

Smagsdidaktisk refleksionsteori i faget madkundskab

Af professor Karen Wistoft, DPU, Aarhus Universitet.

Madkundskab

Med den nye danske folkeskolereform (2014) fulgte et nyt fag, madkundskab, der skulle erstatte det tidligere hjemkundskab. Madkundskab er ikke kun en modernisering af det gamle fag, men et fag med en ny fagprofil, nye kompetenceområder og nye målsætninger. Skolereformens kompetencemålstækning følger Bologna-processen (UFM), hvor fokus er flyttet fra mål for undervisning til mål for læring, og fra undervisercentrering til elevcentrering. Hvert undervisningsforløb relaterer sig til mindst ét af fagets kompetencemål med tilhørende færdigheds- og vidensmål. Undervisningen må tilrettelægges ud fra en hovedprioritering inden for et bestemt kompetenceområde og en klar pointering af, hvilke læringsmål der er relevante og ikke mindst mulige at opnå for eleverne.

Inspirationen til denne tilgang er i høj grad funderet på den australske professor John Hatties metastudie *"Visible learning"* (Hattie, 2009). En af pointerne heri er, at enkle og præcise læringsmål kontinuerligt præsenteres for eleverne, så undervisningens formål gøres synlig. Dette gælder læringsmål for længere undervisningsforløb, men i høj grad også læringsmål for hver enkelt undervisningssession. Intentionen er at give eleverne et tydeligt billede af, hvad de skal lære, samt via kontinuerlig feedback i forhold til læringsmål at gøre dem bevidste om egen læreproces. En sådan tilgang kræver, at læreren reflekterer over, hvilke tegn på læring der kan iagttages, samt at læringsmålene konstrueres således, at det er synligt både for eleverne selv og for læreren, om de har opnået dem (Hattie, 2009:173-178, 246-247).

Madkundskab er læringsmålstyret ligesom reformens andre fag, og faget skriver sig ind i reformens generelle idéer om varieret og anvendelsesorienteret undervisning, understøttende undervisning, sproglige udvikling, IT og medier samt innovation og entreprenørskab. Madkundskab er både et praktisk og et teoretisk fag, idet det kombinerer madlavningens praktiske håndværk med erfaringer og viden om mad og madlavning, smag, sundhed, måltider, fødevarer og forbrug. Som formålet beskriver, tilbyder faget alsidige læringsforløb, hvor eleverne tilegner sig praktiske færdigheder og viden og dermed udvikler kompetencer, der gør dem i stand til at træffe kritisk begrundede madvalg.

Det praktiske handler især om madlavning og ikke kun efter bestemte opskrifter. Faget giver mulighed for at eksperimentere med såvel kendte som ukendte madvarer og udvikle nye opskrifter og retter. Derfor centrerer madkundskab sig om *smag* og andre sanseindtryk, som sammen med viden er fundamentet for at kunne træffe kritisk begrundede madvalg og for at kunne vurdere madens og måltidernes kvalitet (EMU).

Madkundskab har to fagprofiler: Dels er faget obligatorisk med minimum ét års undervisning i 4.-7. klasse, dels kan det udbydes som valgfag i 8.-9. klasse, der bygger oven på undervisningen i det obligatoriske fag afsluttende med en eksamen. Det er op til den enkelte skole at vurdere, om faget skal udbydes som valgfag. I såvel det obligatoriske fag som i valgfaget arbejder eleverne med fire kompetenceområder: I) mad og sundhed, II) fødevarerbevidsthed, III) madlavning og IV) måltid og madkulturer. De fire kompetenceområder skal ikke alle indgå hvert enkelt undervisningsforløb, men udvælges i forhold til undervisningens konkrete emner og forløb (EMU).

I madkundskab er der mulighed for, at eleverne arbejder med sanser og oplevelser, og at de kan eksperimentere, skabe og kommunikere i relation til mad og måltider. Eleverne bearbejder deres nye færdigheder og viden både motorisk, kognitivt og perceptivt. Madkundskab har forskellige muligheder for at styrke elevernes læring og erkendelse. Meget tyder på, at den enkeltfaktor, der har størst betydning for, at eleven kan lære noget nyt, er, at eleven kan forbinde det nye med noget allerede kendt (Kruse, 2007). Det er derfor af betydning for læringen, at elevernes forhåndskundskaber og erfaringer drages frem i undervisningen. Fagets undervisningsvejledning lægger således op til, at undervisningen både tilgodeser elevernes forhåndskundskaber og de formelle bestemmelser for faget.

Vejledningen lægger yderligere op til, at læreren præsenterer eleverne for fagets formål, kompetencemål og en intention om, at de sammen formulerer læringsmål, og at læreren *begrunder* sin undervisning for eleverne. Det er ikke tilstrækkeligt blot at lave en hurtig ret og spise den bagefter. Af fagets læseplan og vejledningen fremgår det, at det er væsentligt, at struktureringen af undervisningen er klar, hvilket betyder: a) at der er sammenhæng mellem proces, mål og indhold, b) at de didaktiske elementer fremgår tydeligt, c) at der er klarhed over roller, aftaler, regler, og d) at der skabes et frirum i madkundskabslokalet (skolekøkkenet). Endvidere skal der arbejdes for at etablere et stimulerende læringsmiljø, hvad angår indretning, æstetik og anvendelige køkkenredskaber (Brønnum Carlsen & Terndrup Pedersen, 2014).

Smag i madkundskab

Hvordan er smag så helt konkret tænkt ind i madkundskab? Her skal vi se på, hvordan læseplanen og vejledningen foreskriver smagsundervisning. I kompetenceområde III) madlavning spiller smag og tilsmagning en væsentlig rolle. Læseplanen angiver, at eleverne skal arbejde eksperimenterende med råvarer. Fra at have en forståelse for råvarernes fysisk-kemiske reaktioner, når de bliver tilberedt hver for sig, skal eleverne nu sammensætte nye retter og eksperimenter med råvarer i nye kombinationer. Der skal arbejdes med konsistens, smag og lugte og med viden om madens og smagens fysisk-kemiske egenskaber. I valgfaget går eleverne et stykke videre og arbejder med råvarekombinationer i relation til nye tendenser i gastronomien og den videnskabelige molekylære gastronomi (EMU). Smag går igen i alle de eksperimenterende undervisningsaktiviteter.

I vejledningen står angivet, at der skal fokuseres på elevernes kendskab til grundsmagene surt, sødt, salt, bittert og umami, samt hvad lugt, tekstur, snerpning (den gnidende fornemmelse på tungen, vi møder, når vi for eksempel spiser umodne frugter eller drikker te eller andre drikke med meget garvesyre) og irritation (brændende mundfølelse) betyder for smagsoplevelsen. Eleverne skal udvide deres viden og begreber og udvikle et fagligt sprog for smag, lugt og tekstur. Undervisningen tilrettelægges, så der trænes i både tilsmagning og italesættelse af smag. Eleverne arbejder med at karakterisere smag, tekstur og aroma – først isoleret og dernæst i forskellige madvarekombinationer. De undersøger, hvad kombinationer af forskellige smage og teksturer kan bevirke, og hvordan smagssammensætninger kan bruges som kvalitetsmarkører. De arbejder eksperimenterende, registrerende og også med blindsmagning, hvorefter de anvender deres nye viden om smag i madlavningen gennem tilsmagning.

Vejledningen lægger yderligere op til, at eleverne arbejder med smag i krydderier og krydderurter, for eksempel sort peber, chili og peberrod, som alle er stoffer, der bidrager til irritation, eller for eksempel mynte, som giver en kølende følelse i munden. De arbejder med smag i forskellige madvarer og krydderier af såvel dansk som udenlandsk oprindelse. Det er vigtigt for elevernes læring, at de bearbejder deres smagsoplevelser og smagserindringer i ord og begreber for at skabe bevidsthed om den forforståelse, der knytter sig til smagspræferencer for dermed at røkke ved eventuelle fastlåste smagspræferencer. Både erindringer, viden og følelser indlejres i smagspræferencer, ligesom sociale og kulturelle faktorer i måltider er afgørende for det, der kan kaldes for smagsdomme (Kant, 2005 (1793)).

I kompetenceområde II) fødevarerbevidsthed spiller smag en lige så vigtig rolle. Kompetencemålet er, eleven kan træffe begrundede madvalg med hensyn til kvalitet, smag og bæredygtighed. Læseplanen angiver, at eleverne arbejder med fødevarers fysisk-kemiske egenskaber, deres anvendelsesmuligheder og smag, som omsættes i retter, hvor der arbejdes videre med smag. Eleverne skal arbejde med kvalitetskriterier og produktionsforhold, så de kan vurdere kvaliteten af industrielt fremstillede fødevarer. Undervisningen har fokus på fødevarernes smagsmæssige egenskaber og æstetiske muligheder ved at eksperimentere med smage, grundmetoder og kryddringer og drøfte deres erfaringer (EMU).

Endelig er kompetenceområde IV) måltid og madkulturer fuld af smag. Glæden ved at deltage i et dejligt fællesmåltid prioriteres højt i undervisningen, der lægger vægt på trivsel, sammenhold, diversitet og smag. Læseplanen angiver, at eleverne arbejder med madglæde og livskvalitet gennem egne smagsoplevelser samt forståelse for andres. Vejledningen foreskriver vigtigheden af, at der i undervisningen skabes gode rammer for at opleve fællesskab, ansvar og omsorg i forbindelse med måltiderne. Dette gøres blandt andet ved at prioritere madens kvalitet herunder smag. Gennem elevernes servering af forskellige retter fokuseres der på, hvilken betydning anretning, stemning, med hvem, hvornår, hvor og hvordan der spises, har for såvel smagen som hele måltidet.

Under måltidets kultur skal der fokuseres på smagsforskelle mellem forskellige kulturer og på forskellige steder, samt hvordan smag i mad- og måltidskulturer udvikles og påvirker hinanden (Højlund, 2015). Smag omfatter her mad og måltider i et socialt, flerkulturelt og historisk perspektiv. Kultur forstås ikke som et entydigt begreb. Madens og måltidets kultur forstås som et system af regler og konventioner for, hvornår, hvad, hvordan og med hvem man spiser. De kulturelle normer henviser også til, hvad der er "godt" og "dårligt" med hensyn til smag. Smagspræferencerne er forskellige for eksempel mellem lande, regioner, lokalsamfund, sociale grupper, aldersgrupper og køn. Smagspræferencerne er med til at markere fællesskaber inden for den pågældende socialitet samt at afgrænse dem fra hinanden (Bourdieu, 1979; Leer & Wistoft, 2015). Smag tænkes på den måde tæt knyttet til menneskers identitet.

Og med hensyn til identitet og smagspræferencer bliver det væsentligt for undervisningen, at eleverne selv får mulighed for at repræsentere deres forskellige mad- og måltidskulturer. Vejledningen lægger op til elevpræsentationer af og diskussion om egne og andres smagspræferencer. Undervisningen må tage hensyn til elevernes forskellige måder at spise på og til

deres måltidnormer inklusive smagspræferencer. Intentionen er, at eleverne får mulighed for at arbejde med mad og måltider med fokus på, hvordan smagspræferencer, værdier, normer, vaner og traditioner skabes af mennesker i samspil med hinanden i relation til forskellige livsstile og levevilkår. Med inddragelse af egne smagserindringer og -erfaringer sammenligner eleverne mad- og måltidskulturer fra forskellige tider og steder (EMU).

Smag i madkundskab er således ikke kun koblet til madlavning og fødevarerbevidsthed, men også til kultur og identitet, og tages ikke for givet. Der lægges op til et smagssyn, der kan modelleres eller ændres, dels som følge af omverdens påvirkninger, dels som følge af individuelle erindringer, oplevelser og sociale handlinger.

Smag

Smag defineres forskelligt inden for forskellige fag, eksempelvis dansk, naturfag, madkundskab og pædagogik, og inden for videnskabelige discipliner som antropologi, sensorik, medievidenskab m.fl. Det er vanskeligt at lægge sig fast på et bestemt smagsbegreb, der dækker betydning og mening i alle fag- eller videnskabsdiscipliner. Det bliver typisk enten for smalt eller for bredt, da de forskellige fag og discipliner har forskellige forståelser af, hvad smag er (Leer & Wistoft, 2015). Lidt forenklet kan man sige, at de naturvidenskabelige discipliner primært fokuserer på smag som en multisensorisk proces, hvor selve smagssansen kun er én ud af de fem sanser: syns-, føle-, lugte-, høre- og smagssansen. Naturvidenskaben beskriver som oftest smag fysiologisk, vi smager gennem bestemte stimuli af bestemte sanser og sansereceptorer, eller kemisk som forskellige stoffers møder og transformationer. Det er ikke tilfældet i de humanistiske videnskaber, som typisk betragter smag som noget både socialt, kulturelt, historisk og mediebåret. I det følgende vil jeg uddybe forskellen, hvilket også er beskrevet i vores nye bog, *Mod en smagspædagogik: et kritisk litteratur-review om børn, mad, smag og læring* (Leer & Wistoft, 2015).

Det naturvidenskabelige smagsbegreb

I smagscellernes membraner sidder de forskellige receptorer, som er følsomme over for de fem forskellige grundsmage: *sur, sød, salt, bitter* og *umami*. Når smagsstofferne genkendes af og bindes til receptorerne, udløses der, via en række biokemiske processor, et elektrisk signal, som sendes til hjernestammen og derfra til hjernen (Mouritsen & Styrbæk, 2015:34). Mouritsen og Styrbæk påpeger dog, at smagsoplevelsen set fra et naturvidenskabeligt perspektiv ikke kan reduceres til denne

beskrivelse, da smagsoplevelsen er en konsekvens af en integreret multisensorisk proces i hjernen omfattende kemisk smag, lugt, mundfølelse, syn og hørelse (ibid.:32). Desuden understreger Mouritsen og Styrbæk, at det ikke giver mening alene at opfatte smagsoplevelsen som en sansefysiologisk hændelse; den har også altid en social, psykologisk og kulturel dimension, som er forbundet med normer, (ud)dannelse, livsstil, æstetik, værdier og identitet (Mouritsen & Styrbæk, 2015).

Til forskel fra i humaniora, kultur- og samfundsvidenskab eksisterer der én måde at forstå smag på i naturvidenskaben, i den forstand at man her anser smag for at være et sansefænomen, der formidler indtryk, der behandles i hjernen. Ny forskning giver løbende ny forståelse for receptorerne og nervebanernes formåen, og for hvordan responsen på et indtryk kan give anledning til en bestemt smag. Men selv om den naturvidenskabelige viden løbende udvikles, forandres smagsforståelsen ikke.

Kort fortalt opererer naturvidenskaben med en omverden, hvori der eksisterer nogle molekyler, som registreres af et sanseapparat, der signalerer det registrerede til hjernen, hvilket fører til en proces, hvor hjernen kobler responsen på sanseindtrykkene til kognitive niveauer.

At der er konsensus om smagsforståelsen, betyder, at de forskellige naturvidenskabelige discipliner belyser det samme fænomen, og at de bygger videre på hinandens viden. De naturvidenskabelige discipliner spiller sammen, hvilket jeg her vil eksemplificere ved at opliste fem naturvidenskabelige tilgange til smag, der bygger på samme smagsforståelse:

- A. Smag alene i betydningen hvad der sanses direkte på tungen og i mundhulen, hvor smag anses for at være en kemisk-fysiologisk størrelse, der især er lokaliseret i tungens næsten 9.000 smagsløg (Mouritsen & Styrbæk, 2015).
- B. Smag i sansefysiologisk betydning, hvor smag opfattes som en integreret multisensorisk proces omfattende den kemiske smag, lugten, mundfølelsen, synet og hørelsen (Shepherd, 2012). Her er smag udtryk for makrosensors interaktion, dvs. de forskellige sanseindtryks betydning for smagen. Pointen er, at alle fem sanser er i brug, når vi smager (Khandelia & Mouritsen, 2012). Professor Ole G. Mouritsen er særligt optaget af mundfølelse, hvor der blandt andet er tale om kemiske eller mekaniske reaktioner, der ikke er med i den primære grundfølelse, og her er det ikke de fem grundsmage: sødt, surt, bittert, salt og umami, der er centrale, men kemiske eller mekaniske reaktioner eller bindinger til receptorerne på tungen

(Mouritsen, 2015). *Kemestesi* beskriver hudens og slimhindernes følsomhed over for kemiske påvirkninger, der medfører irritation, smerte eller skade på celler og væv, og *astringens*, også kaldet snerpning. Begge er mekaniske påvirkninger af slimhinderne.

- C. Smag i neurologisk forstand, hvor smag er udtryk for det 'billede', der opstår i hjernen, når der smages. På engelsk betegner *flavour* den samlede mængde smagsindtryk. Vi har desværre ikke et tilsvarende begreb på dansk. Alle komponenterne i *flavour* benytter sig af kranienerver for at kommunikere med hjernen. Mouritsen beskriver, hvordan især tre kranienerver: den første lugtenerven, den anden synsnerven og den femte såkaldte trigeminale nerve spiller en stor rolle for denne *flavour*-kommunikation. Han beskriver også, hvordan man smagsneurologisk typisk er optaget af smag som en fysisk-kemisk størrelse, men også og især af lugtens og mundfølelsens betydning for smagsindtrykket (Mouritsen, 2014).
- D. Smag i neurogastronomi, der trækker på ovenstående smagsneurologiske erkendelse af, at smagen (*flavour*) dannes i hjernen. Her ses smag i sammenhæng med følelser, erindringer, sprog, læring, bevidsthed og dermed madpræferencer (Shepherd, 2012), og smagen får betydning for spisning – hvorfor vi kan lide den mad, vi kan lide (Prescott, 2012). Neurogastronomien udgør her et videnskabeligt grundlag for gastronomien.
- E. Smag i gastrofysik, hvor smag betragtes i bred forstand som noget, der udspringer af råvarens kemiske opbygning, biokemiske processer og fysiske egenskaber. Kombineret med viden, smagsindtryk og -erindringer udgør gastrofysikkens brede smagsbegreb en tilgang til læring. Mouritsen har i en årrække arbejdet på at integrere læring i såvel gastronomien (Mouritsen, 2016) som i gastrofysikken (Mouritsen, 2014) og arbejder gennem smag på at skabe interesse og motivation for at lære om madens fysik og kemi blandt børn og unge.

Kulturelle smagsbegreber

Kulturforskere og sociologer har også givet deres bud på smagsbegreber. De fokuserer som oftest på den betydning og funktion, smagen tilskrives på bestemte steder og tider, og på hvordan smag indgår i sociale og kulturelle kontekster. Leer og Wistoft (2015) beskriver, hvordan et af de mest elaborerede og diskutererede bud på smag i moderne madforskning uden tvivl er det, der er fremsat af den franske sociolog Pierre Bourdieu i bogen *La distinction* (Bourdieu, 1979). Bourdieus originale pointe er, at smag ikke reflekterer den enkeltes unikke, fysiologiske smag, men derimod afspejler den enkeltes sociale position og baggrund: "*Smag klassificerer og klassificerer den, der klassificerer*" er en parole, som fanger essensen af Bourdieus analyse (Bourdieu, 1979, VI).

I bourdieusk forstand er smag altså en differentieringskunst, hvor smag og ikke mindst afsmag fungerer distinktivt inden for klasserne i en social proces, hvor de forskellige klasser distingverer sig fra de andre som hinandens antimodeller og skaber kollektiv identitet inden for gruppen gennem dyrkelsen af bestemte smagsidealer. Sådanne distinktive smagsfællesskaber fungerer især negativt. Bourdieu understreger nemlig, at ”den sociale identitet defineres og bekræftes i forskellen”, og smag er netop en central forskelsmarkør. Især madkulturen er ifølge Bourdieu et ekstremt rigt felt for sådanne smags- og afsmagskonstruktioner. Maden bruges som medium til at distingvere sig fra hinanden gennem forskellige kulinariske idealer (Leer & Wistoft, 2015:20-22).

Leer og Wistoft beskriver også, hvordan Bourdieus analyse senere er blevet kritiseret for at være for firkantet i sin fremstilling, da den ikke levner meget plads til mobilitet, forandring eller individuel handlen (Warde, 1997:5-21). I postbourdieuske diskussioner om smag har flere også påpeget, at de distinktive praksisser ikke længere kun kan forstås på baggrund af (økonomisk) klasse, men at smagsidealer snarere fungerer som indgangsbilletter til forskellige ad hoc-fællesskaber (Povlsen, 2007:47). Den franske sociolog Michel Maffesoli taler allerede i 1988 om ’neotribalisme’, altså et samfund, hvor forskellige nye smags-stammer opstår omkring brands og trends i tiden. Det betyder, at man må tage grundlaget for idéen om distinktion op til revision, da den bourdieuske klassesdistinktion ikke kan gøre rede for disse forskellige nye sociale grupperinger. Maffesoli forfægter ikke idéen om, at den sociale identitet konstrueres i forskellen, men ser den bourdieuske klassesdistinktion som én blandt mange og mener, at der særligt i middelklassen eksisterer en stribe nye ’stammer’, som er klasse-mæssigt sideordnede, men samtidig distingverer sig fra hinanden, eksempelvis veganere, lakto-ovo-vegetarer, pescovegetarer, vegeslow food, palæo, raw food m.fl. Men madkultur rummer stadigvæk et klasseperspektiv, da disse distinktive grupperinger primært tilkobler personer, som har økonomisk og kulturelt overskud til at indgå i sådanne smagsfællesskaber (Leer & Wistoft, 2015).

Den emergente smag

Til forskel fra den naturvidenskabelige smag forstår lærere, undervisere og forskere med pædagogisk, sociologisk eller kulturvidenskabelig baggrund typisk smag som noget bredere; som noget, der er forankret i kulturelle og sociologiske processer, som noget, der bliver skabt i samspillet mellem individuel erindring eller erfaring og kollektive strukturer. Både naturfaglige, humanistiske og

samfundsfaglige lærere kan dog ofte se, at deres smagsbegreber i sig selv ikke er fyldestgørende. Det er imidlertid svært at beskrive præcist, hvordan interaktionen mellem de to videnskabelige 'blikke' – det naturvidenskabelige og det humanistiske – på smag er, og hvordan disse to 'blikke' kan spille sammen. En fælles definition af smag er som angivet ikke nogen enkel sag. Det hele kompliceres endvidere af, at smag også er et hverdagsord, som vi bruger i en række forskellige betydninger uden måske at tænke nærmere over det. Dermed ikke sagt, at smagsbegrebet ikke kan defineres og værdisafklares i forhold til smagsundervisningen og læringen i madkundskab. Vi må blot slå fast, at der ikke er tale om et konsensusorienteret, fast præciseret smagsbegreb, men et værdi- og kontekstbåret.

Og vi kan betegne smagen som *emergent*, dvs. at smag i sin helhed er mere og større end summen af alle enkeltdelene. Kun i kraft af alle enkeltdelenes samspil og interaktion bliver smagen til det, den er. Vi kan tilmed tale om en positiv emergens, dvs. at den sansede (sensoriske) smag, den sociale (smagen i fællesskaber), den tids- og stedsbestemte (smagserindringer) og den erfaringsbaserede tilsammen gør smagen til noget større, mere betydningsfuldt, i et komplekst fænomen. Smag kan således ikke forklares ud fra enkeltdelene begrænsede betydninger, de kan ikke bare summeres op, men de interagerer og gør smag til noget mere og måske noget mægtigere.

Meningsproduktion og socialproduktion – oplevelse og handlen

Hvis vi så i stedet for at bestræbe os på at fastlægge eller definere et bestemt smagsbegreb kaster et systemteoretisk blik på noget, der er helt centralt i både pædagogik og didaktik – nemlig *mening* og forholdet mellem *oplevelse* og *handlen* – viser der sig nogle andre muligheder for en smagsbegrebsafklaring. Det bliver nemlig muligt at skelne mellem smagsoplevelse og smag som noget, vi gør, når vi smager. Ifølge den tyske sociolog Niklas Luhmann er mening en form for sig-selv-proces, der foregår i bevidstheden. Bevidstheden kan indvinde og bearbejde informationer. Betragtes bevidstheden som et selvreferentielt opererende system, må bevidstheden altid selv medvirke ved ændringen af dens tilstand, som læring er et udtryk for. Bevidstheden kan ikke betragtes som et simpelt system, der kan foretage simpel systemændring gennem ydre påvirkning (Luhmann, 2000:107).

For bevidstheden virker en udefrakommende påvirkning altid som en selvbestemmelse, dvs. en selvbestemt indvirkning, og bevidstheden må forhandle med sig selv om alt, hvad der følger deraf. Denne pointe er vigtig: Elevernes læring sker ikke simpelt, hverken gennem direkte overføring af viden eller udelukkende gennem ydre påvirkning. De er altid selv med i 'forhandlingsprocessen' om, hvad de oplever og skaber ny viden om eller på anden måde lærer af nyt, og det vil altid ske på baggrund af det, de erindrer, allerede ved eller har erfaring med.

Her er smag et godt eksempel, dels fordi viden og kunnen om smag altid retter sig mod smagserindringer og erfaringer med at smage. Men for at der kan være tale om ny mening (læring), må der foretages en meningsmæssig bearbejdning af det sansede eller smagte – bevidstheden kommer altså på meningsarbejde. Information kan kun blive til mening takket være bevidsthedens fortolkning. Enhver fortolkning er afhængig af det fortolkningsskema, som bevidstheden opererer med, og er samtidig bundet til den information, der gives. En fortolkning er en bevidst selektion af mening inden for et mulighedsområde, som bevidstheden selv udkaster og anser for at være relevant. Fortolkningen og meningsdannelsen foregår imidlertid altid i forhold til omverdenens informationer. Mening er oplevet mening, der altid henregnes til omverdenen. Mening henviser altid til anden mening. Bevidstheden kan aldrig opleve eller handle meningsfrit (Luhmann, 2000:101). Man kan altså ikke løbe fra mening. Det at noget ikke giver mening, kan kun opleves ved hjælp af mening. Således har negationer også mening. ”Nej, det kan jeg ikke lide, det smager ikke godt”, er ikke en negation af det meningsmæssige – det vil altid forudsætte mening, og denne mening lægger sig i kølvandet på smagserindringer og erfaringer med at smage.

Ved at skelne mellem oplevelse og handlen bliver det muligt at differentiere mellem to horisonter, den saglige og den sociale – mellem meningsproduktion og socialproduktion. Oplevelse aktualiserer meningens saglige selvreference, mens handlen aktualiserer det sociale selvreference (Luhmann, 2000:124). Det skal forklares lidt nærmere: Oplevelse knytter an til (tilregner) en sagsdimension, mens handlen knytter an til (tilregner) en socialdimension. Med andre ord så bekræftes smagsoplevelsen i selvreferentiel fortolkning, mens det at smage bekræftes gennem interaktion i det sociale.

Selv om jeg her skelner mellem og forsøger at holde smagsoplevelse og det at smage i det sociale fra hinanden, er de to størrelser også altid forbundet. For det første drejer at smage sig nemlig altid om en meningsmæssig handel, altså handlen, som også opleves. For det andet kan man ikke unddrage

sig oplevelse gennem handlen, og for det tredje må vi tage i betragtning, at man meget vel kan reagere på smagsoplevelse og ikke kun på selve det at smage. På trods af disse overlapninger er differencen vigtig i forbindelse med smagsdidaktisk refleksion. Det betyder nemlig, at vi ikke kan tillade os at se bort fra individuelle smagsoplevelser, når det gælder læring i madkundskabsundervisningen, hvilket jeg vender tilbage til.

Forventninger om læring

For nu at komme endnu nærmere en egentlig smagsdidaktik rettet mod faget madkundskab er jeg optaget af forholdet imellem smagsundervisning og elevernes læring, og ikke mindst optaget af de erkendelsesformer, der kobles til smag. I min grundforståelse af didaktik skelner jeg mellem tre centrale begreber. For det første har vi *læring*, som er den individuelle proces, den enkelte elev har i forbindelse med et erkendelsesarbejde. Under læring kan vi skelne mellem på den ene side intenderet og på den anden side realiseret læring. Den intenderede læring rummer mål, som bygger på idealer, ambitioner eller forventninger, altså de mål, som en elev eller en underviser har med en bestemt pædagogisk aktivitet i forhold til forventet læring. Heroverfor kan man tale om realiseret læring, som dækker over det faktiske udbytte, en elev får ud af en bestemt pædagogisk aktivitet. Hvor den intenderede læring set fra lærerens side er generaliseret ambition, der er koblet til kommunikationen i den pædagogiske aktivitet, er den realiserede læring en individuel og ofte meget forskellig oplevelse, som kan være mere eller mindre tæt på den intenderede læring. Men den intenderede læring er ikke kun lærerens. Det er vigtigt at medregne elevernes intenderede læring som udtryk for det, de selv forventer at lære. Deres oplevelse af læreprocessens karakteristika bør ikke ses som adskilt fra den realiserede læring. For at realisere læring igennem undervisning er det centralt, at undervisning er tilkoblingsværdig for elever (Wistoft, 2012:66-67). Undervisningen skal med andre ord give mening for eleverne, for at de vælger at koble dertil. Elevernes perception i undervisningen er dermed ikke intetsigende, men udsiger viden om, i hvilken grad det er sandsynligt, at intenderet læring også realiseres.

Undervisning betegner en kommunikativ begivenhed, hvori der foregår en pædagogisk aktivitet. Det er altså ikke en indre erfaring, men en kommunikationssituation. Der kan således godt foregå undervisning, uden at der foregår læring, for eksempel når den intenderede læring ikke bliver til realiseret læring. Der er også den mulighed, at undervisningen stimulerer en anden form for læring end den intenderede. For det tredje er der *uddannelse*, som er den styrende ramme eller organisation, som undervisningen foregår i, og som undervisningen både fagligt og ideologisk set må legitimeres

gennem (Wistoft, 2009). Den læring, vi her er interesseret i, er den, der er koblet til smag i de undervisningsforløb, der foregår i projekt madkundskab, som har en lang række læringsintentioner. Læringsintentionerne er altid styret af bestemte værdisæt, som afspejler pædagogisk-ideologiske grundtanker, og på baggrund af disse grundtanker prioriteres bestemte erkendelses-, færdigheds- og vidensformer. Det er disse værdisæt og grundtanker samt de læringspraksisser, der bliver praktiseret i smagsundervisningen.

Ny forskning påviser sammenhænge imellem elevers forventninger til læring og forskellige didaktiske elementer i madkundskab (Christensen & Wistoft, 2016). Forskningen viser en positiv sammenhæng mellem elevernes forventninger om læring og almen didaktiske elementer såsom innovation, deltagelse, motivation, samarbejde og trivsel. Det er der ikke så meget nyt i; det har megen anden didaktisk forskning påvist gennem tiden. Derimod er sammenhængen imellem smag og forventning om læring et mere ubeskrevet felt, og den nye forskning indikerer, at oplevelsen af at arbejde med smag i madkundskab kan have lige så positiv effekt og endda større effekt på elevers forventninger til læring end de mere almene didaktiske elementer som eksempelvis elevdeltagelse og innovation. Dette kan betragtes som indlysende, fordi smag er uomgængelig, når mennesker beskæftiger sig med mad og måltider. Men selv om det er indlysende, er det vigtigt at pointere, at eleverne tilsyneladende har forskellige oplevelser af, i hvilken grad de har beskæftiget sig med temaet smag. Lærerne har givet smag forskellig vægt og dermed prioriteret smag forskelligt som et aktivt indholdselement i madkundskabsundervisningen. Den nye forskning viser, at når der eksempelvis prioriteres deltagelse og innovation, så er der risiko for, at læring om – og arbejde med – smag træder i baggrunden. Hvis dette er tilfældet, så vil det betyde, at elever ikke opnår den positive effekt, som arbejdet med smag kan resultere i. Pointen er, at madkundskabsundervisning, der prioriterer smag både som eksperiment og indholdselement, virker signifikant positivt på elevernes egne forventninger om at lære (Christensen & Wistoft, 2016).

Didaktik

For at indkredse en smagsdidaktik ud fra et videnskabelig perspektiv er det nødvendigt at skelne mellem didaktisk forskning og didaktisk uddannelsesrefleksion, her i relation til madkundskab. Konstruktivistisk set kan der skelnes mellem en konstruktion af didaktik som genstand for videnskabelig iagttagelse og konstruktion af en didaktik som del af uddannelsessystemets

refleksionssystem.¹ Begrebet didaktik gør sig navnlig gældende i uddannelse og efteruddannelse af undervisere, som sigter mod, at lærerne tilegner sig og udvikler didaktisk professionalisme (Kruse, 2006; Wistoft, 2009). Didaktik er lærernes teori. En lang række diskussioner gennem de seneste år har handlet om, hvorvidt man skulle forlade begrebet didaktik og i stedet tale om undervisningsteori, men det er blot en strid om ord – undervisningsteori er stadig didaktik (Kruse & Wistoft, 2011).

Teori om undervisning

Undervisning betinger ikke nødvendigvis læring, og bestemte didaktiske refleksioner og valg betinger ikke nødvendigvis det bedste læringsudbytte – ej heller når der nu undervises i smag, mad og måltider i skolen. Lærerens didaktiske refleksioner afspejler almindeligvis undervisningsdimensioner som indhold, proces, mårettethed, medier, lærer- og elevroller m.m. Hertil kommer undervisningens teori med tilhørende begreber, viden og idealer, der for hvert fag er formuleret i læseplaner. Alt sammen beskriver en række forventninger til elevernes læring. Er det noget nyt eller gammelt? Ifølge professor Stefan Hopmann har alle europæiske kulturtraditioner haft træk af didaktiske tanker fra antikken frem til i dag (Hopmann, 2007). Begrebet didaktik stammer fra det græske ord ”vise”. Didaktik bliver så til kunsten at vise og at føre nogen til noget, som de ikke nødvendigvis forstår af sig selv. At vise nogen noget eller at undervise er stadig centralt i didaktiske diskussioner, men grundtanken er, at nogen lærer noget. Professor emeritus Karsten Schnack understreger, at undervisning og læring altid handler om noget, og at undervisning er intentionel. Intentionen er, at der finder læring sted, selv om læringen aldrig er identisk med undervisningens intention. Ydermere må eleverne lære at forholde sig til deres egen forholden sig til omgivelserne, og dermed åbnes der for moralske og etiske refleksioner (Schnack, 2007:7).

Dette kan føre til refleksion over undervisning og læring. Læreren må kunne reflektere intentionen om, at eleverne lærer noget, som de ikke nødvendigvis selv ville lære. Og der skal vises noget, men hvad, når det handler om smag? Et andet centralt spørgsmål er, hvordan elever ’føres’ til smag, så de (selv) forholder sig til smag og videre forholder sig til egen og måske også andres måder at forholde sig til smag på? Ja, hvordan bliver det i det hele taget en smagsundervisning, der giver mulighed for at lære noget meningsfuldt?

¹ Selv en konstruktivist må forholde sig til realiteter, derfor også til undervisning, undervisningens indhold, didaktisk refleksion osv. som realiteter. Der tales p.t. om en ny naturalisme i didaktikken navnlig for at bringe indholdet tilbage som en realitet som modvægt til postmodernismes og konstruktivismes relativisering (Terhart, 2003; Young, 2008).

Didaktisk refleksion er i dag bredt knyttet til alle former for normative og deskriptive problemer i forbindelse med undervisnings- og læreprocesser. Schnack fremhæver planlægningsperspektivet, dvs. at beslutnings- og begrundelsesaspekterne i forhold til undervisningens formål (hensigt) og indhold står centralt og kobles til refleksioner over lærings- og undervisningsprocessernes form og rammer (Schnack, 1992:61-62). Her opstår tre væsentlige distinktioner:

1) En skelnen mellem undervisning og læring, hvor didaktikken netop beskæftiger sig med det særlige forhold mellem undervisning og læring. Undervisning og læring er forskellige processer, der ikke nødvendigvis forbindes med hinanden. Smagsundervisning er som en pædagogisk aktivitet knyttet til ønsket om, at eleverne lærer noget, og til en vilje til læring. Uden intention og vilje er der ikke tale om pædagogik. Smagsundervisning fører dog ikke nødvendigvis til læring, ligesom det (heldigvis) også er muligt at lære noget om smag uden at blive undervist.

2) En skelnen mellem på den ene side disse undervisnings- og læringsprocesser og på den anden side planlægning, gennemførelse og refleksion over dem. Planlægningen må enten være en del af undervisningsprocessen, dvs. at eleverne deltager heri, eller være lærerens opgave. Hertil hører dels de Forenklede fælles mål, dvs. madkundskabs kompetenceområder og kompetencemål med tilhørende færdigheds- og vidensmål, læseplanen, vejledningen, læringsmålene, de beskrevne udfordringsopgaver og tegn på læring, men også de normer og spilleregler, der gør sig gældende for at deltage i undervisningen. Klasseledelse kan i den betydning betragtes som et væsentligt element, der handler om disciplinering, og demokratisk klasseledelse handler om den form for selvdisciplin, der er nødvendig for at lære at forholde sig til de værdier og værdikonflikter, som udspiller sig, når det gælder smag, mad og måltider.

3) Det klassiske skel mellem indhold og form. Hos Schnack får indhold, mål og hensigt en privilegeret plads frem for form eller metode (Schnack, 1992; 2007). Siden den tyske didaktiks konstruktion af begrebet om ”opdragende undervisning” (Herbart) har en del af den didaktiske refleksion gået på at skelne mellem indhold og form eller mellem mål og midler. Der er navnlig i den dannelsesteoretiske didaktik fremhævet, at spørgsmål om valg af indhold kun kan afgøres i sammenhæng med undervisningens intention og derfor må underordnes de normative og værdimæssige spørgsmål, der knyttes til undervisningens opdragende hensigt (Wistoft, 2009; Kruse & Wistoft, 2011).

Didaktik kan således betragtes som refleksion over de *valg* af mål, indhold, form, læremidler og medier, der træffes, samt *begrundelserne* for disse valg med blik for: Hvem er eleverne, hvad er deres forudsætninger, og hvilke rammer kan der etableres for deres aktive deltagelse, dvs. i hvilken fysisk, social, institutionel og kulturel kontekst undervises der? Madkundskab skal ikke nødvendigvis foregå i skolekøkkenet, men kan med stor fordel lægges ud i skolehaver eller anden natur (Dyg et al. 2016; Wistoft, 2013; Wistoft et al. 2011).

Disse beslutninger tager form som fagets selvbeskrivelse. Valgene og beslutningerne er ifølge professor Stephan Hopmann et af to kerneområder i didaktikken (Hopmann, 2007). Det andet kerneområde handler om, hvordan relationerne mellem lærer, indhold og elev skal forstås. Et forhold, der oftere illustreres med den didaktiske triangel, der beskriver vekselvirkningen mellem indholdet, læreren og eleven. Didaktik består således ud over Fælles mål, læseplan og vejledning af didaktisk teori, som betegner de idéer og idealer, der gøres gældende for undervisning. I madkundskab relaterer smagsdidaktik sig som beskrevet til primært kompetenceområderne II) fødevarerbevidsthed, III) madlavning og IV) måltid og madkulturer, men også til det sidste (første) kompetenceområde, I) mad og sundhed, samt til læseplanen og vejledningen og i høj grad til de idéer og idealer, der gøres gældende for smagsundervisningen.

Systemteoretiske fortolkninger

Didaktik om refleksionsteori

Professor Jens Rasmussen har for flere år siden genfortolket den didaktiske triangel systemteoretisk således, at det er undervisningskommunikationen, der operativt selekterer indholdet og som en proces former undervisningen som et handlingssystem med mål, metoder, rolle osv. (Rasmussen, 2004). Systemteoriens kommunikative tilgang til didaktik kan indskrives i en lang hermeneutisk tradition, der siden Comenius har haft den opfattelse, at undervisning konstitueres i relationen mellem lærer, elev og indhold, og at undervisningen dermed etablerer sin egen (autonome) verden via kommunikationen. Den didaktiske triangel kan således genbeskrives systemteoretisk.

Undervisning er mulig gennem en kommunikationsproces, der ordner bidrag af meddelt information i relation til temaer, der udgør kommunikationens indhold og orienterer sig i retning af et læringsmål med hensigten at uddanne. Gennem orienteringen mod et mål etableres en asymmetri i henholdsvis

lærer- og elevroller, og samtidig skabes der nogle særlige undervisningsmæssige kriterier for inklusion/eksklusion af både lærere og elever i undervisningen (Kruse & Wistoft, 2011). Accepterer vi denne form, kan didaktik defineres som: *undervisningskommunikation, der intenderer læring.*

Som refleksionsteori kan didaktik bidrage til at evaluere og justere undervisningen ved at indføre kriterier for succes og fiasko. Kriterierne er vurderingsredskaber, der adskiller sig fra undervisningspraksis og har både normativ (værdi-) og videnskabelig karakter. Didaktik får således karakter af idéer, der skal foreskrive god praksis, og dermed opstår forskellen mellem didaktik som ideal eller plan og undervisningens realitet. Med blik for forholdet mellem teori og praksis fordres det, at didaktik etableres som en refleksionsteori, der altså forholder sig til undervisningen og dens ydelse: læring (Luhmann & Schoor, 1988 (1979):404). Smagsdidaktik må således reflektere over læring som både mål og resultat, hvor resultaterne tilskrives de elever, der undervises. Den smagsdidaktiske refleksion må både rumme den viden og de normer, der gøres gældende i smagsundervisningen og dermed også de begrundelser, idéer og teorier, som lærerne bruger i forhold til deres valg.

Didaktisk ledelse

Didaktisk ledelse kan forstås som undervisningens styring, der via planer og kontrol af undervisningen og læringsresultater løbende søger at stabilisere forventninger til undervisningen. Didaktisk ledelse bidrager til undervisningens succes under fortolkning af rammerne (Baecker, 2006). Disse rammer vedrører både det fysiske miljø, klassen og den enkelte elev og de samfundsskabte mulighedsbetingelser i form af økonomi, politik, regler, produktionsmuligheder, videnskab osv. På personsiden handler det om, hvem eleverne og lærerne er. På samfundssiden handler det blandt andet om, hvordan skolen forvalter de økonomiske, politiske, retslige, erhvervmæssige og videnskabelige betingelser for uddannelse.

En systemteoretisk fortolkning af rammebetingelser og rammefaktorer (Luhmann, 2006; Lindblad & Sahlström, 1999) kan udfoldes ved, at vi tager udgangspunkt i skolens selv- og fremmedreference. Vi skelner således mellem det, skolen betragter som fremmedbestemt og følgelig tillægger omverden (de eksterne rammer), og det, skolen betragter som selvbestemt, og som dermed falder inden for skolens muligheder for at ændre på tingene (de interne rammer). Det selvbestemte formes gennem skolens beslutninger, dels af forventninger til lærer- og elevrollerne, dels af årsplaner og styring af

skolens kerneopgaver, i denne sammenhæng *hvem* (lærer og elever i madkundskab) der gør hvad (arbejder med smag), *hvor* (i skolekøkkenet eller ude) og *hvornår* (i hvilket tidsrum).

Tegn på læring

Fortolkes den realiserede undervisning og læring også systemteoretisk, er der en række forhold, der må holdes skarpt adskilt fra hinanden. Professor Lars Qvortrup definerer læring som selvfrebragt selvforandring (Qvortrup, 2004), forstået som en forandring af et psykisk systems viden, også betegnet forventningsstrukturer. Undervisning og læring er to uafhængige processer, der foregår i to forskellige og gensidigt uafhængige systemer: det sociale (kommunikation) og det psykiske (bevidstheden), der via strukturel kobling kan gøre sig afhængige af hinanden. Da undervisning orienterer sig efter at frembringe en ønsket læring og ikke kausalt kan gribe ind i eller determinere psykiske systemers processer og strukturer, er undervisningen henvist til de socialt tilgængelige tegn på læring. Således kan undervisningen tilregne eleverne læring, når de viser tegn på dette. For at et tegn på læring kan blive en del af den didaktiske refleksion, er der beskrevet en lang række eksempler herpå i faget madkundskab (EMU).

Når undervisningen tilregner eleverne færdigheder og viden, taler vi om et læringsresultat. Pointen er her, at et læringsresultat kan være et resultat af undervisningen, et resultat af elevens egen aktivitet eller noget tredje (for eksempel ikke-undervisende sociale aktiviteter som leg, arbejde, medier, spil osv.). Et læringsresultat hvad angår smag behøver således ikke at være resultatet af smagsundervisningen, men kan også eller i lige så høj grad være resultatet af elevens smagsindringer og smags erfaringer i øvrigt. Det er som oftest tilfældet, da smag er bundet til såvel *smagsoplevelser* i form af smagsindringer og smags erfaringer som til *at smage* i det sociale.

Spørgsmålet om effekt – hvordan smagsundervisningen virker – kan således fortolkes som et spørgsmål om, hvordan undervisningen formår at opnå det ønskede læringsresultat eller -udbytte. De kriterier, hvormed smagsundervisningens succes skal vurderes, må beskrives gennem en didaktisk refleksion. En sådan succeskriteriebeskrivelse kan bruges til at reducere smagsundervisningens kompleksitet, og dermed bane vejen for de ønskede læringsresultater. De didaktiske refleksioner er ikke ligegyldige. Der er for eksempel stor forskel på, om målet er: a) at eleven lærer at smage (på alt), b) at eleven har viden om og kan skelne mellem de fem grundsmage, c) at eleven lærer at tilsmage og krydre maden, d) at eleven lærer at eksperimentere med smag i egne retter, og endelig e) at eleven lærer at bruge smag til at træffe begrundede madvalg. Til de første tre

måltyper knytter sig ofte normative idéer om ”den gode smag”, ”den rette kryddring” og ”den gode mad og det gode måltid”. Til de sidste to måltyper knytter sig idéer om brug af egne sanser og kritiske begrundelser.

En smagsdidaktik – sammenfatning

Grundlaget for de ovenstående smagsdidaktiske refleksioner er didaktisk systemteori, som jeg her afslutningsvis vil sammenfatte i tre overordnede kategorier med tilhørende underkategorier i faget madkundskab:

- I. **Smagsundervisningens selvbeskrivelse**, der dels omfatter de didaktiske grundantagelser, teorier, viden og idealer, dels omfatter det rammesættende program, dvs. Fælles mål, læseplanen og vejledningen, der omfatter:
 - i. *Formålet*, der beskriver *hensigten*, begrundelsen og udstikker smagsundervisningens værdiorientering og dermed kriterier for bestemmelse af læringsmål for eleverne i form af forventede læringsresultater.
 - ii. *Indholdets udvælgelse*, ordning og rækkefølge i faglig sammenhæng. Hvad der arbejdes med og hvornår.
 - iii. Smagsundervisningens *form og metode*: hvordan der besluttes, at der skal arbejdes med smag. Herunder anvendelse af naturalistiske, fysiske, sociale, tekniske og medierede læremidler.²
 - iv. Smagsundervisningens *ledelse og organisering* inklusive forpligtende forventninger til rollerne som elev og lærer.
 - v. Madkundskabs organisering og justering, dvs. *årsplaner og evaluering af læringsresultater* i relation til smag under fortolkning af rammebetingelserne.

² Et læremiddel er et materiale, et produkt eller en oplevelse, der bliver anvendt i undervisningen med læring som formål. Faget opererer med et bredt udsnit af læremidler, for eksempel madvarer, eksperimenter, færdige fødevarer, køkkenredskaber, lærebøger, kokebøger, opskrifter, madblogs, film, madreklamer og mad- og sundhedsdebatprogrammer. Læremidlerne inkluderer også elevernes egne i form af opskrifter og instruktioner, herunder egne filmklip og tegninger. Der kan også anvendes skønlitteratur om mad og smag, kunst med mad som motiv og andre æstetiske læremidler. Måltidsrum og konkrete materialer til etablering af måltider (tallerkner, bestik, glas, duge, lys m.m.) er også læremidler i faget. Ligeså digitale læremidler som et computerprogram eller et webbaseret program i form af kostberegningsprogrammer, næringsoversigter, opslagsværker om fødevarer på nettet, demovideoer etc. Skolehaver og tilsvarende koblinger til udeskole eller produktion er også læremidler.

- II. Realiseret undervisning og læring**, der omfatter pædagogiske, faglige, sociale og tidslige dimensioner herunder:
- Elevernes motivation, baggrund og forudsætninger for at deltage i smagsundervisningen.
 - Smagsundervisningens værdisæt (normer) og grundtanker, som de kommer til udtryk i de konkrete læringspraksisser i undervisningen.
 - Smagsundervisningens interne og eksterne *mulighedsbetingelser*, herunder de fysiske, kulturelle, ideologiske, økonomiske og politiske. Hvordan smagsundervisningen rent faktisk gennemføres? Hvilke muligheder og begrænsninger er der i klasserummet?
 - Læringens realisering og justering i forhold til elevernes egne forventninger om læring og synlige tegn på læring, herunder lærer-/elevroller og klasserumsledelse.
- III. Didaktisk professionalisme** herunder afklaring af viden og værdier inklusive egne og andres smagspræferencer og holdninger til smag.

Hertil kommer didaktikkens grundlagsproblemer, som jeg vil formulere med følgende spørgsmål: Hvad konstituerer smagsundervisning som en særlig social aktivitet? Hvordan fremmer smagsundervisning elevernes opmærksomhed og engagement? Hvad har betydning for, at arbejdet med smag i madkundskab bliver værdi- og meningsfuldt for eleverne? Hvordan kan villighed og integritet, dvs. elevens egne smagspræferencer, inddrages i undervisningen? I hvilket undervisningsklima fremmes elevernes mod til at smage, undres, eksperimentere og lære at begrunde deres madvalg kritisk?

Hvorfor er dette vigtigt? Jo, fordi mad og måltider ikke er ligegyldige størrelser, og fordi smag både er individuel (som smagsoplevelse) og social (som handlen). En smagsdidaktik, der reflekterer bevidstgørelse, kompetenceudvikling og kritiske madvalg tager ikke udgangspunkt i styring og kontrol. Mit bud på denne smagsdidaktik er således også et modsvar til ambitioner om at styre eller manipulere med børn og unges smag. De er som voksne selvstændige individer med egen *integritet*, som smagen er en vigtig del af. Integritet handler om *deres* oplevelse af kvaliteten af at have en følelse af ærlighed og sandfærdighed i forhold til motiverne for egne handlinger. Smagsintegritet er således knyttet til oplevelsen af *kvaliteten af egne smagspræferencer*. Eleverne må udvide deres bevidsthed (læring) om egen og andres smag. Undervisningen må give dem plads til at opleve, udleve og værdsætte den nye bevidsthed. En sådan smagsdidaktik fordrer, at smag tænkes som en emergent ressource, der rummer en mangfoldighed af erkendelser af og perspektiver på verden.

Litteratur

- Baecker, D. (2006). The Form of the Firm. *Organization: The Critical Journal on Organization, Theory and Society* 13(1), 109-142.
- Bolognaprocessen <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brønnum Carlsen, H. & Terndrup Pedersen, A. (2014). *Madkundskab* (1. udgave ed.). København: Akademisk Forlag.
- Christensen, J. & Wistoft, K. (2016). Taste as a didactic approach: enabling students to achieve learning goals. *International Journal of Home Economics (IJHE)* [in review]
- Dyg, P.M., Wistoft, K. & Lassen, M.C. (2016). Haver til Maver. Studie af udbredelse og effekter af kulinarisk skolehaveprogram. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- EMU Danmarks Læringsportal, <http://www.emu.dk/modul/Madkundskab-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-og-vejledning>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2).
- Højlund, S. (2015). Taste as a social sense: rethinking taste as a cultural activity. *Flavour* 4:6. <http://www.flavourjournal.com/content/4/1/6>
- Kant, I. (2005 (1793)). *Kritik af dømmekraften*, Det lille Forlag, København.
- Khandelia, H. & Mouritsen, O.G. (2012). Velsmag – sådan virker det. *Aktuel Naturvidenskab*.
- Kruse, S. (2007). Hvad konstituerer indholdet i undervisningen? – et (fag)didaktisk grundlagsproblem i systemteoretisk belysning. I Schnarck (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kruse, S. (2006). Udvikling af universitetslærerens pædagogiske kompetencer – en didaktisk skitse. *Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Kruse, S. & Wistoft, K. (2011). Didaktisk som forskningsfelt. I Dahl, K.B., Læssøe, J. & Simovska, V. (red). *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Leer, J. & Wistoft, K. (2015). *Mod en smagspædagogik: Et kritisk litteraturreview om børn, smag og læring*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1).
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsesystem*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori* (1 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. & Schoor, K.E. (1988 (1979)). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Vol. 380). Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch. Wissenschaft.
- Mouritsen, O.G. (2015). Smag på naturvidenskaben. *LMKF-bladet*, 1, 32-39.
- Mouritsen, O.G. (2016). *Den første bid*. Weekendavisen #13, 1. april 2016. ...
- Mouritsen, O.G. (2014). Gastrofysik: videnskab, velsmag, velbefindende. In C.R. Kjaer (Ed.), *25 søforklaringer: Naturvidenskabelige fortællinger fra Søauditorierne* (pp. 389). [Aarhus]: Aarhus Universitetsforlag.
- Mouritsen, O.G. & Styrbæk, K. (2015). Smag på naturvidenskaben. *LMKF-bladet*, 1/2015, 32-39.
- Povlsen, K.K. (2007). Smag, livsstil og madmagasiner. *MedieKultur* (Vol 23 No 42/43), 46-53.
- Prescott, J. (2012). *Taste Matters: Why We Like the Food We Do*. London: Reaktion Books.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksint moderne. Politik, Profession, Pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schnack, K. (1992). *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (2007). *Didaktik på kryds og tværs* (Vol. 1). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Shepherd, G.M. (2012). *Neurogastronomi*. NY: Columbia: University Press.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 35.
- Warde, A. (1997). *Consumption, food, and taste. Culinary antinomies and commodity culture* (pp. 231). Retrieved from <http://ez.statsbiblioteket.dk:2048/login?url=http://site.ebrary.com/lib/stats/Top?id=10567090>
- Wistoft, K. (2013): The desire to learn as a kind of love: gardening, cooking, and passion in outdoor education I: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Vol. 13, No. 2, s. 125-141.
- Wistoft, K. et al. (2011): *Haver til maver. Et studie af engagement, skolehaver og naturformidling*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet.

- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wistoft, K. (2009). *Sundhedspædagogik – viden og værdier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32.