer *"accept og læring, kulturelle tilgange"*. (Bilag) Peter siger i interviewet, at *"Jeg tror den ligger lidt i, at hvis man arbejder sammen med to drenge, så kan forventningen lidt være, at så er det måske dem, der tager lidt over, eller så er det måske, at man skal holde dem lidt i ørerne, hvis man er en af de – der er nogle ret skarpe piger på det hold her."* (Bilag). Der ligger altså en forståelse af, at der i nogle tilfælde er kønsbaseret forskel på måden at arbejde i køkkenet.

Denne forståelse kan føres hen på generel diskussion af andre kulturelle *"inddelinger"* af personer. Man kan f.eks. tale om den ansvarlige, den dovne, den hurtige, den flittige, klovnen, osv. Problemet ved sådanne *"mærkater"* er, at de kan være ekstremt begrænsende for den rolle, man kan indtage i fællesskabet, og dermed de betingelser man har for deltage i det. Måske er det derfor, at det ikke bliver påtalt mere, at Benjamin ikke er mere deltagende. Benjamins rolle bliver taget for givet af de andre elever og lærerne, og Benjamin magter ikke selv at ændre den. Skal vi ændre på Benjamins betingelser for deltagelse, skal vi altså ændre Benjamins egen, lærernes og klassekammeraternes

syn på, hvordan Benjamin kan deltage i fællesskabet. Det handler om i sammensætningen af grupper at være opmærksom på ikke fastholde eleverne i fastlåste roller, og man kan netop bruge gruppearbejdet til at ændre elevens forståelse af egne og andres betingelser for deltagelse i undervisningen.

Ledelsen af gruppearbejdet

Det får mig ledt videre til ledelsen af grupperne. I stedet for at inddele grupperne efter, hvilke roller eleverne kan påtage sig heri, gælder det om at bruge gruppearbejdets rammer til at lade eleverne afprøve forskellige roller. En måde at gøre det på er, som lærerne har gjort det i casen. De giver eleverne arbejdsopgaver efter numre. Men som set i casen er det ikke nok til, at Benjamin tager del i arbejdsopgaven. Det kræver samtidig, at man som lærer imens gruppearbejdet ”kører” er opmærksom på, at eleverne fastholder deres fokus på opgaven. Man kunne give Benjamins ”nummermakker” en ekstra rolle i form af støtte for Benjamin. Man kunne også ved observation af Benjamins rastløshed have givet ham andre arbejdsopgaver eller simpelthen have sat ham til at stege fiskene. Den ekstra støtte skulle gerne føre til at Benjamin mere og mere bliver en aktiv deltager i gruppefællesskabet, og at han med oplevelsen af dette ville kunne få flere og flere udfordringer, og dermed løbende ændre sin måde at deltage i fællesskabet på.

Man kunne også se på pigens italesættelse af problemet i casen. Hun er tydeligvis frustreret over drengenes manglende engagement i madlavningen, men hendes opråb vækker kun negative reaktioner. Spørgsmålet er om hun, hvis hun havde formuleret sig på en anden måde, kunne have fået en anden reaktion fra lærerens og sine gruppekammerater. I forbindelse hermed kunne man kunne gå ind i både kommunikation og konflikthåndtering, som begge er vigtige parametre for, hvordan gruppearbejdet forløber. Det rækker opgavens omfang ikke til. I stedet vil der blive taget et overordnet blik herpå gennem Helle Plauborgs teori om de fællesskabende didaktikker, som en måde at skabe det gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, som er kendetegnene for praksisfællesskabet. Ligesom resten af opgaven har haft fokus på, er de fællesskabende didaktikker en måde at ”gøre klasseledelse på” gennem en sammentænkning af socialitet og faglighed. De fællesskabende didaktikker er egentlig et blik på klassekulturen, men i det følgende vil det blive set på, hvordan dette kan forankres ned i de mindre grupper.

I den givne case er der nogle faglige og sociale forventninger til eleverne, men som konkluderet i det ovenstående bliver det dog ikke italesat særligt eksplicit, *hvordan* eleverne skal indfri disse

forventninger. Dette er ifølge Helle Plauborg vigtigt for at skabe ”meningsfulde læringsmuligheder” og ”understøtte elevernes værdige deltagelse i fællesskabet”. Samtidig mangler denne tydelighed også i elevernes indbyrdes kommunikation. Man kan sige at pigen i casen forsøger at italesætte hendes forventninger, men ikke på en hensigtsmæssig måde. Og som konkluderet af interviews og spørgeskemaundersøgelser af eleverne, mangler eleverne trods en forholdsvis intuitiv forståelse af gruppearbejdet, både i forhold til formålet med det, hvordan det kan gøres, et fagsprog herfor. Dette mener jeg, kan føres tilbage på lærerens evne til eksplicit at formulere målet for, og måden hvorpå elever skal arbejde i grupper. Kort sagt skal eleverne lære at arbejde i grupper, lige som de skal lære at ”stege fisk”. Og lige som eleverne skal have et fagsprog for og redskaber til at arbejde med det faglige, skal vi også give dem et fagsprog for og redskaber til at arbejde med det sociale. Dette kan man gøre ved, at gøre samarbejdet i grupper til mål for undervisningen. Eleverne inddrages, ved at tage dem ind i en diskussion om, ”hvordan arbejder vi i grupper?”, ”hvordan samarbejder vi?”, ”hvordan taler vi til hinanden?”, så man på den måde kan få italesat og skabt nogle værdier, som eleverne kan tage med i samarbejdet. Som Helle Plauborg påpeger, så handler de fælleskabende didaktikker om ”at flytte fokus fra elevernes manglende evne til at tilpasse sig fællesskabet til et fokus på fællesskabets måde at være fællesskab på” (Plauborg 2011:74). Dermed ikke sagt, at det faglige ikke også er mål for undervisningen, men det faglige bliver jo til i fællesskabet, så gennem styrkelsen af fællesskabet er antagelsen, at vi fordrer fagligheden. Det handler netop om, *hvordan* vi arbejder med fagligheden i det givne fællesskab. Man kan også helt konkret opstille nogle sociale mål ved siden af de faglige mål.

(Plauborg 2011)

Med de fælleskabende didaktikker kan man få skabt det gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, som er kendetegnene for praksisfællesskabet.

Afrunding

Casen om Benjamin ikke giver os et billede af Benjamins liv uden for skolen eller uden for madkundskabsundervisningen. Vi ved ikke om casen er et udtryk for, hvordan Benjamin generelt agerer i madkundskabsundervisningen. Analysen har søgt kun at tage udgangspunkt i det, som casen viser. Herudfra mener jeg dog, at casen kan vise de mange faktorer, der er på spil for elevernes deltagelse og dannelse gennem gruppearbejdet i madkundskab.

Konklusion

Opgaven har ikke haft til hensigt at argumentere for gruppearbejdet som den mest eller eneste rigtige arbejdsform, men da jeg har erfaret, at der i madkundskabsfaget arbejdes en stor del af tiden i grupper, mener jeg det har været værd at tage et blik på, hvordan vi kan kvalificere arbejdsformen, og elevernes oplevede motivation herfor. Herudfra har jeg undersøgt, hvilke parametre der har indflydelse på gruppearbejdet og elevernes deltagelse heri, samt hvilken læring og dannelse, der kan ske på baggrund heraf.

Madkundskab er på mange måder et fag med mange facetter, der spiller ind på undervisningen, og hvordan eleverne kan tage del heri. Her tænker jeg på den sanselighed, æstetik og de samværsformer faget giver mulighed for at tage afsæt i, som kan åbne for nogle helt særlige deltagelses-, lærings – og dannelses muligheder. Her fremhæves den læring, praksisfællesskabet fordrer samt maddannelsen og mere overordnet selvdannelsen.

Som det er set gennem Jan Tønnesvangs og Helle Plauborgs måde at tænke fællesskabet ind i arbejdet med fagligheden i undervisningen, har det sociale rum fagligheden udvikles i stor betydning for fagligheden og omvendt. Det er lærerens ansvar i forbindelse med gruppearbejde at tilrettelægge og lede undervisningen på en måde, hvor elevernes støttes i deres samarbejde, og deres deltagelse i undervisningen fordres. Dette skal både gøres i gruppedannelsen, som læreren skal have det endelige ord i, samtidig med at det også er lærerens opgave så at sige at lære eleverne at arbejde i grupper. Vi skal vi være meget bevidste og tydelige omkring – også overfor eleverne, hvad vi gør i og med det sociale læringsrum, og hvorfor - så vi ikke ender med en naturalisering heraf. I Benjamins tilfælde handler, det om at skabe nogle andre betingelser for at deltage i gruppearbejdet, som kan føre frem til den egentlig deltagelse eller selvoverskridelse, som er afgørende for, læringen der kobles til praksisfællesskabet og dannelsen som selvdannelse og herudfra maddannelsen. Man kan arbejde med gendigtningen hos eleverne, måltidet og madlavningen, samt Tønnesvangs fire rettetheder, som en måde at invitere eleverne ind i det faglige og ikke mindst sociale fællesskab.

Perspektivering

Opgaven udtømmer ikke alle perspektiver, der kan lægges på gruppearbejdet i madkundskab. Fremadrettet kan man se på, om gruppearbejdet i andre fag kan lære noget af gruppearbejdet i madkundskab, om de roller eleverne kan have i gruppearbejdet i køkkenet, kan lære dem noget, de kan tage med i andre fag, hvad gruppearbejdet kan ift. mobning, hvilke muligheder gruppearbejdet i

madkundskab konkret giver for at skabe undervisningsdifferentiering og stilladssering af eleverne, for at arbejde med kommunikation og konflikthåndteringssevnen hos både lærere og elever, og hvilken relevans gruppearbejdet har i det senmoderne samfund.

Litteraturliste

Links

- FFM Madkundskab (2016) Lokaliseret 14.05.2016 <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/madkundskab>
- Folkeskolens formålsparagraf (2016) Lokaliseret 14.05.2016 <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Formål for faget madkundskab (2016) Lokaliseret 14.05.2016 <http://www.emu.dk/modul/madkundskab-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>

Artikler og bøger

- Bjørndal, Cato R. P. (2011) Interview og spørgeskema som vurderende øje (Det vurderende øje 110 – 115), Forlaget Klim Århus
- Carlsen, Helle Brønnum (2016) Maddannelse, U press
- Carlsen, Helle Brønnum (2003): Mad og æstetik, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave 1. oplag, 2011
- Damsgaard, Hilde; Hvordan observerer vi (Med åbne øjne s. 248 – 267), Hans Reitzels Forlag København
- Doverborg, Elisabet og Samuelsson, Ingrid Pramling (2003); Hvordan spørger man? (At forstå børns tanker s. 53 – 74), Hans Reitzels Forlag København
- Gregersen, Camilla og Mikkelsen, Stinus Storm (2007): Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu – inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering (Kap. 1) Forlaget UP – Unge pædagoger København
- Hammersøj, Lars Geer (2001): Selvdannelse og smag for viden (s. 46 - 57): Dansk Pædagogisk Tidsskrift
- Illeris, Knud (2006): Læring kap 1 og 2, Roskilde Universitetsforlag, 2. reviderede udgave

- Laursen, Per Fibæk og Bjerregaard, Helle (2009): Praktisk Pædagogisk (s. 135 – 147), Gyldendals Lærebibliotek 1. udgave 1. oplag
- Løw, Ole & Skibsted, Else (2013): Psykologi for lærerstuderende kap 2, 6, 10 Akademisk forlag København, 1. udgave, 2. oplag
- Mottelson, Martha og Rask, Lisbet (2014) Grupper (Ny pædagogisk opslagsbog s. 160 – 164), Hans Reitzels Forlag
- Plauborg, Helle (2011): Klasseledelse og fællesskabende didaktikker, (67 - 79) KVAN
- Rønholt, Helle og Peitersen, Birger (2010): Idrætsundervisningen – Et grundbog i idrætsdidaktik (Kap. 16), Museum Tusulanums Forlag, 2. udgave, 3. oplag
- Schmidt, Lars – Henrik (1998): Utraditionel dannelse, Det æstetiske i et dannelsesperspektiv (S. 9 - 28): Danmarks Lærershøjskole
- Tønnesvang, Jan (2006): Selvet og den psykologiske ilt i undervisningens relationer (s.179 – 197 i Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring), Billesøe og Baltzer

Bilag

Alle de interviewede er anonyme. Navnene der er givet de enkelte personer er opfundet.

Lærerinterview

- Hvor længe har du undervist i madkundskab/Hvor længe har du været lærer?
- Er du uddannet madkundskabslærer?
- Hvilke andre fag er du uddannet i? – Og hvilke andre fag underviser du I?
- Har du dine madkundskabs elever i andre fag? (Hvilke?)
Hvis ikke har du så et tæt samarbejde med andre lærere for klassen?
- Hvilke arbejds – og samarbejdsformer bruger du typisk i madkundskabsundervisningen?
- Hvad oplever du som særligt udfordrende i madkundskabsundervisningen?
- Hvad oplever du som særligt positivt i madkundskabsundervisningen?
- Hvilke overvejelser gør du dig omkring gruppearbejde i madkundskabsundervisningen?
Hvordan danner du grupperne?
Hvad sammensætter du grupperne ud fra? (Køn, samarbejds mæssigt, fagligt osv.)
Hvor ofte skifter du grupper?
Hvilken betydning har dit kendskab/din relation til eleverne for dette?
- Hvordan styrer du gruppearbejdet?

- Hvilke fordele og ulemper oplever du ved gruppearbejdet i madkundskab?
- Hvad sker der eleverne imellem i gruppearbejdet, ifht. Deltagelse, motivation og læring?
I andre fag?
- Hvilken rolle anser du for værende lærerens, når eleverne arbejder i grupper?
- Sæt nogle ord på nogle værdier du anser for værende væsentlige, når man/eleverne arbejder i grupper.

UDDRAG fra interviewet

P: Peter (Lærer) L: Laura (Interviewer)

”L: Hvor mange år er det, du har undervist i madkundskab?

P: Jeg undervist siden 09, da jeg blev færdig.”

...

”P: Så. Så små grupper som muligt. Og så selvfølgelig vores øh budgetter begrænser, hvad vi kan lave i madkundskab. Det jo hårde vilkår. Så vi har omkring 100 kr. det vil sige nogen gange så kører vi teori og nogle gange så kører vi praksis. Når vi kører praksis så bliver vi nødt til at forholde os til budget øøh og derfor så øøøh så er vi selvfølgelig også nødt til at lave grupper - det er klart. Øhm fordi og selvfølgelig så er der også elever der bliver - der har store fordele af at være i en gruppe”

...

”P: Ja. Altså - øøh - hvis man skal sige mest, så tror jeg altså, det gør jeg, jeg laver grupperne oftest selv. Øhm - Nu det også afhængigt af, hvad for en klasse det er, man har med at gøre. For i nogle klasser, kan de finde ud af det, og i nogle klasser kan de ikke. Hvis man kan fornemme, at det - øøh, hvis man kender klassen, og det er en klasse, som godt kan dele sig, så der ikke er nogen, der sidder tilbage alene eller på anden vis, så har jeg ikke noget mod, at de sådan set er sammen med nogen, som de er kammerater med eller særligt gode venner med. Det kan bare være en hyggelig del af det at være i et køkken og sparre med hinanden. Men - øøh nu for eksempel i dag delte jeg dem i drenge og piger. Det er jo en ting, de almindeligvis ikke gør selv. Så derfor såå. Så kan jeg gøre det på den måde. Øhm ...

L: ... Ja. Det var også det du sagde med, at du havde sørget for, at det var piger og drenge

P: Ja. Og det kan man sige, hvad ligger der af fagligt grundlag for det. Det handler jo bare om samarbejdsrelationer, at man lige som får været i nogle forskellige grupper og lærer at arbejde sammen med hinanden

L: Ja, så du tænker ikke, at der er noget kønsspecifikt?

P: Øh jamen altså jo. Det er der jo et eller andet sted. Hvis du lader ti forskellige skoler dele sig i grupper, vil de altid dele sig - eller ni ud af ti gange - dele sig i drenge grupper og pige grupper, vil jeg tro. Det er min vurdering i hvert fald. Men så selvfølgelig ligger der noget kønsspecifikt i at lære dem at arbejde sammen drenge og piger også. Du kan også høre dem her til at starte med – altså selvom de måske efterhånden er vant til det, så kommer der alligevel nogle og siger ”jeej jeg skal være sammen med to piger” eller ”jeg skal være sammen med to drenge øøø” osv. Altså sådan er det bare jo. Det ligger bare så dybt i vores - ja det ved jeg ikke, om det er vores samfund, men altså det er lige før, man også kan opleve det, hvis bare man kommer ind på lærerværelset og deler lærerne op, at man finder lærere, der kan finde på at sige den slags.”

...

”L: Men hvad tror du der ligger i forskellen på, når de så siger ”ej jeg skal være sammen med pigerne”, tror du der ligger noget faglig overvejelse eller?

P: Nej det tror jeg ikke. Det tror jeg, det er socialt. Det handler om, at når de samarbejder, så vil de gerne have en kammerat en af deres venner, som de er trygge ved, som de kan arbejde sammen med. Jeg tror den ligger lidt, at hvis man arbejder sammen med to drenge, så kan forventningen lidt være, at så er det måske dem, der tager lidt over, eller så er det måske, at man skal holde dem lidt i ørerne, hvis man er en af de - der er nogle ret skarpe piger på det hold her. Så det tror jeg, det er en social overvejelse. Ja nu sagde jeg godt nok også, at det kunne være, at de skulle holdes lidt i ørene, og det kan jo også være fagligt. Men jeg tror primært, at det er socialt.”

...

”P: Jamen helt klart. Altså motivation. Generelt så er det et rimeligt taknemmeligt fag at arbejde i madkundskab. Fordi det er jo sådan, at der ikke er nogen, der sætter sig ned og siger ”ååh jeg gider ikke jeg kan ikke koncentrere mig” eller et eller andet. Altså generelt er der en stemning af at i madkundskab jamen, der gør man som der nu engang står i opskriften og arbejder derudaf, fordi de

kan godt lide det jo. Det er dejligt at arbejde praktisk, og det er tit, at det er nemt at motivere dem i den slags fag. Men nu tabte jeg lige tråden, hvad var det du spurgte om?

L: Jamen om du synes, der er noget, der sker blandt eleverne i gruppearbejdet, som ikke sker, når de arbejder alene?

P: Jamen det er eksempelvis, at der er elever, der har svært ved den svære faglige læsning, der er i madkundskab at simpelthen at nå igennem. Og lige sådan også altså, vi har elever, som måske har en anden baggrund end dansk, der har svært ved at gennemskue, hvad er et fed hvidløg for eksempel, som vi havde oppe i dag. Det kan også være de har svært ved gennemskue, hvad der står på krydderiglassene, hvad er koriander frøene? Hvor er de henne? Det kan være svært i det hele taget og danne sig et overblik over de mange processer og komplekse processer, de egentlig skal sætte i gang i madkundskab. Så klart at der er nogle, der har fordel af at arbejde i grupper.”

...

”L: Så det er ikke sådan, at der er nogen elever, der ikke kan arbejde sammen?

P: Øhhh. Nej. Det synes jeg egentlig ikke. Nu siger du det, og det er i forhold til samarbejdsrelationer. Så kommer jeg til at tænke på en klasse, som jeg har, som jeg kender rigtig godt. Der oplevede jeg for nylig, at der var nogen, der kom og sagde, at hun vil virkelig gerne være fri for at arbejde sammen med en af de andre piger, fordi de var uvenner. Det er klart, at så tager jeg hensyn til det i gruppedannelsen, og så er det jo ikke værre end, at oftest så laver jeg grupperne om morgenen, når jeg kommer. Jeg har gjort mig nogle overvejelser. I dag så vidste jeg, at det skulle være blandet køn, men jeg laver grupperne om morgenen, og det gør jeg af hensyn til, at ofte så er der en eller to, der er syge. Men altså selvfølgelig hvis der er nogle hensyn at tage som for eksempel, at de lige er uvenner eller, at de ikke lige taler så godt sammen den morgen. Jamen så lader jeg være med at sætte dem i gruppe sammen, fordi de skal jo kunne samarbejde i køkkenet. Så kan de få lov til lige at stå og puste lidt ud ved hver sit rundbord. ”

...

”L: Jeg har lige et par spørgsmål mere. Men vi har været lidt inde på det allerede. Hvilken rolle ser du, at du har, når de arbejder i grupper? Altså hvad er din opgave, når de er rundt at arbejde?

P: Mit fokus ligger meget på i starten af 4. klasse, at de skal blive selvstændige. De skal selv kunne læse opskriften og selv kunne vide, hvad er det, der skal ske, når der nu står i punkt et, at de skal gøre det og det. Så mit fokus det ligger meget på at fra starten af at få gjort dem så selvstændige som muligt. Som regel så hjælper jeg dem ikke så meget, hvis det er noget, jeg ved, der står i opskriften. Kommer de og spørger ”hvad skal jeg gøre nu?” jamen, så siger jeg ”læs i opskriften, fordi det ved jeg står der”. Er det et spørgsmål af teknisk karakter altså ”hvordan gør jeg et eller andet” jamen, så det er klart så kommer jeg hen og viser det. Og så nogle gange så kan der være en eller anden svær formulering eller en teknik, der skal bruges, og så er det jo gerne omkring det samme, at de lige står i grupperne og skal have hjælp, så nogle gange stopper jeg det, som jeg gjorde et par gange i dag, hvor jeg lige siger ”stop lige her jeg har lige en fælles besked”, og det synes jeg også er rart at få holdet indlært med det samme, at hvis jeg lige siger ”1 2 3 frys” for eksempel, så stopper processerne med maskiner og så videre, og så lytter man lige efter, fordi så er det noget vigtigt, der kommer. Og så kan man tage det på en gang i køkkenet. Og så er det rart at gøre det, når man kommer til processen, fordi i madkundskab sker der egentlig enormt meget, og hvis man sidder med det hele over ved bordet, så kan de ikke huske det alligevel.

...

L: Ja. Igen du har også været lidt inde på det, men hvilke fordele udover det, du lidt har nævnt ser du ved, at de arbejder i grupper? Altså også fordele i andre fag ved gruppearbejdet?

P: Jamen. Man kan sige, at skolen er jo som sådan alment dannende, og derfor skal alle eleverne selvfølgelig lære at arbejde sammen i grupper og skal lære at arbejde sammen med forskellige. Fordi det er nu engang sådan, at vores samfund er skruet sammen, når de kommer ud og skal arbejde på en arbejdsplads, så er det jo også i grupper, og derfor er det også sådan på skoler. Så det er selvfølgelig samarbejdsrelationer og det at arbejde med forskellige mennesker, men så er det jo også altså, det er menneskekendskab, og så er det også at styrke hinanden. Jeg kan da godt sige, at jeg ofte sætter grupperne sammen sådan, at de svage elever i køkkenet ikke får en gruppe alene altså tre mindre dygtige elever sammen, fordi så vil de simpelthen have svært ved at nå at blive færdige, og det bliver man også nødt til at forholde sig til, at vi har en tidsramme, og det skal vi bare nå, for ellers er der nogle andre lærere, der står og venter på, at eleverne kommer.

L: Ja. Så lige til aller sidst. Hvis du skulle sætte nogle værdier på, som du ville bare sådan erfaringsmæssigt, som du har oplevet - værdier som du synes eleverne skal lære for at kunne

arbejde i grupper - det fungerede jo fint i dag, men hvis der er nogle værdier, du skulle fremhæve, som nogen har, hvor det fungerer godt?

P: Ja. Altså værdier i køkkenet. Jamen det er jo samarbejdsrelationer. Det er jo vigtigt men også i høj grad, at man egentlig er selvstændig, at man kan ting selvstændigt, hvis der står de her processer, hvordan kan jeg så løse den opgave? Så er der også disciplin. Altså som lærer er det vigtigt at få indøvet en god disciplin lige fra starten af. Man bliver simpelthen nødt til at være meget fokuseret på oprydning lige fra starten af. Nogle gange så kan de komme til at slække lidt på det, og så bliver man nødt til at stramme op og sige, at der har vi fokus. Altså nu kan du se, at nu her i dag der havde vi faktisk lidt ekstra fokus på rengøring, fordi at der er nogle - måske i virkeligheden kun en elev, der havde lidt svært ved nogle ting sidste gang, der var nogle ting, der kom forkert i opvaskeren, og det var faktisk - det der var sket sidste gang. Og der må man simpelthen bare sige til eleverne, at det er jo ikke hele holdet, men holdet er en enhed, og vi bliver nødt til at hjælpe hinanden, og hvis der er nogen, der sidder tilbage, og er færdige og nogen, der ikke er helt færdige, så bliver vi nødt til at hjælpe hinanden. Så i høj grad disciplin samarbejde og selvstændighed ”

Lærerspørgeskema

Spørgsmål og uddrag af svar:

- **Hvor mange år har du undervist i madkundskab?**
- **Er du uddannet madkundskabslærer?**
- **Hvilke andre fag underviser du i?**
- **Hvor ofte arbejder dine elever i grupper i madkundskab?**
- **Hvilke fordele ser du i gruppearbejdet i madkundskab?**

”Diversitet, alm. Dannelse, synergi”

”Ansvarlighed”

- **Hvilke ulemper ser du i gruppearbejdet i madkundskab?**

”Venskabsgrupper, enkelte melder sig ud eller overtager”

”Vigtigt med den rette sammensætning – Risiko for at nogle enkelte trækker det hele”

- **Hvordan fordeles grupperne?**

”Lærerne inddeler ud fra kendskab til eleverne”

- **Sætter du drenge og piger sammen eller hver for sig? Hvorfor?**

”Drenge og piger sammen. Godt med forskellig tilgang til nogle ting”

”Sammen – accept og læring, kulturelle tilgange”

- **Har du dine madkundskabslever i andre fag?**
- **Har du et samarbejde med klasselæreren i forbindelse med madkundskabsundervisningen?**

Elevinterview

- Hvor længe har du/i haft madkundskab?
- Har du din madkundskabslærer i andre fag? (Hvilke?)
- **Beskriv en typisk madkundskabstime og din oplevelse af den**
Hvad laver i?
Hvad synes du har været sjovt?
Hvad har været mindre sjovt?
- Hvad oplever du som særligt positivt i madkundskabsundervisningen?
- Hvad oplever du som særligt udfordrende i madkundskabsundervisningen?
- Hvad synes du, at har du lært af at have madkundskab?
- **Hvor tit arbejder I i grupper i madkundskabsundervisningen?**
- **Hvordan bliver i inddelt i grupper?**
Og hvad tænker du om det?
- **Hvor stor er Jeres indflydelse på hvilke grupper i kommer i?**
Hvordan oplever du det?
- Hvad er din oplevelse af at arbejde i grupper i madkundskab?
- Nævn en eller flere gode oplevelser med at arbejde i grupper.
- Nævn en eller flere dårlige oplevelser/knap så gode oplevelser med at arbejde i grupper.
- Hvornår synes du, at gruppearbejdet fungerer godt?
- Hvornår synes du, at gruppearbejdet fungerer knap så godt?
- Hvornår føler du sig selv som en god/dårlig gruppekammerat?
- Fortæl om hvilke værdier, du synes er vigtigt når man arbejder i grupper.
- Hvad kan man lære af at arbejde i grupper?
- I andre fag?
- Hvorfor tror du man har madkundskab i skolen?

UDDRAG fra interviewet

Ad: Adeline, M: Mette, A: Ali, C: Carl L: Laura (Interviewer)

”L: Kan jeg få Jer til hver især, at beskrive en typisk madkundskabstime? Sådan om hvad I laver, og hvordan i oplever det? Hvad plejer i at lave?”

A: Altså vi laver meget fisk, og sådan noget hvor vi skal aller først tager skindet af, og så skal vi lave sådan en fiske suppe og alt muligt og så sovs. Det er bare sådan noget. Vi laver meget fisk i hvert fald.

L: I laver meget fisk med Peter?. Ja. Er der nogen af Jer, der har noget at supplere med?

C: Vi laver også teori, hvor vi skal sidde og skrive ting og svare på opgaver.”

...

”L: Mh. Det lavede i også sidst, da jeg var her. Men hvad synes I har været sjovt at lave? Hvis i skulle nævne ting, som i virkelig synes, det her det har været sjovt, det kan i huske som noget, der var fedt?”

A: Jeg synes det var sjovt, der den gang da vi lavede kylling, da vi skulle ned sådan og lave bryst og så skulle vi .. øh hvad nu det hedder .. tilberede kyllingen og alt muligt. Det var ret sjovt.

L: Mh !

M: Det var også sjovt at lave sushi.

A: Ja sushi det var sjovt.

C: Ja det var sjovt.

L: Og hvad med noget der har været mindre sjovt? Eller kedeligt eller ?

M: Teori

L: Teori

De andre: Ja!”

...

L: Nå. Jeg har lidt spurgt om det, men hvis man skulle tale sådan ud over mad, hvad oplever i så særligt, der er sjovt i madkundskab?

Ad: At spise

De andre: Ja

L: Hvorfor det?

C: Fordi man får noget at spise”

...

”L: Det kan man sige. Hvad synes I .. Okay men så også, hvad har I lært af at have madkundskab, hvis i skulle nævne nogle ting hver især, som i synes – det kan jeg gå hjem og sige, jeg har lært? Eller – det må være alt – det kan både være i forhold til mad, det kan også være noget teori I har haft?

M: Øøhm. Der da vi lavede marengskys, det har jeg lavet på klubben og så to gange derhjemme.

A: Og så også der, hvor vi lavede tærte, det har vi også lavet to gange og det har jeg også lavet derhjemme. Og wok.

L: Det har i også lært. Ellers et eller andet, (Carl) måske, som du tænker?

C: Tærte. ”

...

”L: Men det det egentlig også lidt skal handle om det er Jeres gruppearbejde i madkundskab, det er det jeg skal snakke lidt med Jer om også. Øhm. Så hvor tit arbejder I i grupper? Når i har madkundskab?

Alle: Meget tit

M: Vi har aldrig arbejdet alene. [A: For det meste] Aldrig”

...

”M: Så lærer man også hinanden lidt bedre at kende. Hvordan de laver mad. Og måske hvordan de har lært at lave mad derhjemme.

L: Hvordan lærer man hinanden bedre at kende ved det?

M: Øøh. Det ved jeg ikke. Hvis nu der er nogen, der ved lidt bedre end en anden en, for eksempel min far han har en restaurant, så måske ved jeg noget lidt bedre end Adeline, måske. Fordi jeg har lært det af min far.

...

”L: Ja – Okay. Hvad tænker I om, at arbejde i grupper? Hvad sker der typisk, når I arbejder i grupper frem for, hvis nu i arbejder alene, er der noget ?

A: Altså – Når vi arbejder i grupper, så synes jeg nogle gange det er lidt mere forvirrende, for så ved man ikke, hvor alle tingene ligger, for hvis jeg nu arbejder i gruppe med Carl, og han har lagt melet et andet sted, og jeg lige hurtigt skal bruge melet, så ved jeg jo ikke, hvor det ligger. Når han er i gang med noget andet, så skal man ligesom hele tiden gå over til hinanden og spørge. Så nogle gange er det lidt forvirrende.

L: Hvad siger du? (Til Adeline der sidder med hånden oppe)

Ad: Og også hvis nu man har puttet bagepulver i og man ikke ved at man har puttet bagepulver i, så putter man ekstra i

De andre: (Mumler et ja)

L: Hvordan kunne man sørge for, nu i siger lidt det samme nu, altså noget med, at man ikke lige helt ved, hvor den anden er i situationen, eller man ved ikke lige hvor langt man er noget fordi den anden måske ikke lige har sagt det... Hvordan kunne man løse det?

A: Altså normalt når jeg arbejder i gruppe, ikk? Så – Jeg arbejder mange gange i gruppe med Gustav og Simon, og der fordeler vi ligesom at opskriften der, der hvor opskriften ikk - Der er der normalt nogen der laver sovs, og så er der øøhm nogen gange er der tre forskellige ting, ikk – så der to der kan lave øhm to der kan lave sovsen, altså hjælpe – og så er der to, der kan lave madlavning og så sådan noget.

L: Okay. Det gør I af Jer selv? Det er ikke noget Peter siger; Du gør det og du gør ...

A: Nej. Det vælger vi selv.

L: Nu - Tror jeg lige det var din tur. (M)

M: Øøhm. Men nogen gange så bliver man også lidt uenige. For eksempel om der skal være rød farve i eller grøn farve i. For eksempel altså

L: Mh? Ja !

M: Eller hvilken smag – hvis, ja. Man kan godt blive lidt uenige også, når man arbejder i grupper.

L: Husk lige den – for jeg har lige et spørgsmål til det bagefter. Hvad var du ... (Til Ad)

Ad: Altså øhm. Det vi starter med at gøre det er, at vi starter med at tage alle ingredienserne

L: Mh?

Ad: Og så starter vi med at gøre det. Og så putter vi alle ingredienserne hen og så er der andre der skal bruge det og sådan noget.

L: Okay – så I – som jeg ser det så det i gør Ali, det er så siger i ”du gør det, du gør det, du gør det” og I i stedet for over I Jeres gruppe så plejer I at gøre det sammen? Eller hvad? Så starter i sammen, så I ved, hvor langt I er, og hjælper hinanden 100 % med al ting?

Ad: Mh.

L: Okay! Det er lidt spændende. Det er jo to forskellige måder, at gøre tingene på, kan man sige. Spændende. Nå okay – Lige med det der med at blive uenige og sådan noget, er det noget i andre også oplever?

A: Ikke så meget.

L: Ikke så meget?

M: Men det er heller ikke så tit det bliver ..

L: Nej ..

M: Hvis det bliver, så giver jeg altid den andens vilje

Ad: Ja.

M: Fordi jeg gider ikke diskutere om det i så lang tid og bruge tiden på det .

L: Okay. Så – Ja. Hvad vil du sige din løsning er på, hvis man bliver uvenner?

M: At man bare giver den andens vilje, eller ..

...

L: Okay. Nå. Kan I nævne en eller flere gode oplevelser med at arbejde i grupper – i madkundskab?
Noget hvor I tænkte, der spillede samarbejdet bare virkelig?

C: Øh. På et tidspunkt skulle vi lave tærte, så kom jeg i en ret god gruppe.

L: Mh? Hvad var det gode ved den gruppe?

C: Øh – At vi alle sammen gjorde noget forskelligt, så vi kom meget hurtigt fremad .. Ja.

L: Så I var hurtigt færdige?

C: Ja.

...

L: Ja. Hvis I skulle nævne en dårlig oplevelse så, eller noget der var ved at blive en dårlig oplevelse eller knap så god? Har I et eksempel på det?

A: Altså nogle gange når vi laver fisk så, bliver den ikke rigtig lavet ordenligt – og så smager det virkelig .. så smager det ikke så godt. (Griner)”

...

”L: ... Oppe i køkkenet. Men nu har vi været lidt inde på det, men hvornår synes i at gruppearbejdet fungerer virkelig godt? For det lød som om du havde lidt forskellig opfattelse af, hvornår du synes det fungerer godt, Adeline, og du har lidt en anden oplevelse (Kigger på Ali) – lød det lidt som om før? Kan I sætte ord på, hvornår I synes et gruppearbejde, det fungerer?

A: Altså jeg synes, når vi fordeler det, så går det meget, meget hurtigere, fordi hvis alle sammen laver, som jeg sagde før, hvis alle sammen starter med at lave sovsen, så tager det jo vildt lang tid, fordi hvis der er nogen, der laver sovs, og nogen der laver kylling, så bliver det ligesom færdig på samme tid, så går det meget, meget hurtigere.

L: Mh. Hvad tænker du?

Ad: Hmm. Ja også nogen gange det samme. Men vi plejer at gøre det sammen, sådan så hvis nu man ikke kan finde ud af noget, så hjælper den anden en. Men vi plejer også noget gange at fordele det op, men det er ikke så tit.

L: Okay. Nå, hvornår føler – Hvis I skulle, hver især sætte ord på – hvornår føler I Jer så som en god gruppekammerat, en god gruppemakker?

C: Når man forstår, hvad det er man laver.

L: Hvad mener du med det, Carl?

C: Hvis nu man skulle blive delt op, sådan så man skulle lave en eller anden sovs eller noget, og man forstod, hvordan man skulle lave den, så ville man være en god gruppemakker.”

...

”L: Okay. Hvornår er man en knap så god gruppemakker, så?

C: Når man fjoller rundt ...

A: Ja

C: ... Og ikke laver noget. Det er mega irriterende.

A: For eksempel mange gange så har jeg arbejdet sammen med Gustav, og han laver næsten ikke noget i gruppen, det var alle os andre, for han gik bare rundt og bare spiste salat. ”

...

”L: Kan I noget – en værdi for, når man er god til at arbejde i grupper? Altså – det kunne være, I kunne nævne nogle ord, man bruger i forbindelse med gruppearbejde. Mh?

C: Så gør man ikke det hele selv.

A: Altså alle hjælpe sådan der hinanden

L: Mh præcis

Ad: Det er meget vigtigt at have samarbejde

L: Samarbejde .. Ja. Nemlig. Nå. Tænker I, der er noget i kan lære af at arbejde i gruppe?

M: Lære hinanden at kende.

L: Lære hinanden at kende.

M: Ja

A: Og andres måder på at lave mad. For hvis nu, for det er ligesom forskelligt, hvordan man laver maden. For der er nogen, der ligesom gør det sådan der hurtigt, hurtigt, hurtigt – og så er der nogen, der gør det langsommere ”

...

L: Hvis nu vi sagde, at vi isolerer Jer i madkundskab, I står hver især og laver mad, alene. Og så det forestiller I Jer. Og så når man har gruppearbejde, hvad tror I så, man lærer, når man arbejder i grupper, som man ikke lærer når, man arbejder alene?

A: Altså. Det går bare hurtigere, når man arbejder i grupper.

L: Ja det gør det jo ofte, når man er i grupper. Så lidt det samme spørgsmål. Hvorfor tror I man har madkundskab i skolen?

M: Så vi kan lære at lave mad, når vi bliver større.

C: Sådan så hvis nu, man flytter hjemmefra, og man nu skulle have venner på besøg eller sådan noget, så serverer man havregryn eller sådan et eller andet – Det er ikke så fedt. ”

Elevspørgeskema

Spørgsmål og uddrag af svar:

- **Hvor mange år har du haft madkundskab?**
- **Hvor tit arbejder i I grupper i madkundskabsundervisningen?**
- **Hvilke fordele ser du ved gruppearbejde?**

”Så skal man ikke lave det selv”

”man bliver hurtigere færdig”

”Det går hurtigere, der er nogle at snakke med og man lærer at samarbejde”

”man deles om de hele”

”Det går hurtigere. Man kan nå mer”

”Hvis der er noget man selv ikke kan eller ved kan den anden i gruppen altid hjælpe”

- **Hvilke ulemper ser du ved gruppearbejde?**

”ik noget”

”Ikke noget”

”kan ikke komme på noget”

”Folk har svært ved samarbejde”

”Man kan skændes om hvem der skal lave hvad”

”Hvis man skændes om hvem der skal lave hvad”

”at man ikke lærer det hele selv”

”man kan blive uvenner”

”At man kan skændes over hvem der skal lave hvad”

”de er alt for ego nogle gange”

”man ikke selv lære så meget”

”nogle gange fokusere du ikke så godt”

- **Hvordan bliver grupperne lavet i jeres undervisning?**

”Man siger hvem man vil være sammen med så vælger hun” (læreren)

”Vi foreslår noget anonymt på en seddel og så laver vores lærer dem. efter seddlerne”

- **Er du tilfreds med måden grupperne bliver lavet? Hvorfor/hvorfor ikke?**

”Ja fordi man kommer med en man har valgt”

”Ja for man får selv lidt lov til at bestemme noget af det”

”Ja. Fordi man selv vælger noget”

”Ja for jeg er lige glad hvem jeg kommer sammen med”

”Nej for nogle gange er man den eneste dreng”

”Ja fordi ellers bliver grupperne kun med piger eller kun med drenge”

”Nej fordi læreren sagde at vi skulle skrive en seddel med hvem vi vil være sammen med men ingen fik det i opfyldelse”

”både og fordi man ikke kommer sammen med dem man gerne vil men det er fair delt op”

”Ja så er det ikke sjov og fjol hele tiden, men du må stadig bestemme lidt”

- **Kan du lide at arbejde i grupper? Hvorfor/hvorfor ikke?**

”Ja så går det hurtig”

”Ja fordi så arbejder man samme”

”Ja så er det sjovere og går hurtigere”

”ja det er nemmere”

”Ja det kan jeg de ter altid någet nyt man kan lave og så fordeller vi det så alle bliver glade men det er ikke altid man får det man gerne ville”

”Ja i dont know hvorfor”

”Kan kun lide det hvis jeg godt kan lide min gruppe”

”Ja fordi det sjov og man hygger sig og at man lære at sammenarbejde”

”Ja så er man ikke ensom”

- **Har du din madkundskabslærer i andre fag?**