

# Bachelorprojekt i madkundskab 2024

Reflekterede madvalg gennem æstetiske og kreative læreprocesser

---

Astrid Hedvig Borup Petersen | 30200133

Lufe20ba2mk

27. maj 2024

---

Københavns Professionshøjskole Nyelandsvej

Vejledere: Helle Brønnum Carlsen & Karina Baymler

Antal anslag: 64.187 (inklusive billede)

## Indholdsfortegnelse

Indledning .....	3
Problemformulering .....	4
Videnskabsteoretisk afsæt.....	4
Metode .....	5
Præsentation af empiri .....	7
Teoretisk grundlag .....	8
Erkendelse, erfaring og virksomhedsformer.....	8
Fagdidaktik og grundpositioner .....	9
Det kreative og de æstetiske læreprocesser .....	10
Dannelse og smagens dannelse.....	11
Madvalg og -dannelse .....	12
Analyse .....	13
Lærernes fagdidaktiske grundposition.....	13
Lærer A.....	13
Lærer B .....	17
Lærer C .....	19
Kvalificering af valget gennem det æstetiske, det kreative og selvoverskridelsen.....	22
Relevansen af det æstetiske og det skabende kreative.....	22
Gendigtningen som den æstetiske drivkraft.....	27
Konklusion.....	29
Perspektivering .....	30
Det fagdidaktiskes relevans .....	30
Kritisk forholden til egen undersøgelse .....	31
Litteratur .....	32
Bilag.....	35
Bilag 1: Interviewguide.....	35
Bilag 2: Årsplan lærer A .....	36
Bilag 3: Årsplan lærer B .....	39
Bilag 4: Årsplan lærer C .....	40

## Indledning

I madkundskab er den æstetiske praksis særligt kendetegnende. Men den overses desværre også i forbindelse med både læring og dannelse. De æstetiske læreprocesser anses i folkeskoleregion ofte for uanvendelige i et dannesperspektiv, og Hansjörg Hohn påpeger at: "En institution, som specialiserer sig i dannelsesprocesser, kan ikke legitimere æstetiske aktiviteter, hvis den ikke er i stand til at gøre rede for deres centrale rolle i kundskabstilegnelsen" (Hohn & Pedersen, 2004: 11).

Helle Brønnum Carlsen understreger det æstetiskes aktualitet i madkundskab ved at koble valget af mad med vores æstetiske lyst og understreger, at valget er blevet et uomgængeligt vilkår (Carlsen, 2011). Eleverne skal gøre sig erfaringer, så de finder ud af, hvad der er værdifuldt for dem. Ikke lade valget været udgjort eller afgjort af andres erfaringer - de skal gøre dem til deres egne.

Statsminister Mette Frederiksen, fremlagde i Folketingets åbningstale, at praktisk-musiske fag bør være mere praktisk orienteret, og at de bør holde sig til det. Og at begrundede valg om mad og pochering af æg ikke kan kræve en teoretisk forankring (Statsministeriet, 2023). Der er jeg dybt uenig. Madkundskab skal beskæftige sig med det genstandsfelt gennem både teori og praksis, som ingen kan undsige sig: mad. Eleverne skal ikke bare lave mad. De skal lære at træffe valg om mad, og de skal lære "at forbinde viden med lyst og handling i en forpligtigende praksis" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Det er min overbevisning, at dannelse legitimeres netop i kraft af den æstetiskes aktualitet i madkundskab. Som professor Lars-Henrik Schmidt påpeger: "Dannelse er ganske enkelt *smagens dannelse*, og dannelsesproblematikken mister sin mening, hvis dette *æstetiske* moment elimineres" (Schmidt, 1999: 120). Aktualiteten af det æstetiske og det kreative som veje til at træffe kvalificerede valg er unægtelige, hvis du spørger mig.

Men er den æstetiske og kreative tilgang relevant og aktuel? Og hvordan lærer eleverne at træffe kvalificerede og reflekterede madvalg med den æstetiske praksis som medium?

Denne nysgerrighed udgør afsættet for mit bachelorprojekt, som jeg vil undersøge gennem følgende problemformulering:

## Problemformulering

Hvordan kan kreative og æstetiske læreprocesser i madkundskab udvikle elevernes evne til at kunne træffe kritisk reflekterede madvalg og bidrage til dannelse?

## Læsevejledning

I denne opgave vil jeg først præsentere det videnskabsteoretiske afsæt, jeg læner mig op ad. Herefter redegør jeg for mine metodiske overvejelser og lader dette være grundlag for præsentation af min empiri. Herefter introducerer jeg mit teoretiske grundlag og de centrale teoretiske begreber.

Jeg vil gennem analyse af empiri finde frem til mine respondenters fagdidaktiske grundpositioner og forholde mig til en eventuel diskrepans. Jeg vil fortsætte analysen ved at diskutere, hvorvidt en kvalificering af elevernes valg muliggøres gennem den tilstedeværende praksis, samt om denne er konstituerende for dannelse. Det er lærerens fagdidaktiske praksis, der er central for min undersøgelse.

## Videnskabsteoretisk afsæt

Mit videnskabsteoretiske afsæt er inspireret af fænomenologien, hvilket betyder at jeg forholder mig til viden, som noget der er afhængigt af det dialektiske forhold mellem subjektets bevidsthed og omverden, og hvor viden udgøres af subjektets livsverden (Jacobsen et al., 2020). Dette forhold bliver særligt relevant for min opgave, fordi det vedrører undervisernes oplevelse af deres egen undervisningspraksis. I fænomenologien findes der ikke én endegyldig sandhed eller virkelighedsopfattelse af et fænomen, men derimod er subjektets livsverden, vedkommendes oplevelse og erfaring med fænomenet centralt (Jørgensen, 2022). Det betyder, at vi ikke kan forstå verden uafhængigt af det oplevende eller observerende subjekt og derfor tages der udgangspunkt i livsverdener ud fra et førstepersonsperspektiv (Jacobsen et al, 2020). Samtidig er det et vilkår, at den menneskelige bevidsthed altid er rettet mod *noget*, at vi rummer en intentionalitet. Denne intentionalitet forudsætter et gensidigt indbyrdes forhold mellem menneskelig bevidsthed og omverden, dermed fænomener, hvilket betyder, at vi ikke kan adskille bevidstheden fra dens rettedhed og omvendt, og derfor må fænomenet undersøges i den

omgivende sociale kontekst, netop fordi bevidsthed og det fænomen, denne er rettet imod, ikke kan ses uafhængige af hinanden (Jørgensen, 2022).

## Metode

Jeg vil i dette afsnit præsentere, hvordan jeg har genereret den data, der udgør min empiri. Dernæst vil jeg præsentere det, der udgør mit empiriske grundlag.

Jeg benytter en kvalitativ metodisk tilgang i min opgave, hvilket indebærer en tilstræbelse mod at opnå kvalificeret indsigt i et forhold, der vedrører den menneskelige erfaring (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 15). Jeg ønsker at få indsigt i forskellige underviseres oplevelser med deres egen praksis, hvilket må siges at vedrøre deres subjektive erfaring. Jeg søger således ikke at kvantificere madkundskabslæreres brug af æstetiske og kreative læreprocesser, men undersøge hvad deres oplevelse med disse er, og hvad de oplever, at det gør for eleverne. For at opnå kvalificeret viden herom, har jeg valgt at benytte to kvalitative metoder, der tilsammen udgør min empiri. Jeg har valgt at benytte mig af det semistrukturerede interview og dokumentanalysen.

Jeg har først og fremmest valgt at udføre et kvalitativt semistruktureret interview. Denne metode er valgt, fordi omdrejningspunktet i det kvalitative interview netop er menneskers oplevelser af fænomener i deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 35). Ved det semistrukturerede interview udarbejdes en interviewguide ud fra det, man centrerer sin undersøgelse om samt det teoretiske grundlag (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 42-44). Jeg har udarbejdet en interviewguide, hvor jeg har defineret et forskningsspørgsmål med tilhørende interviewspørgsmål (bilag 1) for at imødekomme livsverdensforholdet hos respondenterne og sikre et forholdsvist lavt abstraktionsniveau. Ved udførelsen af interviewet startede jeg med at sætte rammen for interviewet og emnet, og samtidig tilstræbte jeg en vekselvirkning mellem spørgsmål og svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 46-49). Spørgsmålene orienterer sig mod mine informanters levede erfaringer med egen praksis samt med æstetiske og kreative læreprocesser, som det er væsentligt med den fænomenologiske forståelse (Jacobsen et al., 2020: 298). Jeg har tilstræbt neutrale spørgsmål med en åbenhed og uden indblanding af egne antagelser, men som centrerer sig om fænomenet. Det er en fordel ved det kvalitative interview,

at det tilbyder dybdegående og nuancerede forståelser, hvilket er centralt for min undersøgelse, idet jeg er interesseret i at vide noget om, hvordan lærerne oplever deres egen undervisning og de æstetiske og kreative læreprocessers potentialer og begrænsninger i undervisningen for udvikling af maddannelse hos eleverne.

Jeg har desuden valgt at inddrage dokumenter, som den anden halvdel af det empiriske materiale. Ved dokumenter forstås: “sprog, der er fikseret i tekst og tid” (Lynggaard, 2020: 185). Dog anskuer jeg anvendelsen af dokumenterne i et interaktionistisk perspektiv, hvilket indebærer en forståelse af “at dokumentet først får betydning, når det indgår i en social situation” (Mik-Meyer, 2005: 195). Det vil sige, at dokumentet er socialt betinget og betydningen opstår i relationen mellem dokument og kontekst, og således er situeret. Det betyder altså, at mine dokumenter ikke har nogen iboende betydning, men først får mening, når jeg anvender dem med min hensigt (Mik-Meyer, 2005: 196).

De dokumenter, jeg inddrager i denne opgave, er halvårsplaner og årsplaner. De er nedskrevne sproglige formuleringer, som udtrykker lærernes didaktiske overvejelser ved udarbejdelsen. Fordelen ved at inddrage dokumenter er, at de indeholder data om lærernes umiddelbare didaktiske rationaler ved udarbejdelsen, hvor interviewet bidrager med nuancerede efterrationaliseringer (Lynggaard, 2020: 189). Selve dokumentanalysen udfolder sig i mit analyseafsnit.

Både interviews og dokumentanalyserne bidrager til at give et nuanceret billede af de tre læreres undervisningspraksis. Interviewene giver mulighed for indblik i lærernes umiddelbare tanker, hvor deres årsplaner er et mere fikseret billede på deres didaktiske overvejelser. Ved at kombinere disse to metoder får jeg mulighed for at undersøge, hvorvidt lærernes praksis er i overensstemmelse med deres overvejelser, eller om der forekommer diskrepans.

Det er nødvendigt at nævne, at til trods for en gennemarbejdet interviewguide, så fik hvert interview hver deres retning. Dette gør naturligvis, at jeg ikke har lagt lige stor vægt på de samme spørgsmål i hvert interview, som kan have resulteret i divergerende svar. Samtidig har det været en overvejelse, at den ene af de tre respondenter undervejs viste sig ikke at være faguddannet i madkundskab. Fordi det var interviewets primære fokus at opnå indsigt i

lærernes *oplevelse* af de æstetiske og kreative processer, har jeg valgt at fortsætte min undersøgelse på trods heraf.

## Præsentation af empiri

Jeg har udført tre semistrukturerede interviews med lærere, der underviser i madkundskab på forskellige skoler i forskellige kommuner. Min empiri består således af interviews med tre lærere, der underviser i madkundskab. Mine interviews er vedlagt som lydfiler i ekstramaterialet. Jeg inddrager citater fra interviewene i min analyse som belæg ved IA, IB og IC, som henviser til interview med interview A, interview B og interview C.

Jeg har fået tilsendt årsplaner af alle tre lærere. Årsplanerne udgør de dokumenter, jeg inddrager til dokumentanalyse. Det første dokument er en årsplan for et skolehalvår for 4., 5. og 6. klasse i madkundskab, hvor halvårsplanen er inddelt i titel på forløb, indhold og læringsmål. Denne anvender lærer A. Andet dokument er en årsplan fra Alinea målrettet 5. klasse, som lærer B anvender. Den rummer titel på forløb, kompetenceområde og foreslåede læringsmål. Det sidste dokument er en sms-besked, hvor en 10-ugers plan fremgår inddelt i 3 forløb med forskellige ugers varighed fra Lærer C. Lærer C's årsplan indeholder titel på forløbet og estimeret ugeforbrug. Årsplanerne er vedlagt til reference under bilag 2, 3 og 4.

For overblikkets skyld og af hensyn til lærernes anonymitet, vil jeg i opgaven nævne dem som henholdsvis lærer A, lærer B og lærer C. Alle tre respondenter er kvinder og vil blive omtalt med pronomenet hun.

# Teoretisk grundlag

Jeg vil i dette afsnit præsentere de teorier og centrale begreber, som jeg læner mig op af og anvender i min analyse.

## Erkendelse, erfaring og virksomhedsformer

Jeg læner mig op ad Hansjörg Hohrs og Helle Brønnum Carlsens forståelser af Immanuel Kant. Den grundlæggende antagelse ved menneskelig erfaring forankres i den filosofiske tradition, og hvordan vi forstår menneskets væren i verden (Carlsen, 2017: 24-28). Grundlæggende og forenklet gælder det, ifølge Immanuel Kants æstetiske teori, at verden fremtræder for mennesket i en fysisk form, som betinger vores erkendelse af den (Hohr, 2004: 22). Dette menneskesyn har betydning for, hvordan vi anskuer eleverne og deres måde at begribe verden på (Carlsen, 2017).

Mennesket erfarer verden gennem tre tilgange i et dialektisk forhold: en videnskabelig, en etisk eller moralsk og en æstetisk (Carlsen, 2017: 27). Endvidere forstås det, at vores lyst eller ulyst til noget er æstetisk forankret i smagsdommen, som udgøres af erfaringer - både videnskabelige, etiske og æstetiske (Carlsen, 2011: 22).

De teoretikere, jeg læner mig op ad i denne opgave, er alle kantiansk inspireret i deres tilgange.

Lærer og cand. pæd. Peter Brodersen introducerer fire virksomhedsformer i en almindidaktisk æstetisk aktivitetsmodel, Firfeltmodellen, hvor fire indholdsrelaterede dimensioner i vekselvirkning kan målrette elevernes arbejdsaktiviteter gennem forskellige måder at være virksomme på. Den rummer en perceptiv og en produktiv dimension: en analytisk, en æstetisk, en kommunikativ og en håndværksmæssig (Illum Hansen, 2015: 83-86). Carlsen opstiller desuden, med afsæt i Kants tre erfaringsformer og Knud Illeris' læringstrekant, en didaktisk Boblemodel, hvor virksomhedsformerne forankrer elevernes aktiviteter i erfaringsformerne og knytter dem til genstandsfeltet: "en intentionel aktivitet rettet mod et bestemt genstandsfelt, som kræver en bearbejdning hos den udøvende, der gør erfaringen til personens egen" (Carlsen, 2017: 93), hvormed videnstilegnelse og læringsproces understøttes (Carlsen, 2011: 95).



Det centrale ved begge modeller er, at de sætter den æstetiske erfaringsform centralt for elevens læring, når det sker i en kobling mellem erfaringsformerne (Carlsen, 2011: 95; Illum Hansen, 2016: 82-84). Modellerne adskiller sig, idet firfeltmodellen har håndværket som en særskilt virksomhedsform, hvor Carlsen i sin model anskuer dette som et genstandsfelt. Samtidig er der i boblemodellen et sæt af fællesmængder, der i et overlap udgør det højst taksonomiske niveau, som eleven kan opnå. Det er når eleven er kommunikativ, reflektiv eller konstruerende (Carlsen, 2011).

Boblemodellen og firfeltmodellen er didaktiske redskaber, der kan bruges til at sikre, at eleven er virksom på en måde, der er hensigtsmæssig i forhold til det valgte indhold og den intenderede læring, og dermed får modellen almindeligt og -gyldigt karakter.

### **Fagdidaktik og grundpositioner**

Ifølge professor Karen Wistoft, vil didaktik altid vedrøre læringsintentioner og samtidig beskæftige sig med “indhold, proces, målrettethed, medier, lærer- og elevroller m.m. ... teori med tilhørende begreber, viden og idealer” (Wistoft, 2016: 13). Samtidig påpeger musikdidaktikeren Frede V. Nielsen, at fagdidaktikken relaterer sig til fagundervisningens hvad, hvorfor og hvordan. I hans didaktikforståelse er vægtingen af forholdet mellem teori og det praktiske afgørende for den metodiske praksis og meningsfuldhed (Nielsen, 2006: 23). Disse forhold implicerer, at den enkelte lærer må være bevidst om sine fagdidaktiske intentioner og vekselvirkningen mellem teori og det praktiske.

Nielsen beskriver fire positioner, der udgør et fælles udgangspunkt for fagdidaktisk tænkning: basisfagsdidaktik, etnodidaktik, udfordringsdidaktik og eksistensdidaktik (Nielsen, 2006: 35-48). Grundpositionerne skal ikke anskues som adskilte, men beskæftiger sig derimod med indhold ud fra forskellige dannelsesmæssige paradigmer, hvorfor vægtingen af et genstandsområde vil være en afspejling heraf (Nielsen, 2006: 49). Disse positioner knytter Carlsen til madkundskab som grundlæggende forudsætning for “*hvordan* man udfolder undervisningens *hvad*, begrundet i den intenderede lærings *hvorfor*” (Carlsen, 2017: 41).

## Det kreative og de æstetiske læreprocesser

De æstetiske læreprocesser er en fælles betegnelse for måder at beskæftige sig med erkendelse gennem følelsesmæssige og sanselige indtryk, som udgør en oplevelse, der medvirker til ny erkendelse eller en ny forholdemåde (Austring & Sørensen, 2022). Gennem sanselige erfaringer som er kropsligt forankret, omsættes æstetiske indtryk af verden til udtryk (Austring & Sørensen, 2006: 7). Hohn mener, at mennesket konstitueres i interaktion med verden, og at den æstetiske erkendelse dermed også følger denne relationalitet (Hohn, 1999: 16-18). Hohn definerer således tre erfaringsformer, *følelse*, *oplevelse* og *analyse*, hvori den æstetiske erkendelse konstitueres i oplevelsen. Disse udgør i et dialektisk samspil grundlaget for den menneskelige erkendelse, idet *oplevelsen* som en æstetiske erfaring, er uerstattelig og samler faktabrudstykker og udgør den meningsfulde helhed (Hohn, 1999: 21-22). Carlsen fortolker oplevelsen som “en sansebaseret, nonverbal konstruktion, der altid forholder sig til og dømmer om lyst eller ulyst i det historiske, kulturelt og socialt forankrede subjekt” (Carlsen, 2017: 101). Herved forstås det, at oplevelsen er betinget af vores æstetiske lyst, der fuldendes i refleksionen eller kommunikationen.

I forlængelse af at tillægge det æstetiske værdi for subjektets væren i og relation til omverden, knytter Austring og Sørensen, med inspiration i Hohn, æstetikken til dannelse gennem socialiseringen: “den æstetiske mediering giver os mulighed for at samle fragmenterede, følelsesmæssige og sanselige oplevelser af verden i et meningsfuldt hele ... og kommunikere om alt det, som ellers er usigeligt” (Austring & Sørensen, 2006: 106). For begge teoretikere er det helt centralt, at læringsmåderne i et indbyrdes samspil udgør et meningsfuldt hele, idet den æstetiske erkendelse forener de tre erfaringsformer.

Både Hohn og Carlsen står altså på skuldrene af Kant og hans måde at anskue den menneskelige erkendelse, når de hver især forholder sig til tre erfaringsformer, der i samspil udgør fundamentet herfor (Hohn, 1999; Carlsen, 2017). Essensen er, at den æstetiske erfaring vedrører det sanselige og oplevelsen mellem subjekt og genstanden i verden, objektet, og sætter disse som centrale for det samlede erkendelsespotentialer.

Idéhistoriker og sociolog Lars Geer Hammershøj, definerer kreativiteten som en proces, hvor hensigten er at skabe et nyt produkt (Hammershøj, 2012: 61-63). Det forstås desuden, at en skabende eller eksperimenterende tilgang til undervisning kan medvirke til at nedbryde elevernes barrierer, og vække deres nysgerrighed for en større og endnu ukendt verden. Kreativiteten er knyttet til dannelsen, idet disse er sammenvævede og parallelle processer, der begge er konstitueret af afgørelseskraften, som dermed involverer personligheden (Hammershøj, 2012: 60-62). Denne skabende proces er på en gang forudsat af og forudsætter dannelse af personlighed, fordi eleven i den kreative aktivitet inviteres til overskridelse af selvet, hvilket bidrager til ophævelse og nye forholdelsesmåder (Hammershøj, 2012: 62).

### **Dannelse og smagens dannelse**

Hammershøj formulerer selvdannelsen som et dannelsesideal, hvor selvoverskridelse, formning af personlighed og smagsafgørelsen er centrale. Han pointerer, at formningen af personligheden sker ved, at individet i et gensidigt forhold med den større verden overskrider sig selv i en større kontekst, hvor konteksten åbner muligheden for, at individet kan opleve verden på alternative måder (Hammershøj, 2012: 55).

Smagsafgørelsen indebærer en kvalificering af til- og fravalg, og samtidig er den æstetisk betinget og afgjort af vores lyst eller ulyst (Hammershøj, 2012: 56-59). Hammershøj påpeger, at smagsafgørelsen er en nødvendig forudsætning for, at der er tale om dannelse: ”Dannelse involverer smagsafgørelsen, fordi dannelse altid handler om at danne sig til noget bedre” (Hammershøj, 2012: 56). Det er i spændingsfeltet mellem selvoverskridelse, hvor selvet transcenderer, og de alternative erfaringsmæssige muligheder, at smagsafgørelsen konstitueres, og dannelsen således opstår (Hammershøj, 2012: 54). Dannelsen til det unikke menneske er i det senmoderne samfund ikke længere givet, men i høj grad afgrænset af en samtidsdiskurs, hvor dannelse beskrives som en proces, hvorigennem vi ændrer vores forholdemåde (Hammershøj, 2012: 59). Man neutraliserer sin individualitet, “forlader” sit hidtidige ståsted og etablerer nye forholdelsesmåder.

Med *smagens dannelse* henleder Lars-Henrik Schmidt opmærksomheden på den del af sin dannelsesestese, hvor smagens dannelse er omdrejningspunktet. Smagens dannelse indebærer det

at danne sig smag for noget (Schmidt, 1998: 10). Der er ikke tale om fysiologisk smag, men derimod det at danne sin smag for anstændig opførsel. Ifølge Schmidt afgøres smagen netop ikke af en normativ opfattelse af rigtigt eller forkert, men derimod i kunsten af at sige fra: “Kunsten består ikke i at sige, hvordan et menneske skal opføre sig, men i sansen for at sige fra overfor en uacceptabel, uappetitlig opførsel” (Schmidt, 1998: 11). Han kalder desuden madkundskab for “kulturfaget par excellence, netop fordi sanseligheden er porten” (Schmidt, 1998: 28), hvormed han etablerer en kobling mellem det æstetiske og dannelsen. Dannelsen kan således bestå i at udøve sin afsmag for det, man finder uanstændigt - i kunsten at sige fra med det æstetiske som medium.

### **Madvalg og -dannelse**

Med Hammershøjs og Schmidts dannelsesideal som implicerer smagen og smagsafgørelsen som forudsætning for den æstetiske lyst eller ulyst, bliver det særligt relevant for den del af madkundskab, som centrerer sig om det kvalificerede (mad)valg. Valget er centralt i maddannelse, som grundlæggende handler om at turde træffe valg på baggrund af gjorte erfaringer, fordi valg om mad er et uomgængeligt forhold i vores senmoderne samfund (Carlsen, 2016: 17). At valget må kvalificeres betyder, at det skal forankres i et gensidigt samspil mellem æstetiske, etiske og videnskabelige refleksioner. Begrundelsen for valget, der gør det til et kvalificeret valg, konstitueres i “etisk forsvarlige, videnskabeligt begrundede og lystorienterede” refleksioner (Carlsen, 2016: 16).

Maddannelse indebærer det at turde træffe valg på baggrund af tidligere erfaringer, og samtidig at vi forholder os til de madvalg. Det implicerer således en dom, som er udgjort af det sæt af erfaringer, vi gør os. Denne kan betegnes som smagsdommen. At smagsdommen er udgjort af vores erfaringer betyder, at den æstetiske erkendelse nødvendigvis må omslutte både den etiske og den videnskabelige: “Ingen tilgange sker ‘rent’ eller upåvirket. Vi møder op med vores kulturelle og personlige bagage, vores viden og vores tidligere oplevelser og vores moralske holdning til livet. Mødet er således altid kontekstbundet, både kulturelt, historisk, socialt og personligt” (Carlsen, 2016: 18).

## Analyse

Jeg vil i dette afsnit analysere lærernes fagdidaktiske position ud fra min empiri. Jeg har fokus på deres forståelse af og oplevelser med egen praksis, særligt med fokus på æstetiske og kreative læreprocesser. Endvidere forholder jeg mig til, hvordan den fagdidaktiske position, eller mangel på samme, har betydning for elevernes udvikling af evnen til at træffe reflekterede madvalg som en del af dannelsen. Jeg starter med en analyse af lærer A, derefter lærer B og til sidst lærer C.

### Lærernes fagdidaktiske grundposition

#### Lærer A

Lærer A beskriver sin opfattelse af det æstetiske som et sanseligt møde, som kan understøtte elevens erkendelse. Lærer A siger:

*“æstetik det handler jo om det sådan det sanselige møde med maden og det at gøre sig nogle erfaringer ud fra den viden man har opbygget.. Og det er jo det madkundskab kan. Det er jo så fantastisk et fag, fordi som i dag så står vi og taler om emulsion, og det kan jo være sådan fantastisk abstrakt, ikke? Og så rent faktisk at se at den der olie bliver blandet og æggeproteinerne formår at optage det og sørge for at det ikke skiller i olie og vand. Det er jo faktisk det, jeg betragter som en æstetisk læreproces”*  
(IA).

Citatet indikerer at hun forstår det sanselige som en måde at invitere eleverne til den fremmede, abstrakte proces, som de beskæftiger sig med. At udføre en emulsion sammen med eleverne, som en del af deres erkendelsesproces kan, være en impuls, der spirer nysgerrigheden og sætter læringsprocessen i gang (Austring & Sørensen, 2022).

Samtidig bliver det et eksempel på, at erkendelse kan opstå i spændingsfeltet mellem den æstetiske virksomhedsform og den videnskabelige (Illum Hansen, 2015: 86). Når eleverne med udgangspunkt i et genstandsfelt gør kropslige erfaringer med emulsionen, her en mayonnaise, vil produktet være oplevelsen som æstetisk erfaring på baggrund af deres teoretiske viden.

Formålet er, at eleverne skal forstå emulsionen som en teoretisk proces, men samtidig også at den skal indgå som en del af et fælles måltid og være vellykket. Lærer A benytter altså æggets sensoriske egenskaber til at lade eleverne sanse og forstå proteiner og den abstrakte proces, emulsion. Når eleverne er genskabende og perciperende med emulsionen, befinder de sig i den æstetiske erfaringsform. De er virksomme i den analytiske, når mayonnaisen skal fungere som modelskabende for tilegnelse af videnskabelige begreber, og de bearbejder den analytisk (Carlsen, 2011: 94).

Lærer A lader sit udgangspunkt for indholdsudvælgelse være i spændingsfeltet mellem elev og viden (Carlsen, 2017: 23):

*“det kunne også være noget der er meget oppe i tiden ... fx palmeolie som de er meget optaget af. At de har hørt om det, og prøve at forstå hvorfor er det dårligt at vælge noget med palmeolie i, så er det jo interessant at dykke ned i det” (IA).*

Hun lader elevernes nysgerrighed være afsæt for en undervisning, hvor genstandsfeltet er palmeolie. Det antydes ikke, at det er ureflekteret og uden fagdidaktisk forankring, idet lærer A knytter palmeolien til et centralt formål for faget, som i øvrigt udgør hendes egnede læringsform, nemlig det at vælge på et oplyst grundlag.

Denne antagelse styrkes i følgende: *“det kræver jo at eleverne på en eller anden måde i mødet med det valg de skal tage, kan.. hvad skal man sige, inde i hovedet trække på noget viden og nogle erfaringer de har gjort sig” (IA).* Hun beskriver det som væsentligt, at eleverne kan trække på forskellige erfaringer, som de har tilegnet sig i undervisningen.

Det er en central pointe, at madkundskab har et ben i både kultur-, natur- og samfundsvidenskabelige fag, hvilket indebærer et samspil mellem de tre erfaringsformer (Carlsen, 2017: 76):

*“Men altså nogle gange synes jeg at det går galt for vores fag, at det bliver meget kun madlavningen der er fokus på. Og så, ja, vi har æstetiske læreprocesser ... Og det synes jeg ikke er nok i sig selv. De skal ligesom*

*kunne koble det, hænge det op på nogle kroge, nogle videnkroge. Når vi taler om tilsmagning, så har vi faktisk kigget på et teksturkort og talt om grundsmage, og talt om hvor smag registreres, aromastoffer og du ved, så de har noget at koble de der erfaringer de gør sig i køkkenet, sanseligt” (IA).*

Det bliver tydeligt i eksemplet, at lærer A anerkender, at de æstetiske læreprocesser ikke kan stå alene. Det etiske og det videnskabelige skal kobles med den æstetiske erfaringsform i et dialektisk forhold, hvis det skal have indflydelse på vores udøvende smagsafgørelse og -dom. Det antydes også, at hun ikke udelukkende anskuer faget som en madlavningspraksis, men at det indgår i et samspil med det teoretiske.

Hun nævner ordet ‘videnkroge’, som knytter særligt an til Lev Vygotskys vægtning af begrebsdannelsen i sin læringsteori: “De videnskabelige begreber modnes nedad ved hjælp af de dagligdags begreber, og de dagligdags begreber modnes opad ved hjælp af de videnskabelige begreber” (Vygotsky, 1971: 304), hvilket implicerer, at videnskabelige begreber viser sig før hverdagsbegreberne. Dette betyder, at eleverne må have indsigt i faglig terminologi og begreber, så de kan ‘hænge deres viden på’ noget. Lærer A skaber de videnkroge, ved at have introduceret et teksturkort og grundsmagene.

Der er konvergens mellem lærer As refleksioner i interviewet og hendes halvårsplaner. Den intenderede læring, hun forankrer sin tilrettelæggelse i, beskriver hun som:

*“Madkundskab synes jeg jo er et fag hvor formålet for mig at se er at eleverne bliver klædt på til at være mennesker, der tager nogle kvalificerede valg i forhold til mad ... men også i forhold til at kunne vælge det at lave hjemmelavet mad, til. Så derfor skal de selvfølgelig også have nogle praksiskundskaber ift. det” (IA).*

Ser vi på lærer A’s årsplan, er kombinationen af forløb, indhold og læringsmål iøjnefaldende. For det første er der en eksplicitering af alle fagets kompetenceområder, samtidig med at den indeholder en vekselvirkning mellem teoretisk orienterede læringsmål og de praktiske

læringsmål. Hun kobler genstandsfeltet, fokus og mål:

Proteiner og æg	Proteiner – fysik og kemi Æg som væskebinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jeg kan nævne fødevarer der har et højt indhold af protein.</li> <li>▪ Jeg kan sige hvad et æg består af.</li> <li>▪ Jeg kan forklare hvordan proteiner ændre struktur ved opvarming/piskning, herunder hvorfor proteiner kan binde vand og luft.</li> <li>▪ Jeg kan forklare hvad der sker med fedt og proteiner, når man pisker en mayonaise (emulsion).</li> <li>▪ Jeg kender til de forskellige produktionsformer af æg, og kan nævne fordele og ulemper ved dem.</li> </ul>
	Æggets opbygning Emulsion	
	Proteiner – fysik og kemi Legering	
	Produktion af æg	

Eleverne beskæftiger sig med ægget som helhed, æggets madtekniske egenskaber og produktionsforhold. Hertil er der koblet læringsmål, der er i overensstemmelse. Eleven har arbejdet med den videnskabelige erfaringsform, når de kan forklare æggets emulsion. De befinder sig i den etiske, når indholdet handler om produktionsforhold. Som det fremgår af lærer As interview, anvender hun den æstetiske erfaringsform i en vekselvirkning med disse. Det understreger, at videnstilegnelse er afhængig af spændingsfeltet mellem indhold og virksomhedsformer.

I brugen af de forskellige mål ligger der en fagdidaktisk overvejelse om relevansen af virksomhedsformer knyttet til genstandsfeltet. Det, der bliver tydeligt i lærer A's årsplan, er at hun har forholdt sig til, hvad det er, eleverne skal *lære*. Som det blev tydeligt i eksemplet ovenfor, benytter lærer A virksomhedsformerne fra boblemodellen. Hun har ikke håndværket som virksomhedsform, men som genstandsfelt (Carlsen, 2017: 96). Hun sikrer sig dermed, at eleverne er aktive med indholdet i overensstemmelse med hensigten for undervisningen.

Dette taler i retning af, at lærer A er eksistensdidaktiker i sin fagdidaktiske grundposition. Carlsen fortolker og formulerer Nielsens definition af denne, som en position der "intenderer en læring, der gør eleverne i stand til at reflektere over dem selv som smagsdømmende subjekter i en verden af mange meningsfællesskaber, som forpligter til ansvarlig omgang og respekt" (Carlsen, 2017: 53). Lærer A er optaget af elevernes (mad)dannelsespotentialer: hendes undervisning retter sig mod elevens evne til at træffe kritisk reflekterede madvalg. Hun knytter eleverne til verden i et gensidigt konstituerende forhold ved at gøre dem bevidste om og ansvarlige for de valg, de træffer. Hun vægter dermed fagets fem



kompetenceområder højt, således at elevernes madvalg kultiveres i et samspil med genstandsfelterne. Hun er opmærksom på vekselvirkning mellem erfaringsformerne, og at de ikke kan opnå erkendelse udelukkende ved brug af enten den videnskabelige, etiske eller æstetiske.

## Lærer B

Lærer B formulerer i starten af interviewet: "*Hvad mener du med anskuer?*" (IB). Dette giver en indikation af, at hun ikke har gjort sig overvejelser om, hvad udgangspunktet for undervisningen skal være. Interviewet med lærer B afspejler sig i den pointe. Hun udtaler sig ikke om forhold, der indikerer nogen fagdidaktisk position. Samtidig antydes der ikke nogen intenderet undervisning, idet hun ikke forholder sig begrundet eller reflekteret til hverken indhold, proces, retning eller fagets fagteoretiske vidensgrundlag (Wistoft, 2016: 13). Lærer B anvender Alineas årsplan for madkundskabsundervisning slavisk, som hun siger (IB). Digitale læremidler eliminerer, ifølge Stig Toke Gissel og Thomas Illum Hansen, lærerens fagdidaktiske refleksion og udvikling, fordi de masseproducerer indhold blindt herfor (Gissel & Illum Hansen, 2022). Ved ureflekteret at overlade styringen til læremidlet, fjernes ansvaret for undervisningens hvad, hvorfor og hvordan, og dermed også de afgørende fagdidaktiske refleksioner over hvad, hvorfor og hvordan eleverne skal lære (Gissel & Illum Hansen, 2022). Når lærer B beskriver sin følge af årsplanen, vil det være ureflekteret brug af læremidlet, fordi hun tapper ind i den forenkede skabelon for indhold og tilrettelæggelse. Det bidrager til en opfattelse af hendes fagsyn som værende ikke-eksisterende.

Det, som både årsplan og interview indikerer, er, at vekselvirkningen mellem teori og det håndværksmæssige ikke er fagligt forankret. Lærer B har naturligt fralagt sig sin fagdidaktiske begrundelse ved at følge Alineas årsplan ureflekteret. Årsplanen og undervisningsforløbene er begrænset til at være titler på forløbene og forslag til kompetenceområder og læringsmål (bilag 3).

Som Nielsen påpeger, får vekselvirkningen mellem det teoretiske vidensgrundlag og udførelsen af denne afgørende betydning for den fagdidaktiske anskuelse (Nielsen, 2006: 23).

Man kan se, at lærer B oplever, at der er en vekselvirkning mellem det teoretiske og det praktiske: *“Hvad er gluten, er det håndgribeligt, er det noget man kan se? Vi er lidt teoretiske, og så bagefter så går vi i køkkenet bagefter med den teori de har lært”* (IB). Hun påpeger, at gluten er et abstrakt begreb, og at eleverne skal arbejde med gluten både teoretisk og i køkkenet. Det indikerer, at hun er opmærksom på vekselvirkningen, men ikke hverken funktionen eller effekten af den. Vekselvirkningen mellem teori og det praktiske er afhængig af formålet og undervisningens indhold og knytter altså an til erfarings- og virksomhedsformer (Carlsen, 2017: 94).

På trods af at lærer B ikke er sin fagdidaktiske tilgang bevidst, opfatter hun det æstetiske som særlig tilgængeligt i madkundskab (IB). Samtidig forklarer hun at *“alle sanserne oftest kommer i spil – de skal røre ved noget, de skal lugte til noget, de skal kigge på noget, ja”* (IB). Det bliver tydeligt, at lærer B forstår det kreative og det æstetiske som noget, der primært vedrører det sanselige, følelsen. Det antydes dermed indirekte, at det æstetiske ikke kræver nogen form for aktivering, refleksion eller overvejelse. Det antydes, at fordi noget er en æstetisk læreproces, og eleverne sanser, så lærer de. Det indikerer en manglende forholden til, hvordan eleverne begriber verden, og hvordan de tilegner sig nye erkendelser. Lærer B anvender æstetiske læreprocesser, men hun udnytter ikke den æstetiske erfarings potentiale. Det antyder, at den sansemæssige følelse er uafhængig af og adskilt fra den æstetiske erkendelse, der udgør helheden (Hohr, 2004). Endvidere siger hun: *“fordi man husker bedre, jo flere sanser man anvender”*, hvilket sætter den kropslige erfaring centralt, men denne kan ikke stå alene (Austring & Sørensen, 2006). Dette skal kobles med begrebsdannelse, og der må reflekteres over anvendelsen af de æstetiske, videnskabelige eller etiske erfaringer, eleverne gør sig. Ellers er der ikke tale om fulgyldig erkendelse, som Carlsen påpeger (Carlsen, 2017: 94).

Lærer B forholder sig altså ikke til, hvordan eleverne er aktive i undervisningen. Erfaringsformerne er ikke i centrum i hverken hendes interview eller den årsplan, hun benytter i sin undervisning. Selvom titlen på et forløb indikerer, at genstandsområdet eksempelvis er kartoflen, er der ikke defineret en retning (bilag 3). Undervisningens hvordan og hvorfor mangler. Jeg kan se, at de skal arbejde med forskellige tilberedningsmetoder af genstandsområdet og vurdere kartoflens smag, konsistens og anvendelse. Jeg kan se, hvad de skal have om, men det fremgår ikke hverken, hvordan de skal være aktive med kartoflen og heller ikke hvorfor. Hverken lærer B eller årsplanen fra Alinea forholder sig til, om eller

hvordan eleven er aktiv i forhold til det indhold, hun følger. Der er ingen opmærksomhed på, hvad eleverne skal *lære*.

Det indikerer, at hun hverken er sig sit fagsyn eller sit dannelsessyn bevidst, idet hun sætter spørgsmålstejn ved, hvad en anskuelse af faget, en æstetisk læreproces og dannelsesbegrebet betyder. Samtidig nævner hun ikke det reflekterede valg som en tilstedeværende hensigt. Hun giver udtryk for at håndværket og madlavningen er det primære fokus, hvilket knytter hende til firfeltmodellen, idet håndværket fungerer som virksomhedsform (Illum Hansen, 2015: 86). Det antydes at eleverne først og fremmest skal lære, hvordan man begår sig i et køkken, hvilket er en relevant pointe, for hygiejneregler udgør et vidensmål i faget, men undervisningen kan ikke centrere sig herom og have 'køkkenbegåelse' som indhold.

Jeg kan ikke placere lærer B i en fagdidaktisk position ud fra Nielsens kategorier (Nielsen, 2006). Hendes udtalelser indikerer, at hun ikke forholder sig til faget. Hun er uforstående overfor, hvad jeg mener med faganskuelse, og samtidig anvender hun en årsplan uden at kunne kommentere på hverken sine intentioner eller koble elevernes arbejdsaktiviteter til genstandsfeltet. Både interview og årsplanen har fokus på, hvad eleverne skal lave - ikke hvad eleverne skal lære, og der er ikke noget i hendes refleksioner eller årsplan der indikerer, at hun har et fokus på at kvalificere elevernes madvalg.

## Lærer C

*“”nå, men vi har bare lavet pandekager”. Nå. Hvorfor har I det? ”det ved jeg ikke ”. Men I skal jo ikke bare lave pandekager 10 gange på et år. Det kan jeg ikke se meningen i. Og så passer det heller ikke ind i de fire kompetenceområder” (IC)*

Dette er et godt eksempel på, hvordan det kan se ud, når man sætter elevernes læring centralt. Det kan tyde på, at lærer C er opmærksom på fagets kompetenceområder og den vægtning, der ligger i indholdet. Samtidig indikerer det en overvejelse af hvorfor og hvad, eleverne skal berøre som genstandsfelter. Hun siger eksplicit: "*hvad skal vi lære om i dag*" (IC). Hun har altså elevernes læring for øje, og hun har også antydnet, at det må begrundes hvorfor.

Der hvor lærer C bliver svær at placere, er i manglen på et *hvordan*, for der er ikke nogen eksempler på, hverken i årsplan eller interview, hvordan eleverne skal være virksomme.

Hun bemærker, at hun sætter det håndværksmæssige centralt, men om det er med håndværket som mål eller middel eksemplificeres ikke. Det at anvende madlavning forudsættes i høj grad af en begrebsættelse af grundmetodernes relevans: "Men man må huske på, at madlavning skal kvalificeres, videnskabeliggøres, metodisk perfektioneres, sensorisk optimeres, kreativt udfordres og forstås som et kommunikationsredskab" (Carlsen, 2017: 37). Lærer C påpeger, at hun i udskolingen har mere fokus på teori, fordi de skal til eksamen:

*"Og i udskolingen, der er det klart meget mere end, altså er det halvdelen, der er teori. Og den halvdel kan jeg gennemgå ved eksperimenter, hvis det er vi har om æg eller om bagning med gluten. Enten hvor de ser mig lave nogle eksperimenter eller jeg sætter dem i gang med nogle eksperimenter"*  
(IC)

Det indikerer, at der ikke er taget højde for madlavningens dimensioner, fordi hun antyder, at hun prioriterer madlavning frem for teori af tidsnød (IC). Det kan være et udtryk for, at hun ikke tillægger spændingsfeltet mellem teori og det håndværksmæssige stor betydning for elevernes læringsudbytte. Når hun underviser mellemtrinnet, praktiserer hun det håndværksmæssige og "*kobler en pointe på*", som hun formulerer det (IC). Denne må antages at være en teoretisk opsamlende pointe i plenum, men som ikke har sat eleverne i en enten analyserende, modelskabende eller forklarende virksomhedsform.

Det kan tyde på, at lærer C anskuer håndværket og madlavningen som virksomhedsform og som middel til erkendelse. Hun udtaler, at de har erfaret gennem beskæftigelse med håndværket, men hun forklarer ikke, hvordan de gør det. Det indikerer, at der sættes lighedstegn mellem håndværket og erfaring. Dette er problematisk, for hvordan erfarer de ved at lave mad? Det praktiske ved håndværket kan sagtens fungere i samspil med andre virksomhedsformer, men det kan ikke "give" eleverne viden.

Ved dette fokus på håndværksmæssig kunnen, taler det ind i en positionering i det basisfagsdidaktiske. Samtidig læner hun sig også over mod det eksistensdidaktiske felt, hvor

elevens forhold til deres omverden står centralt (Nielsen, 2006: 46). Det antydes i vægtningen af elevernes kvalificering af valget: *“de bare skal have en opfattelse af alt muligt forskelligt, og så skal de ligesom selv spore sig ind på – med hjælp fra mig – hvilke valg kan de tage”* (IC).

Der er flere eksempler på, at hun anser valget for at være et mål og dermed en intenderet læring:

*“jeg gør det helt sikkert på grund af at de skal kunne gå hjem og sige... og de skal tænke, nå jeg lavede æggekage i dag, fordi jeg har om måltider.. og T har vist et alternativ til hvad jeg kunne lave til frokost af rester”* (IC).

At eleverne skal kunne gå hjem og aktivt bruge de erfaringer, de har tilegnet sig i hendes undervisning, tyder på en intenderet læring, hvor faget skal have relevans for eleverne. At de skal bruge de erfaringer, de gør sig, når de selv skal lave frokost.

Det er ikke meget, jeg kan sige om lærer C's årsplan. Den er udgjort af 6 linjer og indeholder kun forløbets overskrift med angivelse af længden på forløbet. Det gør det svært at konkludere noget på baggrund af. Overskrifterne 'Hjemmelavet eller færdiglavet' og 'Bæredygtighed' indikerer dog et fokus på forhold, som vedrører elevens forhold til deres omverden, og en interesse i samfundsaktuelle forhold.

Jeg vil placere lærer C et sted mellem den basisfagsdidaktiske, qua hendes fokus på grundlæggende strukturer, og den eksistensdidaktiske grundposition. Det er fordi, hun orienterer indholdet mod elevens gensidige forhold med verden. Når man har et genstandsfelt som de to nævnt ovenfor, så knyttes verden, skolen og elevens verden tæt sammen, og det er her, hun gør sig de fleste refleksioner i interviewet.

Det er ikke, fordi hun ikke tillægger den teoretiske og håndværksmæssige vekselvirkning eller madvalget stor værdi, for det indikerer hendes interview. Det, jeg kan argumentere for udebliver, er en refleksion over og eksemplificering af, hvordan hun gør det. Det kan tyde på, at hun begriber faget, og hvad det skal kunne, men at den fagdidaktiske forankring udebliver.

Lærer C indikerer, at hun opfatter, at når undervisningen rummer både en teoretisk tilgang og en oplevelse med genstandsfeltet, så husker eleverne bedre: *“At jeg forklarede det og samlede*

*op på det gangen efter, jeg tror at de elever, der oplevede det, husker det” (IC). På samme måde som lærer A giver lærer C et indtryk af at skabe rammerne for en undervisning, der imødekommer elevens begrebsdannelse. Elevernes begrebsdannelse forudsættes af en undervisning, der imødekommer introduktion til faglig terminologi, viden og begreber, og elevens mulighed for at anvende disse, hvis de skal tilegnes (Vygotsky, 1971: 324).*

## Kvalificering af valget gennem det æstetiske, det kreative og selvoverskridelsen

I det følgende vil jeg forholde mig til, hvordan fagdidaktiske positioner eller mangel på samme er koblet til den æstetiske erkendelse og hvordan disse i gensidigt samspil konstituerer (mad)dannelse.

### Relevansen af det æstetiske og det skabende kreative

Alle tre lærere er enige om, at det æstetiske og det kreative er let tilgængeligt i madkundskab, fordi eleverne får mulighed for at gå i køkkenet og være sansende på forskellige måder. De henviser alle til at “eleverne husker bedre” (IA; IB; IC), når eleverne har gjort sig og kan trække på deres kropslige erfaringer. Det hænger sammen med det, der er omdrejningspunktet i de æstetiske læreprocesser, nemlig at de medierer vores indtryk og omsætter dem til udtryk, vi kommunikerer med verden om. Når eleverne arbejder æstetisk og sansende med en emulsion, bliver det deres æstetiske indtryk. Medieringen sker i koblingen med den videnskabelige erfaring og den begrebstilegnelse, de har gjort, når de skal forklare, hvordan en mayonnaise kan blive til. Det er det udtryk, de kommunikerer med verden om.

Lærer B anerkender det kreatives og det æstetiskes position i madkundskab, men hun siger samtidig, at hun ikke benytter dem med henblik på at lære dem noget specifikt: *“jeg oplever i madkundskab, at der ER plads til kreativitet. Det er ikke altid sådan at jeg lader dem gøre det, for jeg ønsker at de skal lære noget bestemt” (IB).* Der er ingen erkendelsesmæssig interesse koblet mellem indhold og aktivitet. Samtidig siger hun, at de starter madkundskabsundervisningen med: *“så starter vi oftest sådan – på vores program, så er det at bage nogle hurtige boller, nemme boller” (IB).* Når eleverne skal være kreative for at være

kreative, forsvinder effekten. Godt nok kan der argumenteres for, at en kreativ tilgang kan medvirke til at nedbryde barrieren og være en slags invitation, men det udgør ikke den kreative proces med hensigten om et nyt og skabende produkt (Hammershøj, 2012: 62). Selvom hun oplever det æstetiske og det kreatives tilstedeværelse som potentiale for elevernes erkendelse, mangler det tyngde i kraft af, at det ikke kobles det til erfaringsformerne og relevante arbejdsaktiviteter for eleverne. Det skal kobles med videnskabelige begreber, for hvis ikke eleverne tilegner sig teoretisk viden om, hvorfor en dej hæver, har det kreative og det æstetiske ingen funktion for tilegnelse af viden. Så kan en dej lykkes nok så fint, den kan hæve flot med masser af luftbobler, men essensen af det gensidige samspil mellem deres erfaringer er afgørende for deres læringsudbytte (Carlsen, 2017: 96). En velovervejnet brug af erfarings- og virksomhedsformer har altså betydning for effekten af de æstetiske og kreative læreprocesser, hvis de skal muliggøre læring og dannelse.

Lærer A og B er opmærksomme på det æstetiske funktion i forhold til valget, fordi eleverne bruger sanserne aktivt målrettet mod noget. Lærer A beskriver, at de får aha-oplevelser:

*“og vi taler om sanseceller og nervebaner op til hjernebanen og sådan noget. Det kan blive meget teoretisk. Og så skal der måske ikke mere til end at man tager et eller andet i munden, holder sig for næsen – orv, jeg kan ikke smage så meget, men så når man slipper og gud, så kan jeg få nogle smagsnoter, så kan det registreres bare på tungen. Så kan det ligesom være en erfaring man gør sig” (IA).*

Ved en sansende og kropsligt forankret øvelse som denne muliggøres forbindelsen mellem det abstrakte og elevens forståelse af det abstrakte. Det taler ind i, at hun bruger det æstetiske som en del af en kreativ proces for at demonstrere en videnskabelig pointe for eleverne. I den kropsligt forankrede holden-for-næsen-og-give-slip-øvelse, er eleverne i en kreativ proces, som medvirker til et brud på elevernes eksisterende måde at tænke på (Hammershøj, 2012: 61).

Lærer C henviser på samme måde til en hensigtsmæssig funktion af det kreative og æstetiske:

*“Og der erfarede de jo, ved at de var kommet til at putte mikrolidt vand i det, at så sker der jo denne her fordampning osv. Og der erfarede de jo en teori ved at lave den ... Og derudover fx emulsion ... altså det er nogle at de*

*eksempler hvor jeg selv tænker, nu jeg kan se at nu fanger de virkelig noget”*

(IC).

I dette eksempel antydes en eksperimenterende kreativ tilgang til undervisningen gennem mikroeksplosionen og emulsion med æg. Det sker i kraft af, at lærer C har en intention med den kreative og æstetiske læreproces, og at hun kobler det med både den videnskabelige og æstetiske erfaringsform. Aktiviteten er på en gang forudsættende og forudsat af det kreative. Eleverne er kreative i mikroeksplosionseksemplet, men samtidig er processen forudsat af den kreative impuls, der “kan motivere klassen til det skabende arbejde i en dynamisk proces, hvor indtryk omformes til udtryk” (Austring & Sørensen, 2022). Det kreative manifesteres netop i de skabende virksomheder i boblemodellen og det produktive i firfeltmodellen. Eleverne kan siges at være både perceptive og produktive eller skabende kreative i undervisningsaktiviteter, hvor de skal genskabe en mayonnaise eller udføre en mikroeksplosion.

Ved at anvende denne form for æstetisk tilgang til undervisningen kan det eksperimenterende og det kreativt skabende gøres til genstandsfelt i kombination med for eksempel ægget. Herved mener jeg, at der imødekommes og inviteres til selvoverskridelse, som bidrager til formning af personligheden.

Det bliver samtidigt tydeligt, at hvis det æstetiske og kreative skal have en virkningsfuld og meningsfuld effekt for elevernes læringsudbytte, så kræver det en didaktisk og indholdsmæssig forankring.

Alle tre læreres refleksioner kan være et udtryk for, at madkundskab sætter en ramme for mødet med en større ukendt verden, der muliggør at eleverne kan erfare på en anderledes måde. Lærer A og C beskriver, hvordan det er i kombinationen af det æstetiske og teorien, at de ser, at der går nye sammenhænge op for eleverne (IA; IC). Eleverne overskrider sig selv i mødet med den større og ukendte verden, fordi mikroeksplosionen og emulsionen, tillader at de gør sig erfaringer i en anderledes kontekst (Hammershøj, 2012: 54). Eleverne arbejder med noget, der ligger uden for deres egen verden, og genstandsfeltet åbner for en anderledes erfaringsmæssig oplevelse. Når eleverne tilegner sig viden om ægget og emulsionen gennem disse anderledes erfaringsmæssige oplevelser, finder selvoverskridelsen sted. De “ophæves” i mødet med noget større og konstruerer nye erfaringer.



Det lærer B beskriver som tilgængeligt i madkundskab er, at eleverne skal smage på noget, de måske synes er lidt ulækkert eller, som de ikke kender:

*“Altså, de skal røre ting som de synes er lidt ulækre, de skal lugte til noget som de synes er lidt for meget, de skal smage noget mad som de absolut ikke kan lide, men jeg har ligesom en lærer i dag der siger at jeg SKAL smage.. altså det er jo madkundskab er med til at skabe rammer for at sige: ej hvor bliver det her fedt at gøre, det har jeg ikke prøvet før, det bliver jeg lidt nysgerrig på, det her har jeg ikke arbejdet med før” (IB).*

Når eleverne skal indtage noget rent fysisk, som de ikke kan lide eller direkte beskriver som ulækkert, er der tale om selvoverskridelse. Det kan dog diskuteres, hvorvidt det er en hensigtsmæssig selvoverskridelse i forhold til både formning af personlighed og smagsafgørelse, idet der ikke er nogen begrundelse eller indholdsmæssig forankring. Hammershøj påpeger samtidig, at lyst og motivation er faktorer, der medvirker til en kreativ aktivitet, men det, der er på spil her, antydes omvendt (Hammershøj, 2012: 60). Eleven bliver angiveligt bedt om at smage, fordi madkundskab, ifølge lærer B, centrerer sig om madlavning og spisning. Men der er ingen forudsætninger for, at selvoverskridelsen vil medføre noget konstruktivt i forhold til smagsafgørelsen, fordi den æstetiske mediering udebliver. Det følelsesmæssige indtryk, de gør sig i at smage på noget nyt, kan ikke føre til en oplevelse uden analysen. De smager, for at smage, og fordi madkundskab drejer sig om mad, men nye erfaringsmæssige konstruktioner og forholdemåder imødekommes ikke. Der mangler altså en invitation til selvoverskridelse. Aktiviteten får karakter af at være tvungen og uden erfaringsmæssig kontekst, hvilket sandsynligvis bare bidrager til elevens eksisterende fortælling om genstanden. Det bidrager ikke til at eleverne hverken gendigter deres æstetiske nydelse eller kvalificeres i at træffe et reflekteret valg, som resultat.

Ved de æstetiske læreprocesser, vil det være en kombination af input, både sanselige og videnskabelige, følelsesmæssigt etiske, som udmønter sig i et æstetisk udtryk, hvor man nærmer sig en forståelse af et mellem menneskeligt forhold af mere eksistentiel karakter (Austring & Sørensen, 2006: 95). Det taler ind i det, som lærer A og C definerer som centralt i

deres intenderede undervisning, nemlig at eleverne på baggrund af de forskellige erfaringer, de gør sig, kan træffe deres egne reflekterede madvalg. Ved det sanselige og kreative optager eleverne indtryk af verden, deres umiddelbare følelse, som bliver medieret gennem reflekteret arbejde med et genstandsfelt. Den æstetiske mediering er således fordrende for elevens selvdannelse. Det sker i kraft af, at det højst taksonomiske niveau muliggøres, når eleven er virksom i alle tre erfaringsformer, hvor refleksionen og kommunikationen opstår i fællesmængderne. Her kan eleven med afsæt i gendigtning vurdere sin æstetiske lyst eller ulyst overfor, hvad de finder anstændigt eller uanstændigt. Det er her, at eleverne kan forholde sig til deres smagsdom. Når de har vurderet lyst eller ulyst, udmønter det sig i smagsafgørelsen. Smagens dannelse muliggøres hermed, når eleven har dannet enten smag eller afsmag for eksempelvis færdigkøbt mayonnaise eller skrabeæg. Dannelsen konstitueres hos eleverne, når de siger fra overfor det, de ikke finder acceptabelt (Schmidt, 1999: 10).

Når de tre adspurgte lærere konvergerer i deres oplevelse af æstetiske og kreative processer, understreger det potentialet for oplevelsen som æstetisk læreproces, som en del af den måde, eleverne kan begribe nye erkendelser om verden på. Men empirien understreger også, at de æstetiske læreprocesser nødvendigvis må være forankret i overvejelser om arbejdsformer og indhold:

*“Selvom der er så mange sanser i spil, så er de i tvivl. Men jeg er stadig af den overbevisning at de husker mere i madkundskab, fordi de bruger de fleste af deres sanser, end de gør i noget røv-til-sæde-undervisning” (IB).*

Det æstetiske fungerer ikke automatisk som videnstilegnelse. Faget hvor det er oplagt og let tilgængeligt, men hvor det også risikerer at blive et skråplan og en sovepude, hvis de ikke anvendes med en intention. Det understreger igen, at for at det kreative og de æstetiske har en funktion som læreproces, som erkendelsesvej, må eleverne være relevant aktive med indholdet (Carlsen, 2011: 94). Ovenstående er ureflekteret anvendelse, hvis det overhovedet kan kaldes anvendelse.

Når maddannelsen sætter maden som uomgængelig materialitet, vil jeg argumentere for at det vedrører det, der har med det menneskelige liv at gøre (Austring & Sørensen, 2006: 90). Dette forhold understreger berettigelsen af den æstetiske praksis i madkundskab i forhold til

udvikling af elevernes evne til at træffe kritisk reflekterede madvalg, idet mad og valget er grundlæggende menneskelige vilkår. Når omdrejningspunktet i madkundskab bliver at lære eleverne at træffe valg om et genstandsfelt, ingen kan undsige sig, så kan der argumenteres for, at de æstetiske læreprocessers potentiale legitimeres, netop fordi mad i allerhøjeste grad har med det menneskelige liv at gøre.

Det centrale for den æstetiske læringsmåde, som det forstås med udgangspunkt i Høhr og Austring & Sørensen, er at den æstetiske mediering samler de tre læringsmåder i et gensidigt samspil, der resulterer i meningsdannelse. De æstetiske læreprocesser er målrettet en større helhed, altså at vi ændrer vores forholdemåder. Det gør vi i høj grad, når vi skal træffe et madvalg. Skal jeg handle økologisk eller ej, og skal alt jeg køber nødvendigvis være økologisk? Det er et valg, der implicerer andre end os selv, det påvirker planeten og vores medmennesker. Dermed knyttes begrebet til dannelsen, fordi det vedrører det at kunne forholde sig reflektivt og kommunikerende med sin omverden (Austring & Sørensen, 2006: 107).

### **Gendigtningen som den æstetiske drivkraft**

I lærer A's undervisningseksempel lærer eleverne om proteiners forskellige funktioner anskueliggjort gennem ægget. Der er overvejet *hvordan*, der skal arbejdes med proteiner og æg. Ved hver undervisningsgang er der afgrænset et tema for eksempel "Æggets opbygning - Emulsion" eller "Proteiner - fysik og kemi - æg som væskebinder". I disse undervisningsgange vil eleverne antageligt befinde sig i de videnskabelige erfaringsformer, idet de skal tilegne sig viden om emulsion og æg som væskebinder, hvilket kræver en viden om, hvordan æggets proteiner og fedt opfører sig under varmetilføring. Hun beskriver, at denne abstrakte proces kan demonstreres for eleverne ved at både hun og de er modelskabende. Eleverne befinder sig således både i den videnskabelige analytiske erfaringsform og i den æstetiske erfaringsform, når de er perceptiv, genskabende og modelskabende (Illum Hansen, 2016; Carlsen, 2011). I forløbets sidste lektion er omdrejningspunktet "Produktion af æg", hvilket indikerer at eleverne beskæftiger sig med produktionsforhold, dyrevelfærd og måske endda æggets rejse fra jord til bord. Her vil eleverne være virksomme i den etiske erfaringsform. Det antages således, at eleverne har gjort sig både etiske, videnskabelige og æstetiske erfaringer og kan nærme sig de fælles mængder, der udgør et højt taksonomisk niveau. Men eleverne skal jo gerne kunne reflektere over både proteiner og æg i en større og anden kontekst. I forlængelse heraf bliver

begrebet gendigtning centralt. Gendigtning handler om at gøre det fremmede eller uigenkendelige genkendeligt eller nært, og det æstetiske er gendigtningens drivkraft (Carlsen, 2016: 51). Når eleverne skal træffe valg om ægget, gendigter de deres æstetiske lyst til det, på baggrund af alle tre erfaringsformer i samspil. Dette fordi vores umiddelbare indtryk, vores lyst eller ulyst til noget, jo er afgjort af vores smagsdom (Carlsen, 2011) eller af den meningsfulde oplevelse (Hohr, 1999).

Det samme gør sig gældende, når lærer B beskriver at eleverne skal smage på noget, de synes er ulækkert eller ikke kender. Hvis elevernes nonverbale kommunikation er en negativ urh-adr-reaktion, bliver opgaven at arbejde med elevernes æstetiske lyst drevet af gendigtningen. Det er okay, at eleverne så *efterfølgende* vurderer en ulyst, fordi smagsdommen er tilvejebragt af en samlet mængde erfaringer. Eleverne må gøre erfaringerne til deres egne, for ikke før, kan de udøve deres æstetiske smagsdom: “Kreativiteten er her en gendigtning af madens betydning for den person, der møder den, tilbereder den og spiser den” (Carlsen, 2019: 235). Elevens evne til at træffe reflekterede madvalg kan siges at muliggøres med gendigtningen som drivkraft, fordi de kvalificerer deres æstetiske lyst og smagsdom gennem oplevelsen. Når de har taget stilling til, hvorfor de vil spise økologiske æg eller ej, er refleksionerne jo netop forankret i gensidigheden mellem det videnskabelige, etiske og æstetiske. Hvis det er undervisningens hensigt at bidrage til en nysgerrighed og udvikling af elevens madvalg, ligger der således et stort potentiale i den æstetiske erkendelse gennem gendigtningen.

## Konklusion

Mit bachelorprojekt har undersøgt, hvordan æstetiske og kreative læreprocesser i madkundskab kan udvikle elevernes evne til at træffe reflekterede madvalg. For at besvare min problemformulering: ”Hvordan kan kreative og æstetiske læreprocesser i madkundskab udvikle elevernes evne til at kunne træffe kritisk reflekterede madvalg og bidrage til dannelse?” har jeg gennem semistrukturerede interviews og dokumentanalyser belyst tre læreres oplevelse af æstetiske læreprocesser og det skabende kreative som undervisningsfænomener. Jeg har endvidere undersøgt deres intenderede læring og anvendt relevant teori til at belyse, hvorvidt reflekteret brug af fagdidaktiske overvejelser understøtter udviklingen af elevernes evne til at træffe kvalificerede madvalg.

Relevansen af æstetiske og kreative læreprocesser forankres i madkundskabsfagets vægtning af den æstetiske nydelse i forhold til smagsdommen og kvalificering af valget. Det æstetiske og kreative tilbyder altså en vej til en meningsfuld, helhedsgjort oplevelse gennem den æstetiske erkendelse. Det bliver tydeligt i min undersøgelse, at den æstetiske praksis ikke kan stå alene. Elevens æstetiske lyst i forhold til valget, forudsættes af begrebsdannelse og et gensidigt samspil mellem det etisk vurderende, det videnskabeligt analytiske og det æstetisk lystbetonede, hvis elevernes oplevelser skal lade dem konstruere nye erkendelser. Ved at sætte den æstetiske erkendelse som omdrejningspunkt, tilbydes eleven meningsfulde oplevelser, hvorigennem de kan blive til dem selv i relation med og til deres omverden. Min undersøgelse viser endvidere, at de æstetiske og kreative tilgange kan resultere i et meningsfuldt læringsudbytte for eleven, hvis anvendelsen heraf er fagdidaktisk forankret. Det kræver en reflekteret og bevidst fagdidaktisk praksis, hvor læreren er aktiv i vekslen mellem teori og det praktiske, samt at elevernes arbejdsaktiviteter er indholdsrelaterede.

Den kreativt skabende tilgang tilbyder invitation til selvoverskridelse og formning af personligheden, hvilket bidrager til udvikling af dannelse. Den æstetiske mediering og de tre erfaringsformer i et gensidigt forhold muliggør smagsafgørelsen og smagens dannelse med udgangspunkt i gendigtningen, hvilket bliver essentielt, uvurderligt og eksemplarisk for dannelsespotentialer i madkundskab.

Jeg kan således konkludere, at æstetiske og kreative læreprocesser i et gensidigt samspil med underviserens fagdidaktiske position kan være konstituerende for kvalificering af elevernes evne til at træffe kritisk reflekterede madvalg. Det medvirker til elevernes dannelse, at de bliver i stand til at træffe kritisk reflekterede madvalg.

## Perspektivering

### Det fagdidaktiskes relevans

Denne opgave har primært koncentreret sig om, hvilke potentialer det æstetiske og det kreative har i madkundskab. Det, der er blevet tydeligt, er, at de æstetiske læreprocesser i madkundskab fungerer i samspil med flere forhold, nemlig at den æstetiske erfaring ikke alene udgør erkendelse. Samtidig er æstetiske læreprocesser et vidt begreb, som forskellige lærere forstår på forskellige måder og især afhænger af en grundlæggende forståelse af, hvordan mennesker erfarer og erkender. I forbindelse med litteraturresearch, faldt jeg over en artikel udgivet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for velfærd, som handler om potentialet i spændingsfeltet mellem teori og praksis i de praktisk-musiske fag (ViVE, 2012). Det er en interessant diskussion om, hvorvidt fagene bør have en boglig eller en praktisk vægtning, hvilket bliver interessant set i lyset af Statsministerens tale i efteråret. Jeg synes, at min undersøgelse kan være et udtryk for, madkundskab har en reel berettigelse netop i kraft af, at faget tilbyder en æstetisk praksis med både en håndværksmæssig dimension og valget. Og hvor dannelsen muliggøres gennem undervisning med æstetiske læreprocesser. Det får mig til at stille spørgsmålet, om der eksisterer en lidt forældet anskuelse af faget, hvor det teoretiske og dannelsen er sekundært, men håndværket er i centrum?

Samtidig kan det ikke underkendes, at selvdannelse gennem smagsafgørelse og smagens dannelse er det dannelsesideal, jeg selv orienterer min undervisning imod. Der ligger et kæmpe potentiale for at gøre eleverne til refleksive, opmærksomme, ansvarlige mennesker, der er modstandsdygtige i kunsten at sige fra. Jeg må indrømme, at jeg er meget inspireret og nærmest rørt af, hvilken gave det kan blive for elever, der er ved at danne sig til deres egne unikke fuldendte individer.

## Kritisk forholden til egen undersøgelse

Det blev tydeligt under analysen af empirien, at det var svært at forankre respondenternes fagdidaktiske position i deres menneske- og dannelsessyn. Det havde været hensigtsmæssigt, hvis jeg havde tilstræbt en interviewguide, hvor en afgrænsning af de anvendte begreber fremgik. Når man undersøger et fænomen som æstetik i undervisningen, bør begrebet afgrænses af hensyn til både mit og respondenternes abstraktionsniveau og kontekstualisering. Interviewene tog forskellige retninger, som jeg valgte at følge, fordi mit videnskabsteoretiske sigte er fænomenologisk. Samtidig havde det været hensigtsmæssigt for analysen af deres fagdidaktiske positioner, at mine forskningsspørgsmål orienterede sig mod, hvordan de arbejder med forholdet mellem deres indhold, genstandsfelter og elevernes aktiviteter. Årsplanerne fungerer fint som holdepunkt, når disse uddybes, som det er tilfældet med lærer A, men for både lærer B og C gælder det, at jeg nærmest ikke kan anvende dem.

At den ene af mine respondenter ikke er faguddannet, er et forhold, jeg er opmærksom på har indflydelse på opgavens validitet. Jeg besluttede at inddrage interviewet, fordi det i processen blev tydeligt, at den fagdidaktiske position er vigtigt. Når man skal opfylde et af fagets formål, er man jo nødt til at kvalificere sin fagfaglige indsigt, og det kommer til udtryk, at lærer B ikke har. Det kan jeg se på resultatet heraf: eleverne får netop ikke mulighed for at udvikle deres evne til at træffe valg. De æstetiske læreprocesser skal begrundes og forankres, hvis de skal have en effekt, hvilket tydeliggør sammenhængen mellem den fagdidaktiske position (eller mangel på samme) og den æstetiske praksis' potentiale. Dette rejser således et andet interessant spørgsmål i retrospekt, nemlig hvorvidt det er vigtigt at lærere, der underviser i madkundskab, er faguddannede?

## Litteratur

Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2024, 5. april). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. EMU Lokaliseret d. 5. maj 2024 på: <https://www.emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen>

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. En grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog*. (3. udg). Hans Reitzels Forlag. S. 33-63, 185-202, 281-307.

Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*. Hans Reitzels Forlag. S. 79-111.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for madkundskab*. (2. udg.) [https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/GSK\\_Faghæfte\\_Madkundskab.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/GSK_Faghæfte_Madkundskab.pdf)

Carlsen, H. B. (2011). *Mad og æstetik*. Hans Reitzels Forlag.

Carlsen, H. B. (2016). *Maddannelse*. U Press.

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

Carlsen, H. B. (2019). Dannelse i madkundskab – at lære at træffe valg ansvarligt med sans for nydelse og glæden ved at skabe under hensyntagen til omgivelserne. I: J. Hansen (red.) *Dannelse i alle fag*. Dafolo.

Frederiksen, M. (2023, 3. oktober). *Statsministerens tale ved Folketingets åbning d. 3. oktober 2023*. Statsministeriet. Lokaliseret d. 24. maj 2024 på: <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsministerens-tale-ved-folketingets-aabning-den-3-oktober-2023/>



Gissel, S. T & Hansen, T. I. (2022, 29. august). *Det rullende fortov fører os til discountskolen*. Skolemonitor. <https://skolemonitor.dk/debat/art8857978/Digitale-1%C3%A6remidlers-rullende-fortov-f%C3%B8rer-os-til-discountskolen>

Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet - et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2022, 15. august). *Lærerens rolle i elevens dannelse*. EMU. <https://www.emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/laererens-rolle-i-elevens-dannelse>

Hjelmar, U. (2012, 1. marts). *De praktiske-musiske fag blomstrer stadig i folkeskolen*. ViVE. Lokaliseret d. 23. maj 2024 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/de-praktiske-musiske-fag-blomstrer-stadig-i-folkeskolen-5xplr4z7/>

Hohr, H. (1999). Den estetiske erkjennelsen. I: *KvaN: 53: Det praktisk-musiske*. *Kvan* 19 (53): 16-26.

Hohr, H. & Pedersen, K. (2004). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening.

Jørgensen, D. (2008): *Karoline, maden og skønheden*. I: J. Carlsen et al. (red.) *Det gode madliv*. Arla Foods.

Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. 2. udgave. Lokaliseret d. 7. maj 2024 på: [www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/)

Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag. S. 193-214.

Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktik*. (3. udg). Akademisk Forlag.

Schmidt, L. H. (1998): Utraditionel dannelse. I: B. H. Sørensen (red.) *Det æstetiske i et dannesperspektiv*. Danmarks Lærerhøjskole. S. 9-28.

Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og Sprog I & II*. Hans Reitzels Forlag.

Wistoft, K. (2016). *Smagsdidaktisk refleksionsteori i faget madkundskab*. Smag for livet. Lokaliseret d. 21. maj 2024 på:  
<https://www.smagforlivet.dk/sites/default/files/documents/Smagsdidaktisk%20refleksionsteori%20Madkundskab%20KW%2024.5.16.pdf>

# Bilag

## Bilag 1: Interviewguide

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan kan underviserens fagdidaktiske grundposition i madkundskab karakteriseres?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan anskuer du faget madkundskab?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er dit menneskesyn?</li> <li>- Hvad er dit fagsyn?</li> <li>- Hvad er dit dannelsessyn?</li> <li>- Hvad er dit læringsyn?</li> </ul> </li> <li>- Hvilket fagligt indhold/genstandsfelt vægter du højt i din undervisning?</li> <li>- Hvilke metodikker/aktiviteter/virksomhedsformer gør du brug af og hvordan?</li> <li>- I hvor høj grad tænker du fagets formålsparagraf ind i din undervisning?</li> </ul>
Underviserens forståelse af det æstetiske og kreative som erkendelses- og læringsprocesser i madkundskab	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad tænker du, når jeg siger æstetiske læreprocesser og kreativt skabende undervisning?</li> <li>- Vil du mene/har du erfaring med, at disse undervisningsmetoder er hensigtsmæssige, hvad kan de bidrage med?</li> <li>- Vil du komme med dit bud på hvordan disse begreber hænger sammen med faget madkundskab?</li> <li>- Tænker/oplever du at disse er særligt væsentlige for madkundskabsfaget? Hvis ja, hvorfor?</li> </ul>
Hvordan gør underviseren sig overvejelser om maddannelse i sin praksis? Underviserens erfaring med det æstetiske og kreative i madkundskabsundervisning som fordrende for maddannelse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tænker du over vekselvirkningen mellem teori og praktik?</li> <li>- Vil du komme med et eksempel fra din undervisning?</li> <li>- Hvad oplever du som underviser, at æstetiske læreprocesser/æstetisk erfaring gør?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- For dit formål med undervisningen?</li> <li>- For eleverne og deres udvikling til dannelse?</li> <li>- For elevernes læring?</li> </ul> </li> <li>- Oplever du det æstetiske som en måde, hvorpå eleverne opnår erkendelse?</li> <li>- Gør du aktivt/bevidst brug af æstetiske læreprocesser i din planlægning?</li> <li>- Hvordan oplever du, at din undervisning bidrager til udvikling af elevernes maddannelse?</li> <li>- Modsat, oplever du det kreative og æstetiske som mangelfuldt eller uhensigtsmæssigt? Hvis ja, hvornår?</li> </ul>
<u>Sekundært:</u> Underviserens forståelse af begrebet/fænomenet dannelse koblet til madkundskab?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad forstår du ved begrebet dannelse?</li> <li>- Tænker du det som et aktivt mål/formål i din undervisning?</li> <li>- Vil du prøve at sætte lidt ord på, hvordan du tænker dannelse som en del af din fagdidaktiske praksis?</li> <li>- Synes du, at madkundskab bidrager til dannelse? Hvis ja, uddyb.</li> <li>- Hvad vil du særligt fremhæve fra faget, som du mener er bidragende til dannelse?</li> </ul>

## Bilag 2: Årsplan lærer A

### Halvårsplan for madkundskab i 4. klasse

Forløb	Indhold	Læringsmål
Intro til faget	Skattejagt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kender til skolekøkkenet og udstyret i køkkenet.</li> <li>Jeg kan læse en opskrift.</li> <li>Jeg kan bruge en kniv og kende forskel på knivene.</li> </ul>
	At læse en opskrift	
	Snitte, hakke	
Kulhydrater	Kulhydrater og kartofler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan redegøre for begrebet 'energi' i mad.</li> <li>Jeg kan nævne fødevarer der har et højt indhold af kulhydrat.</li> <li>Jeg kan forklare forskellen på 'simple' og 'komplekse' kulhydrater.</li> <li>Jeg kender til de mest almindelige danske kornsorter og meltyper.</li> <li>Jeg kender til kornets forskellige dele.</li> </ul>
	Teori: Kulhydrater og kartofler	
	Teori: Kulhydrater og korn	
	Brødbagning	
Smag og tilsugning	Teori: Grundsmage og sanser.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan nævne de 5 grundsmage</li> <li>Jeg kan reflektere over sans- og madoplevelser</li> <li>Jeg kan tilsuge og krydre maden</li> </ul>
	Tilsugning: Suppe med toppings	
	Ratatouille	
Madlavningens grundmetoder	Kogning	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kender til de fire grundmetoder inden for madlavning.</li> <li>Jeg kan lave mad ud fra enkle grundmetoder og teknikker.</li> <li>Jeg kan huske følgende grundregler: <ul style="list-style-type: none"> <li>En gryde uden låg kommer langsomt i kog.</li> <li>Når man steger, skal panden/gryden være varm.</li> <li>Husk at tænde ovnen som det første, når du skal bage.</li> </ul> </li> </ul>
	Stegning	
	Bagning	
	Jævning	
Julemad	Almuens julemad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kender til historien bag de danske måltidstraditioner til jul.</li> <li>Jeg kan tilberede traditionel dansk julemad.</li> </ul>
	Borgerskabets julemad	
Hygiejne og mikroorganismer	Teori: hygiejne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan forklare hvad mikroorganismer er.</li> <li>Jeg kan forklare forskellen på nyttige, fordærvende og sygdomsfremkaldende mikroorganismer.</li> <li>Jeg kan anvende almindelige hygiejneprincipper i madlavning.</li> </ul>
	Hygiejnebevis	
	Rengøring af køkkenet	

## Halvårsplan for madkundskab i 5. klasse

Forløb	Indhold	Læringsmål
Fedt	Fedt som smags giver	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan nævne fordele og ulemper ved at bruge fedt i madlavningen.</li> <li>Jeg kan nævne fødevarer der har et højt indhold af fedt</li> <li>Jeg kan forklare forskellen på animalsk og vegetabilsk fedt.</li> <li>Jeg kan forklare forskellen på mættet, monoumættet og polyumættet fedtstoffer.</li> <li>Jeg kan nævne nogle fedtstoffer der er gode at stege i.</li> <li>Jeg kan sige hvilke fedtstoffer der er i fisk, og hvorfor man anbefaler at spise fisk mindst 2 gange om ugen.</li> </ul>
	Fedt som luftgiver	
	Fedtstoffer: Ernæring og anvendelse	
	Fedt i fisk	
	Filetering af fisk	
Proteiner og æg	Proteiner – fysik og kemi Æg som væskebinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan nævne fødevarer der har et højt indhold af protein.</li> <li>Jeg kan sige hvad et æg består af.</li> <li>Jeg kan forklare hvordan proteiner ændre struktur ved opvarming/piskning, herunder hvorfor proteiner kan binde vand og luft.</li> <li>Jeg kan forklare hvad der sker med fedt og proteiner, når man pisker en mayonaise (emulsion).</li> <li>Jeg kender til de forskellige produktionsformer af æg, og kan nævne fordele og ulemper ved dem.</li> </ul>
	Æggets opbygning Emulsion	
	Proteiner – fysik og kemi Legering	
	Produktion af æg	
Madvalg og madforbrug	Dyrevelfærd	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan nævne mindst tre forskelle på økologisk og konventionel produktion ift. dyrenes velfærd.</li> <li>Jeg kan analysere en færdigret og sammenligne det med en hjemmelavet udgave ift. tidsforbrug, ingredienser, smagsoplevelse og økonomi.</li> <li>Jeg kan læse en varedeklaration.</li> <li>Jeg kender til de mest udbredte fødevarermærkninger (ø-mærket, fuldkornsmærket, nøglehulsmærket, MSC og fairtraidemærket).</li> <li>Jeg kan reflektere over hvordan reklamer, produkters udseende og emballage påvirker mine madvalg.</li> </ul>
	Hjemmelavet vs. færdigmad	
	Varedeklarationer og mærkningsordninger	
	Design og kommunikation Æstetisk kommunikation	
Sæson og bæredygtighed	Årstidshjulet ift. sæson Smag på årstiden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan nævne mindst fem danske frugter eller grøntsager der er i sæson i de forskellige årstider.</li> <li>Jeg kan forklare hvorfor det er mere bæredygtigt at vælge råvarer i sæson.</li> <li>Jeg kan nævne nogle metoder, der får frugt og grønt til at holde længere.</li> </ul>
	Kan vi forlænge sæsonerne? Syltning	
Avancerede grundmetoder	Bagning – Konditorkager	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan lave mad ud fra mere avancerede teknikker og grundmetoder.</li> </ul>
	Jævning 2	

## Halvårsplan for madkundskab i 6. klasse

Forløb	Indhold	Læringsmål
Historisk mad	Konserveringsmetoder gennem tiden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kender til konserveringsprincipperne: tørring, røgning, fermentering (mælkesyreforgæring), saltning, eddikesylning, sukker/honningsylning, henkogning (pasteurisering og sterilisering), nedkøling og frysning.</li> <li>Jeg kan forklare hvordan de forskellige konserveringsprincipper hæmmer mikroorganismernes vækst.</li> <li>Jeg kan fremstille eksemplariske måltider fra de tre historiske perioder.</li> <li>Jeg kan i store træk forklare hvad der kendetegner madkulturen i vikingetiden, middelalderen, barokken og nationalromantikken.</li> </ul>
	Mad fra forskellige tidsperioder - Vikingetiden - Middelalderen - Barokken	
	Nationalromantisk mad	
Verdenskøkkener	Det italienske	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan fremstille eksemplariske måltider fra de tre verdenskøkkener.</li> <li>Jeg kan nævne karakteristiske råvarer, tilberedningsmetoder og måltidsopbygning inden for de tre verdenskøkkener.</li> <li>Jeg kender til de 10 mest anvendte krydderiers oprindelse og anvendelse.</li> </ul>
	Det indiske	
	Det kinesiske	
	Opsamling og krydderier	
Sundhed	Mikronæringsstoffer Vitaminer og mineraler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan forklare forskellen på fedtopløselige og vandopløselige vitaminer.</li> <li>Jeg kan nævne fødevarer der er rige på de forskellige vitaminer og enkelte mineraler.</li> <li>Jeg kan lave en kostberegning på et måltid.</li> <li>Jeg kan analysere et lightprodukt og sammenligne med et ikke lightprodukt.</li> <li>Jeg kan reflektere over sundhedsbegrebet ift. fiktive cases.</li> <li>Jeg kan forholde mig kritisk til sundhedstrends.</li> </ul>
	Kostberegning	
	Lightprodukter vs. Ikke light	
	Sundhedsbegrebet og sundhedstrends	
Bæredygtighed	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg har viden om at fødevarers produktionskæde og håndtering påvirker både miljø, mennesker og økonomi.</li> <li>Jeg kender til illegale tomatplukkeres forhold i Syditalien.</li> <li>Jeg kan forklare hvorfor det er mere klimavenligt at spise vegetabilsk frem for animalsk.</li> <li>Jeg kan forklare hvorfor frilandsgrønt i sæson er mere klimavenligt.</li> <li>Jeg har viden om madspild og kan skrive 5 gode råd til at mindske madspild.</li> </ul>
	Økonomisk	
	Miljømæssig	
Måltider	Julefrokost	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeg kan fremstille måltider til særlige anledninger.</li> <li>Jeg kan forklare historien bag det traditionelle danske julefrokostbord.</li> <li>Jeg kan fremstille forskelligt mad til madpakken, som er nærende og indbydende.</li> <li>Jeg kan forklare hvorfor morgenmad er "dagens vigtigste måltid".</li> </ul>
	Madpakker	
	Morgenbord (til fest)	

## Bilag 3: Årsplan lærer B

Uge	Forløb	Lektioner	Forslag til Kompetenceområde, målpar og læringsmål	Supplerende materialer
32-33	Skolestartuger			
34-36	Kend dit madkundskabslokalet	6	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Madlavningens mål og struktur (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad efter en opskrift / Eleven har viden om køkkenredskaber, arbejdsprocesser samt fagord og begreber i en opskrift <b>Læringsmål:</b> Jeg kan orientere mig i madkundskabslokalet og læse en madopskrift. <b>Læringsmål:</b> Jeg kan læse og forstå en madopskrift og udføre den.</li> </ul>	
37-38	Bålmad	3-4	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Grundmetoder og madteknik (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad ud fra enkle grundmetoder og teknikker / Eleven har viden om grundmetoder og teknikker i madlavning <b>Læringsmål:</b> Jeg kan lave et bål og tilberede mad over det.</li> </ul>	
39-40	Bid i et æble	4	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mad og sundhed, Sundhedsbevidsthed (Fase 2)</b> Eleven kan vurdere egne madvalg i forhold til sundhed, trivsel og miljø / Eleven har viden om faktorer, der påvirker madvalg, sundhed, trivsel og miljø <b>Læringsmål:</b> Jeg kan forstå, at der er flere parametre, jeg som forbruger skal forholde mig til, når jeg fx skal købe æbler eller frugt/grønt generelt.</li> </ul>	
41-44	Din heldige kartoffel	7	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Grundmetoder og madteknik (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad ud fra enkle grundmetoder og teknikker / Eleven har viden om grundmetoder og teknikker i madlavning <b>Læringsmål:</b> Jeg kan arbejde med flere forskellige tilberedningsmetoder af kartoffelen.</li> <li><b>Fødevarebevidsthed, Råvarekendskab (Fase 1)</b> Eleven kan redegøre for almindelige råvarers smag og anvendelse / Eleven har viden om råvaregrupperes smag og anvendelse <b>Læringsmål:</b> Jeg kan vurdere kartoffelens smag, konsistens og anvendelse.</li> </ul>	
45-50	Dansk jul	12	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Madlavningens fysik og kemi (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad under hensyntagen til fysisk-kemiske processer / Eleven har viden om madlavnings grundlæggende fysik og kemi <b>Læringsmål:</b> Jeg kender til nogle af de fysiske egenskaber for fedt og stivelse.</li> <li><b>Måltid og madkultur, Måltidets komposition (Fase 2)</b> Eleven kan opbygge måltider til særlige anledninger / Eleven har viden om måltidsanledninger <b>Læringsmål:</b> Jeg kan lave udvalgte retter fra den danske juletradition.</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Smag og tilsmagning (Fase 1)</b> Eleven kan skelne mellem forskellige grundsmage, konsistens og aroma / Eleven har viden om grundsmage, konsistens og aroma <b>Læringsmål:</b> Jeg kender nogle af de typiske julekrydderier.</li> </ul>	
1-6	Bagning - et god håndværk	12	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Madlavningens fysik og kemi (Fase 2)</b> Eleven kan skabe retter under hensynstagen til sammenhæng mellem madlavningsgrundmetoder og fysisk-kemiske egenskaber / Eleven har viden om sammenhæng mellem madlavningsgrundmetoder og fysisk-kemiske egenskaber <b>Læringsmål:</b> Jeg kan eksperimentere med forskellige hævemidler og dejtyper.</li> <li><b>Madlavning, Grundmetoder og madteknik (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad ud fra enkle grundmetoder og teknikker / Eleven har viden om grundmetoder og teknikker i madlavning <b>Læringsmål:</b> Jeg kan arbejde med forskellige bagemetoder og -teknikker</li> <li><b>Madlavning, Madens æstetik (Fase 2)</b> Eleven kan vurdere mads æstetiske indtryk og udtryk / Eleven har viden om mads æstetiske vurderingskriterier <b>Læringsmål:</b> Jeg kan designe og udvikle en lagkage i samarbejde med andre.</li> </ul>	
8-12	Påskelet	7	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Fødevarebevidsthed, Råvarekendskab (Fase 2)</b> Eleven kan tage hensyn til råvarers fysisk-kemiske egenskaber / Eleven har viden om råvaregrupperes fysisk-kemiske egenskaber <b>Læringsmål:</b> Jeg kan forklare ægs madtekniske egenskaber, når der laves vandbakkelse.</li> <li><b>Madlavning, Madlavningens fysik og kemi (Fase 2)</b> Eleven kan skabe retter under hensynstagen til sammenhæng mellem madlavningsgrundmetoder og fysisk-kemiske egenskaber / Eleven har viden om sammenhæng mellem madlavningsgrundmetoder og fysisk-kemiske egenskaber <b>Læringsmål:</b> Jeg kan skabe en ret, hvor flere af ægs madtekniske egenskaber bliver brugt.</li> </ul>	
13	Påskeferie			
14-19	Sensorik	12	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Madlavning, Smag og tilsmagning (Fase 1)</b> Eleven kan skelne mellem forskellige grundsmage, konsistens og aroma / Eleven har viden om grundsmage, konsistens og aroma <b>Læringsmål:</b> Jeg kan fortælle om de fem grundsmage og kende forskel på smag, duft, konsistens og aroma. <b>Læringsmål:</b> Jeg spiller spil og viser, at jeg har viden om grundsmage, konsistens og aroma.</li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fødevarerbevidsthed, Kvalitetsforståelse og madforbrug (Fase 1)</b> Eleven kan vurdere fødevarers kvalitet / Eleven har viden om kvalitetskriterier for fødevarer <b>Læringsmål:</b> Jeg kan fortælle om fødevarerens kvalitet og holdbarhed samt forklare om udvalgte fødevareremærker.</li> <li>• <b>Måltid og madkultur, Måltidets komposition (Fase 1)</b> Eleven kan opbygge hverdagens måltider ud fra formål / Eleven har viden om grundprincipper for opbygning af måltider <b>Læringsmål:</b> Jeg forstår, hvordan et måltid mad skal opbygges, så det både er sundt og nærende.</li> </ul>	
20-25	Pæleroden	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fødevarerbevidsthed, Råvarekendskab (Fase 1)</b> Eleven kan redegøre for almindelige råvarers smag og anvendelse / Eleven har viden om råvaregrupperes smag og anvendelse <b>Læringsmål:</b> Jeg ved en masse om gulerødder og dens forskellige tilberedningsformer.</li> <li>• <b>Madlavning, Grundmetoder og madteknik (Fase 1)</b> Eleven kan lave mad ud fra enkle grundmetoder og teknikker / Eleven har viden om grundmetoder og teknikker i madlavning <b>Læringsmål:</b> Jeg kan anvende guleroden i forskellige madretter og tilberedningsformer og reflektere over, hvad guleroden gør ved smag og konsistens.</li> <li>• <b>Madlavning, Madlavningens mål og struktur (Fase 1) og (Fase 2)</b> Eleven kan lave mad efter en opskrift / Eleven har viden om køkkenredskaber, arbejdsprocesser samt fagord og begreber i en opskrift Eleven kan udvikle opskrifter / Eleven har viden om mål og struktur i opskrifter <b>Læringsmål:</b> Jeg kan udvikle egne opskrifter med udgangspunkt i grundopskrifter.</li> </ul>	

## Bilag 4: Årsplan lærer C

Forløb 1 (2 uger): repetition af køkken/  
regler og grundteknikker  
Forløb 2 (5 uger): bæredygtighed (fokus  
på grøntsager i sæson)  
Forløb 3 (3 uger): færdiglavet vs  
hjemmelavet