

# Bachelorprojekt 2018

”Det reflekterede madvalg”

– arbejdet med elevers refleksionsevne i et selvuddannelsesperspektiv.

Rikke Jull Olsen

z120124

Læreruddannelsen UCC: Campus Carlsberg

Fag: Madkundskab

Vejledere: REWI & HBCA

Antal anslag: 63.035 – (24,2 normalside)



## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING:</b> .....	<b>3</b>
<b>PROBLEMFORMULERING:</b> .....	<b>4</b>
<b>LÆSEVEJLEDNING:</b> .....	<b>4</b>
<b>BEGREBSAFKLARING:</b> .....	<b>5</b>
ERFARINGSFORMERNE .....	5
REFLEKSIONSEVNE.....	6
MADVALG.....	6
DANNELSE.....	6
SELVDANNELSE .....	7
<b>METODE:</b> .....	<b>8</b>
PRAKSISFORTÆLLING .....	9
INTERVIEW .....	9
OBSERVATION .....	10
KRITIK AF EGEN UNDERSØGERROLLE .....	10
OBSERVATIONS PRÆSENTATION .....	10
<b>TEORI OG ANALYSE:</b> .....	<b>13</b>
DEN VIDENSKABELIGE ERFARING.....	13
DEN ETISKE ERFARING .....	15
SMAGSAFGØRELSEN ELLER MANGEL PÅ SAMME .....	17
DEN ÆSTETISKE ERFARING.....	19
GENDIGNING SOM DRIVKRAFT IFT. SMAGSAFGØRELSEN .....	21
LÆRERENS TILRETTELÆGGELSE AF UNDERVISNINGEN .....	23
<b>KONKLUSION:</b> .....	<b>26</b>
<b>HANDLEPERSPEKTIV:</b> .....	<b>27</b>
<b>PERSPEKTIVERING:</b> .....	<b>27</b>
VALIDITET AF MIN EMPIRISKE UNDERSØGELSE – ET KRITISK PERSPEKTIV PÅ OPGAVEN:.....	27
DANNELSE Gennem FAGLIGHED .....	28
<b>BILAG 1:</b> .....	<b>31</b>

## Indledning:

Under min uddannelse til kommende folkeskolelærer, herunder madkundskabslærer, havde jeg en oplevelse med en elev i forbindelse med praktikken. Denne oplevelsen gjorde stort indtryk på mig, og er grundlag for følgende praksisfortælling.

I madkundskabspraktik havde jeg udarbejdet et forløb til en 6. klasse omkring fedt, som en af de tre hovedgrupper af næringsstoffer. Eleverne skulle i den forbindelse lave sushi, som en kilde til essentielle fedtsyrer. En elev ytrede sig højt og negativt om, at skulle spise rå fisk. Undervisningsgangen startede med en teoretisk vinkel, og en opfriskning af forskellige fedtsyrer, hygiejne ved håndtering af rå fisk samt et kort oplæg omkring håndværket ved at tilberede sushi. Det er fortællingen om en stolt tradition, hvor det tager syv år at blive sushikok, heraf bruges de første fire år på, at lære at koge ris. Jeg fortalte desuden om et land, hvor gennemsnitslevealderen er væsentlig højere end i Vesten, hvilket bl.a. skyldes deres kost – de essentielle fedtsyrer.

Herefter skulle eleverne selv i køkkenet og afprøve håndværket. Eleven som havde været afvisende fra starten, arbejdede koncentreret med opgaven, men afslog at ville smage på sushien senere. Det spurgte jeg ind til, og det viste sig, at han aldrig havde smagt det før. Han forklarede det med sine rødder i Mellemøsten, hvor det er unormalt, at mad spises rå. Jeg fandt det lidt paradoksalt, at eleven havde så tydelige en aversion mod noget, som han ikke havde smagt før. Ikke desto mindre var han primusmotor i sin gruppe, og udviste en stor respekt overfor håndværket – det viste sig bl.a. ved udskæringen af fisken. Gruppen fik lavet nogle flotte makiruller samt nigiri-stykker, og de var stolte af deres arbejde. Afslutningsvis skulle alle grupper spise deres sushi. Eleven skulle overvinde sig selv for at smage, men efter opfordringer fra sin gruppe, valgte han at gøre det. Efter lidt skeptiske miner konkluderede han, at makirullerne var helt okay – men nigiri var ikke lige ham.

Denne episode har været tilbagevendende genstand for min undren.

For hvad skete der i undervisningen, som ændrede elevens opfattelse af sushi? Det er her, det bliver interessant i mine øjne. Hvordan kan undervisningen åbne for nye aspekter og erfaringer – og hvordan påvirker det elevernes madvalg?

Ifølge Anthony Giddens medfører individets frisættelse i det sen-moderne samfund, at individet hele tiden er tvunget til at vælge. Dette skaber usikkerhed ift. at træffe det rigtige valg (Andersen, 2009, s.630). Derfor må undervisningen danne ramme for viden og erfaringer, således at der skabes rum for refleksion hos eleverne, ift. at træffe *det reflekterede madvalg*.

”Kvalificerede valg af mad kræver, at vi tør vælge som individer, og at vi har gjort os individuelle erfaringer med at vælge.” (Carlsen, 2016, s. 15).

Denne opgave vil derfor beskæftige sig med, hvilke erfaringsformer der støtter elevernes refleksionsevne ift. *det reflekterede madvalg*. Fagets fagformål lyder bl.a. at eleverne skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg, på baggrund af viden om bæredygtighed, sæson, sundhed, produktionsforhold mm. (Emu, 2017).

Jeg ønsker at undersøge disse erfaringer, ud fra socialanalytikkens bud på et tidssvarende dannelsesideal, *selvdannelse*. Professor Lars Henrik Schmidt og idehistoriker Lars Geer Hammershøj taler begge om selvdannelse som et dannelsesideal, hvori dannelsen af selvet er centralt. Det handler om *smagens dannelse*, samt udvikling af forholdelsesmåder og dømmekraft, for at kunne afsige en smagsdom (Hammerhøj, 2001, s. 55). Jeg synes det er et spændende dannelsesideal, særligt i madkundskab – og ønsker at undersøge hvordan erfaringsformerne i undervisningen, kan sammenkobles med selvdannelse. På baggrund af ovenstående har jeg udformet følgende problemformulering:

### Problemformulering:

*”Hvordan kan erfaringsformerne i madkundskabsundervisning tilrettelægges, så de fremmer elevernes refleksionsevne ift. det reflekterede madvalg, samt elevernes selvdannelse?”*

### Læsevejledning:

Indledningsvis i opgaven vil jeg begrebsafklarere centrale begreber og teorier som danner grundlag for analysen. Dernæst vil jeg beskrive mit undersøgelsesdesign, hvori forskellige metodeovervejelser uddybes, og min observation vil blive præsenteret.

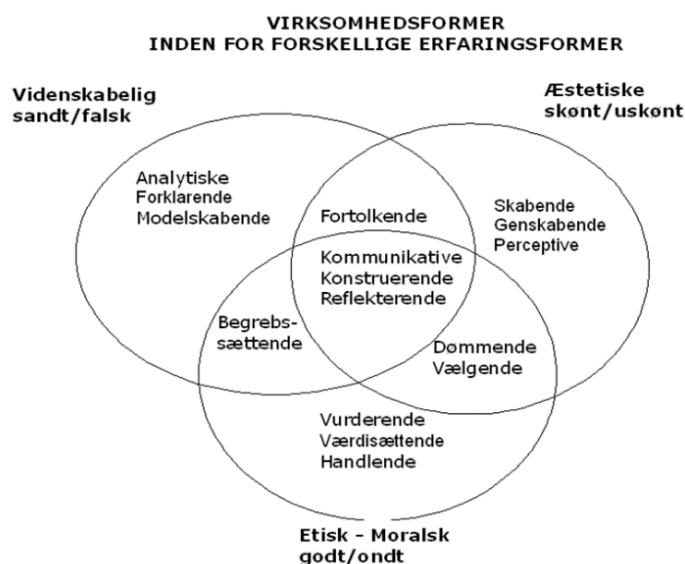
I opgavens hoveddel, analysen, vil jeg inddrage udsnit af mit empiriske materiale, for løbende at argumentere i en vekslen mellem teori og empiri.

I forlængelse heraf følger en konklusion, hvor jeg vil sammenfatte vigtige hovedpunkter fra analysen, som en besvarelse af min problemformulering. Herefter vil jeg komme med et handleperspektiv på, hvordan man kan udvikle praksis, med henblik på at tilrettelægge undervisning der kan fremme elevernes refleksionsevne ift. det reflekterede madvalg. Afslutningsvis perspektiveres der til opgavens validitet, samt kaste et blik på mulig videre undersøgelse.

## Begrebsafklaring:

### Erfaringsformerne

Lektor Helle Brønnum Carlsen har udarbejdet en model, som er inspireret af Illeris' læringstrekant samt Kants tre grundlæggende erfaringsformer: *Videnskabelige* (sandt/falsk), *æstetiske* (skønt/uskønt), samt *etisk/moralsk* (godt/ondt) (Carlsen, 2011, s. 95).



Figur 1. Boblemodel (Carlsen, 2011, s. 95).

Modellen er anvendelig ift. *tilrettelæggelsen* af undervisningen. Under hver erfaringsform er der forskellige virksomhedsformer, som understøtter, hvordan eleverne kan arbejde virksomt med undervisningens genstandsfelt f.eks. bæredygtighed. Forskellige arbejdsmetoder knytter sig til de enkelte virksomhedsformer, som bliver afsat for læringsprocessen. Arbejdet med genstandsfeltet skal være meningsfuldt, hvilket fordrer en bevidst tilrettelæggelse af, hvordan eleverne skal arbejde. Det giver f.eks. ikke mening kun at arbejde *skabende* og *genskabende*, hvis ønsket med undervisningen er, at udvikle elevernes forståelse for fødevarers bæredygtighed. Så må undervisningen også inddrage *analytiske* og *vurderende* aspekter. På den måde understøtter virksomhedsformerne elevernes læring (Carlsen, 2011, s. 94). Den fælles mængde der ligger i

midten af modellen, består af alle tre erfaringsformer i et samspil. Når eleverne kan kommunikere, konstruere og reflektere over deres viden, har de nået til det højeste taksonomiske niveau i undervisningen.

### Refleksionsevne

Den danske ordbog definerer refleksionsevne som ”evnen til selvstændigt at gennemtænke komplekse problemer og scenarier” (Ordnet, 2017).

Ifølge Giddens gør refleksivitet os ikke klogere, men er et grundvilkår og eksistensbetingelse i det sen-moderne samfund. Viden er ustabil, og bliver gentagende udfordret af nyere forskning. Dette medfører at individet gentagende må overveje og genoverveje sine valg, hvilket kræver en større refleksivitet end tidligere (Andersen, 2006, s. 630). Ligeledes påpeger han, at individet hele tiden er i gang med et refleksivt projekt, hvori det skaber fortællinger om sig selv. Jagten på at tilfredsstille diverse cravings eller skabe den ”perfekte” krop, sker gennem vores valg. ”For vores krop og mad er altid en del af et refleksivt projekt.” (Andersen, 2006, s. 232).

### Madvalg

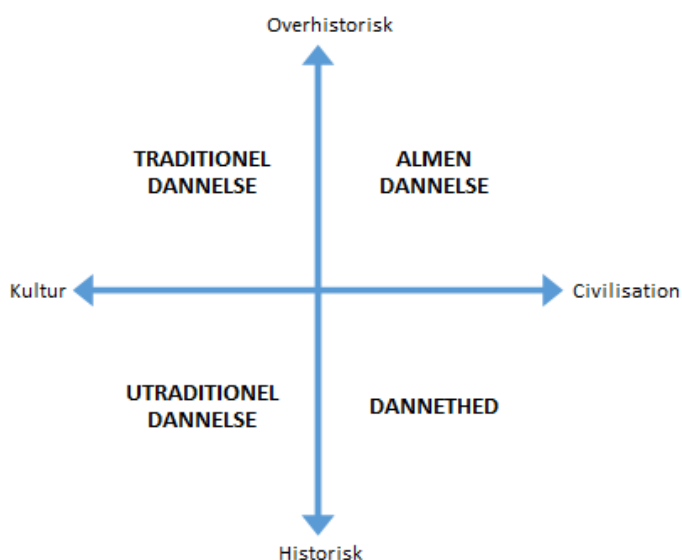
I madkundskabs fagformål står *det reflekterede madvalg*, som det højeste taksonomiske niveau, eleverne kan opnå gennem faget. Jeg vil i denne sammenhæng støtte mig til Hammershøjs begreb *smagsafgørelse*. Han anser udviklingen af forholdemåde og dømmekraft, som afgørende for at kunne træffe et (mad)valg. ”Dannelse involverer smagsafgørelsen, fordi dannelse altid handler om at danne sig til noget bedre” (Hammershøj, 2012, s. 56).

Smagsafgørelsen kvalificeres gennem dannelsesprocessen, hvor individet overskrider sin egen verden, for at involverer sig i en større verden. Her kan der skabes erfaringer af nye måder at forholde sig, til sig selv og verden på. Det er altså erfaringer, som virker dannende, og uden dem er det ikke muligt at træffe et valg (Hammershøj, 2012, s. 54).

### Dannelse

Dannelse er en stor og kompleks størrelse, som involverer dannelse af personligheden. Det er en livslang- og cirkulær proces, hvori vi former os til *'nogen'* – det hele menneske, der kan handle ansvarligt ift. sig selv og andre (Carlsen, 2017, s. 9).

For at illustrere forskellige dannelsessyn gennem tiden, vil jeg støtte mig til Schmidt.



Figur 2. Kort over dannelse. Frit illustreret efter Lars Henrik Schmidt (1999, s. 275-277).

I den *traditionelle dannelse* er der tale om kulturelle værdier, hvor den 'gode smag' er i højsæde. Man er et oplyst og reflekterende individ, og anskuer sig selv og ens værdier, som klassisk dannende. Tidligere ville man kalde det 'et hjem med klaver' (Schmidt, 1999, s. 274).

I den *almen dannelse* er målet dannelse for alle, gennem en almengørelse af den 'gode smag' og dens værdier. Det ses f.eks. via kanontænkning i folkeskolen (Schmidt, 1999, s. 275).

*Dannethed* er en anderledes tænkning, hvori dannelsen består af kompetencer. Evnen til at indgå på det globale arbejdsmarked, samt viden om, hvad der er vigtigt at vide. Dannelse er 'curriculum' (Schmidt, 1999, s. 276).

Schmidts eget bud på et tidssvarende dannelsessyn er den *utraditionelle dannelse*. Her er der tale om dannelse af selvet, *selvdannelse*. Selvdannelsen er også *smagens dannelse*, hvor afgørelseskraften og erfaringsdannelsen er i centrum (Schmidt, 1999, s. 277). Det kræver dannelse, at træffe en smagsafgørelse. "Dannelse er *kunsten at sige fra*" (Schmidt, 1999, s. 264).

### Selvdannelse

Behovet for en ny dannelsesestænkning sker på baggrund af en radikal individualisering i senmoderniteten (Hammershøj, 2007, s.12). De mange orienteringsretninger i samfundet medfører, at valget af dannelsesideal sker på individets præmisser, hvilket medfører et øget behov for dannelse mere end tidligere (Hammershøj, 2012, s. 57-58). "Dannelse kan på denne baggrund nærmere bestemmes som en *forholdelsesmåde med henblik på at forandre forholdelsesmåde.*" (Hammershøj, 2012, s.59).

Hammershøj beskæftiger sig, ligesom Schmidt, med selvdannelsesidealet.

”Dannelse vil uundgåeligt indbefatte en umiddelbart smagsafgørelse af, hvordan man skal selvoverskride, gøre sine erfaringer og i hvilke verdener” (Hammershøj, 2012, s. 56).

Han inddeler dannelsesprocessen i tre træk, hvor frihed er én overordnet forudsætning. Dannelse fungerer ikke gennem tvang - eller skjult (Hammershøj, 2012, s. 55).

Første træk er *selvoverskridelse*, hvor man overskrider sig selv imod noget større. Der sker en ’ophævelse’ af selvet for en stund, således man får mulighed for at se sig selv og verden i et nyt lys. Man involverer sig i en større verden (Hammershøj, 2012, s.55). Eleverne skal åbne sig for ’det fremmede’, for at træde ind i næste del af dannelsesprocessen.

Andet træk omhandler *formningen* af personligheden. Dette sker ved at *gøre erfaringer* i større meningsverdener. Nye måder at forholde sig til sig selv og verden på, som er essentiel for dannelsesprocessen, finder sted her. Det er ofte forbundet med ubehag, da ens tidligere forståelse af en selv og verden, bliver udfordret (Hammershøj, 2012, s. 55).

Det er her eleverne gør sig erfaringer, som skal danne grundlag for deres fremtidige valg. Hammershøj omtaler også, at læreren skal agere ”erfaren opdagelsesrejsende” der åbner for nye, faglige- eller kulturelle verdener, der tager eleverne med på en dannelsesrejse, hvor erfaringerne rykker dem (2007, s.16-17).

Det sidste og tredje træk er *smagsafgørelse*. Dannelse handler om, at danne sig til noget bedre, og *smagsafgørelsen* bliver derfor uundgåelig. Det er gennem ens til- og fravalg, at dannelsen træder frem. Der har således ikke fundet en dannelsesproces sted, hvis ikke individet bruger sine nye erfaringer til at kvalificere sine valg. Smagsafgørelsen er æstetisk og umiddelbar og bygger på en følelse af lyst eller ulyst. Derfor skal den kvalificeres gennem efterlignelsesværdige udtryk (Hammershøj, 2012, s. 56). Der er tale om, at undervisningen skal være forbilledlig, så elevernes får mulighed for, at afsige en smagsdom på et kvalificeret grundlag.

”Formålet med dannelsesprocessen er som nævnt personlighedens dannelse, forstået som en forandring af måden at forholde sig til sig selv og verden på, men også processen selv har karakter af en bestemt forholdelsesmåde, nemlig at *forholde sig selvoverskridende og smagsafgørende til sig selv og verden*” (Hammershøj, 2012, s.59).

## Metode:

Dette bachelorprojekt tager afsæt i en eksemplarisk undersøgelse af skolens praksis. Gennem



interview og observation har jeg indsamlet empirisk materiale, til undersøgelse af ovenstående problemformulering, en såkaldt *kvalitativ undersøgelse* (Bjørndal, 2013, s.30). De to datatyper skal understøtte undersøgelsens validitet, da der jo er tale om et udsnit af skolens praksis.

Min empiri er indsamlet på en københavnsk grundskole, hvor jeg interviewede en nyuddannet lærer, samt observerede hendes undervisning efterfølgende. Dette for at undersøge sammenhæng mellem udtalelser og handling. Ligeledes interviewede jeg også to elever, der netop havde afsluttet madkundskab på 7. årgang. De var udvalgt for, at undersøge om madkundskab, kan fremme elevernes refleksionsevne. Dette kan være svært, at få indsigt i, mens læringsprocessen er i gang.

Skolen har en grundlæggende måde at undervise i faget på, samt en fast læseplan, hvor alle lærere kommer det samme materiale igennem. Derfor anser jeg det ikke som problematisk, at de interviewede elever ikke har modtaget undervisning fra min informant.

Jeg vil i nedstående uddybe fordele samt ulemper i forhold til de udvalgte datatyper. I anvendelse af min empiri, vil jeg af etiske årsager anonymisere læreren og eleverne. Eleverne vil blive refereret til som A og B. Læreren er kun angivet med køn.

### Praksisfortælling

Indledningsvis i opgaven benytter jeg mig af en praksisfortælling, da den danner grundlag for min faglig undren. Praksisfortællinger skaber et udgangspunkt for refleksion og praksisudvikling (Canger & Kaas, 2016, s. 269). Jeg har valgt, at lade den indgå i opgaven enkelte steder, da den illustrerer en konkret episode fra praktikken, og på den måde kan være genstand for analyse (Canger & Kaas, 2016, s. 269).

### Interview

Jeg valgte interview som metode, fordi jeg var interesseret i, at undersøge lærerens og elevernes subjektive oplevelser med madkundskab. Jeg var inspireret af det fænomenologisk livsverdensinterview, hvor man ønsker at forstå informantens oplevelse af bestemte temaer fra hverdagslivet, f.eks. lærerens oplevelser med undervisningen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 177). Det er vigtigt at påpege, at der er tale om et asymmetrisk magtforhold i interviewsituationen, idet interviewer har en klar agenda. Der er tale om en samtale, hvor informanten spørges ind til et bestemt emne.

Derfor kan ulempen ved interviewet være, at man påvirker de interviewedes svar (Bjørndal, 2013, s. 101). For at skabe en tryk stemning, og minimere påvirkning af svarerne, havde jeg udarbejdet en semistruktureret interviewguide med åbne spørgsmål indenfor tre temaer (Bjørndal, 2013, s. 102).

Samtalen kunne derved formes efter svarene, og det er ikke muligt at svare ”forkert”.

I forbindelse med elevinterviewet, valgte jeg et gruppeinterview med en dreng og en pige. Dette for at sikre et repræsentativt billede af klassen. Endvidere for at bidrage med samspil til samtalen, så interviewet blev dynamisk, og deres oplevelser og holdninger kunne udfoldes (Halkier, 2010, s. 125).

Lærerinterviewet var også baseret på en interviewguide (bilag 1), efter ovenstående model. Begge steder fokuserede jeg på, at stille opfølgende spørgsmål, så informanterne kunne uddybe deres forklaringer (Bjørndal, 2013, s. 107).

### Observation

I forlængelse af lærerinterviewet foretog jeg en observation af undervisningen i madkundskab. Ønsket var, at se sammenhænge eller uoverensstemmelser mellem lærerens svar i interviewet, og den reelle udførsel i praksis.

Jeg benyttede *observation af første orden*, da mit primære fokus var at observere undervisningen (Bjørndal, 2013, s. 34). Ved at benytte observation som datakilde, får man mulighed for beskrive den virkelighed, som udspiller sig i en given situation.

Her er det dog vigtigt at holde sig for øje, at intet opleves ’rent’. Observationen vil altid have en subjektiv karakter, idet vores perception af oplevelsen udsættes for et filter, hvor en ubevidst del filtreres fra (Bjørndal, 2013, s. 36-37). Jeg udarbejdede et struktureret observationsskema, hvor jeg havde udvalgt kategorier for, at fokusere på bestemte elementer i undervisningen (Bjørndal, 2013, s. 59). Da jeg skrev noter i hånden undervejs i observationen, havde jeg en lav grad af deltagelse. Dette for at opnå den mest objektive gengivelse af situationen (Bjørndal, 2013, s. 52).

### Kritik af egen undersøgerrolle

Jeg forholder mig kritisk til min egen undersøgerrolle, da jeg undersøger et udsnit af skolens hverdag gennem min empiriindsamling. Da jeg har en bestemt indgangsvinkel til undersøgelsen, kan der opstå ’blinde pletter’, som ikke bliver belyst i denne opgave. Jeg har som ovennævnt forsøgt, at undgå ledende spørgsmål, samt min rolle som observant var af første orden, for at minimere påvirkning af undervisningssituationen.

### Observations præsentation

Den følgende observation er fra en undervisningsgang om æg og proteiner i 5. klasse. Undervisningen foregik i skolens køkken, hvor der var plads til den teoretiske del omkring et langbord, hvor eleverne også spiser. Fokus var på, at registrere lærerens organisering og ageren.

Efter gennemgang af mine observationsnoter, har jeg sammenfattet en fortælling af undervisningen. I udarbejdelsen af den følgende observationsbeskrivelse har jeg anstrengt mig for, at beskrive undervisningen så objektivt som muligt. Der er visse steder, som er beskrevet mere detaljeret end andre. Dette for at jeg både kan analysere helheden, samt mere specifikke elementer.

Læreren starter lektionen med, at aktivere elevernes forforståelse af dagens emne, ved at stille forskellige spørgsmål til forrige lektion. Derefter udleveres arbejdsark med teori og opskrifter, som eleverne skiftes til at læse højt. Dagens emne er den fysisk-kemiske proces i pochering af æg, samt emulgering i mayonnaise. Læreren spørger ofte eleverne, om de kan forklare det læste med egne ord. Der vises en kort film om pochering af æg, og læreren tegner, hvad der sker med proteinerne i processen når de koagulerer (stivner). Eleverne tegner også på deres papirark, samtidig med at nogle forklarer, hvad der sker med æggets proteiner i tilberedningsprocessen.

Næste del fokuserer på teorien omkring mayonnaise og hvordan en emulsion (sammenbinding af væsker) skabes. Læreren tegner igen, og forklarer emulgering gennem et eksempel med vand og fedt – to komponenter i æggeblommen som normalt ikke samarbejder.

Hun forklarer, hvordan fedtet er indkapslet i en proteinmembran, men ved hjælp af små ”knappeåle”, der har en hydrofil- (vandelskende) samt lipofil- (fedtelskende) del som sidder fast i en proteinmembran, så fedtet kan gå i forbindelse med vand. Eleverne tegner deres egen version af lærerens tegning, hvorefter der vises en ny lille film om mayonnaise. Eleverne skal nu forklare læreren, hvorfor og hvordan æggeblommen kan optage olie, når man laver mayo. Læreren afslutter det teoretiske med en kort opsamling af vigtige begreber, før eleverne går i køkkenet.

I køkkenet arbejder eleverne i faste grupper, og de skal lave Salade Lyonnaise med pocheret æg samt grønsagsstænger med mayonnaise. Eleverne arbejder selvstændigt, mens læreren går rundt og hjælper. To gruppers mayonnaise skiller, hvilket giver anledning til en faglig snak med læreren om, hvad der gik galt. Enkelte elever benytter fagord, f.eks. at de pocherede æg er begyndt at koagulerer nede i gryden. En elev rør for hurtigt i gryden med ægget, hvilket resulterer i det går i stykker med det samme, og eleven bliver meget ked af det. Læreren kommer, og hjælper eleven så de sammen får lavet et pocheret æg. Da maden skal spises, udtrykker de fleste elever deres velbehag. Læreren spørger eleverne, ”hvorfor skal vi kunne lave en mayonnaise?”. Flere elever byder ind. Nogle siger, at man kan spare penge ved at lave det selv, andre siger, at det er for at undgå ’kemikalier’ og tilsætningsstoffer.

Afslutningsvis viser læreren to forskellige varedeklARATIONER på mayonnaise. Hun spørger om, hvilke ingredienser der indgik i elevernes mayonnaise. Enkelte elever er hurtige til at fortælle, hvilken af de to muligheder der minder om den de selv har lavet – og at den anden består af en masse ting, der ikke normalt er i en hjemmerørt mayo. Eleverne konkluderer sammen med læreren, at der kan være stor forskel på produkterne, selvom de hedder det samme, samt hvilket de selv ville vælge.

## Teori og analyse:

I de følgende afsnit vil jeg veksle mellem teori og analyse. Jeg vil med afsæt i teori om erfaringsformerne og selvdannelse, analysere min empiri. Dette skal understøtte besvarelsen af min problemformulering.

### Den videnskabelige erfaring

Jeg vil i det følgende afsnit argumentere for, hvordan læreren anvender den videnskabelige erfaring i undervisningen, samt vise hvordan det kan trække tråde til en begyndende selvdannelsesproces.

I denne erfaringsform er der fokus på udviklingen af videnskabelige begreber, hvor der ofte skelnes der mellem sandt/falsk. Virksomhedsformer som *analyserende*, *forklarende* og *modelskabende* er grundlæggende her. Ved at arbejde analyserende, med en konkret genstand (mad), åbner man for nye aspekter og viden indenfor genstandsfeltet (Carlsen, 2017, s. 97-98).

I observationen ses der en klar vægtning af den videnskabelige erfaring, før eleverne skal arbejde praktisk i køkkenet. De faglige begreber som *koagulering* og *emulsion*, nedbrydes i analysen til elevsprog, samtidig med de illustreres og forklares.

Læreren arbejder med begrebsudvikling mellem hverdagsbegreber og videnskabelige begreber, og ifølge Vygotsky kommer de videnskabelige begreber før hverdagsbegreberne. Sagt med andre ord, eleverne må have viden om faglige begreber og terminologier, før de kan begynde at bruge dem i andre sammenhænge. Faglig viden bliver derfor forudsætningen i begrebsudviklingen, da det fungerer som 'kroge', hvor ny viden hægter sig fast. Først herefter kan den bruges frit og spontant (Vygotsky, 1971, s.303). Dette ses f.eks. når eleverne kan forklare, hvordan de lavede deres mayonnaise med egne ord. Når eleverne har opbygget nye generaliseringsstrukturer (skemaer) over nogle få begreber – og begriber de nye strukturer – åbnes der for nye måder at forstå, samt omdanne, tidligere begreber på (Vygotsky, 1971, s. 324). Undervisningens indhold bygger på en videnskabelig erfaringsdannelse, og læreren fokuserer på de *analyserende* og *forklarende* virksomhedsformer, hvor hun gør kompliceret fagsprog 'spiseligt' for eleverne ved hjælp af metaforer f. eks. "knappeåle" i proteinmembranen. Hendes tegninger bliver *modelskabende*, da de sammenholder analyse og forklaring til en fælles mængde.

I interviewet fortæller læreren bl.a. om, hvordan hun har arbejdet i et forløb, Fedt og Fisk i 5. klasse.

L: "...hele indgangen til det (forløbet) var faktisk, fedt og teori om fedt, som vi havde haft to gange med forinden, hvor vi havde nørdet det her med "hvad er fedt?", og nuanceret at fedt ikke kun er noget dårligt, og hvad er det, det kan i madlavningen. Og så faktisk først tredje gang tog vi fisk på banen og det kom til at handle om omega-3 fedt ik' – og så skulle eleverne lave tre retter med fed fisk. Øhh .. og jeg synes bare det var ret tydeligt, at de gik til det med, at de vidste at fisk indeholdte noget fedt der er godt for os" (Tid i lydfil: 16.25-17.16)

Det er vigtigt, at adskille den analytiske og forklarende del af undervisningen, fra den praktiske. Eleverne kan ikke forholde sig analytisk til begreber som fedtsyrer, omega-3 og fedt som smagsgiver, samtidig med de skal opleve smagen og fremstille et måltid (Carlsen, 2016, s. 57). Derfor understøtter lærerens opdeling af undervisningen, den tilegnelsesproces som på sigt skal danne grundlag for elevernes reflekterede madvalg. Det kræver koncentration, før begreber og forklaringer omsættes til viden for den enkelte elev, således det bliver deres *egen* viden. Det er ikke tilstrækkeligt, at producere, smage og vurderer en masse mad, da man tilsidesætter den videnskabelige erfarings vigtighed. Fedtets sundhedsegenskaber har betydning for, hvad vi vælger, og det er gennem analyse og begrebsudvikling den forankres som viden, for den enkelte (Carlsen, 2016, s. 56-57).

Læreren uddyber, hvorfor og hvordan hun arbejder med den videnskabelige dimension, før den praktiske del.

L: "Så jeg synes det var lettere for dem at arbejde med det (fisken), og de fik ligesom også mere lyst til at spise det, fordi de havde tilegnet sig denne viden forinden. Og jeg havde arbejdet rigtig meget med at de skulle smage og tegne og bearbejde den her viden – *selv* – inden vi ligesom fik fisken i hånden og skulle tilberede den" (Tid i lydfil: 17.58-18.28)

Den nye viden og erfaringer danner grundlag for elevernes lyst til, at arbejde med – og smage på fisken, idet de ved, at den indeholder sunde fedtsyrer, der er vigtige for mennesker.

Her åbner undervisningen for en selvdannelsesproces. Eleverne inviteres indenfor, og der kan opstå en *selvoverskridelse*, eftersom nogle eleverne måske ikke bryder sig om fisk. Men de får mulighed for, at åbne sig overfor 'det fremmede' for en stund, og derved involverer sig med en ny og større verden, hvor de kan dannes (Hammershøj, 2003, s.127). I praksisfortællingen ses der tegn på en selvoverskridelsesproces, da eleven går fra at være afvisende, til at beskæftige sig med, og

afslutningsvis spise den rå fisk i form af sushi. Men da der er tale om en indre proces, kan det være svært at fastslå i hvor høj en grad, eleven har overskredet sig selv.

Hammershøjs begreb at *gøre erfaringer* i nye meningsverdener, bliver aktuelt, idet eleverne træder ind i en ny og større faglig meningsverden i undervisningen (2012, s. 55). Når begrebsudviklingen stilladseres gennem konkrete eksempler, får eleverne mulighed for, at tilegne sig nye faglige erfaringer, som kan være med til, at åbne for nye forståelser. Lærerens måde at gribe det videnskabelige an, hjælper eleverne med at træde ind i en ny meningsverden. Hun tager dem i hånden og fører dem gennem svære fagbegreber, som i observationen, hvor *emulsion* og *koagulering* eksemplificeres vha. tegninger og film. Eleverne får således teoretiske erfaringer, før de skal gøre sig erfaringer i køkkenet. Dette kan bidrage til deres refleksionsevne, da de har nogle 'kroge' de kan hægte de praktiske erfaringer op på.

### Den etiske erfaring

I følgende afsnit vil jeg argumentere for, hvordan den etiske erfaring bidrager til elevernes refleksionsevne.

Etiske erfaringer består af teoretiske og filosofiske overvejelser. Ifølge lektor Christian Coff kan etik defineres som "den systematiske refleksion over, hvad der kan forstås ved det gode" (2016, s. 14). Virksomhedsformerne indbefatter det *vurderende*, *værdisættende* og *handlende*.

Etiske erfaringer medfører forståelsen af, hvordan bestemte valg fører til forskellige oplevelser af, hvad der fremstår som godt eller ondt. Undervisningen skal understøtte holdningsdannelse, som kan resulterer i udviklingen af dømmekraft. "Ved smag forstår man *evnen* til at skelne... Det er altså evnen til at bedømme noget." (Coff, 2008, s.15).

I elevinterviewet spurgte jeg til deres forståelse mellem den teoretiske- og praktiske del af faget, hvor den ene elev, kobler det til et forløb med et etisk perspektiv.

Elev B: "Altså der var sådan et tidspunkt, hvor vi havde så'en et emne om så'en noget fair-trade, og at folk bag råvarerne var behandlet ordenligt – og så noget. Og når man så stod og lavede mad, at man så faktisk også begyndte, at tænke over det. Det lagde sig også lidt op ad hinanden"

Tid i lydfil (7.32-7.50)

Eleven viser tegn på, at den etiske dimension i undervisningen skaber plads til eftertanke. At arbejde *vurderende* med fødevarer kan blive fundamentet for en holdningsudvikling, og skaber grobund for elevernes etablering af dømmekraft.

I interviewet vender eleverne tilbage til den ovennævnte undervisning. Her uddybes nogle af de tanker, som den nye viden igangsatte.

Elev A: ”det fik i hvert fald mig til at tænke meget over, hvad det er for nogle produkter jeg – eller min forældre – køber... Elev B: ja. Elev A: ...og så tale med dem om det, ja jeg gik også hjem og sagde så'en. Vi havde på et tidspunkt noget om kødforbrug, og hvor meget man skal have – og hvor meget danskere spiser, og det fik mig til at tænke rigtig meget over, at man måske spiser lidt for meget kød, og at der skal være ressourcer nok til alle – og så noget”

Tid i lydfil (9.06-9.27)

Her kan Hammerhøjs begreb om at *gøre erfaringer* igen anvendes. ”At gøre en erfaring vil sige, at ens forventningshorisont forskubbes, at ens perspektiv på verden forrykkes, eller at ens forholdelsesmåde forandres...” (2012, s. 56). Elevernes nye erfaringer af moralsk karakter bygger på fakta, men de har et *andet* fokus end de videnskabelige erfaringer. Teoretisk mødes eleverne med moralske dilemmaer, som afkræver en stillingtagen. Undervisningen bliver *værdisættende*, da det ikke er ligegyldigt, hvor meget kød man spiser, hvis der skal være ressourcer nok til alle. Det er også her ubehaget ift. tidligere selvforståelser kan opstå, da man kan få øjnene op for den nye verden (Hammershøj, 2012, s.56). Elev A udtrykker, hvordan det skabte eftertanke. Gennem erfaringerne, kan eleverne se dem selv – og verden på nye måder, og uden denne erfaringsdannelse, er der faktisk ikke tale om en dannelsesproces (Hammershøj, 2012, s. 55).

Jeg spørger om de kan forklare deres tanker, om den teoretiske del af undervisningen.

Elev B: ”Der var et tidspunkt, hvor vi skulle lave noget med chokolade, tror jeg .. Hvor vi fik at vide, hvad der faktisk skete, hvor vi skulle læse om, hvad hedder det, hvad der sker med alle de der folk, der .. plukkede de der kakaobønner og så noget, og det fik mig egentlig til at tænke på, måske at købe noget chokolade som, måske er lidt bedre, end at gå ned og købe en eller anden Snickers, hvor der har været en eller anden slaveagtig, der er blevet tvunget til at plukke og blevet pisket og så'en”

Tid i lydfil (10.40-11.26)

Eleven italesætter, hvordan undervisningen åbner for nye aspekter ift. viden om produktionsforhold. Det medfører en oplevelse, hos eleven, at ikke alt er lige godt. Eleven forholder sig *vurderende* på baggrund af den etiske erfaring, og viser tegn på en holdningsudvikling, ift. at bedømme hvilken chokolade der skal købes. Coff påpeger, hvordan etikken er blevet madens 3. krydderi. Den er med til at farve vores smagsoplevelse. Men det kræver viden om



produktionshistorie, før det kan påvirke smagsoplevelsen hos den spisende (2006, s. 105). Udtalelserne viser tegn på en øget refleksion hos eleven, som ikke var opstået, med mindre eleven selv var opsøgende ift. blive klogere på kakaobøndernes arbejdsforhold.

I observationen anvender læreren afslutningsvis, den *vurderende*, samt den *værdisættende* virksomhedsform, da hun beder eleverne forholde sig til to forskellige købe-mayonnaise. Den ene er en ægte mayonnaise, mens den anden består primært af vand, emulgator og æggeblommepulver. De skal vurdere, hvilken én der minder mest om den, de selv har lavet på baggrund af deres varedeklarerationer. Hun italesætter altså ikke, at noget er bedre end andet, men eleverne er hurtige til at bedømme produkterne. Ifølge Schmidt er det vigtigt, at læreren agerer som rollemodel. Det gøres ved ikke, at fortælle hvad der er 'godt' eller 'dårligt', men vises gennem eksempler på det 'gode', og derved at lægge afstand til det 'dårlige' (Schmidt, 1999, s. 264).

Det etiske aspekt kan belyses på forskellige måder, f.eks. gennem produktionsforhold som læner sig opad det videnskabelige aspekt. Det kan også ske gennem undersøgelse af produktets autenticitet, hvor den ene mayonnaise prøver, at være noget den ikke er. Den ligger langt fra elevernes hjemmerørte version, hvilket kan fremstå, som producentens manglende moral. Sat på spidsen, betyder det at vores smag (evnen til at bedømme noget) – afhænger af vores erfaringer indenfor det etiske og videnskabelige. Det påvirker vores smagsoplevelse, både positivt og negativt (Coff, 2006, s.105). Sådan som eleven forklarer det med chokoladen "at købe noget chokolade som, måske er lidt bedre, end at gå ned og købe en eller anden Snickers..." (Elev B, tid i lydfil:10.40-11.26). Undervisning tilrettelagt omkring de *vurderende*, *værdisættende* og *handlende* virksomhedsformer fordrer, at eleverne kan opnå større refleksivitet omkring deres viden om, og valg af, fødevarer, samt hvilke konsekvens deres valg medfører.

### *Smagsafgørelsen eller mangel på samme*

I det følgende vil jeg argumentere for, at eleverne *ikke* bruger af deres nye erfaringer, til at træffe en *smagsafgørelse* og dannelsesproces således ikke fuldendes.

Der er som sagt ikke tale om en dannelsesproces, hvis ikke elevernes nye erfaringer bruges til, at kvalificere deres *smagsafgørelse* (Hammershøj, 2012, 56.). Det sidste træk i selvdannelsesprocessen indbefatter det at træffe valg, eller det som Schmidt kalder *smagens dannelse*, "Kunsten at sige fra" (1999, s. 264).

Da jeg i elevinterviewet spørger om den nye viden, har haft indflydelse på deres valg.

Elev A: ”Det har helt klart haft en betydning, på den opskrift, men os’ på varerne jeg vælger. Så’en om det er bæredygtigt, og folk så’en er blevet behandlet godt. Så ja – det har helt klart haft betydning for, hvordan jeg vælger ting og hvordan jeg tænker” Tid i lydfil (16.35-16.56)

Men da jeg så spørger indtil om det også gør sig gældende i frikvarteret, når de må forlade skolen.

Elev A: ”Øhm, nej altså, der kommer jeg lidt væk fra det, det er mest sådan hvis jeg står med det, og det bare skal gå hurtigt, ja, så køber jeg bare en Snickers, eller et eller andet, hvor jeg ikke tænker så meget på baggrunden, som jeg nok burde sku’ – men det gør jeg ikke, fordi det tror jeg ikke, der er så mange der gør det.”

Elev B (overtager lige efter): ”Jeg har egentlig altid tænkt over det, men også været, så’en – og samtidig tænkt, at det var så’en lidt ligegyldigt, altså så’en, altså – jeg har måske godt vist det ikke var det sundeste eller mest bæredygtige, men alligevel så’en okay – det er lige meget agtigt.”

Tid i lydfil (17.00-17.38)

Selvom begge elever har vist tegn på, at undervisningen har åbnet for ny viden og erfaringer, har det tilsyneladende ikke en større effekt i frikvarteret, hvor det tilsidesættes til fordel for det hurtige og nemme. De erfaringer de har gjort sig, f.eks. i forbindelse med Fair-trade forløbet har ikke forandret deres forholdelsesmåde tilstrækkeligt, selvom de udviser en øget refleksionsevne. Hammershøj omtaler erfaringer som en rejse, hvor turistreisen byder på oplevelser, hvor individet ’opløftes’ men uden at det har en større påvirkning. Erfaringen derimod sigter efter at skabe en *selvoverskridelse*, hvori man sætter sig selv på spil, for at gøre sig personlige erfaringer i ’det fremmede’ (Hammershøj, 2003, 275). Man kan derfor argumentere for, at eleverne momentant er blevet ’opløftet’ af Fair-trade forløbet. Men dette er ikke nok til, at de kvalificere deres smagsafgørelse i denne situation.

Jeg vælger derfor at spørge om undervisningen generelt, har haft indflydelse på deres valg.

Elev A: ”Jeg synes helt klart det har ændret ens perspektiv, men det at gøre noget ved det – det er sværere end at forstå det”

Tid i lydfil (18.10-18.14)

Den manglende *smagsafgørelse*, kan muligvis skyldes at eleverne ikke aktivt har bidraget til en *gendigtning*. Smagsoplevelsen påvirkes af erfaringsformerne, men skal gendigtes, så de oversanselige virkelighedsdimensioner også bliver en del af maden (Carlsen, 2016, s. 50).

Som Schmidt pointerer: ”Dannelse er ganske enkelt *smagens dannelse*, og dannelsesproblematikken mister sin mening, hvis dette æstetiske element elimineres” (citeret i Hammershøj, 2012, s. 56).

Derfor må den æstetiske erfaring medtænkes for, at skabe sammenhæng og lyst.

### Den æstetiske erfaring

I de kommende afsnit vil jeg argumentere for, hvordan den æstetiske erfaring kan være med til, at fremme elevernes refleksionsevne, samt hvordan gendigtningen kan bidrage til smagsafgørelsen.

I denne erfaringsform fokuseres der på elevernes sanselige møde med maden, gennem arbejdet med *skabende*, *genskabende* og *perciperende* virksomhedsformer. De danner grundlag for elevernes æstetiske erfaringsdannelse i madkundskabsundervisningen. Eleverne kommunikerer umiddelbart og nonverbalt gennem reaktioner som ”Uhm” eller ”Adr”, hvilket også fungerer som en ukvalificeret smagsdom, når de står med forskellige fødevarer i køkkenet.

Carlsen definerer ”den æstetiske erfaring som en sansebaseret, nonverbal konstruktion, der altid forholder sig til og dømmer om lyst eller ulyst i det historiske, kulturelt og socialt forankrede subjekt.” (2017, s. 101). Høhr betegner *oplevelsen* som en æstetisk erfaringsform, der kan skabe sammenhæng og mening, således verden kan forstås i sin helhed – og ikke kun som brudstykker (Høhr, 1999, s. 21-22). Men det er først i refleksionen over oplevelsen, at det æstetiske fuldendes og efterfølgende kan italesættes – heri ligger den pædagogiske opgave (Carlsen, 2017, s. 101).

I observationen arbejder eleverne *genskabende* i forbindelse med det praktiske arbejde i køkkenet, idet de følger en opskrift. Størstedelen af eleverne har aldrig prøvet, at pochere æg eller røre en mayonnaise før. Den æstetiske erfaring lægger i, at emulsionen skal lykkes, således det bliver et lækker mayonnaise. Hvis læreren derimod havde sat eleverne til, at hælde olien for hurtigt i æggeblommen, så den skiller, havde der været tale om en erfaring af videnskabelig karakter.

Så da to af grupperne mislykkes i første forsøg, giver det anledning til en faglig snak med læreren. Hun taler med eleverne om teorien fra tidligere, og hvad der gik galt. Grupperne prøver igen, og lykkes denne gang med, at skabe en stabil emulsion. Eleverne viser tegn på, at de forstår, hvorfor det lykkes i anden omgang, idet de kan forklare sammenhængen til læreren. Derfor antager jeg, at de rykker sig ind i de *konstruerende* og *reflekterende* virksomhedsformer i boblemodellen (Carlsen, 2017, s. 103).

I lærerinterviewet spørger jeg, om hun oplever nogle områder af faget, der særligt bidrager til elevernes refleksion.

L: ”Det er jo helt klart ift. den æstetiske erfaring, fordi vi jo i madkundskab har den her praksisdimension, hvor vi arbejder konkret med fødevarer og sanser. Og i det her møde med fødevarerne, der er det jo, der sker den her æstetiske erfaring, hvor du rent faktisk, måske, tager noget at det teoretiske der bliver formidlet i faget og sætter det i relief, når du står foran den konkrete, øh ja, fødevarer og skal producere en ret eller smage på noget mad”

”At det så pludselig giver mening på en *anden* måde, og der er vi jo så privilegerede, at den dimension fylder så meget i faget, øhh, fordi den er så vigtig ... og det er der, .. øh ja, det ligesom kan være med at ændre nogle ting, tænker jeg - ift. det syn du har på verden kan overskrides på en eller anden måde”

Tid i lydfil (11.26-12.51)

Læreren forklarer, hvordan den æstetiske erfaring er en essentiel del af madkundskabsundervisningen, da den skaber sammenhæng og mening, sådan som Høhr udtrykker det. I det sanselige møde med fødevarerne, eller materien, kan der opstå nye erkendelser. I observationen ses der tegn på, at eleverne rykker sig fra den *genskabende* til den *reflekterende* virksomhedsform gennem arbejdet med mayonnaisen.

Hun udtrykker ligeledes, hvordan erfaringsformen kan bidrage til elevernes *selvoverskridelse* i mødet med maden. Carlsen skriver: ”Vi konfronteres med at skulle vælge og må tage stilling til den mad, vi skal spise. Den skal jo fysisk ind i vores krop.” (2016, s. 19).

I det tidligere omtalte forløb, Fedt og Fisk, blev eleverne inviteret til *selvoverskridelse*, via den videnskabelige erfaring: ”*fed fisk indeholder sunde fedtsyrer*”. Men det er først, når den konkrete fisk kommer på banen, at eleverne skal forholde sig til, samt dømme ift. en følelse af lyst eller ulyst. Den æstetiske erfaring bliver afgørende, fordi eleverne i teorien har viden om fiskens kvaliteter, men det er ikke nok til at træffe et rationelt valg (Carlsen, 2016, s. 53).

Da jeg spørger læreren om vigtigheden af et fag som madkundskab, begrundes det med den æstetiske erfarings betydning.

L: ”Jeg vil jo til hver en tid sige at sige at madkundskab er meget vigtigt fag, fordi vi netop har mulighed for at gøre os de her æstetiske – sansemæssige erfaringer i den praktiske del af faget” ...  
... ”Men den faglighed vi har i faget, øhh ... bliver jo også taget i nogle andre fag, men vi har mulighed for at arbejde med den både praktisk og teoretisk og forene de to ting, og den symbiose skaber et eller andet – tror jeg, som øhh, fremmer dannelse i en anden grad end hvis man bare arbejder med det på et teoretisk plan. Så nej, andre fag kan ikke erstatte det på nogen måde”

Tid i lydfil (32.20-33.46)

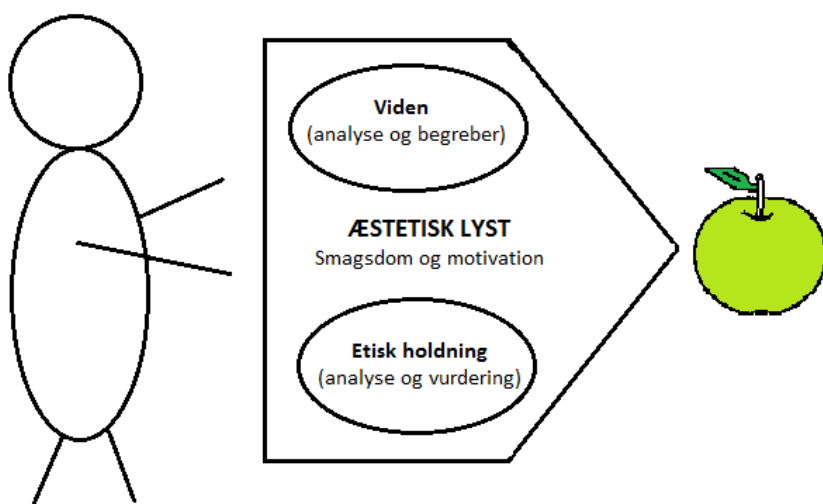
Når undervisningen mødes i et krydsfelt af forskellige erfaringsformer, som eksemplificeres gennem maden forudsætter det, at eleverne forholder sig smagsafgørende. De skal udøve *smagens dannelse* (Hammershøj, 2012, s. 56).

Men det er også her, at der opstår en dannelsesproblematik, en dobbelthed, idet *smagen* både skal lede dannelsesprocessen, samt bringe individet videre i processen. Der findes mange måder at overskride på, samt få erfaringer med – men kun få der vil medføre en interessant og ønskværdig dannelse af personligheden (Hammershøj, 2012, s. 56).

Så hvad mangler eleverne fra det ovenstående interview, ift. at afsige en smagsdom, der bygger på den viden de har tilegnet sig gennem undervisningen, således deres *smagsafgørelse* kvalificeres, og indtræder i den centrale af selvdannelsesprocessen?

### Gendigtning som drivkraft ift. smagsafgørelsen

For at eleverne kan anvende deres videnskabelige – og etiske erfaringer i en *smagsafgørelse*, skal de forenes. Carlsen anvender begrebet *gendigtning* om det, der åbner, for nye virkelighedsdimensioner i forbindelse med vores madvalg. Hun har udviklet nedstående model, som illustrerer, hvordan det æstetiske er styrende for vores lyst til at vælge. Det er altså ikke nok, at have viden og holdninger alene. Det alene kan ikke danne grundlag for vores smagsdom, da den er baseret på en følelse af lyst/ulyst. Med andre ord, den er baseret på en æstetisk erfaring (Carlsen, 2016, s. 51).



Figur 3. Det æstetiske som gendigtninges drivkraft (Carlsen, 2016, s. 51).

Så selvom eleverne ved, at Snickers er et mindre godt produkt, og giver udtryk for, at man burde købe bedre chokolade, så mangler der noget i smagsafgørelsen. De har endnu ikke forenet deres viden i en gendigtning. ”Skønhedserfaringen bliver til ad gendignings vej, når man får skabt en følelse af sammenhænge og meningsfylde...” (Carlsen, 2016, s. 51).

Det er gennem det sanselige, at vi forbinder vores viden med vores holdninger, der opstår en oversanselig virkelighedsdimension. Det oversanselige består i, at vores viden og holdninger gendigtes, i det interrelationelle rum mellem mennesket og maden, hvor der skabes en merbetydning. Denne udvidelse af den fysiske genstand betydning – her chokoladen – understøtter vores dømmekraft. Lysten til at afsige en smagsdom etableres her (Carlsen, 2016, s. 52). Mislykkes dette, kan vi ikke agere i overensstemmelse med vores udsagn, sådan som det ses hos eleverne.

Selvom de har gode intentioner og har gjort sig forskellige erfaringer, skaber det ikke den fornødne gendigtning til at fravælge den mindre gode chokolade. Elevernes viden om produktionsforhold og kvalitet, eller mangel på samme, har ikke manifesteret sig i deres *smagsafgørelse* – endnu, vel at mærke.

Filosof Dorthe Jørgensen har beskæftiget sig med æstetik og skønhedserfaringer, hvilket hun bl.a. har sat i relation til mad. Hun argumenterer for, at man gennem maden kan erfare noget, der rækker udover maden selv (Jørgensen, 2008, s. 35). Den æstetisk erfaring, beskriver hun med afsæt i A.G. Baumgarten, som en erfaringsform der forbinder sanserne med forstanden. Den udspringer af menneskets følelser og fornemmelser, hvilket medfører, at der er tale om særlig sensitiv form for indsigt (Jørgensen, 2008, s. 36). Men det er ikke nok kun at sanse, i dette tilfælde, maden.

”Den æstetiske erfaring beror ikke mindst på menneskets *digteriske evne*, for når man erfarer æstetisk, tager man ikke bare noget til sig, men udfolder sig samtidig som et skabende menneske.... Skønheden ligger allerede i genstanden, men kun som en mulighed, man selv må hente frem, og denne virkeliggørelse kræver, at man også selv bidrager produktivt til erfaringen” (Jørgensen, 2008, s. 36).

Det er først når, eleverne selv bidrager til den æstetiske erfaring, eller *gendigtningen* som Carlsen betegner det, at chokoladens oversanselige virkelighedsdimensioner træder frem, og skaber sammenhæng og meningsfylde (Jørgensen, 2008, s. 41). I dette tilfælde, vil der være tale om, det uskønne ved chokoladen. Elevernes skal have gendigte deres viden og holdninger, hvis det skal forplante sig til en *smagsafgørelse* ift. den æstetiske lyst/ulyst jævnfør figur 3. I hvert fald hvis der skal være overensstemmelse mellem deres udtalelser og handlinger.

Både Carlsen og Jørgensen argumenterer for vigtigheden i, at eleverne *selv* bidrager til den æstetiske erfaringsdannelse, hvis det skal få en afgørende betydning i forhold til at vælge – afsige en smagsdom. Hvilket leder os tilbage til Hammershøj og *smagens dannelse*. Ved at medtænke en *gendigtning* af eleverne viden og holdninger, får de mulighed for at træffe en *smagsafgørelse* i overensstemmelse med deres udsagn.

Da jeg spørger læreren om, hun oplever en effekt af undervisningen ift. elevernes dannelsesproces samt refleksionsevne.

L: ”Nu siger du oplever effekten, dannelse er jo en livslang proces, og øhh jeg kommer jo ikke til, at se de her elever fuldstændig bevidste om, hvordan de skal vælge efter de er færdige med det her fag”... ”Men øhmm, det er måske de første skridt på vejen – plus de er jo også stadigvæk børn, som bor hjemme hos mor og far – og på den måde ikke er forbrugere endnu, men derfor er det essentielt, at de allerede nu kan gøre sig nogle tanker om, hvordan de ønsker sig at forholde sig til madvarer og hvilke madvalg de ønske at træffe i fremtiden. Så det er jo de første skridt på dannelsesrejsen, kan man jo sige”

Tid i lydfil (34.00-35.50)

Hun tydeliggøre, at man ikke kan eller skal forvente, at eleverne er 100% bevidste om deres valg. ”Dannelse er en livslang proces, der skal klæde os på til at kunne handle i den tid, vi lever i.” (Carlsen, 2016, s. 16). Det er altså meningen at madkundskab, skal åbne for en dannelsesproces, hvor eleverne inviteres til en begyndende refleksion over de mange valg, de stilles overfor. Men det kan ikke forventes, at vi som lærere ser resultatet af elevernes dannelsesrejse. Vi kan derimod se tegn på en begyndende refleksion, når eleverne i interviewet italesætter deres bearbejdning af undervisningen.

Afslutningsvis i min analyse, vil jeg undersøge lærerens valg ift. tilrettelægning af undervisningen.

### Lærerens tilrettelæggelse af undervisningen

I dette afsnit vil jeg argumentere for, hvorfor læreren i høj grad lykkes med sin undervisning. Jeg vil belyse det med hjælp fra didaktisk teori og forskning.

Didaktik kaldes ofte undervisningens hvorfor, hvad og hvordan. Professor i madkundskab Karen Wistoft udtaler: ”Didaktik kan således betragtes som en refleksion over de valg af mål, indhold, læremidler og medier, der træffes, samt begrundelser for disse valg” (citeret i Carlsen, 2017, s. 19).

Professor Erling Lars Dale har beskæftiget sig med begrebet *didaktisk rationalitet* i den moderne skole. Han beskriver tre kompetenceniveauer, man som læreren kan befinde sig på. Han omtaler (K1) som gennemførelse af undervisning, (K2) som konstruering af undervisningsprogram, samt niveau (K3) hvor man kommunikerer om, og derved bidrager til, konstruktion af didaktisk teori. Ved at arbejde med disse niveauer siger Dale, at skolen udvikles til en professionel, pædagogisk organisation (Dale, 1998, s. 49).

I forlængelse af de didaktiske overvejelser kommer lærerens evne til, at lede klassen. Klasseledelse er en vigtig del hvis undervisningen skal lykkes, da den kan støtte lærerens rammesætning og formidling samt kan udvikle undervisningen (Plaugborg & Søndergaard, 2014, 78).

I observationen så jeg en fin sammenhæng mellem de planlagte undervisningsaktiviteter, og lærerens udfoldelse af disse. Den teoretiske del af undervisningen, bar præg af elevdeltagelse, idet hun ofte bad eleverne om, at forklare teorien med egen ord. Lærerens brug af arbejdsark, fordrer også elevaktivitet, fordi de selv skal gengive hendes tegninger. Man kan derfor argumentere for at hun uden tvivl opfylder (K1) niveauet (Dale, 1998, s. 49). Hendes brug af læremidler (arbejdsark) og medier (film) er med til understøtter elevernes læringsproces.

Dale bruger begrebet *målrettet læring*, om de handlinger læreren fortager i undervisningen, der skal frem et *indre samspil*. Når der opstår et *indre samspil* mellem lærerens hensigter med undervisningen og aktiviteterne betyder det, at undervisningen bliver gennemført med *didaktisk rationalitet* (Dale, 1998, s. 50). Læreren anvender de forskellige virksomhedsformer, så de understøtter hendes undervisning f.eks. gennem *analysen* i den videnskabelige del.

”Kompetencen til at have øje for sammenhængen mellem aktivitet og hensigt indebærer derfor reflektiv intelligens, en evne til at analysere funktioner og reflekter over dem” (Dale, 1998, s.51).

I interviewet spørger jeg til, hvilken rolle koblingen mellem teori og praksis spiller i undervisningen.

L: ”En stor rolle, jeg synes, der hele tiden skal være en forbindelse mellem det faglige og praksis, ikke man skal gøre det ene uden det andet – kun – altså det skal hænge sammen. Og det synes jeg også, når jeg underviser – at jeg prøver rigtig meget at skabe den der røde tråd, hvor vi tager det faglige med op, når vi udøver noget praksis – og ja, på den måde for bearbejdet et genstandsfelt ud fra to vinkler. Både for gjort os nogle videnskabelige og moralsk erfaringer rent teoretisk, men også nogle æstetiske erfaringer i køkkenet ik’ ”

Tid i lydfil (13.17.14.00)



Jeg vil argumentere for, at læreren befinder sig på kompetenceniveau (K2). Hun udviser, som Dale formulerer det, reflektiv intelligens, da hun bevidst søger at skabe et *indre samspil* mellem hensigt og aktiviteter (Dale, 1998, 51).

(K2) kan siges at være et metaniveau ift. (K1), da udviklingen af et undervisningsprogram, kræver bevidste valg omkring, formål, regler, procedurer samt dramaturgi (Dale, 1998, s. 58). Læreren har en klar opbygning af undervisningen, hvor eleverne ikke giver udtryk for at være i tvivl om formålet, eller de regler der gælder i skolens køkken. Tværtimod arbejder de selvstændigt, hvilket tyder på, at de er fortrolige med procedurerne og dramaturgien i undervisningen. Et fag som madkundskab kræver en klar strukturering, da det ellers kan virke kaotisk.

Dog ser jeg ikke tegn på, at hun bevæger sig op på (K3) niveauet i observationen, hvor man aktivt bidrager til konstruktionen af didaktisk teori. Dog anser jeg hendes grad af refleksion omkring undervisningen, som et godt udgangspunkt for på sigt at nå til et (K3) niveau (Dale, 1998, s. 51).

Afslutningsvis i interviewet fortæller hun, hvordan hun har prioriteret andre dimensioner af undervisningen end de faglige, da hun som tidligere nævnt er nydannet.

L: ”Nu har jeg selv her i starten, brugt meget krudt på klasseledelse og relationsarbejde for det er bare så vigtigt som ny lærer, at skabe grobund for et trygt klassemiljø og en god relation til eleverne, og det er jo også forudsætningen for at de faktisk tør overskride sig selv f.eks. at rammerne er trygge og at det er en faglig autoritet der står foran dem, som de rent faktisk har mulighed for at gå i fodsporerne af, hvis de har lyst til det. Så jeg har brugt meget tid på strukturer, rammer og relationelt arbejde i starten”

Tid i lydfil (39.39-40.35)

Klasseledelse er i de senere år gået fra at fokusere på adfærdsregulering, til at omhandle hvordan læreren udøver ledelse så der skabes engagerende læringsmuligheder for eleverne (Plauborg & Søndergaard, 2014, s. 81).

”Det læringsmiljø, undervisningen foregår i, spiller en meget betydningsfuld rolle for elevernes læring. Et godt læringsmiljø er en af de grundlæggende forudsætninger for, at læring finder sted.” (EVA, 2014, s. 6). Ovenstående citat kommer fra EVAs rapport om ”Et trygt og positivt læringsmiljø”. Der tilføjes at tryghed er et afgørende element for elevernes læring. Plauborg uddyber: ”... at læringsmiljøet skal være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret for at fremme elevernes læring.” (Eva, 2014, s. 6). Læreren må lede klassen, for at skabe plads til et trygt klassemiljø. Ved at være opmærksom på egen rolle, som en faglig autoritet, der tør og kan tage styringen, viser læreren refleksion over egen praksis.

”Når vi taler om lærerpersonlighed, så er det et spørgsmål om læreren har en naturlig autoritet, og vedkommende udstråler kompetence og har styr på det hele” (Egelund & Hermansen, 2010, s. 8).

Hun tydeliggøre det asymmetriske forhold mellem lærer-elev, hvor den ene ikke kan undvære den anden, og dermed vigtigheden i, at læreren skaber gode relationer til eleverne (Plaugborg & Søndergaard, 2014, s. 81).

### Konklusion:

De tre erfaringsformer kan danne et teoretisk grundlag for madkundskabsundervisningen, når de tilrettelægges så genstandsfeltet åbnes på nye måder. I den observerede undervisning så jeg, hvordan læreren havde tilrettelagt indholdet, så det blev meningsfuldt for eleverne ift. genstandsfeltet.

Jeg oplevede, at erfaringer af *videnskabelig*, *etisk* og *æstetisk* karakter, beforder elevernes refleksionsevne og satte dem i stand til kvalificeret, at bedømme mayonnaise på flere parametre. Der kan finde en *selvoverskridelse* sted, når eleverne skal åbne sig for ’det fremmede’ og træde ind ny og ukendt meningsverden. Carlsens boblemodel (se figur 1) kan støtte tilrettelæggelsen af undervisning i erfaringsformerne, da den kræver lærerens refleksioner omkring elevernes læringsproces.

Lærerens udtalelser i interviewet indikerer, at hun løbende gennemtænker undervisningens opbygning, samt hvordan de forskellige erfaringsformer og aktiviteter påvirker elevernes læring. Tilrettelæggelsen bærer præg af didaktiske overvejelser omkring undervisnings hensigt og aktiviteterne, så der skabes et *indre samspil*. Ved at åbne for nye faglige meningsverdener, kan eleverne *gøre erfaringer*, hvilket i teorien er en forudsætning for, at dannelse kan finde sted. Jeg kan dog ikke konkludere om eleverne indtræder i en selvdannelsesproces, eftersom det er en indre proces, der ikke kan ses med det blotte øje og finder sted over længere tid.

Hvis målet om at fremme elevernes refleksionsevne skal tilgodeses, kan forskellige indgangsvinkler til det faglige, skabe grobund for refleksion over komplekse problemstillinger. Sådant som arbejdet med erfaringsformerne inviterer til. De nye faglige erfaringer i undervisningen skal gøres til elevernes *egne* erfaringer, som det ses, i den etiske erfaring fra elevinterviewet. Men det er ikke nok, at eleverne får en masse nye erfaringer, da det i sig selv ikke er garanti for et reflekteret madvalg. Eleverne må aktivt bidrage til en *gendigtning* af deres viden. *Smagens dannelse* kræver ifølge Hammershøj, en *smagsafgørelse* og det æstetiske kan derfor ikke elimineres, da det er

afgørende for vores valg. Det bliver altså undervisningens fornemtest opgave, at give eleverne erfaringer med at vælge, så deres valg kvalificeres (Carlsen, 2016, s. 15)

### Handleperspektiv:

På baggrund af min undersøgelse vil jeg formulere mit bud på, hvordan madkundskabsundervisning kan arbejde med, at fremme elevernes refleksion ift. deres madvalg. Denne del af opgaven, vil jeg udfolde til den mundtlige del.

For at arbejdet med erfaringsformerne kan give mening i undervisningen, er det vigtigt at man som lærer har et stærkt didaktisk fundament, så man åbner for nye erkendelser på en meningsfuld måde hos eleverne. Både fagligt – og alment didaktisk.

Som lærer bliver refleksion over egen praksis en essentiel del af tilrettelæggelsen, samt hvilken hensigt man har med sin undervisning.

Som madkundskabslærer bliver det også et spørgsmål om fagsyn. Vil jeg imødekomme elevernes forventninger om at lave mad, hver gang, eller skal jeg forsøge at åbne faget på en anderledes måde, hvor der skabes rum for refleksion og dannelse?

Faget rummer et stort dannespotentiale, men det berører også meget et subjektivt emne (vores smagspræferencer). Ifølge Schmidt må undervisningen derfor etablere ”*Individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse...*” – han pointerer, at madkundskab er et kulturfag par excellence. Det er porten til sanselighed, idet alle erfarer det samme, men ikke det selvsamme. Hvilket er det, den sanselige erfaring magter (Schmidt, 1999, s. 280-281). Arbejdet med teori der understøtter praksis, kvalificerer og tydeliggøre vigtigheden af et fag som madkundskab, da viden sammenkobles på en unik måde gennem den æstetiske erfaring.

### Perspektivering:

#### *Validitet af min empiriske undersøgelse – et kritisk perspektiv på opgaven:*

Opgavens fokus var en undersøgelse af erfaringsformerne i henhold til udvikling af elevernes refleksionsevne og selvdannelse. I retrospekt var min undersøgelse, og dermed det empiriske materiale, for småt. Hvis jeg gentagende havde observeret lærerens undervisning, og set en kontinuitet i hendes undervisning, havde det have styrket min konklusion. Observation af andre læreres undervisning, kunne ligeledes have været inddraget.

Koblingen mellem observation og elevinterview, gav derimod et fint indblik i arbejdet med erfaringsformerne, samt hvordan eleverne italesætter deres viden fra faget.

Jeg må også erkende at det er svært, at vurdere om eleverne har gennemgået en selvdannelsesproces på baggrund af et interview. Som sagt er dannelse en livslang proces, og man kan ikke forvente at elever i 7. klasse er (færdig)dannede. Hvilket medfører at opgaven forekommer deduktiv i undersøgelsen af selvdannelsesperspektivet, idet jeg ved hjælp af teorien har søgt efter svar i mit empiriske materiale. Ikke desto mindre, er jeg blevet klogere ift. min kommende lærergerning, da teorien blev levende i mødet med praksis.

### Dannelse gennem faglighed

I opgaven har såkaldte ”bløde værdier” været et omdrejningspunkt; reflektionsevne samt dannelse. Min motivation har været at undersøge, hvordan dannelse spiller en vigtig rolle ift. at kunne agere i samfundet, samt være i stand til at træffe valg i overensstemmelse med ens holdninger.

Uddannelse fører til at vi bliver til *'noget'*, mens dannelse får os til at blive til *'nogen'*. Dog er uddannelse en væsentlig forudsætning for ens dannelse. Men uddannelse forudsætter ikke nødvendigvis, at dannelse finder sted (Carlsen, 2015, s. 17).

De praktisk-musiske fag i folkeskolen bliver ofte kategoriseret, som undervisning der er mindre ’faglige’ end de boglige fag, som dansk og matematik. De rummer dog ofte et anderledes dannelsespotentialer ift. elevernes alsidige udvikling end de boglige fag.

”Generelt tyder vores undersøgelser ikke på, at der indtil nu er sket en øget bogliggørelse af de praktiske-musiske fag. Undersøgelserne viser bl.a., at undervisningen i de praktiske-musiske fag i overvejende grad er praktisk orienteret, og at der kun i mindre omfang indgår teoretisk og bogligt stof i undervisningen” (KORA, 2012).

Så, hvordan kan undervisningen fordre en dannelsesproces i en vekselvirkning mellem faglighed ift. elevernes færdigheder og kompetencer i et fag som madkundskab?

**Litteraturliste:**

- Andersen, G.B & Boding, J. (2014). *Professionsbacheloropgaven – i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo
- Andersen, J. (2006). Anthony Giddens – individet i det senmoderne. I: *50 samfundstænkere* (s. 624-637). København: Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje*. (2. udgave) Aarhus: Forlaget Klim
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interview- det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave) København: Hans Reitzels Forlag
- Canger, T. & Kaas, L.A. (2016). *Praktikbogen – didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag
- Carlsen, H.B. (2011). *Mad og æstetik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Carlsen, H. B. (2017). *Madkundskabsdidaktik – mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Carlsen, H. B. (2016). *Maddannelse*. København: U Press.
- Carlsen, H.B. & Pedersen, A.T. (2014). *Madkundskab*. København: Akademisk Forlag
- Coff, C. (2016). Introduktion til fødevareetikken. I: Coff. (red.): *Fødevareetik* (s.13-20). København: Munksgaard
- Coff, C. (2008). Umh, hvor er det smagsløst. *Kulturo* (26), 15-18.
- Coff, C. (2006). Plat du jour parfumée à l'éthique à la Nordique. I: Brock m.fl. (red.) *Tankeføde: om mad, måltider og fødevarer i sammenhæng* (s.105-117). Danmark: Philoshopia
- Dale, E.L. (1998). Didaktisk rationalitet – tre kompetenceområder i den moderne skole. I: Krog-Jespersen m.fl. (red.) *Pædagogik og Professionalitet* (s. 49-60).
- Egelund, N. & Hermansen, M. (2010). Uroen stopper, når lærere bliver professionelle ledere. *Magasinet Asterisk* (51), 6-9.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I: *Kvalitative metoder* (s. 121-135). København: Hans Reitzels Forlag
- Hammershøj, L.G. (2003). *Selvdannelse og socialitet.- Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hammershøj, L. G. (2001). Selvdannelse og smag for viden. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (2), 46-57.

Hammershøj, L. G. (2007). Selvdannelse og det sociale under forandring – om behovet for en ny pædagogik. *Dansk pædagogisk tidsskrift (4)*, 10-17.

Jørgensen, D. (2008). Karoline, maden og skønheden. *Det gode madliv: Karoline, maden og måltidet i kulturen*. Arla Foods.

Plaugborg, H. & Søndergaard, D.M. (2014) Klasseledelse. I: Hansen & Schneider (red). *Elevers læring og udvikling- at skabe fællesskaber og lede læreprocesser* (s. 67-86).

Schmidt, L. H. (1999). Utraditionel dannelse. I: L.H. Schmidt, *Diagnosis* (s.261-283) Københavns Pædagogiske Institut.

Vygotsky, L. (1971). *Sprog og tænkning. Bind I-II*. København: Hans Reitzels Forlag

#### Websider:

EVA's rapport om "Et trygt og positivt læringsmiljø" lokaliseret d. 28/12 2017 på:

<https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/1%20Trygt%20og%20positivt%20laeringsmiljo%20%281%29.pdf>

Madkundskabs fagformål lokaliseret d. 23/11 2017 på:

<https://www.emu.dk/modul/madkundskab-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

KORA: "De praktisk-musiske fag blomstrer stadig i folkeskolen" lokaliseret d. 28/12 på:

<http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i6944/De-praktiske-musiske-fag-blomstrer-stadig-i-folkeskolen>

Refleksionsevne lokaliseret d. 24/11 2017 på: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=refleksionsevne>

## Bilag 1:

### Interview-guide:

ERV = elevens reflekterede valg – EAU = elevens alsidige udvikling

#### Planlægning af undervisningen ift. at støtte eleverne i at træffe reflekterede valg.

- Kan du fortælle mig, hvad du anser som madkundskab vigtigste opgave?
  - Hvordan har det indflydelse på din undervisning i MK? – herunder motivation, mange måder at lære på, at lære sammen med andre.
- I hvilken grad tænker du, at fagets kompetenceområder bidrager til elevernes evne til, at træffe et reflekteret (mad)valg?
  - Hvordan arbejder du med det, i planlægningen af undervisningen? (arbejdsformer)
- I hvor høj en grad anser du faglighed og EAU som hinandens forudsætning eller modstykke? - Uddyb gerne hvorfor – hvorfor ikke

#### Evnen til at træffe et reflekteret valg – hvordan omsættes det i praksis?

- Hvor oplever du at MK særligt bidrager til ERV? – genstandsfelt, virksomhedsformer, teori, faglighed. → fagsyn
  - Hvorfor tror du, at dette er fodrende for eleverne?
- Hvilken rolle spiller faglighed, i arbejdet med ERV i Madkundskab?
- Hvordan arbejder du med at udvikle ERV i praksis? – Kom gerne med konkrete eksempler.
- Hvilken muligheder og udfordringer oplever du ved at skulle inddrage EAU i faget?
- Hvilke tegn ser man på, at der sker en udvikling i eleven ift. deres refleksionsevne? (adfærd)
- Kan du fortælle mig om en situation/forløb/elev hvor der er sket en udvikling ift. EAU (dannelsesproces) → særligt fordrende forløb?

#### Motivation

- I skolens læringsværdier står der bl.a. at høj faglighed er en vigtig del af elevernes dannelsesproces- da det giver dem mulighed for, at vælge ud fra lyst og evne senere i livet. – Men hvordan skaber man lyst og motivation gennem faglighed, når man ikke kan lave individuelle læringsforløb til samtlige elever?
- Hvordan oplever du at MK bidrager til at elevernes evne til træffe reflekterede valg?

- Oplever du at det har en effekt på deres alsidige udvikling/dannelsesproces?
  - Synes du det medfører en effekt i andre fag?