

Praksisfagdidaktik i madkundskab: læreres arbejde med håndværk, sanselighed og madlavningsglæde i spændet mellem nytte og dannelse



Ida Danneskiold-Samsøe
Postdoc, DPU, Aarhus Universitet



Karen Wistoft
*Docent, Københavns Professionshøjskole,
KP*

Denne artikel undersøger, hvordan det politiske begreb om praksisfaglighed i skolen lander på praksisniveau i faget madkundskab. Ambitionen om praksisfaglighed taler ind i en dikotomi mellem nytte og dannelse. I et antropologisk perspektiv har vi undersøgt læreres praksisfagdidaktik for at få indblik i, hvordan de agerer i forhold til dimensioner af faget såsom færdigheder og fælles oplevelser med mad og smag, som har betydning for, om og hvordan undervisningen retter sig mod nytte og/eller dannelse. Med inspiration fra Wistoft og Qvortrup (2018) har vi anlagt et smagsdidaktisk perspektiv som eksempel på et konkret praksisfagdidaktisk perspektiv. Teoretisk har vi gennem Bourdieu analyseret læreres prioriteringer i undervisningen. Analysen kan give lærere mulighed for at identificere fagdidaktiske valg og fravalg og disses mulige konsekvenser og dermed fremme deres praksisfagdidaktiske refleksioner over egen undervisning.

Madkundskab er nu et toårigt obligatorisk fag i folkeskolen, som er placeret mellem 5. og 6. klasse. Det er et obligatorisk fag og på mange skoler også et valgfag, og der har været en prøve i faget siden 1975. Prøven blev obligatorisk i 2018. Madkundskab er et praktisk-musisk fag i skolen; denne status deler faget med håndværk og design, billedkunst og musik. I forhold til madkundskab er det praktiske i vid udstrækning forbundet med færdigheder i at lave mad og at mestre madlavningsteknik, mens det musiske kan betragtes som forbundet med æstetiske læreprocesser (Carlsen, 2017). Eksperimenterende og sanselige dimensioner som fx oplevelser med mad og smag betragtes af mange lærere som både færdigheder og viden (Leer & Wistoft, 2018; Wistoft, 2024). For at reducere kompleksitet betegner vi i denne artikel det praktiske som færdigheder og det musiske som sanselighed.

Forholdet mellem færdighed og sanselighed er interessant i den uddannelsespolitiske dagsorden og de aktuelle pædagogisk-didaktiske strømninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, 2019). Regeringen har længe haft et ønske om at styrke praksisfaglighed i skolen. Det afspejler sig i et aftalepapir fra 2018, der beskriver dette fokus med det sigte at få flere til at vælge en erhvervsrettet uddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Aftalepapiret taler ind i spændingsfeltet mellem en klassisk dikotomi mellem nytte og dannelse (Buhl, 2020). Praksisfaglighed

defineres som: "Praktiske færdigheder og kreativitet; Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder; færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed og færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis"; ligesom der sættes fokus på at "omsætte metoder og teorier til konkrete produkter" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Læringens udbytte får i denne fremstilling af praksisfaglighed både færdighedsorienteret og materiel karakter (Buhl, 2020). Ser man på madkundskab, skal der produceres noget mad, fremfor at mad skal sanses og opleves. Nyteteperspektivet fremstår således stærkt på bekostning af dannelse, ligesom sanselige dimensioner er yderst vagt beskrevet¹. Vi er i denne artikel optaget af at undersøge færdighed over for sanselighed samt nytte over for dannelse i undervisningen.

D. 31. januar 2024 besluttede et flertal i Folketinget at udarbejde nye læreplaner for folkeskolen. Samtidig præsenterede ministeriet seks politisk besluttede "pejlemærker" for fagfornyelsen, som alle var praksisrelaterede. Dette blev efterfulgt af "mere praktisk undervisning" som en del af den politiske aftale, Fagfornyelsen, om folkeskolens kvalitetsprogram (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Dikotomien mellem nytte og dannelse blev fastslået, idet den nye fagplansekspertgruppe og de enkelte fags fagplansgrupper har fået til opgave at relatere de nye fagplaner til "de gule faghæfter" fra 1976 – dermed også madkundskab, hvis nye fagplaner skal tage udgangspunkt i dette 50 år gamle faghæfte. For madkundskab fremstår netop dette faghæfte stærkt nytteorienteret, fx: "Det skal tilstræbes, at eleverne opnår færdigheder i teknikker og arbejdsprocesser,

som kan rationalisere arbejdet i hjemmet, og at de får færdighed i både enkeltvis og sammen med andre at tilrettelægge og udføre dette arbejde" (Undervisningsministeriet, 1976). Udover fastholdelsen af nytte-dannelses-dikotomien står det hermed klart, at man med fagplanen for madkundskab står med et meget smalt, risiko- og nytteorienteret færdigheds-/praksisbegreb. Dette stærke politiske fokus på faglighed og mere praktisk undervisning er vi særligt opmærksomme på i denne artikel, idet vores studier af praksisfagdidaktik med fokus på smagsdidaktik i madkundskab viser både overraskende og velkendte implikationer for praksis.

Den gældende formålsparagraf for madkundskab beskriver i modsætning til aftalepapiret om mere praksisfaglighed i skolen (2018) og folkeskolens kvalitetsprogram (2024) i højere grad begge perspektiver. Eleverne skal "opnå praktiske færdigheder inden for madlavning og kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og æstetiske erfaringer". Derudover skal eleverne "udvikle selvværd, fantasi og madlavningsglæde" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Praktiske færdigheder går altså hånd i hånd med erfaringer med smag og æstetik, ligesom eleverne skal udvikle sig personligt eller alment som samfundskritiske borgere og samtidig udvikle deres lyst til at lave mad. Formålsparagraffen inddrager dermed i højere grad sanselige dimensioner og orienterer sig mere mod dannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, 2019)

Praksisfagdidaktik

Gennem hele sin historie har grundskolen overvejende været kundskabsorienteret. Den har været inspireret af den tyske filosof Immanuel Kants motto "sapere aude": Hav mod til at være klog, stol på det, du ved. I forhold hertil er det overordnede formål med praksisfagdidaktik at realisere idealet om "facere aude": Hav mod til at bruge dine færdigheder. Vis, hvad du kan. Stol på det, du gør. Vid, hvilke argumenter der

1 Historisk er orientering mod arbejdsmarkedet og nytte knyttet sammen (Kristensen, 2017). Erhvervsuddannelser kan anskues som en mere direkte og hurtig vej ind på arbejdsmarkedet. At regeringen fastholder en sammenknytning mellem erhvervsuddannelser og nytte er med til at fortsætte en underprioritering af dannelsesperspektivet i relation til erhvervsuddannelser, hvilket kan resultere i en u hensigtsmæssig opfattelse af, at dannelse er mindre vigtig i disse uddannelser.

er gyldige i hvilke praksissammenhænge. Vær forpligtet på at vise, hvad du kan, på en sådan måde at du kan dele din kunnen med andre og sammen med dem træffe begrundede valg. På den baggrund er formålet med praksisfagdidaktik, at eleverne udvikler praksisfaglighed baseret på følgende definition: Praksisfagdidaktik defineres som didaktisk viden om og refleksion over praksisbaseret og/eller færdighedsorienteret undervisning og læring i skolen (Wistoft & Qvortrup, 2023).

Denne artikel er en del af et smagsdidaktisk projekt (jf. Appendiks), der skal styrke det forskningsbaserede grundlag for det praksisfaglige arbejde i skolen ved at udvikle en praksisfagdidaktik, som både styrker grundlaget for elevernes tilegnelse og udvikling af praktiske færdigheder og deres oplevelser, valg og kreative udfoldelser i madkundskab, og som styrker arbejdet med fagets læringsmål gennem en mere praksisfaglig undervisning. Derfor vender vi i denne artikel blikket mod klasselokalet, idet vi undersøger, hvordan praksisfaglighed udfolder sig på praksisniveau i skolen. Vores analytiske opmærksomhed retter sig specifikt mod læreres praksisfagdidaktiske arbejde med eleverne i madkundskab gennem følgende forskningsspørgsmål: Hvordan forstår lærerne faget madkundskab, og hvordan gennemfører de deres undervisning i madkundskabslokalet? Dette undersøges gennem deltagerobservation og interviews med lærere og elever på seks skoler i Danmark (se Appendiks) med analytisk opmærksomhed på, hvorvidt og hvordan lærernes undervisning retter sig mod henholdsvis færdighed og/eller sanselighed såvel som nytte og/eller dannelse.

Nytte og dannelse i madkundskab

Skolen har i sin oprindelige udformning og op igennem tiden haft både nytte og dannelse som dets opdrag. Forståelsen af folkeskolen som en dannelsesanstalt er dog siden 1960 gledet mere ud til fordel for skolen forstået som uddannelsesinstitution, der har

arbejdsmarkedet som pejlingspunkt og i større omfang tjener et nytteperspektiv (Kristensen, 2017). Det har medført, at lærings- og kompetencemål er kommet i forgrunden af almen dannelse, der har et bredere og mere helhedsorienteret sigte, og som historisk har været forbundet med fx personlig udvikling, opdragelse og det hele menneske (Kristensen, 2017).

I forhold til madkundskab kan dannelse anses som en essentiel del af faget, der gennem madlavning og smagsoplevelser har fokus på personlige erfaringer, følelser og identitetsdannelse (Wistoft, 2024; Carlsen, 2017). Netop derfor er det betænkeligt, at nytteperspektivet bliver fremskrevet som centralt fremfor et dannelsesperspektiv i den politiske dagsorden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018, 2019, 2023, 2024).

Teoretisk perspektiv

Teoretisk tager vi udgangspunkt i Lars Geer Hammershøjs perspektiver på dannelse (Hammershøj, 2022) og i Pierre Bourdieus koncept om socialt rum og symbolsk kapital (Bourdieu, 2019). Dannelse er et omstridt begreb, der indebærer mange bud på, hvad det vil sige i skolesammenhæng (Kristensen, 2017). I begrebsforståelsen benytter vi Hammershøj, der rammesætter dannelse til at dreje sig om at erfare og opleve, at verden er større, og knytter dette sammen med, at det er sjovt og lystfuldt (Hammershøj, 2022). Dannelse handler ikke om at kunne eller vide *mere*, men om at ændre sin måde at forholde sig på. Man forholder sig fx anderledes til andre mennesker, eller man får en anden indstilling til et fag, som fx at man i madkundskab får lyst til at smage på mad og prøve nyt, der gør at man ændrer den måde, man forholder sig til mad på. Relationelle samspil, at knytte venskaber, følelser og stemninger er afgørende i sådanne åbende processer (Hammershøj, 2022). Dannelse er altså også en affektiv proces; når man åbner sig for oplevelser, der kan ændre den måde man forholder sig på, motiveres man af bestemte

følelser og stemninger, heraf vigtigheden af det lystfulde. Sådanne processer initieres og skabes i interaktion, som derfor også er afgørende for dannelse. Denne dannelsesforståelse ser vi som tæt forbundet med sanselighed i madkundskab, der netop handler om fælles oplevelser med mad og smag. Således må sanseligheden også forstås som tæt forbundet med den sociale interaktion i madkundskabslokalet, der har betydning for disse oplevelser såvel som elevernes identitetsdannelse; og læreren spiller en rolle i at etablere og forme den rammesætning, som de sociale processer udspiller sig i.

Teoretisk anvender vi også Bourdieus koncept om socialt rum og symbolsk kapital. Analytisk undersøger vi, hvordan læreren udfolder og forstår sin position i relation til eleverne i det sociale rum samt den symbolske kapital, der tilskrives eleverne i madkundskabstimerne. Her bliver det tydeligt, at lærere agerer forskelligt, hvad angår håndværket at lave mad, teknik, fælles oplevelser og smag og dermed, hvad der værdisættes som symbolsk kapital. Vi spørger til, hvilken slags anerkendelse eleverne får i form af symbolsk kapital af læreren. Det inkluderer spørgsmål om, hvilke værdier læreren agerer ud fra, samt hvordan og hvornår lærerne distribuerer symbolsk kapital til eleverne. I vores læsning af Bourdieu opfattes læreren dermed som en person med agens, der handler aktivt i feltets "kamp" snarere end som udelukkende bærer af reproduktion (Wacquant, 2014). I dette tilfælde må feltet forstås som de politiske og kulturelle kampe, der udspiller sig omkring madkundskabsfaget i grundskolen og lærernes forhold til dem. Her får de kategorier og forståelsesformer, der relaterer sig til madkundskab og dets historie i lyset af praksisfaglighed, nytte og dannelse, en betydning. I lærernes opfattelser af, hvad faget kan og skal, spiller de bold med og mod disse kampe, ligesom deres didaktiske prioriteringer er forbundet med dem. På den måde foregår

kampen på flere niveauer (Wacquant, 2014). Således er disse prioriteringer med til at forme det sociale rum, som madkundskabslokalet udgøres af, og den rolle, færdighed – sanselighed og nytte – dannelse, kommer til at få i relation til elevernes læring og identitetsdannelse.

I det følgende vender vi nu blikket mod madkundskabslokalet for at få indblik i, hvordan undervisningen udfolder sig i praksis. I det følgende ser vi to eksempler på, hvordan lærere kan orientere sig mere eller mindre mod færdighed, der retter sig mod et nytteperspektiv eller sanselighed, der retter sig mod et dannelsesperspektiv i undervisningen. Vi arbejder analytisk med kontrast, og eksemplerne i denne artikel er udvalgt med henblik på at tydeliggøre forskelle på undervisningssituationer, der overvejende orienterer sig mod henholdsvis færdigheder og sanselighed (jf. Appendiks).

Madlavningsteknik, præstation og færdigheder

Med dette eksempel viser vi, hvordan undervisning kan orientere sig overvejende mod færdigheder og understøtte et nytteperspektiv og mindre mod sanselighed og understøtte dannelse.

På en skole skal eleverne arbejde med æg. Eleverne får udleveret en seddel hver med en kort beskrivelse af fem forskellige slags æg, de skal lave: røræg, spejlæg, blødkogt æg, hårdkogt æg og omelet. De skal lave æggene individuelt, og de forskellige æg bliver vurderet af læreren Louise undervejs, hvilket kan udløse et flueben eller et "prøv igen".

Louise introducerer:

"Når man opvarmer æg, koagulerer det. Det stivner lige så stille, og så får man et spejlæg. I skal lave fem slags æg, I skal lave det perfekt. Jeg kigger på jeres æg, jeg spiser ikke, så får

jeg rigtig mange æg, men I må gerne spise dem selv, put salt og peber på". Louise viser en video: *"Æg er sprængfyldt med protein, og proteinerne ændrer form. De denaturerer og koagulerer, det sker, når vi går fra flydende til fast form"*. Louise demonstrerer, hvordan man laver en omelet på panden, hun pisker æg i en skål og siger: "Den skal være luftig. Jeg hælder æggene stille og roligt på, og så fluffer den op. Jeg kører den lidt rundt, løfter panden og justerer temperaturen, jeg vender den sammen. Jeg laver den ikke fuldstændig færdig, varmen fra omeletten vil transportere sig ind, der hvor det er koldt, så den gør sig selv en lille smule færdig. Se, hvordan den ser ud, når den er færdig. Let og fluffy".

Eleverne går i gang i køkkenerne, hvorefter de lidt efter lidt får vurderet deres præstationer. Louise står ved en pult og vurderer elevernes æggeretter og går også lidt rundt i lokalet og kigger til køkkenerne.

En dreng laver omelet, han får råd af sin sidemakker: "Du skal vende den, den skal ikke være helt færdig". Drengen vender. Louise kommer: "Den er færdig, kom med det samme og få den vurderet". Louise skærer omeletten over og kigger indeni, siger: "Den er tæt på at være pandekage, men den er godkendt". Drengen ser glad ud.

En anden dreng fik ikke sin omelet godkendt i første omgang. Han kommer til Louise for anden gang med en ny. Louise siger: "Den har en spøjs form. Jeg kan stadig folde den ud. Det er en halv omelet. Første lag er flippet i god tid. Andet lag har du glemt". Omeletten bliver ikke godkendt, drengen ser slukøret ud. Louise siger: "Tag en pause med omelet og gå videre med et af de andre æg". Drengen går tilbage og prøver med blødkogt æg. Han forsøger ikke at lave en ny omelet igen senere i timen. Han ser opgivende ud og forlader madkundskabslokalet som en af de første.

Jeg [feltforsker] står sammen med en gruppe piger. En pige siger: "Jeg ved ikke, hvad der var galt med det røræg, det smagte fandeme godt". Jeg spørger: "Fik du den ikke godkendt?" Hun svarer: "Nej, jeg ved ikke, hvad der var galt med det".

En anden pige kommer til Louise for at få vurderet sit røræg. Louise kigger og siger: "Det får et LILLE flueben". Som lægmand i mit kendskab til røræg synes jeg, at rørægget ser fint ud, men Louise er altså ikke helt tilfreds. Da pigen er gået, siger Louise til mig: "Det er det, man kalder et symbolsk flueben ... Men de skal jo heller ikke uddannes til at være professionelle".

Louise fortæller i et interview:

"Jeg har erfaret, at det er supermotiverende for dem, at de gerne vil have det her flueben, og de bliver ved, indtil der ikke er vand i rørægget, så denne her ildhu og denne her omhu, denne her kerne for at lave en omelet uden stegeskorpe. Det er for mig at se kimen til at ville gøre sig umage".

"De [eleverne] kan godt lide konkurrence?"

"Det er – jeg vil ikke sige masterchef – men det er en individuel præstation, som man får en bedømmelse på, det er måske i virkeligheden det, det handler om ... Faget lider lidt under den klassiske med, at dansklæreren lige bruger madkundskab til et socialiseringsfag, hvor man kan stå og være relationel. Det har jeg ikke tid til med de ting, jeg skal nå.... Så når de [eleverne] kommer ud af madkundskab, så håber jeg da, at de har haft det godt og trygt ... men samtidig ser jeg gerne, at de har fået noget med sig, at de kan lave en hakkebøf til familien eller en lækker salat. At de kommer stolt hjem og siger 'nu skal I se, hvad jeg har lavet'".

I et interview spørger jeg eleverne, hvad de oplever at Louise lægger vægt på.

Dreng: "Altså hygiejnen er der jo altid, men jeg tænker også den måde vi ligesom, hvor meget vi pisker, så det ikke bliver for lidt eller for meget".

Pige: "Det skal være lige det rigtige. Så der er noget med, at teknikken er vigtig, og kunnen".

I Louises undervisning er der fokus på konkrete færdigheder og teknik, mens fællesskab og samvær omkring maden fylder mindre. I Bourdieus perspektiv tilskriver Louise eleverne symbolsk kapital i form af et flueben, når de udviser dygtighed og evne til at udføre svære opgaver som at lave en omelet helt korrekt. Selv om Louise ikke vil kalde det *masterchef* og ikke mener, at de skal *uddannes til professionelle*, bliver deres sociale identitet alligevel små kokke, og som sådan taler hun undervisningen ind i en arbejds-markedsorienteret nytteværdi. Louise selv antager en ekspertposition i rollen som lærer, der både kan vise, hvordan den perfekte omelet skal tilberedes, og vurdere andres retter efter høje standarder. Louise giver udtryk for, at hun føler sig presset på tid, og vi ser, at hun nedprioriterer de fælles smagsoplevelser med eleverne, som tager tid. Det efterlader eleverne til selv at inddrage smag som en dimension i madlavningen. En elev benytter smag som et "forsvar" mod Louises afvisning af elevens rørag, da eleven siger: "Jeg ved ikke, hvad der var galt med det rørag, *det* smagte fandeme godt". Således forsøger eleven forsigtigt, og uden at Louise hører det, at insistere på, at smag er et legitimt, men overset parameter.

I relation til det sanselige indhold i undervisningen ser vi altså, at retternes udseende tillægges betydning og symbolsk kapital [Omelet: let og fluffy uden stegskorpe], mens Louise fx ikke lader en omelet uden skorpe blive gjort til en oplevelse, hvor eleverne selv

er med til at smage sig frem til, at det smager godt. Dimensioner som smag og fælles oplevelse nedtones dermed muligvis som følge af tidsoptimering. Ligeledes ser vi et fravær af dannelse som betinget af relationelle samspil med fokus på det lystfulde gennem positivt socialt samspil; der lægges derimod vægt på den individuelle præstation. Vi ser, at nogle af eleverne selv kompenserer for dette ved at hjælpe hinanden, selv om opgaven er individuel, men vi ser også, at nogle elever står ubehjælpsomt alene tilbage med fejlslagne retter. Glæde og skuffelse lever side om side, hvormed Louises aflæsning af, at eleverne *kerer sig for at lave en omelet uden stegskorpe* og at flueben er *supermotiverende* for dem i dette tilfælde er relativ. Vi ser at denne kerne og motivation bliver forstærket hos nogle, mens den hos andre er mere ubetydelig eller endog risikerer at få et knæk. Vi ser, hvordan Louises fokus på det individuelle arbejde og præstation spiller sammen med underprioriteringen af sanselighed og den fælles smagsoplevelse.

Louises argumentation for prioriteringen af konkrete færdigheder kan anskues som et bidrag i "feltets kamp" angående madkundskab. Hun udtrykker: "Faget lider under den klassiske med at dansklæreren lige bruger madkundskab til et socialiseringsfag, hvor man kan stå og være relationel". Madkundskab har som praktisk fag traditionelt rangeret faghierarkisk under boglige fag (Bang, 2021) som fx dansk. Louise modstiller her det at være relationel med (seriøs) faglighed. I de "fine" boglige fag (med fokus på faglig kunnen) er der således ikke tid til det relationelle som derfor, i den fejlagtige overbevisning at madkundskab ikke er fagligt seriøst, kan parkeres i madkundskab. Louise anvender denne kritik til at gøre op med madkundskab som et hyggefag, hvor faglig kunnen ikke anses som vigtigt i samme grad. Her tager man ifølge Louise fejl, i madkundskab skal eleverne lige så vel som i dansk også *have noget med sig, som de kan være stolte af*. De skal altså *kunne* noget.

Set i lyset af begrebet om praksisfaglighed ligger hun dermed overvejende i tråd med regeringens fremstilling af praksisfaglighed – både i relation til at fokusere undervisningen på konkrete færdigheder og ved derved at anlægge et nytteperspektiv. Risikoen er, at hun ud fra en kærlighed til sit fag og forsøg på at forsvare og styrke dets position ved at gøre det mere færdighedsorienteret og ligne de store fag som dansk mere, kommer til at underprioritere det relationelle set i et dannelsesperspektiv. Dermed kommer hun også til at underprioritere sanselighed som smag og fælles oplevelser, der er indlejret i sociale samspil og en essentiel del af madkundskabsfaget.

Smag, madlavningsglæde og hygge

Med dette eksempel illustrerer vi, hvordan undervisning kan have overvejende fokus på sanselighed i et dannelsesperspektiv forstået som relationelle samspil, lystfuldhed og eksperimenteren.

På en anden skole skal klassen lave boller i karry. Madkundskabslærer Jasmin og hjælpelærer Christian er med. Jasmin og Christian går rundt blandt elevgrupper og laver mad sammen med dem.

Drenge er i gang med sovs. Christian hjælper dem med at hælde kogt vand fra bollerne gennem en si og op på panden. Christian kommer med et piskeris og rører, så siger han: "Er du klar til at røre?" Drengen rører. Christian hælder mælk i. De snakker om det. "Måske skal der lidt mere karry i?" Dreng: "Må jeg drysse?" Han drysser. De smager. Christian: "Hvad siger du til det?" Dreng: "Fint". Nu rører Christian. Han siger: "Den skal bare op og boble lidt, så kan I smide bollerne i". Drengen hælder kødbollerne i.

Jasmin rører i en piges fars. Hun siger til en pige: "Måske skal du ikke putte alle løgene i, I skal bruge det til sovsen". Gruppens fars ser ensartet ud med en

god tykkelse. Jasmin kalder på en dreng fra en anden gruppe, der rører fars, som er meget tynd. Hun viser ham pigens fars, og de får øje på forskellen. De griner. Der er god stemning. Drengen siger: "Vi har ikke puttet løgene i endnu".

Børnene vasker gryder op og dækker bord. Jasmin tager plantebaseret mælk frem og sætter sig ned med en dreng og en pige: "Skal vi smage på det her mælk?" De smager. Dreng: "Det smager mere af mælk end mælk". Pigen henter vegansk creme fraiche hun har med hjemmefra i sin taske, så de også kan smage på det. Jasmin smager: "Det smager lidt surt, men godt. Det er ligesom yoghurt".

Mange er ved at være færdige med mad og opvask. Christian spørger en pige: "Skal vi lægge arm?" De lægger arm. Hun griner. Han lader hende vinde anden gang. Christian: "Du er stærk". Pigen: "Nope". Hun smiler. "Jeg mener, jeg er den stærkeste i klassen".

Jasmin laver kramme-ring med fire elever. Hun sætter rapmusik på. To piger laver dansemoves og fagter. Drenge slås om et stykke papir. Christian stopper dem. Jasmin siger til mig: "Jeg kan godt lide musik, det giver mere en følelse af at være hjemme og lave mad i stedet for at stå i et skolekøkken".

Elever og Jasmin har gjort klar til servering. De fleste sidder ved bordet og vil spise, men ikke alle har fået endnu. Jasmin siger: "Vent med at spise". De venter. Jasmin siger: "Nu må I gerne spise, jeg går rundt og smager". De spiser sammen i grupper. Jasmin siger til mig: "Det betyder meget for børnene, at vi smager på deres mad".

I et interview spørger jeg Jasmin, hvorfor hun smager på vegansk mælk med de to elever, når det ikke havde noget med retten at gøre.

"Var det ikke hyggeligt? Jeg har en tilgang til, at vi smager på alt, vi skal ikke stresse. Det var en spontan beslutning omkring mælken, og det åbnede for, at hun kom med creme fraiche hjemmefra. Flere gange har de haft mad med til mig, ej du skal smage det her, så smager jeg på det, og så er de også åbne for det jeg kommer med. Hvis man er mere på lige fod med eleverne, så deler de lidt mere om deres liv ... Det er ikke vigtigt for mig, at de lærer at lave mad, de skal få lyst til at lave mad, og de skal få lyst til at smage på forskellig mad. Det er det vigtigste. Jeg går ikke så højt op i teknikkerne, og kan du følge en opskrift, men er du interesseret, har du lyst til at prøve dig frem og eksperimentere? Det synes jeg er sjovt".

"Du laver ofte maden sammen med eleverne".

"Så de kan se, hvordan jeg gør. Det er sjældent, jeg siger, det er sådan her, det skal gøres. Jeg gør det bare. Det er megahyggeligt, og det bygger en relation til eleverne. Det bliver nemmere at hjælpe dem i køkkenet, fordi de er vant til, at jeg kommer og hjælper dem. Jeg synes ikke, jeg gør for meget til, at man ikke også kan sige, at de laver det selv".

I et interview spørger jeg eleverne, hvad de synes om, at Jasmin kommer og hjælper så meget.

Pige 1: "Det er nice, jeg kan godt lide når hun kommer, vi snakker meget, vi laver altså også meget selv".

Pige 2: "Hun er en yndlingslærer, hun er rigtig sød, hun snakker med os om alt muligt og jeg Føler mig meget tryk med hende".

I Jasmins madkundskabstimer skal det først og fremmest være hyggeligt. Hun er ikke så optaget af det fagfaglige i form af færdigheder og teknik, men lægger

derimod stort fokus og energi i relationsdannelse, hjemlighed og at undervisningen skal være lystfuld. De sanselige dimensioner viser sig ikke blot ved, at hun igangsætter og prioriterer fælles oplevelser med smag, også krops- og følesansen bliver stimuleret ved kram og anden fysisk kontakt, ligesom høresansen bliver stimuleret ved musik. Det betyder, at der gøres plads til sidesporsaktiviteter såsom at smage på plantebaseret mælk tillige med andre spontane pauseaktiviteter såsom at lægge arm, danse og kramme i ring. Det at opdage og smage nye ting gennem positivt samvær bliver dermed et mål i sig selv.

Jasmins eksplicite mål er, at eleverne får *lyst* til at lave mad, målet er ikke, at de nødvendigvis skal *kunne* lave mad. Vi ser, at Jasmin næsten hele tiden er omkring eleverne, at hun og Christian laver maden sammen med eleverne og har mange samtaler om smag med dem både i relation til den aktuelle mad de laver, men også om andre madvarer. I et Bourdieus perspektiv tilskrives eleverne derved symbolsk kapital, når de udviser motivation, og viser at de gerne vil eksperimentere og prøve noget nyt, og når de er villige til at samtale om smag og mad. Derudover bliver det at blande sig i hinandens aktiviteter og gøremål tillagt høj værdi. Det ser vi fx, når hun skaber kontakt mellem to grupper for at sammenligne fars.

Selv blander hun sig meget i elevernes madlavning, det gør hun det med det formål, *at de venner sig til at hun kommer, fordi det bygger relation*. På samme vis arbejder hun med erfaringer i at give og modtage for at *fremstå mere på lige fod* og få eleverne til derved *at dele lidt mere af deres liv*. Det peger på, at elevernes oplevelser i sig selv bliver tillagt høj værdi og særligt det at dele oplevelser, hvilket vi også ser i kraft af, at det fælles måltid bliver prioriteret. At det er *hyggeligt* bliver italesat som væsentligt, hvilket indebærer, at stemninger og følelser forstås som en integreret del i de gode relationer og det at smage og lave mad sammen.

Elevernes identitet forstås dermed som noget, der skabes og udvikles i interaktion og i de relationelle samspil om mad. Man kan sige, at eleverne på den måde skaber social identitet, som handler om at blive eksperimenterende smagere i en kultur, hvor man er sammen om at lave og spise mad. Jasmin antager selv en position i klasserummet som en slags rollemodel for eleverne ved at vise og gøre sammen med eleverne.

Jasmins undervisning taler ind i en dannelsesværdi, der handler om dannelse som den, Hammershøj rammesætter som det at erfare og opleve, at verden er større, og at dette hænger sammen med sociale relationer og noget lystfuldt. Det ser netop ud til, at Jasmins fokus på det hyggelige samvær og den gode stemning, der også opnås ad andre veje end udelukkende at holde sig stringent til madlavning, skaber en åbenhed, der giver plads til at eksperimentere og smage nye ting og samtale om smag og mad – og dermed potentielt opleve, at verden er større og forholde sig til den på nye måder.

Derimod har Jasmin mindre fokus på færdigheder og teknik, og således fremstår nytteperspektivet svagt i undervisningen. Jasmin positionerer sig dermed i feltets kamp ved at tage afstand fra det fremtalte nytteorienterede erhvervssigte ved at insistere på, at madkundskab netop har det sanselige som en styrke og dermed gøre faget til et dannelsesfag, der skal fremme elevernes selv værd, fantasi og madlavningsglæde, som det beskrives i formålsparagraffen for faget.

Afslutning og perspektivering

Vi har præsenteret to eksempler, der viser, hvordan lærere agerer i undervisningssituationer i madkundskab i skolen i relation til færdighed – sanselighed og nytte – dannelse. Analysen demonstrerer, at lærere antager forskellige orienteringer, hvad angår disse størrelser, således udspiller undervisningens didaktiske form og indhold sig meget forskelligt. Disse forskelligheder spiller sammen med den udvikling, der foregår i faget

og skolen og de uddannelsespolitiske spændinger, der præger feltet. Vi ser at de politiske vinde og diskursive strømninger angående det klare færdighedsorienterede og erhvervsrettede sigte har betydning for, hvordan lærerne positionerer sig i relation til disse strømninger. Ikke således at forstå, at politiske styringsdokumenter og andre kanaler, der producerer disse strømninger, nødvendigvis "nedsiver" direkte til praksis, men at lærerne derimod BÅDE ser ud til at blive påvirket i bestemte retninger OG foretager aktive valg i forhold til at gå med eller mod.

Analysen peger på, at et dominerende praksisfagdidaktisk fokus på færdigheder og teknik taler ind i et nytteperspektiv, som har risiko for at underprioritere sanselighed, der indebærer fokus på relationer og fælles oplevelser med mad og smag. Det kan have den konsekvens, at disse perspektivers vigtighed undervurderes. I madkundskab er det sanselige, herunder det relationelle særlig vigtigt, ikke mindst fordi mad og måltider er socialt – vi spiser sammen, og mad, smag og socialt samvær er på den måde uadskillelige (Højlund, 2015) ligesom de sanselige dimensioner handler om essentielle størrelser som erfaringer, følelser og identitetsdannelse. Dette gælder, uanset hvilken uddannelsesvej man i øvrigt orienterer sig imod. Analysen peger på, at en overvejende orientering mod sanselighed i kraft af relationelle samspil, den gode stemning og det lystfulde fremmer fælles oplevelser og samtaler om mad og smag, der taler ind i et dannelsesperspektiv, der igen taler ind i et fremtidsorienteret praksisfagdidaktisk perspektiv, der rummer både færdigheder og sanselighed.

Indledningsvist fremhævede vi Regeringens direktiv om mere praksis i fagene. På baggrund af vores analyse vil vi konkludere, at hvis man dropper forestillingen om 1975-loven og "de gule faghæfter" som ideal og i stedet udvikler ideen om praksisfaglighed og praksisfagdidaktik – som er overkategori for smagsdidaktik – vil man kunne gøre madkundskab (og andre fag) til et fag, hvor eleverne ikke alene tilegner sig kundskaber

og færdigheder om mad, smag og måltider, men også lærer at arbejde praksisfagligt – dvs. lærer at arbejde reflekteret med deres erfaringer og nye kundskaber og færdigheder med et fokus på at udvikle en reflekteret praksis. Socialisering omkring smag kan være med til ikke både at understøtte elevernes almene dannelse i grundskolen og kan også fremme sociale kontekster i et fremtidigt arbejdsliv uanset uddannelsesvalg.

Gennem vores feltstudier i madkundskab ser vi et snævert færdighedsfokus: At undervisningen er prak-

sis- og nytteorienteret uden den store refleksion. Og vi ser et praksisfagdidaktisk fokus, hvor eleverne ikke alene tilegner sig kundskaber og færdigheder om mad, smag og måltider, men også lærer at arbejde praksisfagligt – dvs. lærer at arbejde reflekteret med deres erfaringer og nye kundskaber og færdigheder med et fokus på at udvikle en reflekteret praksis.

Et sådant fokus kræver ikke blot lærerens tid, men også et mærkbart arbejde med at skabe nærvær i undervisningen.

Referencer

- Bang, L. (2021). Praksisbegrebets genkomst i praksisfagligheden. I Jensen, J. B. (red.), *Perspektiver på praksisfaglighed – skoleudvikling og forandring på tværs*. Aalborg Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Fælles mål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om styrket praksisfaglighed i skolen. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/foke/pdf18/jun/180612-aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen-ny.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Madkundskab Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/GSK_Fagh%C3%A6fte_Madkundskab.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023). *Ekspertgruppe for Fagfornyelse*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/ekspertgruppe-for-fagfornyelsen>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Mere praktisk undervisning og flere valgfag i udskoling*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/mere-praktisk-undervisning-og-valgfrihed-til-de-aeldste-elever/mere-praktisk-undervisning-og-flere-valgfag-i-udskoling>
- Bourdieu, P. (2019). Socialt rum og symbolsk magt. *Praxeologi – et kritisk refleksivt blik på sociale praktikker*, vol 1.
- Buhl, M. (2020). Praksisfaglighed – til nytte eller dannelse. *Unge Pædagoger*, 81(3), 4-11.
- Carlsen, H. B. (2017). *Madkundskabsdidaktik – mellem fag og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (red.) (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Hammershøj, L. G. (2022). Dannelse gennem leg, humor og fantasi. *Kvan*, 122, 31-43.
- Hastrup, K. (red.) (2003). *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag
- Højlund, S. (2015). Taste as a social sense: rethinking taste as a cultural activity. *Flavour*, 4:6.
- Kjær, B. (2019). Indefra og udefra – nærhed og distance i antropologisk arbejde. I Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (red.). *Inklusion og eksklusion – en grundbog*, (s. 137-148). Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E. (2017). Skolen – en dannelsesanstalt eller en uddannelsesinstitution. *Kvan*, 108, 7-23.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

- Leer, J. & Wistoft, K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways – Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, 26(4), 329-349, <https://doi.org/10.1080/07409710.2018.1534047>
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for folkeskolen 9: Hjemkundskab*. Undervisningsministeriet.
- Wacquant, L. (2014). Symbolsk magt og gruppedannelse. I Sandbjerg Hansen, C. (red.), *Socialt Rum, Symbolsk Magt – Bourdieuske perspektiver på klasse*. Forlaget Hexis.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbejd i egen kultur*. SEEK A/S, Flekkefjord.
- Wistoft, K. (2024). Food diversity in Home Economics Education – exemplified by Danish school research. *The Journal of ARAHE*, 31(2), 18-37. <https://www.arahe.info/web/viewer.html?file=/journal/list/Volume31%20Number2%202024.pdf>
- Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2018) *Smagens didaktik*. Akademisk Forlag.
- Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2023): "Praksisfagdidaktik – med madkundskab som eksempel". I Rasch-Christensen, A. (red.), *Praksisfaglighed i skolen* (s. 77-94). Dafolo.

Appendiks

Denne artikel repræsenterer en kvalitativ del af det større projekt *TASTE Didactics – Food and Critical Thinking*, der løber i 2023-2027. Forskningsprojektet gennemføres i Norge og Danmark i et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole (KP), DPU, Aarhus Universitet, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Bergen og Universitetet i Sørøst-Norge. Projektet er støttet af Norges Forskningsråd, projektnummer: 334698. Projektet har til formål at skabe viden om smag og udvikle smagsdidaktik i madkundskab i skoler i Danmark og Norge og dagtilbud i Norge.

Vi vil gerne takke alle lærere, elever og skoler, der har deltaget, samt madkundskabsforeningen i Danmark for at bidrage til projektets videnskabelse og gennemførelse.

Metode: Den antropologiske tilgang

Metodisk har vi gennemført antropologisk feltarbejde på seks skoler i Danmark, hvor vi med deltagerobservation har fulgt timer i madkundskab (4.-8. klasse) og interviewet madkundskabslærere og elever¹. To af skolerne deltog som del i projektets pilotprojekt med henblik på at fokusere feltarbejdet yderligere. Det

empiriske materiale består således af deltagerobservation, herunder uformelle samtaler med lærere og elever, samt individuelle interviews med lærere og gruppeinterviews med elever (2-4 elever i hver gruppe). Deltagerobservation er registreret ved detaljerede feltnoter, mens interviews er transskriberet i sin helhed (Emerson et al., 2011). Vi har deltaget i alt i 27 dage fordelt på skolerne og foretaget 7 lærerinterviews og 22 gruppeinterviews med elever. Skolerne er udvalgt geografisk efter et ønske om at forskellige dele af landet var repræsenteret såvel som både by og land.

Feltarbejdet har fulgt gældende praksis for GDPR. Under deltagerobservation har vi initieret kortere uformelle samtaler med elever for at skabe tryghed og samtidig få indblik i elevernes umiddelbare oplevelser af konkrete hændelser i klasserummet. Uformelle samtaler med lærerne er hovedsageligt foregået i pauser og frikvarterer og i mindre omfang i timerne. Derudover har vi i klasserummet forsøgt at være tilbageholdende iagttagere for således at kunne dokumentere aktiviteter og situationer. På den måde har vi søgt en balance mellem nærhed og distance i felten (Hastrup, 2003).

Under deltagerobservation har vi været optaget af lærernes interaktion med eleverne, lærernes valg

¹ Nogle skoler har indført madkundskab tidligere end 5. klasse enten som valgfag eller obligatorisk.

af aktiviteter og opgaver samt måder, aktiviteterne bliver gennemført på i samspillet mellem lærere og elever og eleverne imellem. Vi har haft særligt fokus på samtaler om smag, og hvorvidt og hvordan smag spillede en rolle i undervisningen. Elever blev udvalgt til interviews i mindre grupper efter pragmatiske principper om, hvad der kunne passe ind i undervisningen de pågældende dage. Under interviews med elever har vi spurgt til deres opfattelser af lærernes prioriteringer i undervisningen, og hvad de synes om forskellige aktiviteter og opgaver i madkundskab. I relation til eleverne forsøgte vi at anlægge en såkaldt læringerolle i felten (Wadel, 1991). Det gjorde vi for at mindske den asymmetriske magtposition, der ligger i interviewsituationen mellem voksen og barn. Således ekspliciterede vi fx ved interviews, at vi ikke var lærere, og at vi ikke vurderede deres svar i forhold til, hvad de deraf havde lært eller ikke lært i madkundskab, at de ikke kunne give rigtige eller forkerte svar, men at vi kun var interesseret i deres egne oplevelser og opfattelser af undervisningen, så vi kunne lære af det.

Ved interviews med lærerne har vi spurgt til konkrete prioriteringer i undervisningen samt til aktiviteter og hændelser, som vi har observeret i timerne såvel som mere generelle betragtninger om madkundskab som fag. Spørgsmål til lærerne har derfor varieret, idet de har relateret sig til de observerede praksisser. Analytisk har vi foretaget en meningskondensering af materialet med det formål at udkrystallisere informanternes egne overvejelser, forståelser, logikker og bevæggrunde i forbindelse med undervisningen i madkundskab (Kjær, 2019; Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har identificeret kulturelle mønstre og forståelsesformer i materialet på de enkelte skoler og på tværs, som vi har analyseret i lyset af Hammershøjs dannelsesperspektiver og på baggrund af Bourdieus begreb om symbolsk kapital og feltets kamp (Bourdieu, 2019; Wacquant, 2014). I denne artikel har vi udvalgt undervisningssituationer fra skolerne, der udmærker sig ved i udpræget grad at demonstrere disse mønstre i relation til netop dialektikken omkring færdigheder og sanselighed samt nytte og dannelse (Flyvbjerg, 2006).