



Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab

**Karen Wistoft, Mathias Thorborg, Jacob Christensen,
Majbritt Pless, Connie Greffel Frerks, Helle Brønnum Carlsen,
Merete Vial, Camilla Damsgaard & Susanne Tønneskov**

Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab

Af: Karen Wistoft, Mathias Thorborg, Jacob Christensen, Majbritt Pless,
Connie Greffel Frerks, Helle Brønnum Carlsen, Merete Vial,
Camilla Damsgaard & Susanne Tønneskov.

Akademi for Madkundskabsdidaktik.

Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

© 2022. Smag for Livet og Akademi for Madkundskabsdidaktik, forfatterne.

Grafik og layout: Jonas Drotner Mouritsen - Chromascope.dk.

Foto: Helle Brønnum Carlsen & Uffe Frandsen, 10PM.

Gengivelser og andre uddrag, herunder citater, er tilladt med tydelig
kildeangivelse.

Udgivet med støtte fra Nordea Fonden.

ISBN: 978-87-93551-21-3



Indhold

| | | | |
|--|-----------|--|------------|
| Forord | 4 | Del 3: Interview med Madkundskabslærere | 42 |
| Introduktion | 6 | Datagrundlag, empiriske optegnelser og analysestrategi | 43 |
| Baggrund og problemstilling | 6 | Intenderet læring | 44 |
| Forskningsspørgsmål | 7 | Lærings- og socialiseringspotentiale | 45 |
| Metode | 9 | Fødevarerbevidsthed – i arbejdet med ukendte fødevarer | 46 |
| Tidsperiode og opgavefordeling | 11 | Hensyn, smag og holdninger | 48 |
| Del 1: Madmæssig mangfoldighed i forskningslitteraturen | 13 | Valgfag Madkundskabsundervisning | 60 |
| Oversigtens spørgsmål | 13 | Fælles måltider og moral | 64 |
| Processen for oversigten | 14 | Elevgrupper | 67 |
| Gennemgang af studierne | 15 | Arbejdsformer | 69 |
| Studier over madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisning | 17 | Forældresamarbejde | 71 |
| Madmæssig mangfoldighed i finsk læreruddannelse | 20 | Dansk madtradition og andre landes | 75 |
| Skolehaver som omdrejningspunkt | 21 | Præciserede anbefalinger | 79 |
| Madmæssig mangfoldighed uden for skolens rammer | 23 | Del 4: Case-beskrivelser fra læreruddannelsen | 81 |
| Analyse og diskussion | 25 | Brainstorm | 81 |
| Madmæssig mangfoldighed – i krydsfeltet mellem forskellige diskurser | 29 | Lærerroller | 82 |
| Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab: praktiske implikationer. | 30 | Tema: Julens mangfoldighed | 88 |
| Opsamling: Forskningslitteratur | 32 | Opsamling: Lærerstuderendes refleksioner | 88 |
| Foreløbige anbefalinger | 34 | Konkluderende anbefalinger | 90 |
| Del 2: Survey-baseret undersøgelse | 35 | Referencer | 94 |
| Metode | 36 | Om forfatterne | 97 |
| Resultat | 38 | Bilag | 100 |
| Fortolkning | 38 | Bilag A | 101 |
| Diskussion af resultaterne fra faktor- og clusteranalysen | 40 | Bilag B | 102 |
| | | Bilag C | 104 |
| | | Bilag D | 116 |
| | | Bilag E | 118 |
| | | Bilag F | 123 |
| | | Bilag G | 125 |
| | | Bilag H | 132 |

Forord

Madmæssig mangfoldighed er et samfundsvilkår, som influerer både vores individuelle smagsoplevelser, mad- og måltidsfællesskaber samt Madkundskab i skolen. I et samfund, hvor befolkningen har mange forskellige kulturelle rødder, spiser vi også forskelligt – vi har forskellige smagsmæssige præferencer, og vi har forskellige mad- og måltidstraditioner.

Hensigten med undervisning i madmæssig mangfoldighed i Madkundskab i skolen er, at eleverne lærer at forstå, hvad der har skabt deres smag, samtidig med at de lærer at vise forståelse for og tage hensyn til andres. Eleverne skal også lære at tage stilling til egne madvalg og forstå, hvordan mad og måltider varierer afhængigt af overbevisninger og kulturer. Faget skal bidrage til, at eleverne udvider deres bevidsthed, viden og færdigheder og får mulighed for at afklare egne og andres værdier, holdninger og traditioner i relation til mad, smag og måltider.

Forskellighed er afgørende for at forstå og efterleve madmæssig mangfoldighed. Vi spiser forskelligt, har forskellige mad- og måltidskulturer, som er knyttet til sundheds- og sygdomsmæssige hensyn, religiøse ritualer og traditioner, forskellige anledninger, ideologiske overbevisninger, holdninger og madtrends.

Vi har undersøgt, hvordan lærere integrerer og praktiserer madmæssig mangfoldighed i Madkundskab både som indhold i undervisningen og som ramme for deres undervisning. Rapporten præsenterer undersøgelsens forskningsspørgsmål, formål, metoder samt resultater af delundersøgelser og en række anbefalinger,

som vi håber kan inspirere undervisere og andre, der arbejder pædagogisk med mad, smag og måltider. Fokus er Madkundskab i skolen, men resultaterne og anbefalingerne kan bruges bredt.

Undersøgelsen er lavet i regi af Smag for Livet, som er et center, der vil åbne danskernes øjne for smag ved at udføre forskningsbaseret formidling i, om og for smag. Du kan læse her: www.smagforlivet.dk

Den konkrete udførelse af såvel litterære og empiriske studier, analyser og anbefalinger er lavet i Akademi for Madkundskabsdidaktik, som er et forskningsakademi med ca. 70 medlemmer og en bestyrelse bestående af Madkundskabslektorer fra de seks danske professionshøjskoler (UC'er) og læreruddannelser med professor Karen Wistoft fra Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet, som formand. Du kan læse mere om Akademiet her: Akademi for Madkundskabsdidaktik (au.dk)

Vores forskningsteamwork har fungeret med stor entusiasme og aktivitet – mange gode viljer og arbejdstimer har bidraget til ny, videnskabelig didaktik på Madkundskabsområdet.

Tak

Tak til Smag for Livet: især til centerleder Ole G Mouritsen og administrator Mikael Schneider for deres interesse, solide opbakning og støtte gennem Nordea Fondens bevilling (2014-2021) og til kommunikationsansvarlig Eva Rymann for hjælp til at styrke forskningsformidlingen.

Tak til Foreningen for Madkundskab med Lone Carlsson i spidsen for hjælp til at udsende vores spørgeskemaundersøgelse til madkundskabslærere i hele landet.

Tak til alle de Madkundskabslærere, der har bidraget til både spørgeskemaundersøgelsen og personlige interview.

Tak til videnskabelig assistent Aske Clark ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, for indsamling af data gennem betydningsfulde lærerinterview.

Endelig en helt særlig tak til læreruddannelsen på de seks produktionshøjskoler for arbejdstid til madkundskabslektorerne, så de kunne indgå i vores forskningsteamwork.

København, den 1. maj 2022

Karen Wistoft

Introduktion

Baggrund og problemstilling

Mad og måltider forandrer sig over tid, sted og anledning, og mange af os skaber en del af vores identitet gennem maden. Det har også indflydelse på faget Madkundskab. Faget udvikler og forandrer sig i takt med samfundets udvikling og den madmæssige mangfoldighed, der følger med. Men hvad betyder det egentlig? Mangfoldighed betyder alsidighed og forskellighed. Madmæssig mangfoldighed betyder, at mennesker har forskellige smagspræferencer og spiser på forskellige måder i forskellige anledninger på forskellige tider. Nogle af de forandringer, som følger forandringen i den madmæssige mangfoldighed, er ukomplicerede og glider usynligt ind i undervisningen, mens andre træder frem som mere komplekse med dertilhørende didaktiske udfordringer, valg og beslutninger.

Hvad gør man eksempelvis som lærer, når man har en klasse med elever, der af den ene eller anden grund ikke spiser bestemte madvarer? Årsagerne kan være vidt forskellige lige fra sundhed, religion, smagspræferencer, overbevisninger og holdninger til fx dyrevelfærd, bæredygtighed, klimaforandringer, sundhed mv. At man ikke spiser bestemte madvarer, kan også skyldes allergi, diabetes eller andre metabolisk relaterede sygdomme, eller frygt for at blive syg gennem fødevarer bårne smitsomme sygdomme.

Madkundskab adskiller sig fra de øvrige af skolens fag, i og med at eleverne

smager/spiser deres produkter. Omgangen med undervisningsmaterialet er dermed sanse- og oplevelsesbaseret. Eleverne bruger deres sanser, oplevelser og følelser sammen med viden og færdigheder. Hvis ikke de ønsker eller 'må' smage på de madvarer eller retter, der tilberedes, kan det desværre medføre, at de ikke kan deltage i undervisningen på lige vilkår med deres klassekammerater. Det kan få den konsekvens, at deres bevidsthed om mad- og måltider, deres smagskompetencer og personlige smagsmyndighed bliver sat ud af spil (Wistoft & Qvortrup 2018), og at undervisningen ikke lever op til fagets formål: at eleven lærer at træffe begrundede madvalg (Børne- og Undervisningsministeriet 2019).

Her i landet så vel som i de øvrige nordiske lande eksisterer der – så vidt vi ved – ingen retningslinjer, lærebøger eller andet, der kan guide lærerne gennem denne problemstilling: Hvordan de kan tackle madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen. Det er heller ikke undersøgt, hvordan det forholder sig i praksis: Hvad gør den enkelte lærer rent praktisk og didaktisk? Er det didaktiske refleksioner, der begrunder undervisningen? Bliver det lærerens personlige 'sunde fornuft' eller holdninger, der bliver afgørende for, hvordan madmæssig mangfoldighed og individuelle elevhensyn tackles? For os at se er den nemme løsning at sætte eleverne i grupper og lade dem lære at tilberede retter af madvarer, de vil, kan eller 'må' spise. Da kan der imidlertid også opstå andre udfordringer i forhold til grupperdannelser, integration, in- og eksklusion o.lign. Forholdet bliver yderligere kompliceret, hvis læreren af den ene eller den anden grund ikke selv spiser bestemte madvarer. For hvordan forholder læreren sig til det i undervisningen, når hun/han skal smage på og vurdere elevernes retter? Hvilken betydning har det for lærerens feedback og elevernes selvvalgte læring? Hvordan kan læreren indgå i et måltidsfællesskab med eleverne, hvis ikke hun/han spiser med? Har det overhovedet nogen betydning? Disse spørgsmål hører til den problemstilling, vi undersøger igennem en international forskningslitteraturoversigt og en empirisk undersøgelse blandt skolernes Madkundskabslærere og studerende i Madkundskab på læreruddannelserne.

Forsknings spørgsmål

På baggrund af problemstillingen har vi konstrueret et sæt forskningsspørgsmål, som vi har søgt at finde svar på. Disse er:

- Hvad gør man som lærer, når man underviser elever, der af forskellige grunde ikke spiser bestemte madvarer? Hvordan håndteres det i undervisningen?
- Hvilke hensyn tager lærerne til eleverne, og hvilke hensyn mener de der bør tages?
- Hvordan forholder man sig som lærer, hvis der er mad, man ikke selv spiser?
- Hvordan begrunder man som lærer relevante og/eller nødvendige elevhensyn

og dertilhørende didaktiske valg?

- Hvordan forholder eleverne sig – ifølge lærerne – til forskellige mad- og måltidshensyn?
- Hvordan reflekterer lærerstuderende didaktisk over madmæssig mangfoldighed i Madkundskab?

For at besvare forskningsspørgsmålene og i sidste ende beskrive, hvordan undervisningen i Madkundskab fungerer i relation til madmæssig mangfoldighed, har vi indsamlet fire datasæt, som er analyseret ud fra fire analysestrategier. På den baggrund har vi udarbejdet nogle didaktiske anbefalinger, der kan supplere fagets undervisningsvejledning.



Formål

Undervisningsvejledningen lægger op til elevrepræsentationer og diskussioner om egne og andres smagsoplevelser, så eleverne får mulighed for at udvikle deres madmæssige identitet og repræsentere deres forskellige mad- og måltidskulturer (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Undersøgelsens formål er at udarbejde et videnskabeligt supplement til undervisningsvejledningen med anbefalinger, der kan støtte lærerens didaktiske valg og begrundelser.

Rapporten kan betragtes som inspirationsmateriale til såvel Madkundskab-undervisningen som anden mad- og smagsundervisning eller formidling, der tilskynder, at børn og unge får mulighed for at reflektere og arbejde praktisk med madmæssig mangfoldighed. Materialet beskriver, hvordan et sådant arbejde afspejler værdier, holdninger, vaner, traditioner og smagspræferencer, der skabes kulturelt – af mennesker i samspil med hinanden – i relation til tid, sted og anledning, samt hensyn til sundhed og sygdom.

Metode

Forskningsmetoden er 'mikset', dvs. sammensat af delmetoder:

1. International litteraturoversigt
2. Spørgeskemaundersøgelse blandt landets Madkundskabslærere på folke- og frie skoler
3. Individuelle interview med Madkundskabslærere fra landets fem regioner
4. Case-beskrivelser fra undervisningen i madmæssig mangfoldighed på læreruddannelser.

Første delmetode udgøres af et litteraturstudie, der indkredser og kortlægger international forskning på området. Litteraturstudiet har til formål at placere problemstillingen i en forskningsmæssig ramme samt at illustrere videnskabelige studier, der har afdækket sammenlignelige problemstillinger, hvad angår madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. Der er ikke tale om et traditionelt systematisk litteratur review, hvis formål er at afdække al eksisterende forskning inden for et forskningsfeltet (Papaioannou, Sutton, Carroll, Booth & Wong 2010). Det er undersøgelsen for smal til. Litteraturoversigten gør dog brug af en systematisk litteratursøgningsstrategi og en selektiv afdækning af genstandsfeltet herunder bl.a. forskningsspørgsmål, flere søgestrengte, eksplicite selektionsprocedurer med inklusions- og eksklusionskriterier, dataekstraktion og -analyse. Denne tilgang og det endelige valg af inkluderet videnskabelig litteratur refererer til to hermeneutiske processer a) søgning og anskaffelse og b) læsning og fortolkning" (Boell & Cecez-Kecmanovic 2010, 2014). Litteraturoversigten er præsenteret i rapporten Del 1.

Anden del er en rundspørge til landets Madkundskabslærere i form af et elektronisk spørgeskema – med andre ord et survey, der blev gennemført i foråret 2021, og Foreningen for Madkundskab var behjælpelig med distribueringen. Spørgeskemaerne blev sent ud via survey-exact til lærernes/skolernes e-mailadresser, og svarene er modtaget og behandlet anonymt. De elektroniske besvarelser blev indlæst direkte i Excelregneark og derfra transformeret med henblik på analyse ved brug af IBM SSPS. I analysen af surveydata valgte vi at gennemføre en faktor- og cluster-analyse, som fremgår i rapportens Del 2.

Tredje delmetode beror på individuelle semistrukturerede interview med Madkundskabslærere fra landets fem regioner. Til brug for de individuelle interview har vi udarbejdet en interviewguide ud fra forskningsspørgsmålene og formålet. Vi karakteriserer interviewformen som en semistruktureret kvalitativ dataindsamling, der bidrager til at undersøge et forudbestemt emne – madmæssig mangfoldighed – eksplorativt, samtidig med at det prædefinerede formål med forskningen fastholdes (Dahler-Larsen 2008; Jenner, Flick, von Kardoff, & Steinke

2004). Intentionen er her at indkredse didaktiske valg og begrundelser i praksis, hvilket vi definerer som 'funderingsmuligheder' i relation til madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen. De semistrukturerede interview gennemføres med 24 Madkundskabslærere fra almindelige folkeskoler eller frie skoler. For at sikre repræsentativitet er udvælgelsen af skoler og lærere til interviewene sket efter følgende selektionskriterier:

- Geografisk spredning – alle fem regioner repræsenteres (af hensyn til anonymisering undgår vi navne på de enkelte regioner, kommuner og skoler)
- Fysisk placering: både skoler fra by- og landområder, folkeskoler og frie/privatskoler
- Klassetrin: 4.-8. klasse.

Interviewene er foretaget over telefon eller Google Meet og er digitaloptaget, transskriberet og analyseret sideløbende med spørgeskemaundersøgelsen. På den måde bidrager perspektiver og indsigter fra de individuelle lærerinterview til at skærpe opmærksomheden på relevante perspektiver i spørgeskemaundersøgelsen og omvendt. Empiriske fund fra interview-analysen præsenteres i Del 3.

Både anden og tredje delanalyse afdækker variation i Madkundskabsundervisningen, i lærernes valg og begrundelser og i deres oplevelser af madmæssig mangfoldighed sammenholdt med evt. geografiske og andre samvarierende forskelle.

Endelig har vi undersøgt madmæssig mangfoldighed som tema på læreruddannelsen gennem case-beskrivelser af forskellige undervisningsforløb, hvor lærerstuderende og deres lærere reflekterer over madmæssig mangfoldighed. Lærerne har selv indsamlet data fra undervisningen og lavet case-beskrivelser, der indeholder de studerendes refleksioner over madmæssig mangfoldighed. Undervisningen har været tilrettelagt forskelligt og har haft forskellige undertemaer som jul, madidentitet, inklusion mv. Datamaterialet repræsenterer de studerendes besvarelser/refleksioner over madmæssig mangfoldighed i forskellige didaktiske sammenhænge. Disse data er analyseret sammenholdt med lærerinterviewanalyserne (tredje del), og vigtige fund præsenteres i Del 4.

Kombinationen af metoder har givet os mulighed for at fremskrive flere didaktiske perspektiver på madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. Dermed har vi opnået en mere nuanceret viden end ved at nøjes med fx en eller flere af metoderne (Shannon-Baker 2016).

Resultaterne er endelig samlet i anbefalinger til inspiration for lærere og andre, der er optaget af madmæssig mangfoldighed og Madkundskabsdidaktik.



Tidsperiode og opgavefordeling

Projektperioden har strakt sig fra 1. august 2020 til 1. juni 2022. Projektet er gennemført som et kollektivt projekt i 'Akademi for Madkundskabsdidaktik'. Dataindsamlingen er gennemført i efteråret 2020, foråret og efteråret 2021. Lektorer fra de seks professionsuddannelsers læreruddannelser har bidraget til dataindsamlingen sammen med forskere fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). I tabel 1 fremgår opgavefordelingen. Analyserne er foretaget af alle i forskningsteamet efter beskrevne analysestrategier og -spørgsmål i efteråret 2021 og foråret 2022.

Forskningsteamet udgøres af:

- Professionshøjskolen UCN, lektor Camilla Damsgaard
- Professionshøjskolen Absalon, lektor Susanne Tønneskov Hansen
- Københavns Professionshøjskole (KP), lektor Helle Brønnum Carlsen
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, lektor Majbritt Pless
- UCSYD, lektor Connie Greffel Frerks
- VIA University College, lektor Merete Vial
- DPU/Aarhus Universitet, professor Karen Wistoft, post doc. Jacob Christensen, ph.d.-stud. Mathias Thorborg, vid. ass. Aske Clark.
- Alle er indgået i arbejdet med udgangspunkt i de betingelser, som er angivet i Kommissorium for Akademi for Madkundskabsdidaktik (se [Akademi for Madkundskabsdidaktik \(au.dk\)](https://www.au.dk)). Projektet har været ledet af professor Karen Wistoft, DPU. Tabel 1 angiver opgave- og ansvarsfordelingen.

Tabel 1 Opgave og ansvarsfordeling

| Opgavefordelingen | |
|---|--|
| Projektledelse | Karen Wistoft |
| Internationalt litteratur-review | Mathias Thorborg |
| Survey Madkundskabslærere 380 skoler | Jacob Christensen |
| Personlige interview med 24 Madkundskabslærere. Lydoptagelse og transskription af egne interview. | Aske Clark, Merete Vial, Susanne Tønneskov Hansen, Camilla Damsgaard, Helle Brønnum Carlsen, Connie Greffel Frerks, Majbritt Pless |
| Case-beskrivelser af madmæssig mangfoldighed i undervisningen på læreruddannelsen | Merete Vial, Susanne Tønneskov Hansen, Majbritt Pless, Camilla Damsgaard, Helle Brønnum Carlsen & Connie Greffel Frerks |
| Delanalyse 1: litteratur-review | Mathias Thorborg & Karen Wistoft |
| Delanalyse 2: faktor og clusteranalyse survey | Jacob Christensen & Karen Wistoft |
| Delanalyse 3: personlige interview | Analysestrategi: Karen Wistoft Gruppevise analyser: Connie Greffel Frerks & Susanne Tønneskov Hansen, Helle Brønnum Carlsen & Majbritt Pless, Camilla Damsgaard & Merete Vial. Samlet analyse: Karen Wistoft |
| Delanalyse 4: case-beskrivelser | Karen Wistoft |
| Konklusion | Karen Wistoft |
| Udarbejdelse af anbefalinger | Karen Wistoft, Connie Greffel Frerks, Susanne Tønneskov Hansen, Helle Brønnum Carlsen, Majbritt Pless, Camilla Damsgaard & Merete Vial |
| Udarbejdelse af videnskabelige artikler | Karen Wistoft Individuelle valg |
| Udarbejdelse af populærvidenskabelige artikler og pressebidrag | Eva Rymann & Mikael Schneider, CUM, UCL |

I forlængelse af denne rapport udarbejdes videnskabelige artikler, der formidler undersøgelsens metodedesign samt udvalgte empiriske og analytiske fund med tilhørende diskussion og konklusion. Det er op til de enkelte i forskerteamet at udvælge relevante fund til videnskabelig formilning. Artiklerne udarbejdes enten gruppevis eller enkeltvis. Det tilstræbes, at ikke samme fund eller temaer publiceres i forskellige videnskabelige tidsskrifter. Rapportens anbefalingerne publiceres ikke videnskabeligt, medmindre det fremgår tydeligt, at de indgår som videnskabelig didaktisk refleksion. Med assistance af Eva Rymann, som er kommunikationsansvarlig, og Mikael Schneider, som er videnskabsformidler, begge i 'Smag for Livet' på UCL, udarbejdes bidrag til pressen, Folkeskolen.dk og Videnskab.dk. Derigennem vil anbefalingerne blive formidlet til den brede offentlighed.

Del 1: Madmæssig mangfoldighed i forskningslitteraturen

I et forsøg på at placere didaktiske problemstillinger vedrørende madmæssig mangfoldighed i en forskningsmæssig ramme har vi udarbejdet en forskningsoversigt, som har til formål at bidrage med et overblik over eksisterende forskningsmæssige perspektiver på madmæssig mangfoldighed.

Oversigtens spørgsmål

På baggrund af formålet med denne forskningsoversigt har vi udarbejdet fem spørgsmål, som vi vil forholde os til:

- Hvordan beskrives madmæssig mangfoldighed i relation til Madkundskab i forskningslitteraturen?
- Hvilke diskurser skabes i forhold til madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen?
- Hvilke normative antagelser gør sig gældende i relation til madmæssig mangfoldighed?
- Hvordan bruges madmæssig mangfoldighed didaktisk ifølge forsknings-

- litteraturen – hvilke mål og midler tilregnes madmæssig mangfoldighed?
- Hvilke pædagogiske eller didaktiske muligheder forbindes med madmæssig mangfoldighed i forskningslitteraturen?

Processen for oversigten

Processen bag denne forskningsoversigt kan med Boell og Cecez-Kecmanovic (2010) beskrives som hermeneutisk forstået ved, at den guidende strategi for fremsøgning, inklusion og læsninger af studier er udgjort af en dynamisk proces, der indeholder systematisk litteratursøgning og løbende tilpasning af søgninger gennem læsninger af de udvalgte studier. Dertil er 'snowballing' anvendt (Boell & Cecez-Kecmanovic 2010), hvormed referencer fra inkluderede studier er blevet indhentet, på trods af at de ikke i første omgang er dukket op i de systematiske søgninger.

For at fremstille en indledende søgestreng har vi lavet et mindre antal overordnede søgninger i Proquest og Google Scholar med søgeord som 'home economics' og 'food diversity'. Herudfra viser det sig ganske klart, at der på nuværende tidspunkt *ikke* er megen forskning på området for madmæssig mangfoldighed i en Madkundskabssammenhæng. På den baggrund har vi udvidet rækken af søgeord og den søgestreng, som vi har taget endeligt afsæt i ser ud således:

```
((("home economics education" OR "home economics" OR "home economics teaching" OR "food education" OR "food programme*" OR "food pedagogies" OR "consumer stud*") AND (diversit* OR multiplic* OR "food diversit*" OR "food multiplic*" OR "food preference*" OR "food difference*" OR "food cultur*" OR "food perception*" OR "food ethic*" OR inclusion OR "cultural respons*")) NOT (at.exact("General Information" OR "Commentary" OR "Editorial" OR "News" OR "Front Matter" OR "Table Of Contents" OR "Interview" OR "Correspondence" OR "Front Page/Cover Story" OR "Fiction" OR "Letter to the Editor" OR "Table of Contents") AND la.exact("ENG") AND PEER(yes))) AND ((("basic education" OR "primary school*" OR "elementary school*" OR "compulsory school*") NOT (at.exact("General Information" OR "Commentary" OR "Editorial" OR "News" OR "Interview" OR "Obituary" OR "Front Matter" OR "Table Of Contents" OR "Fiction" OR "Front Page/Cover Story" OR "Poem" OR "Letter to the Editor" OR "Biography" OR "Memoir/Personal Document" OR "Recipe" OR "Table of Contents" OR "Directory" OR "Editorial Cartoon/Comic" OR "Image/Photograph")) AND PEER(yes)))
```

Som nævnt er ikke alle søgeord inkluderet i søgestrengen fra begyndelsen, men

bliver tilføjet som følge af indledende læsninger af en del af de først fremsøgte studier. Det drejer sig eksempelvis om 'food ethics' og 'cultural responsiveness'.

Det må her nævnes, at vi har valgt at udelade søgeord såsom 'picky-fuzzy eating' og 'food neophobia'. I sundhedspædagogisk forskning har Wistoft og Qvortrup identificeret to centrale diskurser – en folkesundhedsmæssig og en pædagogisk (Wistoft & Qvortrup 2017). Inden for folkesundhedsdiskursen vil det fænomen, at børn ikke spiser specifikke madvarer, oftest blive behandlet ud fra en forståelsesramme om kræsenhed eller neofobi. Med denne oversigts afsæt i at undersøge madmæssig mangfoldighed i forhold til pædagogisk og didaktisk praksis har vi valgt at udelade søgeord, som ensidigt knytter sig til kræsenhed, vel vidende at inklusionen af disse søgeord givetvis ville øge antallet af fremsøgte studier.

Derudover har vi, som det ses i søgestrengen, afgrænset vores søgninger til et grundskoleperspektiv, og desuden har vi udelukkende søgt på studier, der er peer reviewed. Vi har udført de endelige søgninger i Australian Education Index^o, Education Database og ERIC samt søgt i udgivelser fra 2010 og frem til i juni 2021.

Indledningsvis fandt vi 366 studier. Disse studier blev screenet på først titel og abstract og dernæst på heltekstlæsninger, hvilket resulterede i fire inkluderede studier. Mængden af studier viser os, at der blot findes en meget begrænset mængde litteratur om madmæssig mangfoldighed i en grundskolekontekst. Derfor gennemsnedsøgte vi referencer fra de inkluderede studier med henblik på at identificere studier, som har behandlet madmæssig mangfoldighed i en bredere kontekst. Dette har udvidet det samlede antal til 11 inkluderede studier.

Vi har i oversigten valgt at lave en tematisk analyse af de inkluderede studier, som har været styret af oversigtens centrale spørgsmål. Den tematiske analyse lægger op til en diskussion af madmæssig mangfoldighed i forhold til pædagogiske og didaktiske beslutninger og valg i Madkundskabsundervisningen.

Gennemgang af studierne

I første del af oversigten gives et overblik over de inkluderede studier. Der vil være tale om opsummering med fokus på studiernes afsæt, tilgang og vigtigste fund i relation til hensigten bag oversigten. Overblikket vil være delt op, således at studier, der behandler madmæssig mangfoldighed inden for rammerne af Madkundskabsundervisning, vil blive præsenteret først. Dernæst vil et studie, der undersøger madmæssig mangfoldighed i en læreruddannelseskontekst,

blive præsenteret. Så følger to skolehavestudier, der inddrager perspektiver på madmæssig mangfoldighed i en natur- eller udepædagogisk ramme, og endelig vil vi præsentere tre studier, som behandler madmæssig mangfoldighed i en ramme, som kan siges at være uden for skolens, men som i et pædagogisk og didaktisk henseende er relevante. Inden da vil vi dog ganske kort præsentere de inddragede studier på et mere 'faktuelt' niveau.

Tabel 2: Oversigt over inddragede studier

| Forfatter | Titel | Land | Ramme |
|---|---|------------|-------------------------|
| Block, Gibbs, Macfarlane & Townsend (2015) | Promoting appreciation of cultural diversity and inclusion with the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program | Australien | Skolehave |
| Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs & Hörnell (2015) | "He just has to like ham" – The centrality of meat in home and consumer studies | Sverige | Madkundskab |
| Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs & Hörnell (2016) | Absence, deviance and unattainable ideals – Discourses on vegetarianism in the Swedish school subject Home and Consumer Studies | Sverige | Madkundskab |
| Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell (2015) | 'Don't give us an assignment where we have to use spinach!': Food choice and discourse in home and consumer studies | Sverige | Madkundskab |
| García (2018) | Materialized Practices of Food as Borderlands Performing as Pedagogy | USA | Uden for skolens rammer |
| Höjjer, Hjälmeskog & Fjellström (2014) | The Role of Food Selection in Swedish Home Economics: The Educational Visions and Cultural Meaning | Sverige | Madkundskab |
| Janhonen-Abuquah, Posti-Ahokas, Palojoki & Lehtomaki (2014) | Developing learning games for culturally responsive Home Economics teaching | Finland | Læreruddannelse |
| Johnson (2007) | Enemy Kitchen: An Interview with Michael Rakowitz | USA | Uden for skolens rammer |
| Jonsson, Ekström & Gustafsson (2005) | Appetizing learning in Swedish comprehensive schools: An attempt to employ food and tasting in a new form of experimental education | Sverige | Madkundskab |
| Lautenschlager & Smith (2007) | Beliefs, knowledge, and values held by inner-city youth about gardening, nutrition, and cooking | USA | Skolehave |
| Shin & Bae (2019) | Conflict Kitchen and Enemy Kitchen: Socially Engaged Food Pedagogy | USA | Uden for skolens rammer |

Som ovenstående oversigt i tabel 2 viser, fordeler studierne sig sådan, at over halvdelen er nordiske, fire er fra USA, mens et studie er fra Australien. Derudover kan det nævnes, at alle studierne arbejder kvalitativt metodisk og gør brug af en kombination af individuelle interview, observationer og fokusgruppeinterview.

Studier over madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisning

I tre studier beskriver Bohm og kolleger diskurser i Madkundskabsfaget [home and consumer studies] i Sverige (Bohm et al. 2016; Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs et al. 2015; Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015).

Med et ønske om at undersøge, hvordan gældende diskurser om grøntsager strukturerer elevernes madvalg og lærernes mulighedsrum for at arbejde med elevernes madvalg i Madkundskabsfaget, beskriver Bohm, Lindblom, Åbacka og Hörnell (2015) forskellige diskurser relateret til grøntsager i 26 Madkundskabslektioner på fem forskellige nordsvenske skoler. For at indfange talen blandt lærere og elever har alle deltagende elever og lærere fået monteret en mikrofon, og derudover er flere af lektionerne blevet videofilmet for at kunne kontekstualisere elevens og lærers udsagn (Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015). På basis af en detaljeret diskursanalyse finder forfatterne, at fire overordnede diskurser relateret til grøntsager gør sig gældende i undervisningen: en sensorisk [sensory] diskurs, en sundheds- [health] diskurs, en kulturel [cultural] diskurs og en præstations- [evaluation] diskurs. De fire diskurser overlapper ifølge forfatterne, og elever og lærere kan således trække på forskellige diskurser i deres forholdemåde til grøntsager (Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015).

Den sensoriske diskurs refererer til madens sensoriske kvaliteter, og den grundlæggende fordring heri er, at maden skal give (sensorisk) nydelse. Med udsagn om, hvorvidt maden smager godt, er lækker eller klam, trækker eleverne på denne diskurs i deres valg og fravalg af mad. I relation til dette beskrives det, at læreren i studiet dog ikke har succes med at trække på den sensoriske diskurs i forsøg på at få eleverne til at anvende grøntsager. Den sensoriske diskurs beskrives dertil som stærkt medvirkende til elevernes valg og fravalg for givne grøntsager i Madkundskabsundervisningen (Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015). Den kulturelle diskurs udtrykker kulturelle vaner, traditioner, etnisk baggrund og praksiserfaringer og er kendetegnet ved udsagn såsom 'det plejer man', 'man bør' eller 'man skal'. I undervisningen fremstår læreren som den kulturelle 'ekspert' og kan gøre nogle grøntsager obligatoriske med henvisning til denne ekspertise. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved, at en kødsauce ifølge læreren *skal* indeholde løg, uanset om eleverne kan lide smagen af løg eller ej. Den kulturelle diskurs kan derved mobiliseres som argument for at arbejde med og vælge specifikke madvarer. Sundhedsdiskursen baseres på grøntsagernes sundhedsmæssige kvaliteter. I undersøgelsen observeres det, at grøntsager heri både betragtes positivt – som noget, der generelt er sundt – og negativt – som noget, der mangler væsentlige næringsstoffer. Argumentation for madvalg baseret på sundhedsdiskursen optræder flere gange i studiet i kontrast til argumentation baseret på den sensoriske diskurs, og eleverne trækker primært på sundhedsdiskursen på en ironisk måde med reference til krav i

undervisningen. Endelig trækker eleverne på den fjerde diskurs, som studiet beskriver – præstationsdiskursen – i relation til de eksplicite undervisningsmål, som lektionerne er bygget op omkring. Det nævnes således, hvordan eleverne vælger at inddrage specifikke grøntsager i madlavningen med henblik på at forbedre deres mulighed for eksempelvis at få bedre karakterer (Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015).

Valget af specifikke grøntsager kan således også ses som et fagligt valg. Samlet set peger Bohm, Lindblom, Åbacka og Hörnell (2015) på, at medmindre der eksplicit relateres til sundheds- eller præstationsdiskursen, trækkes der hovedsagligt på en sensorisk eller kulturel diskurs i lærernes og elevernes argumentation for madvalg. Forfatterne pointerer dertil, at i og med lærerne optræder som kulturelle eksperter, og derved har mulighed for at tilsidesætte elevernes argumentation for madvalg baseret på en kulturel ekspertise, er det væsentligt, at lærerne løbende reflekterer over de implicitte kulturelle forståelser og eventuelle stereotyper, de selv trækker på, for ikke blindt at reproducere disse på en unuanceret måde (Bohm, Lindblom, Åbacka & Hörnell 2015).

På basis af samme datamateriale beskriver Bohm et al. (2015) diskurser om kød i svensk Madkundskabsundervisning og identificerer to overordnede diskurser: en centralitetsdiskurs, hvori kød italesættes som det centrale element i måltidet, og en trusselsdiskurs, hvori kød bliver italesat negativt; som en 'trussel' mod sundhed, klima eller dyrevelfærd. I spillet mellem disse to diskurser fremkommer kød tvetydigt. De to diskurser vægtes dog ikke lige: centralitetsdiskursen er tydeligt dominerende. Heri anses kød som nævnt som det sensoriske, næringsmæssige og kulturelle midtpunkt for måltidet, hvormed en elevs afvisning af kød i undervisningen forbindes med potentielt næringstab, manglende nydelse og social afvigelse (Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs et al. 2015). Studiets centrale resultat er ifølge forfatterne, at selvom der momentært trækkes på trusselsdiskursen i relationen til valg af kød i undervisningen, er centralitetsdiskursen så stærk, at et negativt udsagn om kød – eksempelvis med henvisning til klimaproblematikker – hele tiden bliver afvist gennem positive udsagn baseret på kødets centrale kulturelle eller smagsmæssige placering, hvormed centralitetsdiskursen reelt ender med at blive forstærket (Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs et al. 2015).

Centralitetsdiskursens styrke medvirker således reelt til, at elevernes mulighed for at reducere forbruget af – eller i det hele taget tænke alternativt til – kød bliver begrænset. Forfatterne argumenterer for, at Madkundskabslæreren i den forbindelse må gøre sig bevidst om mulighederne for at dekonstruere eller udfordre den dominerende diskurs, vel vidende at kød fremstår som en central markør i elevernes venskabsdannelse og socialisering. Der kan således opstå et konfliktfyldt forhold mellem det, der betyder noget for eleverne, og målene i faget. Som forfatterne pointerer, kan de diskurser, der optræder i Madkundskabsundervisningen, samtidig kun forstås i sammenhæng med bredere sam-

fundsmæssige kulturelle diskurser, og derfor kan det være vanskeligt for Madkundskabslæreren at udvide elevernes forståelsesrepertoire i det begrænsede tidsrum, som Madkundskabsundervisningen trods alt blot udfylder.

I det tredje studie af Bohm og kolleger tages der afsæt i det foregående studies observation af, at vegetarmad i sammenhæng med diskurser om kød ofte optræder som antitese, der forstærker centralitetsdiskursen. Herudfra beskriver Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs et al. (2016) diskurser om vegetarisme i samme nordsvenske skoler som i de allerede refererede studier. Der identificeres tre diskurser, som vegetarisme tales ind i: en diskurs om fravær af kød, som tales frem gennem sensoriske, kulturelle og næringsmæssige argumenter; en diskurs om afvigelse, som refererer til madmæssig afvigelse, livsstilmæssig afvigelse og menneskelig afvigelse; en diskurs om vegetarisme som et uopnåeligt ideal, hvori der refereres til forestillinger om opofrelse, lydighed og social konfrontation (Bohm et al. 2016).

Det altovervejende aspekt ved fraværtdiskursen er, at vegetarisme ses som fravær af kød og ikke som tilstedeværelse af noget andet. Dette kommer til udtryk gennem elevens udsagn om manglende smag ved grøntsager. Et eksempel herpå er en gruppe elever, som i planlægningsfasen reelt mister lysten til lasagne – en ret, de normalt kan lide – i og med fraværet af kød vil gøre den smagsløs eller ligefrem få den til at smage dårligt. Talt ind i en afvigelsesdiskurs betragtes vegetarmad som noget fremmed, noget anderledes og noget, som medfører, at vegetaren stiller særlige krav til 'de(t) normale'. Selv i de tilfælde, hvor læreren forsøger at gøre vegetarmaden attraktiv for eleverne, sker det gennem en italesættelse af dets anderledeshed fra 'en normal' kødret. I den sidste identificerede diskurs ses vegetarisme som et ideal i et sundhedsmæssigt, etisk og klimamæssigt perspektiv, men samtidig som noget, der er meget svært at leve op til. Læreren kan her italesætte vegetarmad som noget, der er væsentligt i Madkundskab qua fagets mål og overordnede formål, men i det indsnævres dets relevans samtidig til Madkundskabsfagets rammer, og altså ikke som noget, der udfordrer elevernes madvalg og -forståelse i en større sammenhæng (Bohm et al. 2016).

For at udvide mulighedsrummet for i Madkundskab at udfordre dominerende diskurser omkring vegetarisme peger Bohm et al. på, at læreren kan forsøge at afstå fra at italesætte vegetarmad som noget anderledes, men derimod fokusere på vegetarmaden som noget, der i sig selv har smag, der kan appellere til den smagsmangfoldighed, der er blandt eleverne. Desuden er det oplagt, at man ikke relaterer vegetarmaden til nogle enkelte elevens særlige behov med fare for at forstærke en afvigelsesdiskurs, men derimod lader alle elever tage udgangspunkt i at skulle tilberede vegetarisk mad (Bohm et al. 2016).

I et tilsvarende svensk studie undersøger Höijer, Hjälmeskog og Fjällström (2014) ligeledes madvalg i Madkundskab med afsæt i forståelse af, at valget sker i et

relationelt forhold mellem, hvordan lærere og elever klassificerer maden, og hvordan de konstruerer en forståelse af den. Dertil betragter forfatterne klassificeringerne som udtryk for kulturelle værdier (Höijer et al. 2014). Relationen mellem klassifikationen af mad og konstruktionen af forståelsen af den bliver analyseret på baggrund af et datamateriale bestående af fokusgruppeinterview og observationer i Madkundskabsundervisningen. Både lærere og elever i studiet kategoriserer mad i Madkundskabsundervisningen som både sund og bæredygtig. Ikke desto mindre viser studiets resultater, at forståelsen af maden i lige så høj grad konstrueres med afsæt i andre kulturelle værdier og spørgsmål om bejlighed (convenience). Som eksempel peges der i studiet på, at både lærere og elever er enige om, at det mest almindelige mad i undervisningen er hakket kød og kylling, på trods af at der ikke er officielle krav til valget af mad i Madkundskabsundervisningen i Sverige (Höijer et al. 2014). Der synes således at være nogle kulturelle strukturer, som uanset officielle retningslinjer, har stor betydning for, hvilken mad der tales om og vælges i Madkundskabsfaget. Höijer et al. (2014) viser dertil, at læreren har mere handlekraft i forhold til madvalg end eleverne, hvormed det bliver oplagt, at læreren reflekterer over de kulturelle værdier, som madvalget, i sammenhæng med formålet for faget, baseres på.

Det femte og sidste studie, der forholder sig til mangfoldighed inden for de 'normale' rammer for Madkundskab, er et svensk studie af Jonsson et al. (2005). Dette studie afskille sig umiddelbart fra de andre i denne oversigt. Det adresserer ikke udfordringer for læreren i dennes planlægning eller i elevernes møde med maden. Gennem fokusgruppeinterview analyseres udvalgte elevers og læreres oplevelser af en række smagslektioner, som blandt andet har fokus på, at elever skal smage ukendt eller anderledes mad og tilberede kulturelt forskelligartede måltider i Madkundskab. Af analyserne fremgår det, at eleverne selv oplever at være positivt stemte for at prøve 'ny' mad, mens lærerne på lignende vis oplever, at eleverne udviser et større mod og en større lyst til at udfordre deres egne smagsgrænser. Derudover fremgår det, at eleverne efter smagslektionerne synes at have et mere nuanceret og individuelt sprog for deres smagsoplevelser (Jonsson et al. 2005), hvilket peger på, at eleverne i højere grad formår at tage stilling til og udfordre gængse eller normative smagsforestillinger.

Madmæssig mangfoldighed i finsk læreruddannelse

Ud over de inkluderede studier, der behandler mangfoldighedsperspektiver i Madkundskab specifikt, har vi i oversigten inddraget et studie, som omhandler madmæssig mangfoldighed i en finsk læreruddannelseskontekst.

I Janhonen-Abruquah et al. (2014) tages der udgangspunkt i, at øget kulturel mangfoldighed i skolen stiller nye krav til Madkundskabslæreren. Læreren må

således både have viden om den kulturelle heterogenitet, som gør sig gældende i skolen, og kunne arbejde med den på en meningsfuld måde. Forfatterne kalder den undervisning, som forholder sig konstruktivt til den øgede mangfoldighed, for *kulturel responsiv undervisning* (Janhonen-Abuquah et al. 2014).

Artiklens specifikke hensigt er at undersøge et udvalg af læringsspil for lærerstuderende i Madkundskab, som på forskellig vis er konstrueret med henblik på at styrke de studerendes mulighed for at kunne udøve kulturel responsiv undervisning. Til grund for udarbejdelsen af spillene ligger en kritisk multikulturel tilgang, som antager, at undervisningen altid vil være påvirket af lærerens værdisæt og verdensbillede; altså et afsæt, som kan genkendes i eksempelvis studierne af Bohm og kolleger. Derfra bliver et væsentligt aspekt af læringsspillene, at de skal fordre diskussioner og fælles refleksioner om kulturelle værdier og normer med afsæt i deltagerne selv. Særligt to af de læringsspil, som studiet beskriver, er af relevans for denne oversigt, nemlig to 'genkendelsesspil' med krydderier og madvarer. Ganske kort drejer det ene spil sig om, at de studerende sanser forskellige krydderier med henblik på en diskussion af krydderiernes oprindelse og anvendelse, mens det andet drejer sig om, at de studerende skal genkende madvarer fra billeder for derudfra at kunne diskutere kulturel betydning og historie (Janhonen-Abuquah et al. 2014). Studiets analyse viser, at deltagerne i spillene oplever, at de gennem spillet dels får mulighed for at diskutere kulturelle tematikker med et 'neutralt' afsæt, i og med spillet kredser om krydderier og ikke deltagerens personlige forhold. Dels bidrager spillet til, at deltagerne får udvidet deres repertoire af opskrifter til brug i undervisningen (Janhonen-Abuquah et al. 2014). Resultaterne tyder altså på, at lærerstuderende i Madkundskab gennem læringsspil, der blandt andet har fokus på smagsmangfoldighed, kan profitere i forhold til fremtidigt arbejde i et mangfoldigt klasserum gennem øget forståelse for det mangfoldige og i forhold til at arbejde didaktisk med mangfoldigheden.

Skolehaver som omdrejningspunkt

Med skolehaven som omdrejningspunkt studerer Lautenschlager og Smith (2007) samt Block et al. (2015) holdningsmæssige tilgange til mangfoldighed blandt elever i skolehaveprogrammer og skolehaveprogrammets mulighed for at øge eleveres forståelse for og påskønnelse af kulturel mangfoldighed.

Lautenschlager og Smith (2007) analyserer data fra fokusgruppeinterview med 40 elever fra amerikanske 'indre-by skoler', som deltager i forskellige skolehaveforløb med henblik på at undersøge deltagelsens betydning for elevernes mad- og madlavningsvaner, værdier og forestillinger. I studiet er de elever, der ikke deltager i skolehaverne, umiddelbart mindre imødekommende over for kulturelle og smagsmæssige forskelligheder, hvilket blandt andet eksemplifi-

ceres gennem følgende udsagn fra en elev: "I'm not going to eat no dog, I'm not Chinese" (Lautenschlager & Smith 2007, s. 250). Omvendt tilkendegiver flere af deltagerne i skolehaven, at deres deltagelse har styrket deres lyst til at spise etnicitetsmangfoldig mad, som bliver serveret i regi af skolehaven, ligesom de får lyst til at prøve forskelligartet mad, selv når eleverne ikke undervises og lærer om madmæssig mangfoldighed i skolehaverne (Lautenschlager & Smith 2007). I den forbindelse må det naturligvis forudsættes, at skolehaveforløbene inkluderer et fokus på at uddanne eleverne i etnisk mangfoldighed, hvilket er tilfældet i det forløb, som undersøges i dette studie. Derudover viser analyserne, at de elever, der deltager i skolehaverne, har en større velvilje over for at prøve at spise sund mad (Lautenschlager & Smith 2007). Samlet set peger studiet af Lautenschlager og Smith (2007) på, at skolehaver kan udgøre en særlig brugbar ramme for at uddanne elever til et mangfoldigt samfund gennem den aktive anvendelse af madmæssig mangfoldighed.



I et nyere studie undersøger Block et al. (2015) betydningen af et australsk skolehaveprogram med fokus på kulturel forskellighed og inklusion. En central del af skolehaven består i ugentlige madlavningslektioner i rammer, som ligner dansk Madkundskab, hvormed dette studies resultater er relevante for denne oversigt. Som i studiet af Lautenschlager og Smith baserer Block et al. (2015) deres undersøgelse på fokusgruppeinterview med lærere og elever, og på trods af at studiet ikke oprindeligt har fokuseret på skolehavens betydning for multikulturel uddannelse, er det et tema, som ifølge forfatterne skinner igennem i datamaterialet. Forfatterne undersøger betydningen i skoler, de betegner som multikulturelle, såvel som skoler, de betegner som monokulturelle. I begge kontekster ser deltagelsen i skolehaverne ud til at fremme kulturel diversitet og inklusion på forskellige måder. Af de væsentligste resultater kan det fremhæves, at de involverede skoler tilsyneladende tilpasser skolehaveprogrammet til deres kulturelle karakteristika. Med det menes, at de skoler, der betegnes som

multikulturelle, tager afsæt i skolens multikulturalitet for at styrke den interne sammenhængskraft, mens de monokulturelle skoler bruger deltagelsen til at udvide elevernes horisont. Derudover er et væsentligt fund, at flere af de elever, der undervises i skolehaven, formår at overføre indsigter eller entusiasme fra skolehavens rammer til deres hjemmearena, på trods af at denne overførsel potentielt udfordrer sociokulturelle mønstre som eksempelvis kønsmønstre (Block et al. 2015).

Madmæssig mangfoldighed uden for skolens rammer

De nu gennemgåede studier præsenterer forskellige fremstillinger af madmæssig mangfoldighed i en ramme, der tilnærmelsesvis ligner Madkundskabsundervisning i Danmark, i en læreruddannelseskontekst og i en skolehavekontekst. I den følgende sidste del af gennemgangen af inkluderede studier præsenteres tre studier, som i en ramme, der er trukket ud af skolen, undersøger madens virkningskraft i forbindelse interkulturelle diskussioner og grænseoverskridelser. Relevansen af studierne består i, at perspektiver på madmæssig mangfoldighed også her tænkes ind i en pædagogisk eller didaktisk kontekst.

I 2006 åbner Michael Rakowitz en mindre butik i Brooklyn, New York, som handler med irakiske dadler og andre relaterede irakiske produkter. En detalje ved butikken er, at dadlernes vej fra Irak til USA bliver beskrevet i alle detaljer – fra beskrivelser af de personer, der har dyrket dadlerne, deres fremgangsmåde i forbindelse med at eksportere dadlerne, hvad de er blevet betalt, samt deres oplevelser af deres levevej. De detaljerede personlige beskrivelser giver de amerikanske købere et indblik i irakiske liv på en måde, der udfordrer de informationer, som de normalt modtager via eksempelvis CNN. Med Rakowitz' egne ord udgør dadlerne et udgangspunkt for en udveksling af informationer om Irak, som i høj grad afviger fra den gængse forståelse, der flourer i det amerikanske samfund. Som Johnson (2007) beskriver, bliver butikken, med dadlerne som omdrejningspunkt, forvandet til en tre-måneders lang interkulturel dialog mellem Rakowitz og de handlende. Et lignende arrangement igangsat af Rakowitz er projektet 'Enemy Kitchen' (Johnson 2007).

'Enemy Kitchen' består i, at Rakowitz underviser en gruppe elever i madlavning en gang om ugen inden for rammerne af et kommunalt forsamlingshus (konteksten er dermed en anden end skolen, men i og med projektet er baseret på ugentlige madlavningskurser, må der siges at være en del sammenlignelighed med en Madkundskabskontekst). Dialogen med afsæt i maden er igen omdrejningspunktet for projektet, men i 'Enemy Kitchen' er det ikke et særligt produkt (dadlen), der er central, men derimod er det det irakiske køkken mere generelt. Rakowitz strukturerer således undervisningen omkring irakiske opskrifter for

at åbne op for en dialog omkring Irak, som er en anden end den, eleverne – hvoraf flere har søskende eller andre slægtninge i den amerikanske hær, der kæmper i Irak – normalt indgår i. Rakowitz beskriver, hvordan opskrifterne indledningsvis møder en del modstand fra flere elever, som ikke bryder sig om at lave mad fra et land, “som bomber [deres] land” (Johnson 2007, s. 18). En modstand, der således intet har at gøre med det smagsmæssige indhold af maden, men er baseret på fordomme. Modstanden bliver dog til en diskussion af netop de fordomme, eleverne har om Irak, og diskussion af, hvor fordommene kommer fra. Ifølge Rakowitz forgrener dialogen sig samtidig til madlavningen, og undervisningsforløbet udvikler sig til, at der tilberedes irakisk-amerikansk fusionsmad (Johnson 2007).

I direkte forlængelse af ovenstående udforsker Shin og Bae (2019) de pædagogiske muligheder forbundet til mad-kunstprojekter såsom ‘Enemy Kitchen’ og et lignende projekt ‘Conflict Kitchen’. Shin og Bae peger på, at det, som et projekt såsom ‘Enemy Kitchen’ muliggør, er åbningen af et særligt deltagende læringsrum, der udspringer af den nomadiske praksis, som kendetegner projektet (2019). Med nomadisk praksis mener forfatterne dels, at mad i princippet kan serveres overalt og på tværs af grænser, dels beskriver det nomadiske – med afsæt i et deleuziansk begreb – det forhold, at projektet muliggør politiske, geografiske og sociale diskussioner om forskelle, hvortil alle deltagere igennem diskussionerne kan opnå en form for social forandringskraft (Shin & Bae 2019). Det nomadiske aspekt ved projekter såsom ‘Enemy Kitchen’ drejer sig således om, at der muliggøres bevægelser på tværs af normer og værdier. Ved at åbne rummet for midlertidige overskridelser af kulturelle eller geografiske grænser muliggør ‘Enemy Kitchen’ en mere længevarende tilnærmelse mellem det fremmede og det velkendte. Grundlæggende består styrken ved madlavningsprojekter såsom ‘Enemy Kitchen’ ifølge Shin og Bae i, at konfrontationen ved og dialogen om maden, madlavningen og den mangfoldighed af oplevelser, historier og perspektiver, der knytter sig dertil, muliggør en pædagogik, der fokuserer mindre på det, der allerede er kendt, og mere på den løbende udforskning af det ukendte (2019).

Med et lignende ønske om at udforske madens grænseoverskridende potentiale tager García (2018) udgangspunkt i området omkring den amerikansk-mexicanske grænse og undersøger forholdet mellem grænseland, mad og pædagogik. Afsættet for García er, at grænser ikke primært kan forstås som noget geografisk, men derimod som noget, der beskriver identiteten, som findes der, hvor der leves mellem mangfoldige verdener (2018). Grænseland er således noget, der findes overalt, hvor forskellige kulturer mødes og interagerer. På den baggrund udfordrer Garcia forestillingen om madens autenticitet gennem en eksemplificering af, at en ret som ‘carne asada fries’ [stegt kød med pommes frites] hverken kan ses som autentisk mexicansk, amerikansk, fransk eller belgisk, men derimod som autentisk for det grænseland, som retten er fremkommet i (García 2018). Autenticitet bliver derved ikke noget oprindeligt, men derimod noget, som bli-

ver til gennem møder i det grænseland, som opstår interkulturelt. Garcia peger dertil på, at forholdet mellem grænseland og mad kan udforskes pædagogisk gennem madlavning af hybridretter såsom netop 'carne asada fries' eller 'hot-dog tamales'. Tænkt som pædagogisk aktivitet kan sådanne aktiviteter udgøre et afsæt for udforskningen af begreber såsom liminalitet, hybriditet, spænding og lignende begreber relateret til (kulturelle) grænser (García 2018).

Analyse og diskussion

Efter gennemgangen af de inkluderede studier følger nu en analyse af studierne med afsæt i de opstillede forskningsspørgsmål. I analysens første del fremanalyserer vi fire forståelsesmåder af madmæssig mangfoldighed i relation til dels et sundheds- og klimaperspektiv, dels et kulturelt perspektiv. I det efterfølgende afsnit peger vi på, hvordan madmæssig mangfoldighed tilsyneladende ændrer betydning, afhængigt af hvilke diskurser det som fænomen indskrives i i relation til Madkundskab. Afslutningsvis diskuterer vi kort de praktiske implikationer af analysen for Madkundskabsundervisning.

Sundhed og klima

I studierne af Bohm og kolleger italesættes behovet for undersøgelsen af de diskursive betingelser for elevernes madvalg og -forståelser med henvisning til en klima- og sundhedsdagsorden (2016; 2015; 2015). Det problematiseres således, at der i Sverige er et vedvarende stort kødforbrug på trods af den øgede bevidsthed om de klima- og sundhedsproblematikker, som det medfører. Forfatterne påpeger, at det problematiske madforbrug er et befolkningsproblem, som gør sig gældende for voksne såvel som blandt børn og unge. Der er altså et misforhold mellem, hvad børn *bør* spise, og hvad de *reelt* spiser. Madkundskab udgør i den forbindelse en arena for at adressere denne problematik. Det påpeges dog, at det ikke blot kan dreje sig om at arbejde med vidensopbygning i faget, da det ifølge forfatterne ikke er manglende viden, der afgør madvalg og -forbrug. Det er derimod – især blandt børn og unge – aspekter såsom gruppenormer og kultur, der er af afgørende betydning. Derfor må Madkundskabsfaget – ud over vidensopbygning – facilitere en dialog mellem elever og lærer omkring madvalg og -forståelser.

Den samme grundlæggende problematik, som Bohm og kolleger fremskriver, gør sig gældende i studiet af Jonsson et al. (2005). Også her peges der på et muligt misforhold mellem, hvad elever gerne vil spise, og hvad de *bør* spise. Der henvises til en udbredt forestilling om, at elever ofte har smagspræferencer, som

er uforenelige med sundhed; blandt elever (og bredere) er dét, som fortrækkes smagsmæssigt, ofte det usunde (Jonsson et al. 2005). Ensidige smagspræferencer står med andre ord i vejen for sundhed og/eller et bæredygtigt klima. De smagslektioner, som studiet beskriver og undersøger virkningen af, drejer sig om at tilføje til elevernes smagsrepertoire eller deres smagsparathed. Der handler således om at styrke den madmæssige mangfoldighed forstået som et spørgsmål om, at elever skal have lyst til at smage flere forskellige ting eller være parat til at smage nye ting.

I studiet af Höijer et al. (2014) figurerer madmæssig mangfoldighed ligeledes i sammenhæng med madvalg i Madkundskabsundervisningen. Også her peges der på, at Madkundskabsfagets centrale formål må være at uddanne med et sundhedsmæssigt og bæredygtighedsmæssigt perspektiv for øje. Forfatterne peger dog på, at der ikke kan siges at være et naturgivent modsætningsforhold mellem det sunde eller bæredygtige og det smagfulde; det, som Madkundskab sigter mod at uddanne til, og det, som eleverne har præferencer for. I studiet peges der i stedet på, at madvalg i Madkundskab finder sted mellem foranderlige kulturelle og værdimæssige strukturer og individuelle valg blandt elever og lærere. Dermed kan der potentielt skabes en forening mellem det tilsyneladende modsætningsforhold gennem rekonstruktionen af madværdier og -normer. En væsentlig opgave i Madkundskab bliver derved den løbende refleksion over og rekonstruktionen af de kulturelle normer, som udgør mulighedsrummet for den enkeltes madvalg. Igen spiller madmæssig mangfoldighed ind som noget, der skal styrkes gennem undervisningen i Madkundskab. Det er dog også i studiet af Höijer et al. umiddelbart et spørgsmål om, at mangfoldigheden fremstilles som et middel mod elevernes madmæssige ensidighed, som står i vejen for sunde og bæredygtige madvalg og -præferencer. Spørgsmålet bliver i den forbindelse, hvorvidt det drejer sig om at ændre eller *udvide* mulighedsrummet for madvalg.

Madmæssig mangfoldighed bliver i de ovenfor skitserede studier på mange måde fremstillet som et ideal. Det er dog ikke nødvendigvis mangfoldigheden som sådan, der er idealet. Mangfoldigheden fremskrives derimod primært som et normativt middel til at øge sundhed og forbedre klimaet. Det at have en mangfoldig smag – at ville smage bredt – bliver en vej til at kunne spise 'de rigtige' ting.

Kulturel mangfoldighed

Både Lautenschlager og Smith (2007) samt Block et al. (2015) skriver sig ind i et felt, hvori skolehaver anses for at have et stort potentiale for at forbedre børn og unges madvaner i en sundere og mere bæredygtig retning. Det antages således i begge studier, at børn og unges deltagelse i skolehaver bidrager til at styrke deres kompetencer i forhold til madvalg i en mere sund og bæredygtig retning, men derudover antages det også, at skolehaverne vil have en positiv betydning for elevernes interkulturelle tolerance. Der peges på, at man i USA

oplever en stigende befolkningsmæssig mangfoldighed. I forbindelse dertil ses en stigende ulighed og splittelse, som eksempelvis kommer til udtryk ved, at den socioøkonomisk ringere stillede del af befolkningen generelt spiser mere usundt end velstillede, og samtidig ses en generel mindre grad af kulturel tolerance. I forhold til de to studier, som beskæftiger sig med madmæssig mangfoldighed i forbindelse med skolehaver, optræder mangfoldighed således som et vilkår, som medfører problematikker knyttet til tolerance.

Styrken ved skolehaver eller offentlige køkkenhaver består i, at eleverne bliver eksponeret for flere forskelligartede madvarer og -kulturer, som deltagerne normalt ikke møder. På den baggrund styrkes elevernes viden om og åbenhed over for den kulturelle mangfoldighed, som i stigende grad gør sig gældende i samfundet. Den madmæssige mangfoldighed fremstilles således som et redskab i undervisningen til styrkelse af interkulturel viden og tolerance. Man kan sige, at det drejer sig om den undervisningsmæssige anvendelse af madmæssig mangfoldighed for at styrke tolerancen over for den samfundsmæssige mangfoldighed.

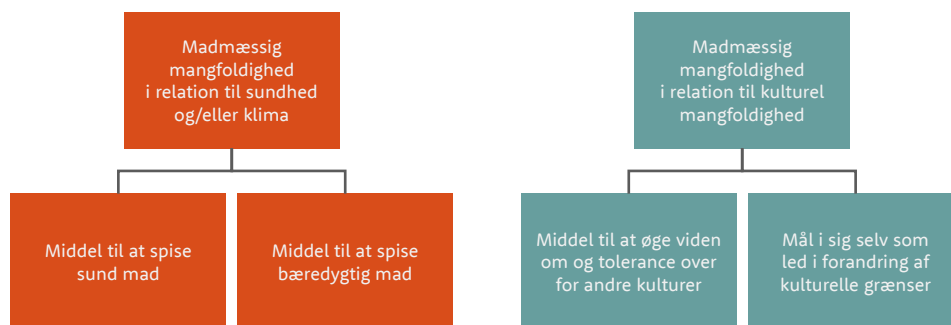
I modsætning til studierne af Bohm og kolleger (2016; 2015; 2015) samt af Jonsson (2005) og Höijer et al. (2014), hvori madmæssig mangfoldighed – og ensidighed – som beskrevet skrives ind i en sundheds- og klimadagsorden, knyttes arbejdet med smagsmæssig mangfoldighed i studiet af Janhonen-Abruquah et al. (2014) ikke til et sundheds- og bæredygtighedsmæssigt perspektiv. Her er der udelukkende tale om at diskutere, hvordan kulturel mangfoldighed får betydning for Madkundskabsfaget – og hvordan Madkundskabsfaget kan bidrage til større tolerance i et kulturelt mangfoldigt samfund. Mangfoldighed beskrives simpelthen som et nyt *vilkår* for Madkundskabsfaget, som må tænkes ind som forudsætning såvel som formål for faget. I lighed med Lautenschlager og Smith (2007) og Block et al. (2015) peger Janhonen-Abruquah et al. (2014) på, at en måde at arbejde med den madmæssige mangfoldighed i Madkundskab kan være at inddrage madvarer fra forskellige kulturer – i studiet er det forskelligartede krydderier – for derved at styrke elevernes viden om og åbenhed over for forskellige madkulturer. Denne inddragelse af det madmæssigt fremmede beror grundlæggende på en antagelse om, at øget eksponering for det fremmede leder til øget viden og øget åbenhed.

På samme vis gør mangfoldighed sig gældende som et nyt samfundsmæssigt vilkår i studierne af Johnson (2007) og Shin og Bae (2019). Og på samme vis behandles mangfoldigheden her i et dobbelt perspektiv, nemlig både som vilkår og mål for en pædagogik, der ved den aktive inddragelse af madmæssig mangfoldighed kan styrke den samfundsmæssige sammenhængskraft på tværs af mangfoldigheden. Det særlige ved perspektivet på madmæssig mangfoldighed, som det fremstilles i studierne af Johnson (2007) og Shin og Bae (2019), er dog, at anvendelsen af den madmæssige mangfoldighed ikke kun drejer sig om, at ændre elevens smagsvaner mod nogle sundere eller mere bæredygtige, eller at

øge elevernes viden om fremmede kulturer. Her drejer det sig om at arbejde med maden i spændingsfeltet mellem forskellige kulturelle perspektiver for at konstruerer noget nyt.

Det drejer sig således ikke om at udskifte én madkultur med en anden, eller skabe åbenhed over for forskellige madkulturer, men derimod om at arbejde med den madmæssige mangfoldighed til at udforske noget, som endnu ikke er formuleret. Når det beskrives, at madlavningen, der tager afsæt i det irakiske køkken, udvikler sig til, at eleverne laver fusionsmad, er det netop et eksempel på, hvordan arbejdet med den madmæssige mangfoldighed kan have potentiale til at åbne et læringsrum for at tænke og skabe både sine egne og de andres kulturelle normer på nye ukendte måder.

Opsummerende kan vi sige, at der i de inkluderede studiers beskrivelser af madmæssig mangfoldighed fremkommer fire centrale forståelser, som kan knyttes til to overordnede beskrivelsesmåder. En illustration af, på hvilke måder madmæssig mangfoldighed beskrives i forskningslitteraturen, kan se ud som figur x



Figur 2: Illustration over beskrivelser af madmæssig mangfoldighed i forskningslitteraturen

Som det fremgår i illustrationen, knyttes madmæssig mangfoldighed overordnet set til dels en sundheds- og klimadagsorden, dels til spørgsmål om kulturel mangfoldighed. Fra et sundheds- og klimamæssigt perspektiv fremstilles den madmæssige mangfoldighed som en modpol til elevens mad- eller smagsmæssige ensidighed – en ensidighed, som hindrer sundhed og bæredygtighed. Styrkelsen af den madmæssige mangfoldighed – altså elevernes lyst til og mod på at spise mad, som udfordrer dominerende kulturelle normer – bliver et delmål for Madkundskabsundervisningen, hvis overordnede mål er at styrke elevernes mulighed for at kunne tage sundheds- og klimamæssigt ansvar på egne vegne; madmæssig mangfoldighed beskrives således som et normativt middel i Madkundskabsundervisningen i relation til sundhed og/eller klima. Derudover forbindes madmæssig mangfoldighed i studierne til samfundsmæssig kulturel mangfoldighed. Herfra beskrives øget kulturel mangfoldighed i samfundet som et uddannelsesmæssigt vilkår, som Madkundskabsfaget må forholde sig til.

En forståelse af madmæssig mangfoldighed i denne forbindelse synes at være, at elever må eksponeres for forskelligartede madkulturer og -traditioner i undervisningen. Derved kan Madkundskab bidrage til at øge elevernes viden om og åbenhed over for den stigende samfundsmæssige mangfoldighed. En anden forståelse af madmæssig mangfoldighed – igen med udgangspunkt i øget kulturel mangfoldighed som et nyt vilkår for pædagogikken – er som et afsæt for aktivt at krydse eller ændre grænser mellem kulturer og udfordre fordomme. I dette perspektiv antages det, at inddragelsen og kombinationen af forskelligartede madtraditioner vil kunne muliggøre et pædagogisk rum for rekonstruktioner af det velkendte og anderledes.

Madmæssig mangfoldighed – i krydsfeltet mellem forskellige diskurser

Som beskrevet i første del af analysen fremstilles madmæssig mangfoldighed på forskellige måder i oversigtens studier. Vi kan også sige, at madmæssig mangfoldighed er et fænomen, som findes i krydsfeltet mellem forskellige diskurser. Madmæssig mangfoldighed synes således at skifte grundlæggende betydning, afhængigt af om det indskrives i det, vi kan kalde en sundhedsdiskurs, en klimadiskurs eller en multikulturalitetsdiskurs – diskurser, som givetvis alle er tilgængelige og overlapper i og i relation til Madkundskabsundervisningen.

I en sundhedsdiskurs vil madmæssig mangfoldighed – forstået som et spørgsmål om, at elever spiser med afsæt i egne præferencer, som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med gældende viden om ernæringsrigtig mad – udgøre en barriere for sundhed. Madmæssig mangfoldighed kan dog også være et sundhedsmæssigt ideal for så vidt, at elevernes smagspræferencer er for ensidigt bundet til for dem betydningsfulde ungdoms-, popkulturelle eller kønsdiskurser. Som udfordring til elevernes ensidige madvaner vil den madmæssige mangfoldighed i en sundhedsdiskurs – hvori sundhed ikke blot forstås som ernæring, men ligeledes som trivsel (Wistoft & Qvortrup 2018) – udgøre et undervisningsmæssigt ideal, så længe mangfoldigheden altid har et sundhedsmæssigt sigte. Dermed synes madmæssig mangfoldighed i en sundhedsdiskurs at indeholde både et frigørende potentiale, men også et ensrettende sigte. Det samme perspektiv vil i høj grad gøre sig gældende, når madmæssig mangfoldighed indskrives i en klimadiskurs.

I det, man kan kalde en multikulturalitetsdiskurs, synes betydningen af madmæssig mangfoldighed at være en anden end i en sundheds- eller klimadiskurs. Heri fremkommer den madmæssige mangfoldighed som et vilkår, som afspejler den generelt øgede samfundsmæssige kulturelle mangfoldighed. Eleverne i en klasse kan ses som bærere af en mangfoldighed af kulturer, religiøse overbevis-

ninger, subjektive sensoriske præferencer og lignende, men den dertilhørende madmæssige mangfoldighed vil ikke nødvendigvis fremstå som en udfordring. Heri vil mangfoldigheden nærmere fremstå som en resurse for lærerens arbejde med at udfordre kulturel hegemoni i klasserummet og mere generelt. Med de ovenfor beskrevne forståelser (figur 3) af madmæssig mangfoldighed i en kulturel sammenhæng in mente synes der dog at være nuancer i italesættelsen af madmæssig mangfoldighed i en multikulturalitetsdiskurs. Således tildeles madmæssig mangfoldighed betydning som et middel til at øge viden om kulturel mangfoldighed, men derudover kan madmæssig mangfoldighed også italesættes som målet med en kulturelt forandrende pædagogik. Vi synes altså at kunne spore en varierende grad af aktivisme i litteraturen knyttet til madmæssig mangfoldighed i en multikulturalitetsdiskurs.

Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab: praktiske implikationer.

Som det fremgår af ovenstående, kan madmæssig mangfoldighed ikke siges at være et entydigt begreb. Det fremstår på én gang som et vilkår for undervisningen i madkundskab, en barriere for mål med undervisningen, et mål i sig selv for undervisningen og en indholdsresurse i undervisningen. Måden, man som lærer kan arbejde med madmæssig mangfoldighed i Madkundskab, afhænger således i høj grad af, hvordan madmæssig mangfoldighed iagttages. Her er der fokus på *indhold*. Vi må dog også huske dimensionen, hvor madmæssig mangfoldighed er et *vilkår*, der skal tages hensyn til. Spørgsmålet er bare hvilke hensyn? Som vist i gennemgangen af studierne i oversigten er der blot få bud på konkrete måder at arbejde didaktisk med madmæssig mangfoldighed i Madkundskab.

I studierne af Bohm og kolleger (2016; 2015; 2015) såvel som Höijer et al. (2014) peges der på, at læreren har mere handlekraft end eleverne i Madkundskabsundervisningen med hensyn til madvalg. Læreren er således i en form for privilegeret position. Denne position kræver løbende refleksion omkring, hvordan man som lærer udfordrer elevernes madvalg. Det er væsentligt, at man overvejer, hvilke diskurser man påkalder sig i dialogen med eleverne omkring madvalg. Ved ensidigt at trække på en faglig præstationsdiskurs er der eksempelvis en risiko for, at eleverne nok accepterer at smage eller spise mad i Madkundskab, men i elevernes andre livsarenaer, hvori den faglige evalueringsdiskurs ikke er lige så betydningsfuld, vil de derimod være mere styrede af de der dominerende diskurser og tage andre madvalg. Lærerens primære opgave – med en bevidsthed om, at elevernes madvalg tages i krydsfeltet mellem en mængde overlappende diskurser, som rækker ud over Madkundskabsundervisningen – bliver derved ikke nødvendigvis at få eleverne til at smage på mad, som de i øjeblikket afviser, men derimod at ændre de forestillinger og værdier, eleverne knytter til mad

og madvalg, for derigennem at åbne mulighedsrummet for elevernes madvalg uden for skolens domæne.

Inddragelsen af forskelligartede fødevarer i undervisningen – og eventuelt udformningen af specifikke smagslektioner – kan være et greb for at udvide elevernes smagsoplevelser gennem anvendelsen de forskelligartede fødevarer samt deres sprog om smagsoplevelserne. Derudover vil hensynet til vilkårene kunne blive imødeset. En elev med laktoseintolerans vil have behov for andre typer af fødevarer end de andre elever. Dette synes at kunne nedbryde barrierer mod at spise forskelligartet. Derudover kan man, som eksempelvis Jonsson (2005) peger på, i dialogerne om de forskellige smagsoplevelser aktivt arbejde med at udfordre de normative forestillinger, som influerer elevernes madvalg. Yderligere kan de forskelligartede smage, som man inddrager i undervisningen, knytte sig til forskellige kulturelle perspektiver. Et eksempel på det kan, som Janhonen-Abruquah et al. (2014) beskriver, være inddragelsen krydderier fra forskellige madtraditioner. Derved kan den aktive inddragelse af mad- og smagsmæssig mangfoldighed blive en resurse i arbejdet med at udvide dels elevernes smagshorisont og deres kulturelle åbenhed.

Shin og Bae (2019) synes at komme en smule nærmere en distinkt pædagogik, der arbejder direkte med den madmæssige mangfoldighed. Perspektivet her er som beskrevet bundet til et multikulturalitetsperspektiv, og mangfoldighed ses som et samfundsmæssigt vilkår og en pædagogisk resurse. Som beskrevet muliggør inddragelsen af madmæssig mangfoldighed i undervisningen en nomadisk praksis, med hvilken forfatterne mener en praksis, som drejer sig om, at eleverne tildeles reel handlekraft via bevægelser på tværs af smagsmæssige og kulturelle grænser. Dette implicerer, at undervisningen må præsentere eleverne for forskelligartede smage og madvarer, men præsentationen udgør ikke blot at afsæt for øget viden om madmæssig mangfoldighed; præsentation må udgøre et afsæt for at kunne eksperimentere med kombinationer og transformationer af det velkendte og det ukendte i forsøg på at skabe noget nyt. Mere konkret kan denne eksperimenteren eksempelvis bestå i, at eleverne skal udvikle og tilberede fusionsretter mellem forskellige køkkener. Som beskrevet kan et tilsvarende perspektiv findes i Garcia (2018), som, med en lignende interesse i madens eller smagens grænseåbnende muligheder, arbejder med forholdet mellem grænseområder, mad og de pædagogiske muligheder i deres relation. 'Hotdog-tamales' og 'carne asada pommefrites', som Garcia nævner som en form for 'hybridmad', der udfordrer gængse opfattelser af kulturel autenticitet, kunne blandt andet være noget, der kan eksperimenteres med i en nomadisk praksis som den, Shin og Bae (2019) beskriver.

Opsamling: Forskningslitteratur

Med denne forskningsoversigt har vi klarlagt en række eksisterende perspektiver på madmæssig mangfoldighed i relevant forskningslitteratur. Vi har på den baggrund forsøgt at skabe afsæt for en diskussion af pædagogiske og didaktiske problemstillinger i relation til madmæssig mangfoldighed i Madkundskab.

Oversigten består af elleve inkluderede studier, som fordeler sig geografisk mellem Skandinavien, USA og Australien.

For at guide oversigtens analyse og refleksion har vi opstillet en række spørgsmål, som kredser om, hvordan madmæssig mangfoldighed i relation til Madkundskab beskrives i forskningslitteraturen, hvordan madmæssig mangfoldighed indskrives i forskellige diskurser, normative antagelser om madmæssig mangfoldighed og madmæssig mangfoldighed i en didaktisk og pædagogisk sammenhæng.

På baggrund af de opstillede spørgsmål har vi fremanalyseret to overordnede beskrivelsesmåder i litteraturen vedrørende madmæssig mangfoldighed: 1) beskrivelser af madmæssig mangfoldighed i et sundheds- eller klimaperspektiv og 2) beskrivelser af madmæssig mangfoldighed i et kulturelt perspektiv. Inden for den første beskrivelsesmåde fremstår mangfoldighed som positiv modpol til ensidighed i madvalg; en ensidighed, som modvirker sundere eller mere klimavenlige madvalg. Madkundskabsundervisningen må således arbejde med madmæssig mangfoldighed i forsøget på udvide elevers madmæssige repertoire. I denne forståelse fremstår madmæssig mangfoldighed dog i højere grad som et normativt middel end et egentligt mål i sig selv. Dette kommer således til udtryk ved, at madmæssig mangfoldighed i litteraturen bygger på specifikke normative antagelser om, hvad eleverne bør spise. Derved er afsættet for arbejdet med mangfoldighed bundet til en prædefineret retning, som altid vil samle det mangfoldige inden for rammerne af 'det rigtige'. Inden for et kulturelt perspektiv anses mangfoldighed for at være et samfundsmæssigt vilkår.

Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab afspejler således den samfundsmæssige mangfoldighed, hvormed undervisningen udgør en arena for at arbejde med mangfoldigheden. Vi sporer dog i denne sammenhæng to slags forståelser af madmæssig mangfoldighed. I én forståelse udgør den som vilkår noget, læreren må forholde sig til og præsentere eleverne for inden for rammerne af den gængse Madkundskabsundervisning. Dette gøres eksempelvis ved, at eleverne arbejder med retter fra forskellige nationaliteter eller kulturer. I den anden forståelse udgør den madmæssige mangfoldighed afsættet for at skabe en 'nomadisk' praksis, som søger at gøre op med det autentiske og i stedet arbejde med kulturelle forandringer. Dette muliggøres eksempelvis ved at arbejde med 'hybrid madlavning', hvori forskelligartede kulturelle elementer danner afsættet

for skabelsen af 'nye' retter. Den madmæssige mangfoldighed kan således inden for denne ramme både findes som et middel til en øget forståelse blandt elever af den samfundsmæssige mangfoldighed, og den kan findes som et større mål for en aktivistisk undervisning.

På baggrund af denne indledende forskningslitteraturanalyse peger vi på, at madmæssig mangfoldighed ikke kan siges at have en klart defineret betydning, men grundlæggende skifter betydning, afhængigt af hvilke diskurser det som fænomen tales ind i. Dertil peger vi på, at madmæssig mangfoldighed, indskrevet i det, vi kalder en sundheds- og klimadiskurs, får en dobbelt betydning som både en barriere for normative mål og en resurse til at nå selv samme mål, mens madmæssig mangfoldighed, indskrevet i det, vi kalder en multikulturalitetsdiskurs, primært får betydning af at være en resurse eller sågar et mål for Madkundskabsundervisningen.

Vi afslutter oversigten med overvejelser over, hvordan man kan gribe undervisning *i, med og for* madmæssig mangfoldighed an i praksis. Oversigtens inkluderede studier bidrager blot med få konkrete didaktiske bud, men vi peger på tre måder, hvorpå man som lærer kan forholde sig til og arbejde med madmæssig mangfoldighed: For det første må man gøre sig overvejelser om, at man som lærer har mere handlekraft end eleverne inden for Madkundskabsundervisningens rammer, men samtidigt at madkundskabsundervisningens rammer er begrænsede. Med dette in mente – og med en bevidsthed om, at elevernes madvalg tages i spændingsfeltet mellem en række diskurser og for dem betydningsfulde dagsordener – bliver den primære opgave som lærer ikke, at man vil ændre elevernes madvalg nu og her, men derimod at man bruger den madmæssige mangfoldighed som afsæt for at ændre *mulighedsrummet for elevernes madvalg* på tværs af alle deres livsarenaer. For det andet kan man overveje, hvordan man kan arbejde med at repræsentere den samfundsmæssige mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen på en måde, som kan øge elevernes kendskab til og forståelser af den kulturelle diversitet, som udgør den samfundsmæssige virkelighed. Dette kan man eksempelvis gøre ved at inddrage forskelligartede smagsoplevelser og madtraditioner i undervisningen og lade dem være afsæt for dialoger med eleverne. For det tredje kan man overveje, om Madkundskabsundervisningen kan udgøre en arena for aktiv eksperimentering med omformningen af kulturelle grænser og autenticitet. Dette kan man eksempelvis gøre ved at lade eleverne arbejde med hybridretter og -madlavning.

Endelig må det være tydeligt, at der er forskel på, hvordan vi anskuer madmæssig mangfoldighed ud fra hhv.

1. Genstandsfeltet i undervisningen, dvs. indholdet
2. Vilkkårene for undervisningen, dvs. rammefaktorer, som læreren må forholde sig til fx gennem fødevarevalg og organisering af elever i grupper (madmæssig

mangfoldighed er her ikke et konkret indhold, men inkluderes på lige fod med fx hygiejne, som i princippet altid skal være til stede).

De følgende anbefalinger knytter sig til madmæssig mangfoldighed som indholdskategori, idet det er indholdsperspektivet, forskningslitteraturen fokuserer på. Vi vil søge at angive mere præcise anbefalinger til vilkår/rammer ud fra forskningsprojektets empiriske analyser.

Foreløbige anbefalinger

På baggrund af denne oversigts fund kan vi opstille en række anbefalinger til, hvordan man som Madkundskabslærer kan forholde sig til et fænomen som madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen:

- At man som lærer afstår fra at italesætte specifikke spisemåder eller madvalg som anderledes fra noget andet (eksempelvis vegetarmad som anderledes fra mad med kød), men derimod italesætter forskellige spisemåder som noget i-sig-selv-værdifuldt.
- At man som lærer skelner tydeligt mellem madmæssig mangfoldighed i relation til a) sundhedsfremme og klimaomstilling og b) kulturel mangfoldighed.
- At man som lærer gør sig bevidst om, at man i Madkundskabsundervisningen har større handlekraft end eleverne i forhold til madvalg, og derfor reflekterer over sine egne værdier såvel som de kulturelle værdier og normer, som afgør mulighedsrummet for madvalgene, og ikke blindt reproducerer disse.
- At man som lærer kan inddrage forskelligartede smagsoplevelser og madtraditioner i undervisningen for derigennem at skabe et afsæt for dialoger om kultur, diversitet og mangfoldighed med eleverne.
- At man som lærer gør sig bevidst om, at elevernes madvalg må iagttages i spændingsfeltet mellem en række hverdagsdiskurser og for dem betydningsfulde dagsordener, og at madkundskabsundervisningens rammer i den sammenhæng kan være begrænsede.
- At man som lærer i mindre grad fokuserer på at ændre elevernes madvalg nu og her, men derimod at bruge den madmæssige mangfoldighed som afsæt for, at eleverne lærer at ændre *mulighedsrummet* for deres madvalg på tværs af *deres* livsarenaer.

Del 2: Survey-baseret undersøgelse

For at understøtte analysen og anbefalingerne i forskningslitteraturoversigten (Del 1) har vi gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt landets Madkundskabslærere (forår 2021). Foreningen for Madkundskab var behjælpelig med at distribuere undersøgelsen. Vi formulerede en tekst til foreningens nyhedsbrev og Facebook-gruppe (bilag A), og vi oplyste respondenterne om vores behandling af personfølsomme oplysninger, dvs. om GDPR (bilag B). Spørgeskemaerne (bilag C) blev sendt ud via survey-exact til lærernes/skolernes e-mailadresser, og svarene er modtaget og behandlet anonymt. De elektroniske besvarelser blev indlæst direkte i Excelregneark og derfra transformeret med henblik på analyse ved brug af IBM SPSS.

I analysen af surveydata har vi valgt at gennemføre en faktor- og clusteranalyse. I de følgende afsnit vil vi redegøre for den metodiske tilgang hertil, og vi vil redegøre for de valg, vi har truffet. Derefter præsenterer vi resultaterne og en fortolkning heraf. Afslutningsvist vil vi diskutere resultaterne i forhold til resten af vidensgrundlaget i denne rapport.

Metode

Først har vi ved brug af eksplorativ faktoranalyse undersøgt, hvilke items i data-sættet der kan grupperes som latente konstrukter (bilag E). Det betyder, at vi har undersøgt, hvilke besvarelser af spørgeskemaets forskellige spørgsmål (items) der samvarierer i en sådan grad, at disse kan grupperes i variabler med en mere overordnet tematisk betegnelse. Eksempelvis er lærerne blevet spurgt, i hvor høj grad de tager særlige hensyn til elever ud fra: 1) religiøse tilhørsforhold, 2) ideologiske overbevisninger og 3) sundhedsmæssige forhold. Vores faktoranalyse indikerer, at lærernes besvarelser på disse tre spørgsmål samvarierer i så stor grad, at vi kan tillade os at gruppere disse tre items som ét latent konstrukt/én variabel, hvilken vi vælger at betegne: *Lærernes hensynstagen til eleverne*. Den eksplorative faktoranalyse indikerer i alt fem latente konstrukter, der fremgår af tabel x sammen med Cronbach alfa-test for reliabilitet:

Tabel 3: Latente konstrukter og Cronbach alfa-værdier

| Latente konstrukter | Antal items | Alpha |
|--|-------------|-------|
| Lærernes didaktiske refleksion over MM | 4 | .86 |
| Lærernes egne holdningers indflydelse i undervisningen | 4 | .90 |
| Lærernes holdning til, at eleverne udvider deres smagskompetence | 4 | .61 |
| Lærernes hensynstagen til eleverne | 3 | .71 |
| Lærernes oplevelse af udfordringer i forbindelse med MM | 2 | .76 |

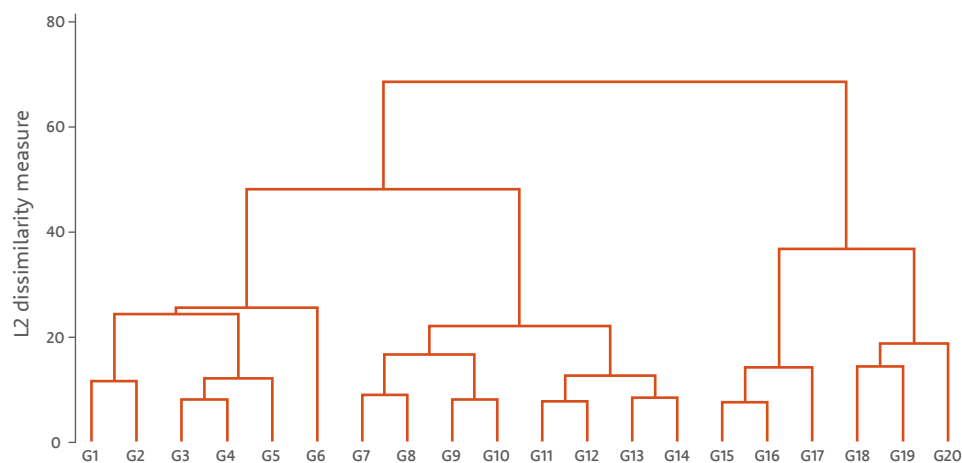
Alphaværdierne er acceptable ud fra generelle statistiske kvalitetskriterier, som typisk anbefaler, at disse ligger mellem 0,7 og 0,9, mens værdier ned til 0,5 er brugbare (Cho & Kim 2015; Streiner 2003; Tavakol & Dennick 2011). Resultaterne af vores Cronbach alpha-test indikerer således, at de konstruerede variabler er pålidelige i den videre analyse. I bilag D fremgår det, hvilke konkrete items der indgår i hvert af de fem latente konstrukter.

For at undersøge karakteristika ved lærernes didaktiske håndtering af madmæssig mangfoldighed, og hvordan de latente konstrukter korrelerer, har vi gennemført en clusteranalyse. Der er mange metodiske variationer af clusteranalyse (Teo 2013), men de har alle til fælles, at et antal observationer/respondenter (n) grupperes i clusters/grupper (k/G) baseret på ligheder i deres besvarelser. Med andre ord er respondenter, som grupperes i én bestemt cluster, relativt ensartede i deres svar på spørgeskemaets spørgsmål. Implicit vil hver cluster adskille sig fra andre clusters med hensyn til de samme parametre (Petscher et al. 2013). Metoden gør det muligt at reducere kompleksiteten af det samlede antal besvarelser. Eksempelvis indgår der 380 besvarelser fra lærere i vores survey, og det vil være uoverskueligt at iagttage alle besvarelser samtidig. Derimod gør clusteranalysen det muligt at opdele respondenterne i et mindre antal grupper,

hvor det er mere overskueligt at iagttage, hvad der kendetegner dem.

De forskellige tilgange til clusteranalyse adskiller sig primært i forhold til, hvordan grupperingen beregnes, afhængigt af hvilken algoritme der anvendes (Karlson 2017). I denne undersøgelse har vi anvendt Wards Linkage-metoden (Everitt, Landau, Leese & Stahl 2011). Dette er en hierarkisk clustermetode, der først beregner, hvilke to besvarelser der er mest ens i hele datasættet, og grupperer disse i samme cluster/gruppe. Derefter grupperes de næste to besvarelser, og sådan fortsætter grupperingen, indtil alle besvarelser er grupperet i clusters. Det betyder, at kompleksiteten af alle besvarelser reduceres til det halve i denne første del af processen. Herefter grupperes alle de genererede clusters igen ud fra lighed, og kompleksiteten reduceres endnu engang til det halve. Processen fortsætter, indtil alle data er reduceret til én cluster, der inkluderer alle besvarelser i datasættet. En grafisk gengivelse i form af et dendogram gør det muligt at "gå baglæns" og se strukturen af clusters konstrueret i hierarkiet, og derfra vælge, hvor mange clusters der skal bruges i den videre analyse (Chen et al. 2005). Figur 1 illustrerer via et dendogram de øverste 20 clusters/grupper (G1-G20), som er genereret i vores analyse. På baggrund af denne vælger vi at anvende tre clusters til videre analyse, hvor cluster 1 består af G1-G6, cluster 2 består af G7-G14, og cluster 3 består af G15-G20.

Figur 1: Dendogram med angivelse af tre clusters



De tre clusters, som fremgår af dendogrammet, har vi valgt at anvende i en tabelanalyse, hvor de fem latente konstrukter indgår sammen med to enkeltitems og fire baggrundsoplysninger om lærerne. Resultatet heraf fremgår af tabel 4.

Resultat

Tabel 4: Tabelanalyse af clusters, latente konstrukter, single items og baggrundsvariable

| | Cluster 1 | Cluster 2 | Cluster 3 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Latente konstrukter | | | |
| Lærerens grad af: | | | |
| Didaktiske refleksion over MM | .56 | -.82 | .37 |
| Egne holdningers indflydelse i undervisningen | .52 | -.81 | .04 |
| Holdning til, at eleverne udvider deres smagskompetence | .66 | .10 | -.87 |
| Hensynstagen til eleverne | .34 | -.43 | -.08 |
| Oplevelse af udfordringer i forbindelse med MM | .32 | -.52 | .00 |
| Single items | | | |
| Seneste lektion: I hvor høj grad gav MM dig didaktiske muligheder? | .38 | -.50 | .12 |
| I hvor høj grad er MM et emne, som du generelt underviser i? | .35 | -.32 | .15 |
| Baggrundsvariable | | | |
| Lærernes anciennitet | .20 | .02 | -.08 |
| Kønsfordeling i % (M/K) | 16/84 | 12/88 | 16/84 |
| % lærere med Madkundskab som linjefag/undervisningsfag | 73 | 79 | 72 |
| % fordeling skoletype (Folkeskole/Privat- friskole) | 77/24 | 77/23 | 74/26 |
| n | 112 | 70 | 89 |
| % | 41 | 26 | 33 |

N = 271 p = 0,000

Fortolkning

Cluster 1 i tabel 4 kendetegnes ved at udgøre 41 % af lærerne (n=112), som indgår i analysen, og det er den gruppe af lærere, der har den højeste anciennitet. Angående de latente konstrukter kendetegnes cluster 1 ved, at disse lærere i højest grad tilkendegiver at reflektere didaktisk over madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen. Det er også dem, der i højest grad lader deres egne holdninger til madmæssig mangfoldighed have indflydelse på deres undervisning, og det er denne gruppe af lærere, der finder det mest vigtigt, at eleverne udvider deres smagskompetence eksempelvis ved, at eleverne arbejder med nye/ukendte fødevarer og udvider deres smagspræferencer (se også Wistoft & Qvortrup 2018, 2021; Wistoft 2022). Endvidere er dette gruppen af lærere, som i højest grad tager hensyn til deres elever ud fra religiøse tilhørsforhold, ideologiske overbevisninger og sundhedsmæssige forhold. Det er også grup-

pen af lærere, som i højest grad oplever, at madmæssig mangfoldighed skaber udfordringer i Madkundskabsundervisningen, men samtidig er det dem, som i højest grad ser muligheder i madmæssig mangfoldighed og bruger det som et undervisningsemne.

Cluster 2 har meget anderledes karakteristika end cluster 1 – lærerne i denne gruppering responderer faktisk diametralt modsat på flere af de undersøgte parametre. Eksempelvis tilkendegiver lærerne i denne cluster den laveste grad af didaktisk refleksion over madmæssig mangfoldighed i Madkundskabsundervisningen. Det er også dem, der i lavest grad lader deres egne holdninger til madmæssig mangfoldighed have indflydelse på deres undervisning. De tager i lavest grad hensyn til deres elever ud fra religiøse tilhørsforhold, ideologiske overbevisninger og sundhedsmæssige forhold. Cluster 2 er også gruppen af lærere, som i lavest grad oplever, at madmæssig mangfoldighed skaber udfordringer i Madkundskabsundervisningen, og de ser i lavest grad muligheder i madmæssig mangfoldighed og underviser heller ikke heri i særlig høj grad. I forhold til lærerne i de to øvrige clusters har de en relativt neutral holdning til, hvorvidt det er vigtigt, at eleverne udvider deres smagskompetencer (koefficient = .10). Denne gruppering af lærere udgør ca. en fjerdedel (26%, n=70) af lærerne, som indgår i analysen, og i forhold til de to øvrige clusters har disse lærere den mellemste anciennitet i forhold til undervisning.

Cluster 3 kendetegnes ved at udgøre 33 % af lærerne (n=89), som indgår i analysen, og det er den gruppe af lærere, der har den laveste anciennitet. Det er lærere, som i langt større grad end lærerne i cluster 2 reflekterer didaktisk over madmæssig mangfoldighed, men ikke i lige så høj grad som lærerne i cluster 1. De er relativt neutrale i forhold til at lade deres egne holdninger have indflydelse på undervisningen, ligesom de er relativt neutrale i forhold til at tage hensyn til elevernes madmæssige mangfoldighed. Derimod er dette gruppen af lærere, som i højest grad mener, at det ikke er Madkundskabsundervisningens funktion, at eleverne udvider deres smagskompetence. Altså har de i højest grad tilkendegivet at være uenige i, at det eksempelvis er vigtigt i Madkundskab, at eleverne deltager i måltiderne, spiser den mad, de har været med til at lave, og at eleverne udvider deres smagspræferencer. Relativt til de to øvrige clusters har denne gruppering af lærere relativt neutrale oplevelser af, hvorvidt madmæssig mangfoldighed skaber udfordringer, men de ser muligheder og underviser heri – dette i markant lavere grad end lærerne i cluster 1 og markant højere grad end lærerne i cluster 2.

På tværs af de tre clusters ser vi meget små kønsforskelle, men der er i alle clusters en overrepræsentation af kvindelige lærere. Dette er ikke overraskende, eftersom det i forvejen er kendt, at der er markant flere kvindelige end mandlige danske undervisere i faget Madkundskab (kilde). Vi ser også en næsten ligelig fordeling af lærere med Madkundskab som linjefag/undervisningsfag. Dog vil vi

påpege, at det er cluster 2, som har den højeste procentmæssige andel af lærere med Madkundskab som linjefag/undervisningsfag. Det finder vi bemærkelsesværdigt, fordi lærerne i denne cluster bl.a. er dem, der i lavest grad reflekterer didaktisk over madmæssig mangfoldighed, hvilket vi finder overraskende. Der er en relativt ensartet fordeling af lærere på tværs af de tre clusters i forhold til, hvorvidt de underviser på en folke- eller privatskole.

Bemærk, at der i tabel x er besvarelser fra 271 lærere, hvilket er noget færre end de 380, der samlet har deltaget. Denne reduktion skyldes, at der kræves fuldstændig bevarelse på samtlige spørgsmål i surveyet for, at en respondent kan inkluderes i analysen.

Diskussion af resultaterne fra faktor- og clusteranalysen

Tabel x illustrerer, at der kan identificeres distinkte grupper af lærere, som er meget forskellige i deres holdninger til madmæssig mangfoldighed i faget Madkundskab, samt hvordan de håndterer madmæssig mangfoldighed i undervisningen. I vores optik kan det betragtes som tre forskellige lærerprofiler, og hvis vi relaterer disse profiler til eksisterende viden om god undervisningspraksis i faget Madkundskab, er det vores fortolkning, at lærerprofilen i cluster 1 er den efterstræbelsesværdige, da den ud fra en analyse af lærerprofilerne (Carlsen 2017) viser sig at være tættest på Madkundskabs formål og mål.

Lærerprofiler kan analyseres ud fra forskellige perspektiver eller iagttagelsespunkter, hvor man enten retter fokus mod lærerpersonligheden/-typen, eller man orienterer sig mod de interesseområder, som læreren indretter og gennemfører sin undervisning med. Ved at benytte en indholdsorienteret analysestrategi er det tydeligere, hvorvidt en bestemt lærerprofil er i overensstemmelse med kompetenceområdernes indhold i fælles mål for Madkundskab og fælles mål for Madkundskab valgfag (Børne og undervisningsministeriet 2019). Vores lærerprofilanalyse har et overordnet fokus på 'madlavning og praktisk hverdagsliv' i undervisningens indhold. De enkelte clusters bidrager forskelligt dertil, hvilket fremgår i de følgende afsnit.

Cluster 1's vægtning af elevernes arbejde med nye og kendte fødevarer samt en udvidelse af elevernes smagspræferencer i kobling med en erkendelse af de samfundsmæssige realiteter som divergens i religion, ideologi, engagement i bæredygtighed og sundhed peger i retning af et fagsyn hos lærerne i cluster 1, der placeres fokus på både en gastronomisk og kreativ måde at arbejde med mad og fødevarer på, samtidig med at indholdet i undervisningen har fokus på videnskab og samfundsfortolkning herunder også indsigten i det æstetiske som

en samfundsrelateret og foranderlig betydning for, hvordan mennesket vælger (Carlsen 2017). Derfor ser cluster 1 madmæssig mangfoldighed både som en udfordring og en mulighed. Det peger på, at cluster 1 arbejder ud fra Madkundskabs formålsparagraf stk. 2, hvor viden skal kobles med den konkrete materielle forankrede læring for at kvalificere den lyst og ulyst, der styrer elevernes valg af fødevarer. Dette munder ud i en forpligtigende praksis.

Cluster 2 har et helt andet fagsyn end cluster 1, idet den samfundsmæssige virkelighed ikke lader til at have den store betydning for undervisningens indhold. Fokus på smagsudfordringer og nye erfaringer fylder ganske lidt, og eleverne selv har ikke den store indflydelse på indholdet eller på den æstetiske og smagsmæssige forståelse af mad og fødevarer. Det gør fagsynet meget orienteret mod en praktisk afvikling af genskabte retter efter opskrift, der lægger vægten på de enkelte elevs eget liv (Carlsen 2017). Herved får madmæssig mangfoldighed ikke nogen betydning for faget og dets udfoldelse, fordi faget her behandler den enkelte elevs opfattelse af madens betydning for sig selv og ikke for andre. Det bliver en faglig vinkel, der tager udgangspunkt i den enkelte elev uden noget specifikt ønske om forandring. Dermed har cluster 2 ikke den ambition, der ligger i fagets formål om at kunne træffe kritisk reflekterede madvalg og tage medansvar for problemstillinger, der vedrører mad, madvalg etc. i relation til blandt andet sundhed og bæredygtighed.

Cluster 3 er lidt mere uklar i forhold til et tydeligt undervisningsindhold og fagsyn, da lærerne her erkender den madmæssigt mangfoldige virkelighed tilsyneladende uden ambition om, at elevernes smagshorisont udvides. Det kan være vanskeligt at gennemskue, hvorvidt fagsynet vægter den kreative og gastronomiske side (Carlsen 2017), men i og med cluster 3 ikke finder madfællesskabet vigtigt, bliver fagsynet individorienteret og dermed indholdstomt. I stedet er lærernes fokus rettet mod den enkeltes livskvalitet gennem konkrete erfaringer med madfremstilling og håndværk. Dette kan skabe rum for at undervise i madmæssig mangfoldig, som cluster 3 (dog) ser muligheder i. Problemet er, at cluster 3 ikke har et ønske om, at faget skal udvide elevernes smagskompetence, hvilket gør indholdet utydeligt og ikke i overensstemmelse med hverken fagets formål eller fagets kompetencemål.

I den følgende Del 3 sammenholder vi disse analytiske fund og diskussionen med en tematisk analyse af 24 personlige interview med madkundskabslærere fra hele landet. De to analyser (survey-analysen og interviewanalysen) udmøntes i nogle præciserede anbefalinger sidst i Del 3.

Del 3: Interview med Madkundskabslærere

Forskningsoversigten blev rundet af med foreløbige anbefalinger til, hvordan man som lærer kan arbejde didaktisk reflekteret med madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. Anbefalingerne går på, at man som lærer må være bevidst om, at man har mere handlekraft end eleverne inden for Madkundskabsundervisningens rammer, og samtidigt at rammerne er begrænsede. Med dette in mente – og med en bevidsthed om, at elevernes madvalg må ses i broget felt med forskellige diskurser og for dem betydningsfulde madvalg og måltidsfællesskaber – bliver den primære opgave som lærer ikke at søge at forandre elevernes madvalg nu og her. Derimod kan man som lærer bruge madmæssig mangfoldighed som afsæt for, at eleverne selv lærer at ændre mulighedsrummet for deres madvalg på tværs af deres livsarenaer. Man kan arbejde med at repræsentere 'den samfundsmæssige mad- og måltidsvirkelighed' i Madkundskabsundervisningen på en måde, som kan øge elevernes kendskab til og forståelser af kulturel maddiversitet. Dette kan man eksempelvis gøre ved at inddrage elevernes smagsoplevelser og forskelligartede madtraditioner i undervisningen og lade dem være afsæt for dialoger med eleverne om madmæssig mangfoldighed. Man kan arbejde med at lade Madkundskabsundervisningen udgøre en arena for aktiv eksperimentering med genskabelse af kulturel diversitet og autenticitet. Dette kan man eksempelvis gøre ved at lade eleverne arbejde med hybridretter/-madlavning.

Endelig anbefaler vi på baggrund af forskningsoversigten, at det skal være tydeligt for læreren, at der er forskel på, hvordan hun/han anskuer madmæssig mang-

foldighed ud fra hhv. *indholdet* i undervisningen og *vilkårene eller rammerne* for undervisningen. Fx kan læreren vælge fødevarer og organisere eleverne i grupper ud fra madmæssig mangfoldighed på lige fod med fx hygiejne, fødevarerallergi mv., som i princippet altid skal være til stede.

Datagrundlag, empiriske optegnelser og analysestrategi

Gennem 24 individuelle interview med Madkundskabslærere på skoler, geografisk spredt over hele landet, har vi undersøgt lærernes opfattelser af madmæssig mangfoldighed relateret til didaktiske valg, elev- og madhensyn. Afsættet er vores interesse for, hvordan lærerne beskriver deres undervisningspraksis. Vi har dermed kunnet lave en mere dybtgående analyse af vores forskningslitteratur- og survey-fund, idet interviewdatamaterialet åbner mulighed for yderligere fortolkning af lærernes syn, holdninger og viden om madmæssig mangfoldighed samt deres didaktiske valg. Dette skal ses som et supplement til både forskningsoversigten og survey-analysen.

Vi har desværre ikke interviewet elever og forældre, hvilket kunne have bidraget til yderligere videnskabelig didaktisk refleksion.

For at skabe et sammenhængende datagrundlag har vi udarbejdet en interviewguide, der fremgår af bilag E, som er blevet brugt i samtlige 24 individuelle lærerinterview. Vores empiriske analyse af interviewmaterialet er struktureret efter et sæt af analysestrategiske spørgsmål, der er præsenteret i bilag F. Desuden har vi noteret geografi: hvor i landet lærerens skole ligger og angivet det med postnumre. Den enkelte interviewede lærers anciennitet dels som lærer, dels i faget samt køn (kvinde eller mand) er ligeledes noteret.

Interviewene blev fortaget af syv forskere i forskningsteamet, som fordelte sig i de fem regioner. De transskriberede deres egne interview. Derefter analyserede de hinandens transskriberinger, dvs. at det var andre end dem selv, der fandt empiriske svar på spørgsmålene i analysestrategien i de enkelte transskriberinger. Det resulterede i 24 analyse/svar-skemaer behæftet med selvstændige postnumre fordelt på de 24 lærere/skoler i de fem regioner. Vi var således opmærksomme på eventuelle geografiske forskelle og eventuel spredning mellem land og by. Desuden var vi opmærksomme på lærernes anciennitet, idet survey-clusteranalysen havde vist bemærkelsesværdige anciennitetsforskelle i relation til lærernes holdninger til og selvbeskrevne praksis med madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. På baggrund af disse empiriske optegnelser i skemaform lavede vi en tværgående tematisk analyse af lærernes oplevede praktiske og didaktiske udfordringer ift. madmæssig mangfoldighed – både som

indhold eller tema i undervisningen og som vilkår eller rammer for undervisningen og elevernes læring.

I de følgende afsnit præsenterer vi disse tematikker.

Intenderet læring

Vi vil indledningsvis redegøre for vores begreb om intenderet læring, som vi har brugt i interviewanalysen. Intenderet læring er udtryk for, hvilken læring undervisningen har til hensigt bidrage med blandt eleverne, med andre ord hvad de skal lære. Intenderet læring er typisk udtrykt i mål fx fagets Fælles mål (Børne- og Undervisningsministeriet 2019), der afspejler idealer, ambitioner eller forventninger til læringen. Intenderet læring kan også fremgå i de mål, man som en lærer (eller en elev) har med en bestemt pædagogisk aktivitet. Den intenderede læring er ikke kun lærerens. Det er vigtigt at medregne elevernes intenderede læring som udtryk for det, de selv forventer at lære (Wistoft & Qvortrup 2018), dvs. både elevernes forventning til undervisningens og deres forventninger til egen læring. Det har vi som sagt desværre ikke undersøgt, idet vi ikke har lavet elevinterview.

Det er almen kendt, at eleverne ikke kun tilegner sig holdninger, viden og færdigheder i kraft af undervisningen, men også i kraft af alle mulige andre påvirkninger (Wistoft & Qvortrup 2018).

I Madkundskab er den intenderede læring tæt knyttet til fagets fire kompetenceområder: Mad og sundhed, Fødevarerbevidsthed, Madlavning og Mad og Måltidskulturer (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Hvad angår madmæssig mangfoldighed, fremhæver læseplanen, at eleverne skal udvide deres fødevarerbevidsthed i arbejdet med nye/ukendte fødevarer, udvikle madlavningskompetence, lære at forholde sig til egne og andres smag og madvalg samt deltage aktivt i måltiderne i Madkundskab.

Vi skelner mellem to bevidsthedsprocesser, den intentionelle og den ikke-intentionelle. Tilsvarende skelner vi mellem undervisning, som er læringsintentionel, og socialisering, som ikke læringsintentionel (Wistoft & Qvortrup 2018). Både undervisning og socialisering er sociale aktiviteter, som former elevernes mulighedsbetingelser og livsforløb. Forskellen knytter sig til det intentionelle sigte. Hvor undervisning organiseres omkring tilsigtet læring, sker elevernes socialisering gennem upåagtede og 'medløbende' udviklingsprocesser (Wistoft & Qvortrup 2018).

I de følgende afsnit udfolder vi de interviewede læreres syn på såvel intenderet som ikke intenderet læring.



Lærings- og socialiseringspotentiale

Et vigtigt læringsfokus blandt de interviewede lærere er, at eleverne skal lære at forholde sig til madmæssig mangfoldighed, så de udvikler forståelse, indsigt og forståelse for egne og andres madvalg. Flere lærere fremhæver arbejdet med madkultur som særligt givende for eleverne. De betragter madmæssig mangfoldighed som et lærings- og socialiseringspotentiale. Disse citater er eksempler herpå:

I mødet med et andet menneske omkring maden, så har vi noget at snakke om. Det er vigtigt, at de har et åbent sind, i forhold til at der er forskellige måder at spise, der er forskellige måder at lave mad på. På den måde kan man også lære et andet menneske at kende ved, at man møder den måde, vi spiser på.

Det at arbejde med madkultur og andre kulturer kan løse nogle af de udfordringer, jeg møder ... jeg kan for det meste lave et forløb, hvor jeg faktisk får det hele med, så vi får lavet nogle opgaver eller får nogle gode dialoger omkring det her spændingsfelt, hvor vi kan udfolde det her madmæssige mangfoldighed. Jeg synes, der er en masse dannelsesperspektiv i det her med madmæssig mangfoldighed. Den her forståelse for hinandens baggrunde og spisemåder er et kæmpe læringspotentiale.

Det er væsentligt for de fleste af de interviewede lærere, at eleverne får mulighed for at repræsentere deres forskellige mad- og måltidskulturer, og at undervisningen lægger op til diskussioner om mad- og måltidskulturer. Lærerne tager hensyn til elevernes forskellige måder at spise på og til deres 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 Madkundskabsfagets vejledning er det beskrevet sådan: "Med inddragelse af egne måltidserfaringer kan eleverne sammenligne mad- og måltidskulturer fra forskellige tidsperioder og steder, gerne af eksemplarisk karakter" (EMU. DK/modul/Madkundskab-fælles-mål-læseplan-og-vejledning). I vores lærerinterviews er der talrige eksempler på, at lærerne har en intention om, at eleverne arbejder med egen og andres mad- og måltidskultur, smag og trivsel. Det sker dels gennem indholdet i undervisningen, dels i de fælles måltider. Lærerne giver udtryk for, at det er vigtigt at tage højde for, at eleverne har en familie-hverdag, hvor maden og måltiderne kan se meget anderledes ud end i Madkundskabsundervisningen. De fortæller om, hvordan madmæssig mangfoldighed *indrammer* elevernes socialisering og muliggør nye perspektiver og holdninger til mad og spisemåder.

Vi finder mange eksempler på, at madmæssig mangfoldighed gribes konstruktivt an, eksempelvis en lærer, der fortæller:

For eksempel skulle eleverne en gang selv skabe et måltid ud fra de fødevarer, vi havde sat på bordet med emnet madspild. Og her var det meget tydeligt, hvordan de faktisk gik forskelligt til værks. Nogle elever fokuserede meget på det at skabe et sundt måltid med en masse grøntsager og fuldkornspasta. Så var der andre, der gik i en anden retning, fx nogle tyrkiske elever, der lavede en ret med en masse forskellige krydderier. Det er et eksempel på, hvordan de greb opgaven forskelligt an. Fordi de fik muligheden for at gøre, som de ville, og man får mulighed for at se en madmæssig mangfoldighed.

Fødevarerbevidsthed – i arbejdet med ukendte fødevarer

Et af Madkundskabs fire kompetenceområder er Fødevarerbevidsthed. Flere af de interviewede lærer forklarer, hvordan de underviser i forbindelse med elevernes udvidelse af deres fødevarerbevidsthed. Her er elevernes arbejde med nye og ukendte fødevarer centralt og højt prioriteret. Læringsintentionen er, at eleverne gennem deres praktiske arbejde møder nye fødevarer og tilberedningsmetoder og derigennem udvider deres bevidsthed om fx produktionsforhold, bæredygtig-

tighed, klimareduktion og madspil.

Nogle af de interviewede lærere oplever en tilbageholdenhed blandt eleverne i forhold til at håndtere ukendte fødevarer. De forklarer, at de har en intention om at udfordre elevernes grænser ved at støtte dem i at smage på noget nyt: "En god stilladsering understøtter overskridelse af grænser," siger en lærer eksempelvis. Det gælder både i forhold til bearbejdning af maden og ved smagning. De følgende citater er eksempler herpå:

Fisk er der nogle, der ikke spiser. De spiser det ikke, men de har ikke noget imod at lave det. De spiser det bare ikke. Vi laver det alligevel, og vi har da nogle handsker, de kan bruge, hvis de har lyst, men det er ikke noget, jeg har oplevet.

Jeg har ikke rigtig oplevet, at eleverne ikke vil røre ved maden. Men jeg tænker også, at jeg gør noget på forhånd. Fx skulle eleverne partere en hel kylling. Det var da lige grænseoverskridende nok for dem, men jeg tror, at fordi de havde set en film om emnet, og at jeg egentlig har en forventning til dem om, at nu har de valgfag og derfor skal udbygge deres kompetencer inden for faget, så accepterer de det og går i gang. Det kan godt være, de ikke kan lide det, men de gør det. Det gør indtryk.

Jeg vil gerne udfordre eleverne ved at prøve at smage på maden, og hvis den enkelte elev ikke kan lide den bagefter, så er det bare helt i orden. Men så har eleven prøvet det.

Så siger jeg til dem, at der er ikke noget, man ikke kan li'! Det tror jeg måske også, at jeg har med fra seminariet: Der er ikke noget, man ikke kan li', ellers kan vi altid gøre noget ved det, så vi kan li' det. Og den tror jeg, at jeg holder meget fast i.

Flere lærerne giver eksempler på, at eleverne får erfaringer med at filetere en hel fisk eller partere en hel kylling. Det er både kendskab til fødevarerne, madmod og etiske holdninger, der udfordres.

En lærer forklarer det sådan:

Som udgangspunkt kan man ikke sige nej til at deltage i undervisningen, hvis det er første gang med en hel kylling, og nogle oplever ubehag herved, så går jeg forrest og viser, at det er ok. Men de bliver ikke tvunget at røre ved kyllingen, det er ok at kigge på, mens andre arbejder med kyllingen. Jeg giver mulighed for at trække sig tilbage ... Her kommer der en masse udtryk som "Ad!", "Det vil jeg ikke",

men her motiverer jeg ved at sige: "Det er de seje, som fører kniven." Der er mange, som her får udfordret deres grænser og faktisk bliver optaget af det. De bliver ikke presset til det. Hvis vi selv skulle slagte vores dyr, var der nok flere vegetarer.

En del af interviewede lærere betragter elevernes madlavningskompetence som tæt koblet til deres fødevarebevidsthed. De vægter elevernes praktiske madlavningserfaringer og anvender det praktiske håndværk til at sætte fokus på såvel smag og madvalg som madmæssig mangfoldighed. En lærer forklarer:

Det at få lov til at lave ting fra bunden og vide, hvad der er puttet i maden, det synes jeg er vigtigt for de unge mennesker, så de kan tage en kvalificeret stilling til, hvad det er, de ikke kan lide ved den her ret.

Dette er et empirisk eksempel på, at både elevernes fødevarebevidsthed og smag anses som faktorer, der hænger sammen med deres madvalg og mulighed for at forholde sig til madmæssig mangfoldighed. Smagsoplevelser fremstår ikke som lig med bevidsthed om madmæssig mangfoldighed, men er ifølge læreren "et skridt på vejen" i forhold til at opleve forskelle og lære at tage begrundet stilling til egne madvalg.

Hensyn, smag og holdninger

Ifølge de interviewede lærere spiser nogle af eleverne ikke bestemte madvarer ud fra hovedbegrundelserne: *fødevareallergi/sygdom, religion, smagspræferencer og holdninger* til fx dyrevelfærd, økologi, bæredygtighed, 'krop og helse' (body-image mv.).

Disse hovedbegrundelser har to perspektiver, nemlig lærerens eget perspektiv samt elevernes perspektiv. Inden for de to første hovedbegrundelser finder vi dog ikke en klar adskillelse mellem lærer- og elevperspektiver, hvorimod der i forhold til smagspræferencer og holdninger i højere grad er tale om hhv. både lærer- og elevperspektiver. De madmæssige hensyn, lærerne tager til eleverne, refererer primært til sundhed/sygdom og religiøse mad- og måltidstraditioner. Lærerne betegner selv deres hensyn som "forbehold" eller "begrundelser" i relation til allergi og andre sygdomme samt til religiøse mad- og måltidstraditioner.

Fødevareallergi, andre sygdomme og mentale udfordringer

I forhold til fødevareallergi og andre madrelaterede sygdomme har de fleste af de interviewede lærere en tydelig holdning til, at det naturligvis er noget, der skal tages hensyn til i Madkundskabsundervisningen. Flere af dem oplever også

vanskeligheder i forhold til at tilpasse undervisningen til de forskellige fødevarer, som eleverne ikke tåler. Primært koster det dem mere forberedelsestid. Lærerne mener dog også, at fødevarerhensynene kan 'vendes' til en didaktisk mulighed, hvilket fremgår i dette citat:

Jeg går op i, at man ikke udstiller nogle. Alle skal føle sig som en del af det. Jeg har også en pige på mit valgfag, som både er laktoseintolerant og glutenallergiker, og det har aldrig været et problem. Jeg har vidst det hele tiden, og det har bare været en naturlig del for hendes klasse, at der bruger vi glutenfri mel og havremælk, eller hvad vi nu gør. Så det er med at inkludere alle så vidt muligt. De skal ikke føle sig til besvær, jeg vil helst have, at de kan smage på lige fod med andre.

Selvom langt de fleste lærere ikke oplever det som et problem at inkludere elever med allergier, er der også nogle, som finder det udfordrende. Deres begrundelse er hovedsagligt manglende viden om, hvordan de håndterer den pågældende allergi i undervisningen. I interviewmaterialet er der mange eksempler på dilemmaer, man som Madkundskabslærer oplever i den forbindelse. Samtidig gives der udtryk for, at "det ikke er en nem opgave i de tilfælde, hvor det drejer sig om en slem allergi". To lærere beskriver det sådan:

Som jeg også kan se, når vi skriver på sociale medier om vores fag, så er det svært, hvis man får en elev med stærk glutenallergi. Så synes jeg, at det er en helt anden udfordring. Hvad gør man fx, hvis en elev slet ikke kan være i et rum med mel? Hvad gør vi så med vedkommende? Skal vi fuldstændig undvære mel i Madkundskabslokalet? Det kan man jo ikke. Skal man tage vedkommende ud? Det er jo sådan set også at ekskludere fra undervisningsfællesskabet. Det vil være langt mere udfordrende.

Ja, vi har fx en elev, hvor det vil være livsfarligt, hvis han kommer i kontakt med jordnødder. Derfor har vi simpelthen besluttet os for, at der bare ikke nogen, der bruger jordnødder overhovedet i køkkenet, og det gælder os alle sammen. Det er selvfølgelig lidt indgribende for alle andre, men på den anden side er det også bare rigtig, rigtig øv for sådan en elev, der rigtig gerne vil være med, ikke at kunne få lov at være med, hvis vi ikke gjorde det.

Elever med angst, spiseforstyrrelser eller andre mentale udfordringer og særlige behov bliver ifølge de interviewede lærer ikke ekskluderet. Et par eksempler på lærernes udsagn er: "Svage børn skal ikke udstilles for deres manglende madmod" og "Der kan være elever som har psykologiske udfordringer, som gør det svært at smage på nye ting, eller elever med OCD eller angst. Dem skal der være plads til." Lærere tager hensyn til de svage og udfordrede elever. Andre

eksempler fremgår af disse citater:

Jeg tager også specialpædagogiske hensyn. Vi har haft en elev med angst udtrykt gennem fobi for smør. Var der smør i rummet, måtte hun forlade det. Også en med sukkersyge, en med autisme m.m. Det påvirker arbejdsmåderne. Hende med smør var et større livsprojekt og vildt svært.

Jeg har elever, der vegetarer, men min største udfordring er en elev, som har OCD over for frugt. Her skal jeg virkelig tænke over at lave en version uden frugt til denne gruppe, så han ikke laver noget med frugt. Resten af gruppen får så lov at smage retten med frugt ved de andre grupper. Jeg tager hensyn, men jeg planlægger ikke det hele efter ham med OCD. Det har jeg skullet forholde mig til.

De interviewede lærere tager også hensyn til elevernes allergier eller 'diagnoser' på anden vis eksempelvis gennem fritagelse, specialprodukter, forældre køb af madvarer mv. De følgende citater er eksempler på sådanne hensyn:

Jeg har oplevet, at der er forældre, der har været så generøse, at de har sendt nogle særlige ingredienser eller madvarer med. Det synes jeg er et flot samarbejde.

Jeg fritager gerne elever fra madaktiviteter eksempelvis ham med OCD, han skal overhovedet ikke presses, og hvis eleverne ikke vil røre ved maden, så slipper de for det. Jeg skal ikke overskride andres grænser. Jeg skriver til forældrene, hvis der er allergier eller OCD i klassen. Så kan de andre elever også godt udfordres på deres kræsenhed.

Jeg har mange elever, som ikke kan tåle gluten og laktose, det betyder, at vi har et særligt skab med meltyper, og vi har laktosefri mælk i køleskabene. De, som ikke kan tåle citrus, undlader det blot, og muslimer får et alternativ til svinekød eksempelvis oksekød, kylling, helst halalslagtet, ellers må de lade være med at spise det, men de skal være med til at tilberede maden.

Det fremgår af citaterne, at en lærer mener, at det er mere alvorligt og hensynsberettiget at lide af en allergi eller af OCD end bare at være kræsen. Det fremgår også, at en (anden) lærer mener, at elever, som af den ene eller anden grund ikke spiser bestemte fødevarer, skal lære at omgås dem og tilberede mad med dem. Disse to synspunkter er ikke generelle for de interviewede lærere. Som ovenfor beskrevet mener andre lærere, at der altid skal tages individuelle hensyn til eleverne: De skal hverken udfordres til at smage på noget, de ikke kan lide, eller til at lave mad med fødevarer, de ikke spiser.

Flere af de interviewede lærere oplever, at eleverne er meget rummelige over for deres klassekammeraters fødevareallergier. En lærer siger:

Jeg har ikke oplevet, at der er nogen, der siger, at de ikke gider at være i gruppe med hende, for så skal de lave det glutenfrit. Det har ikke været et problem. Det er jo ikke noget, hun har valgt, og når det er så lille en ting for mig at købe glutenfri mel, så ...

Religiøse mad- og måltidskulturer

Generelt tager de interviewede lærere hensyn til elevernes religiøse traditioner, men på forskellige måder og i forskellige grader. Nogle lærere tænker over det i forbindelse med planlægningen og indkøb, mens andre medtænker det i gruppesammensætninger. Af interviewmaterialet fremgår det, at der er stor diversitet i elevernes religiøse overbevisninger – både geografisk set og klasse-/skolemæssigt set.

Der er flere praksiseksempler på, at den enkelte lærer medtænker religiøse mad- og måltidskulturer i forbindelse med indkøb, hvor de køber kylling i stedet for svinekød. Lærerne mener selv, at det bidrager til bevidsthed om madmæssig mangfoldighed. Citat er et eksempel:

På den måde bidrager det alligevel til en eller anden mangfoldighed, tænker jeg, for hvis der kun var 'rene' elever, som spiste svinekød, så havde jeg ikke også købt kyllinge- og oksekød.

En anden lærer udtrykker det sådan:

I forhold til religion, så inddrager jeg det. Vi har muslimske børn, som ikke spiser svinekød. Men det skal heller ikke være det ene barn, der sætter dagsordenen for alt det andet, bare fordi det er kræsent. Derfor er det lidt forskelligt.

De fleste lærere køber alternativer til fx svinekød, men det er langt sværere at tage hensyn til fx slagtemetoder. Det kan skyldes både skolens indkøbsmuligheder eller indkøbsaftaler. En lærer siger:

Der er da nogen børn, der har spurgt, om vi kan få halalslagtet oksekød, og så er jeg bare sådan nej, altså det bliver simpelthen for voldsomt, hvis vi skal ud at finde det et eller andet sted. Men så har børnene så selv tilbudt at tage halalslagtet kød med. Og det må de hjertens gerne.

Der er også eksempler på, at lærerne tager hensyn til elevernes religiøse mad-

traditioner under tilberedningen af retter. Disse citater er eksempler herpå:

Der er muslimske elever, som ikke, bryder sig om, når vi steger bacon. Så får de lov til at gå ud og trække frisk luft og få en pause. For det har jeg også respekt for, at man trænger til at komme lidt væk.

Og der har vi gjort det sådan, at så har de stadigvæk været blandede i grupperne, fordi de har faste grupper, og så er det bare en gruppe, der er blevet bedt om lave kyllingefrikadeller, og så en gruppe, der er blevet bedt om at lave svinefrikadeller, og så har man ligesom delt det ud til, hvem der måtte spise hvad bagefter.

Flere lærere udtrykker, at de “udnytter den kulturelle diversitet i klassen” ved fx at bruge forældre som gæstelærere. Eller ved at lade elever med anden etnisk baggrund end dansk dele erfaringer fra deres mad- og måltidskultur. Citaterne her er eksempler:

Jeg har før inddraget nogle syriske forældre, som har lavet mad med os. Det kan åbne op for, at man kan inddrage de her børn på en god måde.

Jeg gør mig umage med at sige: I har noget i jeres kultur, vi kan drage nytte af i Madkundskabstimerne. Noget, vi kan stifte bekendtskab med og undersøge, hvor I jo har en hjemmebanefordel. Det synes jeg egentlig er godt på den måde. Jeg tænker, at det kunne være langt mere vanskeligt.

Jeg kigger på, hvem der kommer ind ad døren, og så prøver jeg at se, om jeg kan inddrage noget af det, de ved.

Vi skulle lave vores egen karry, og der havde jeg en dreng med tamilske rødder, hvis far har et lokalt asiatisk supermarked i byen. Så gik vi ned og handlede ind hos ham, og jeg tænkte, det var sådan en måde at åbne øjnene op for [hvor forskelligt karry kan laves].

Enkelte af de interviewede lærere betragter religion som et ‘tilvalg’, mens allergi er “noget, der er proppet ned over hovedet på eleverne”. De mener, at “det er allergierne, der sætter dagsordenen i højere grad end ideologierne og religionen”. I forskerteamet undrer vi os over, hvordan religion kan være et ‘tilvalg’ blandt eleverne, idet vi anser religiøse mad- og madtidskulturer som kulturelt afhængige. Vi undrer os også over, at allergierne er ‘pålagte’ og samtidig dagsordensættende. Ikke desto mindre betragter disse lærer både religioner og allergier som et ‘must’, hvad angår elevhensyn.

Flere lærere efterspørger mere viden om mad- og måltidsritualer inden for forskellige trosretninger eller spirituelle kulturer. De siger fx:

Jeg har brug for viden om, hvordan ramadanen påvirker elevernes mad og måltider – hvad jeg gør, når jeg har muslimske elever, der har ramadan.

Jeg ved faktisk ikke nok om, hvordan elevernes trosretninger påvirker deres smag. Det kunne jeg rigtig godt tænke mig at fordybe mig mere i.

Lærerne oplever, at eleverne generelt er meget tolerante og rummelige over for de religiøse hensyn, der tages til deres klassekammerater – på lige fod med deres tolerance og rummelighed over for fødevareallergier og andre sygdomme. Eksempelvis fortæller to af lærerne:

Det er så naturligt for dem, at der er kammerater, der fx ikke spiser svinekød. Hvis jeg har haft nogle få gange med allergier, så er det så naturligt for kammeraterne. De er som regel gode til at huske, at nu er de i gruppe med Mohammed, som ikke må spise gris, eller Peter, der ikke kan tåle mælk. De er gode til at indordne sig efter det. De skiftes til at være i grupper, så det er ikke altid de samme, der ikke får fx svinekød.

Jeg synes, at eleverne er meget gode til at sige fra, så hvis man (som lærer) ikke har gennemtænkt det selv, så kommer det til at give sig selv. De er så gode til at passe på hinanden. Altså, der er ikke nogen, der kunne drømme om, at hvis de er i gruppe med Abdul, at han er den, der ridser flæskestegen. Det skal Abdul være fri for!

Vi kan konkludere, at der i forskellig grad tages hensyn til elevernes religiøse mad- og måltidskulturer, når der planlægges undervisning, vælges opskrifter, indkøbes madvarer og sammensættes grupper. Eleverne er meget rummelige over for hinanden. Vi kan kun se eksempler på, at de respekterer kammeraternes religiøse mad- og måltidstraditioner. Endelig står det klart, at lærerne efterspørger didaktisk viden om, hvordan de kan undervise i religiøse mad- og måltidskulturer eksempelvis i 'den religiøse smag' relateret til madmæssig mangfoldighed.

Lærernes smagspræferencer

Det fremgår af interviewmaterialet, at lærernes egne smagspræferencer ikke på samme måde som elevernes præger undervisningen. Nogle af de interviewede lærere mener endda, at eleverne ikke må vide eller opdage, hvad man som lærer ikke kan lide at smage på eller spise, "fordi det vil skabe præcedens i klassen – når der er noget, læreren ikke kan lide – er det helt i orden som elev ikke at kunne

lide det samme eller noget andet.” De fleste lærere har en overordnet intention om ikke at inddrage deres egne smagspræferencer, som en lærer her forklarer:

Jeg tænker over det, når du spørger mig, men når jeg planlægger undervisning i Madkundskab, så er det ikke mine præferencer, der ligesom danner rammerne for, hvad vi skal lave. Det har noget at gøre med de mål, som eleverne skal opfylde, og noget med det, jeg gerne vil med min undervisning, og der tænker jeg ikke så meget over, hvad jeg selv kan lide og ikke kan lide.

Andre af lærerne får imidlertid i løbet af deres interview øjnene op for, at deres egne, personlige mad- og smagspræferencer har indirekte indflydelse på undervisningen. De beskriver det som “en ubevidst handling”. Et eksempel er:

Mine egne smagspræferencer får nok alligevel indflydelse, vi laver fx ikke mad med indmad. Det gør jeg faktisk ikke ... jeg tilbereder ikke lever eller, hjerte eller nyrer eller sådan noget. Vi kan godt snakke om det, om funktionerne og sådan der, men vi laver det ikke ... Men jeg har da arbejdet med larver og alt så'n noget der ... bare ikke lige indmad.

I modsætning til det eksempel er nogle lærere meget bevidste om ikke at lade smagspræference være styrende for undervisningens indhold. Denne lærer siger eksempelvis:

Jeg prøver virkelig at skelne tydeligt mellem, hvad jeg kan LIDE, og hvad jeg spiser kontra, hvad jeg skal undervise i, fordi jeg har det svært med at undervise i fisk for, jeg bryder mig virkelig ikke om fisk fx, men derfor er det jo ikke, fordi jeg vælger fiskeemnet fra.

Mange lærere anvender egne smagspræferencer didaktisk og “går foran med det gode eksempel”:

Det er også derfor, at det er enormt vigtigt for mig at italesætte, hvis jeg IKKE kan lide ting, det her bryder JEG mig ikke om, så det også er ok for dem at sige, jamen det her det kan jeg ikke lide, ok, så har man givet det en chance, og det er jo det, der er vigtigt at kunne definere, at jeg kan lide eller ikke lide det: Nå, men hvad er det så, du ikke kan lide, er det det, der er surt, bittert eller sådan? Det, synes jeg, er lige så vigtigt som at snakke om det, vi kan lide.

Hvis jeg giver efter for de ting, jeg ikke kan lide, så danner det også en præcedens for, at så må eleverne sige det samme, men ved at jeg siger: “Prøv lige at høre her, jeg kan faktisk ikke lide broccoli, men



nu smager jeg lige på det alligevel.” Fordi I har stået og lavet det og brugt tid på det. Der er jo mange flere madvarer, man også sagtens kan smage på, end dem, man normalt kan lide.

De interviewede læreres valg af fødevarer bygger dermed på *formodninger* om, at eleverne vil fravælge specifikke typer af fødevarer. De forsøger dermed at tage hensyn til elevernes smagspræferencer baseret på egne formodninger, som en lærer udtrykker det: “Jamen det er jo, fordi vi har elever, der nok ville vælge ikke at ville smage på tingene.”

“Eleverne skal udfordres”

Mange af de lærere, der forsøger at holde deres egne smagspræferencer ude af undervisningen og begrundet det med, at deres personlige smagspræferencer ikke må være styrende, er optaget af, hvad eleverne kan lide/ikke lide. De vil gerne både tage hensyn til elevernes madkulturer og smagspræferencer og samtidig “udfordre dem til stregen”, som eksempelvis udtrykt i disse citater:

Det holder ikke, hvad man kan lide eller ikke kan lide. Man SKAL smage og tilsmage maden. Der kan jo være mad, som man ikke kan lide, som man ved den rigtige tilsmagning faktisk kan få til at smage godt.

Så er der til gengæld nogen, der ikke kan lide ting – som ikke spiser grøntsager. Og så skal man jo også arbejde lidt med det. De er knap

så interesserede, når vi arbejder med grøntsager. Det synes de bare ikke er særlig lækkert. Men der har jeg den holdning, at så må man prøve og være lidt modig en gang imellem og prøve at smage.

Det er vigtigt, de overskrider grænserne. Det er vigtigt, eleverne ikke præger hinanden ved at sige "det kan jeg ikke lide". Det kan jo være, at andre elever synes, det smager fantastisk. Vi taler meget om, hvordan der tales om maden. Hvis nu mormors citronfromage er ens yndlingsdessert, og andre klassekammerater sidder og siger "ad, ad" – så er det jo ikke særlig rart.

Jeg tvinger dem ikke til at smage, for så gider de slet ikke. Jeg forsøger at tale med dem og siger fx "det kan jo være, at du godt kan lide det i den her ret."

Nogle lærere sørger for, at eleverne får lavet en 'aftale' eller 'kontrakt' om, at alle smager på alt. Begrundelsen er, at det burde være vejen til en nuanceret smag, som lærerne betragter som et gode. De fremhæver, som tidligere nævnt, at hverken religion og allergi kan diskuteres, men det kan holdninger og normer, eksempelvis:

Hvis der er nogen, der kommer og siger, at de faktisk ikke kan lide det her. Så siger jeg, at det gør ikke noget, men de skal lære at lave det alligevel. Det er ikke bare, fordi vi skal have noget at spise, at vi er her. Der er faktisk også noget læring i det. Det aftaler vi så.

Jeg beder mine elever lave en kontrakt med hinanden (evt. i makkerpar) om, at de smager alt. Hvis de virkelig ikke vil, presser jeg ikke maden ned i halsen. Jeg var udfordret, da vi lavede citronfromage, den blævrede fornemmelse kunne de ikke lide.

I Madkundskab skal man smage. I undervisningen er eleverne chefen for dagen, det er dem, som bestemmer, hvordan det skal smage. Det kan jo være, at det smager anderledes end det, de pleje at lave, det kan jo være en helt anden opskrift. Det er vigtigt, de prøver at gå positivt ind og smage. Vi smager på alt – det lover vi hinanden.

Generelt anser de interviewede lærere det som en vigtig opgave at hjælpe eleverne med at udvikle nye kompetencer og viden om smag ved at udfordre dem til at smage på noget nyt.

Smagspræferencer hænger sammen med holdninger (Wistoft & Qvortrup 2018). I det følgende afsnit vil vi beskrive den professionelle holdningsdimension.

Lærerens synspunkter og holdninger

De interviewede læreres personlige holdninger til maden har tilsyneladende stor betydning for deres undervisning i forhold til de fødevarer, der indkøbes til undervisningen. Lærerne fortæller blandt andet om at stå i dilemmaer, hvor holdninger, økonomi og hensyn må konkurrere mod hinanden, når de træffer mad- og opskriftvalg i deres undervisningsforberedelse. De følgende citater er eksempler på professionelle lærerholdninger:

Jeg tager ikke hensyn til, hvis man er veganer ... Det er sjovt, for omvendt tager jeg jo hensyn til, hvis man ikke spiser svinekød. Der køber jeg fx altid kalkunbacon.

Jeg vil gerne være bæredygtig og økologisk. Men jeg har det også sådan, at som skole vil jeg hellere give eleverne gode oplevelser. Så hvis det betyder, at jeg er nødt til at købe konventionel mad, så der er mere at gøre med [i undervisningen], så foretrækker jeg det.

Jeg vil gerne indrømme, at jeg er ikke den store økologiske spiser, og jeg har jo et budget, så jeg ved ikke, om jeg bruger det som en undskyldning, så jeg tager de ikke-økologiske æg, fordi de er billigere end de økologiske. Det kan godt være, at det er sådan en ubevidst handling, der afspejler min personlige holdning, men jeg underviser stadig i økologi og sådan nogle ting, men jeg er måske nok lidt ... jeg køber ikke-økologiske ting.

Jeg synes, man skal vælge de ting, man kan stå inde for, i forhold til hvad det er for et madvalg, man tager, og hvad har det af konsekvenser.

Elevernes holdninger og forventninger

Vigtigt er det ifølge mange af de interviewede lærere at inkludere elevernes holdninger til fødevarer, mad og måltider i undervisningen. Det kan være elevholdninger, der afspejler moralske, etiske eller sundhedsmæssige grunde til at vælge bestemte fødevarer til eller fra. Citaterne her er fra to lærere, der:

Jeg har en vegetar på holdet – men der forsøger jeg at løse udfordringen eller benspændet på den måde, at vi laver en vegetarisk udgave af det samme, og det skal gruppen løse sammen. Så det på den måde også gør, at de andre bliver bevidste om, at det kan man, og bliver inddraget i det arbejde.

Vi er jo lydhøre, for vi skal jo ikke overtræde nogens grænser på den ene eller den anden måde. Så selvfølgelig skal det indtænkes.

Samtidig fortæller lærerne også her, at de fleste elever er rummelige over for kammeraternes personlige holdninger og madvalg, hvilket kommer til udtryk i deres accept af ændringer i opskrifter og anvendelse af alternative fødevarer til fordel for elevholdninger: "Der er ikke nogen, der brokker sig over at skulle lave det vegetariske." Desuden fravælger eleverne heller ikke hinanden i gruppearbejdet, hvis de har forskellige holdninger til maden. En lærer fortæller:

Eleverne er meget ordentlige ved hinanden. Og det behøver ikke være, fordi det er en populær elev, som har den her udfordring eller den her overbevisning eller noget. Der synes jeg altså, det er overraskende, at eleverne er meget åbne. Jeg tror, de er nysgerrige på det.

Enkelte lærere oplever en 'divergens' mellem elevernes forventninger til undervisningen, og hvad der i praksis er muligt. Det kan også være tilfældet med forældrenes forventninger til lærerens fødevarevalg og undervisningens indhold. En lærer fortalte eksempelvis om en elev, der fra at være vegetar gik over til at være veganer, hvilket var ret udfordrende for undervisningen. Ifølge læreren forventede eleven, at undervisningen blev tilpasset hende. Det gav udfordringer. Efter en lang dialog med eleven og hjemmet om, hvordan hun kunne være med, blev aftalen, at eleven måtte have fokus på teknikker, når hun arbejdede i køkkenet. Læreren sagde:

Jeg kan jo ikke lave alt vegansk, det kan man jo ikke ... og det blev til, at nogle gange havde hun noget produkt med hjemmefra, og nogle gange observerede hun bare de teknikker og de måder, man nu kan tilberede på.

Vi kan her konkludere, at elevernes forventninger til, hvilke hensyn der skal tages i undervisningen, præger lærerens didaktisk valg.

Madidentitet

Elevernes holdninger til maden afspejler ifølge de interviewede lærere et identitetsvalg. Citaterne herunder er eksempler på, hvordan lærerne oplever elevernes identitetsmarkører.

Jeg har oplevet, at eleverne i stigende grad gennem de fire læreår søger identitet gennem det, de spiser og ikke spiser. Ikke som anerkendelse hos kammerater, men som positionering af at være unik og speciel eksponeret gennem sociale medier og trends, der påvirker valg af fødevareridentitet.

De skal være weightgainer, og de skal være buff, og så skal man kun spise sådan og sådan, og det gør de meget, meget ud af snakke om.

(...) Og jeg tror da også, mange bliver jo vegetar eller pescetar eller flexitar, eller hvad filan det nu hedder. Det er noget identitetsagtigt.

Nogle prøver at skabe sig en identitet ved ikke at spise økologisk, fordi de kommer fra landbrug, som producerer konventionelle fødevarer. De søger en anerkendelse af det blandt kammeraterne, og de vil samtidig gerne spise med og lave maden, så det udligner sig. Jeg har frie hænder til at udfordre det sociale samspil omkring det at arbejde med madens forskellighed.

Elevernes holdninger til maden og deres smagspræferencer har ifølge lærerne en 'afsmittende' effekt, ligesom en klasses sociale liv og trivsel kan påvirke elevernes mad- og smagspræferencer. Af interviewmaterialet fremgår flere eksempler, der peger i den retning. Her er et af dem:

Hvis der i en klasse er en eller anden form for social ubalance eller et hierarki, der ikke er helt på plads, så er det ofte der, det kommer til udtryk, at der ligesom er nogen, der fortæller, "hvad spiser vi, og hvad spiser vi ikke her". "Har vi lyst til at smage, eller har vi ikke lyst til at smage." Der er der stor forskel. I nogle klasser smager de, som om de aldrig har lavet andet, og i andre klasser de kan næste ikke få sig selv til at tage en tallerken.

Eleverne bliver et 'vi' til forskel fra 'dem', hvilket også er beskrevet af Lerre & Wistoft med reference til Bourdieu (Leer & Wistoft 2018). Her bliver det tydeligt, at måltiderne er sociale og meningsskabende. Som tidligere beskrevet kan det betegnes som et 'sensus communis', dvs. et meningsfællesskab omkring mad og smag (Wistoft & Qvortrup 2021).

Opsamling: Hensyn, smag og holdninger

Inden vi går videre, samler vi her nogle pointer fra interviewanalysens fund angående holdninger og hensyn i den praktiske Madkundskabsundervisning.

En del elever spiser ifølge lærerne ikke bestemte madvarer ud fra fire forskellige begrundelser: religion, fødevareallergi, smagspræferencer og holdninger til fx dyrevelfærd, økologi, bæredygtighed, body-image mv. Elevernes identitet, selv- og fremmed- anerkendelse og madforbilleder viser sig også at have stor betydning. Vi kan også konkludere, at mange læreres holdninger til maden har betydning for deres undervisning. Derimod fortæller mange lærere, at de tilstræber at undgå, at deres smagspræferencer præger undervisningen. Nogle siger endda, at eleverne ikke må vide eller opdage, hvad de som lærere ikke kan lide at smage på eller spise, fordi det vil skabe præcedens i klassen – når der er noget, læreren ikke kan lide – er det helt i orden som elev ikke at kunne lide

det samme eller noget andet.

Selvom lærerne søger at holde deres egne smagspræferencer ude af undervisningen og giver udtryk for, at deres smagspræferencer ikke må være styrende, er mange af dem optaget af, hvad eleverne kan lide/ikke lide – ikke kun ud fra de ovennævnte årsager. De vil gerne både tage hensyn til elevernes madkulturer/ smagspræferencer og samtidig udfordre dem “til stregen”.

De primære hensyn, som lærerne tager til eleverne, refererer til sundhed/sygdom og religiøse mad- og måltidstraditioner. Ud over disse hensyn til elevernes madmæssige mangfoldighed, som her betegnes ‘forbehold’ eller ‘begrundelser’ ved allergi og andre sygdomme, samt til religiøse måltidstraditioner og -ritualer fremhæver lærerne det som deres vigtigste opgave at hjælpe eleverne med at udvikle nye kompetencer i form af madlavningsfærdigheder og viden samt smagspræferencer ved, at de bliver udfordret til at smage på noget nyt.

Flere lærere markerer den forskel, at religion er “et tilvalg”, mens allergi er noget, “der er proppet ned over hovedet på eleverne”, men de tilstræber at tage hensyn til begge dele. Det skal her siges, at mange lærere efterspørger mere viden om “den religiøse smag” inden for forskellige religioner.

Lærerne fremhæver, at hverken religion og allergi kan diskuteres, men det kan holdninger og normer. Ikke alle lærere tager hensyn til elevernes ideologiske overbevisninger.

Lærerne tager også hensyn til svage og udfordrede elever. Elever med angst, spiseforstyrrelser, andre mentale udfordringer eller særlige behov bliver inkluderet i undervisningen.

Ved siden af disse hensyn sørger mange lærere for, at eleverne får lavet en ‘aftale’ eller ‘kontrakt’ om, at alle smager på alt, hvilket nogle af lærerne betragter som vejen til en nuanceret smag, der er et gode.

Valgfag Madkundskabsundervisning

Frivillighed, fællesskab og forskellighed

I valgfagsundervisningen lægger lærerne særligt vægt på, at eleverne lærer at forstå, hvad der har skabt deres smag. Intentionen er, at de lærer at forholde sig til den mad, de laver eller på anden vis arbejder med. Nogle af de interviewede lærere fremhæver, at eleverne gennem valgfaget er blevet bedre og mere kyndige i fold til at eksperimentere med opskrifter og madlavning og træffe

selvstændige madvalg. En lærer siger: "Egentlig oplever jeg også, at jo ældre eleverne bliver, jo mere modige bliver de også i forhold til, hvad de vil spise, og hvad de vil smage på."

Her har rammerne – ligesom indholdet – stor betydning for arbejdet med madmæssig mangfoldighed. En lærer forklarer, at det, at de har fået et nyt faglokale, har haft indflydelse på tilrettelæggelsen. Han arbejder meget kreativt med råvarerne. Derfor er timen struktureret ved at præsentere eleverne for dagens emne gennem samtale og derefter et råvarebord, som de kan gå om bord i for at lave noget mad, der opfylder fagets krav og emnevalg. Denne lærer kommer ikke med forudbestemte opskrifter, men i lokalet findes en opskriftssamling inspireret af konceptet 'Madlejr', hvor eleverne kan søge inspiration til den mad, de ønsker at fremstille den pågældende dag. De kan ifølge læreren vælge at følge en opskrift eller give den et "twist", hvilket han mener giver eleverne ejerskab til det, de laver. Den samme pointe har Christensen og Wistoft (2022) beskrevet i: *Children's cookbooks – Learning by using recipes, cooking experiments and taste competence*.

Det fremgår klart i interviewmaterialet, at valgfagets mulighed for at eksperimentere udvider elevernes smagshorisont og samtidig rummer en forskellighed, "uden at det bliver besværligt". Når eleverne udvikler egne retter, får de mod til at smage, mener mange af lærerne. Valgfaget giver også mulighed for, at elever med anden etnisk baggrund kan tilføre noget fra deres kultur i retterne, fx særlige krydderier. Elever, der af religiøse årsager ikke spiser svin, kan vælge andet kød fra råvarebordet. På samme måde får elever, der ikke spiser kød, mulighed for at vælge det fra og vælge grøntsager i stedet.

Valgfagets mulighed for at udfordre eleverne på ukendte fødevarer og teknikker forekommer flere lærere oplagt, fordi de selv har valgt faget til. Denne frivillighedens præmis skaber ifølge nogle af lærerne grobund for at skabe mangfoldighed. En lærer forklarer det sådan:

Eleverne skulle partere en hel kylling. Det var da lige grænseoverskridende for dem ... men jeg har egentlig en forventning til dem om, at nu har de valgfag, og derfor skal de udbygge deres kompetencer inden for faget, så accepterer de og går i gang. Det kan godt være, de ikke kan lide det, men de gør det. Det gør indtryk.

Ligeledes er den mere avancerede madlavning, flere teknikker og eksperimenter godt fagligt indhold til at motivere eleverne til at prøve noget, de ikke kender eller til at rumme forskellige præferencer, uanset hensyn eller begrundelse:

Da de startede i 7. klasse, lavede vi en genopfriskning. De skulle være visuelle og tegne og bygge deres burgere, og de skulle sørge for, at

alle fem grundsmage var repræsenteret i deres burger, og de skulle selv være med til at lave deres indkøbsliste ift., hvad skulle der i den burger, de ville lave, og de skulle selv bage deres burgerboller og alle de her ting, og gruppen ville gerne have bacon. Jeg blev jo enig med en elev (muslimsk dreng) om, at så får de bare kalkunbacon ... og det er fint, for så kan gruppen stadigvæk få bacon i burgeren ... og det ... de andre elever syntes, det var fint. Der er plads til alle, og alle skal have lov til at være der. Man skal hjælpe hinanden.

En anden forklarer:

Alle er sammen med alle, ellers får de ikke noget ud af mangfoldigheden. Diversitet kan vi godt lide.

Flere lærere fremhæver, at valgfaget rummer stor forskellighed – større end det obligatoriske Madkundskab – bl.a. fordi eleverne kommer fra flere forskellige skoler. Det betyder, at der optræder forskellige madhensyn blandt eleverne. En lærer fortæller:

Eksempelvis har jeg lige nu på mit valgfagshold en, der har glutenallergi, en, der har laktoseintolerans og en med diabetes, som jo også faktisk går ind og sætter sine begrænsninger. Og så har jeg også nogle muslimer. Så på den måde, så er der jo mange ting i spil på en gang til sådan et hold.

Samme lærer ser valgfagets mulighed for at skabe 'et fælles tredje':

De kommer med enormt mange forskellige baggrunde og på en eller anden måde, så bliver de neutraliserede i køkkenet, synes jeg. Altså fordi der går vi fælles om noget nyt, som vi laver sammen. På den måde bliver de alle sammen lige, og det synes jeg er supergodt.

Men der er forskellige meninger om valgfagets rimelighed blandt de interviewede lærere. En lærer problematiserer eksempelvis, at eleverne i valgfaget er meget optaget af sociale medier, hvilket kan begrænse mangfoldigheden. Han ser det som en kamp, der skal tages, og fortæller, at han vil lade eleverne arbejde med kildekritik af medier i undervisningen.

Flere af de interviewede lærerne taler om det smagsmod, eleverne skal lære at udvise i valgfaget. De påpeger her, at både kammerater og rammer har stor betydning for modet. Endvidere kræver det lærerens overvejelser om at skabe de bedste rammer for at turde acceptere mangfoldigheden. En lærer forklarer det sådan:

Så gør vi rigtig meget ud af, særlig når vi starter et nyt hold op, at omgivelserne er vigtige, når man spiser sammen. Det er noget med at pynte bordet, dække det pænt op og hente små blomster udenfor. De synes, det er enormt hyggeligt ... må man prøve og være lidt modig en gang imellem og prøve at smage. Vi snakker meget om, man måske har en ting, man tror, man ikke kan lide eller ikke har kunnet lide, så ændrer smagsløgene sig jo også, i takt med at man bliver ældre, og noget, som man godt kunne lide, kan man pludselig ikke lide, og noget, man ikke kunne lide, kan man pludselig godt lide. Heldigvis er der også nogle børn, der er vældig godt opdraget med at prøve, og det smitter jo af.

En anden lærer siger:

Eleverne sidder sammen og spiser. Egentlig oplever jeg også, at jo ældre de bliver, jo mere modige bliver de også i forhold til, hvad de godt vil spise, og hvad de godt vil smage på. I år har jeg haft Madkundskab lige inden spisepause, så tit har de ikke haft madpakke med, fordi de vidste, at vi skulle lave mad. Men så er der alligevel nogle, der lige har en lille madpakke med, in case de ikke kan lide det. Det er meget fint.

En lærer understreger vigtigheden af fællesskabsfølelsen som både udviklende og accepterende i en demokratisk forståelse:

Alle skal føle sig som en del af det. Jeg har også en pige på mit valgfag, som både er laktoseintolerant og glutenallergier, og det har aldrig været et problem. Jeg har vidst det hele tiden, og det har bare været en naturlig del for hendes klasse, at der bruger vi glutenfri mel og havremælk, eller hvad vi nu gør. Så det der med at inkludere alle så vidt muligt er vigtigt, så ingen elever føler sig til besvær, ja, jeg vil helst have, at de kan smage på lige fod med andre.

Et par af lærerne understreger, at selvom valgfaget har en grad af frivillighed, så er det ikke et elevdesignet projekt – der er stadig rammer for læring, og hvad det faglige indhold skal være. Det løser de didaktisk ved at skabe rum for forskellighed, men med tydelige mål. Dette citat er et eksempel herpå:

Nogle gange har jeg haft nogle piger, som skal prøve at være vegetarianer. Men det er ikke sådan, at de ikke vil være sammen med dem, der skal lave noget med kødet. De lader bare være med at spise det, og det er egentlig fint, at de eksperimenterer med og prøver med det. Der er jeg ikke inde og sige, at så må vi hellere også lige lave kikærter til dem. Man må spise, hvad man kan og vil.

Flere lærere taler også om valgfagets mulighed for at skabe egne valg og eksperimenter inden for en struktur, der tager højde for forskellige elevhensyn:

Når jeg har de der 7. og 8. klasser, fordi jeg har så mange elever med så mange forskellige udfordringer ... jeg har så mange ordblinde, jeg har fem på det ene hold, der har den ene eller anden diagnose, så der bruger jeg rigtig meget krudt på at tænke over, hvad det er for nogle grupper, jeg skal have, og hvem der skal arbejde sammen og sådan nogle ting. De har brug for struktur.

Spørgsmålet er, om eleverne også selv mener, at de har brug for struktur, som læreren påpeger. Det har vi desværre ikke undersøgt, idet vi ikke har elevinterview.

Tematisering af madmæssig mangfoldighed

Madmæssig mangfoldighed betragtes af flere lærere som både aktuelt og meget relevant at tematisere i undervisningen. "Temaet passer til valgfaget som noget holdningsudvidende," siger en lærer. En anden lærer siger:

Jeg vil ikke udelukke, at jeg på et tidspunkt godt kunne finde på at lave, i hvert fald i valgfaget, sådan et forløb omkring, hvad der egentligt er af forskellige ting, der gør, at der er noget, man ikke kan tåle at spise. Jeg forsøger at bruge madmæssig mangfoldighed aktivt i stedet for at lade det være en begrænsning ... faktisk tænker jeg, det er min holdning.

Mange af de interviewede lærere betragter valgfaget som "fordel [mulighed] i forhold til at skabe madmæssig mangfoldighed – selvom det kan være kræven- del!". De understreger den bevidsthed, som læreren nødvendigvis må have, for at holde faglighed og rammer klare, samtidig med at der skal skabes rum for kreative løsninger og accept blandt eleverne. Lærerne mener, at elevaccepten befordres af det tilvalg, der ligger i valgfaget. Et konkret eksempel er projekt- opgaven i 9. klassen, som kan dreje sig om selvvalgte emner som fx forskellige former for madmæssig mangfoldighed.

Der er dog ifølge de interviewede lærere også en udfordring forbundet med at lade eleverne træffe egne mad- og måltidsvalg og eksperimenter. Mange lærere oplever, at de så skal "give slip i deres styring og organisering", hvilket ikke opleves som lige nemt. Lærerne udtrykker det dog som en positiv udfordring, de må arbejde med.

Fælles måltider og moral

Både i valgfaget og i det obligatoriske Madkundskab springer noget særligt i øjnene, når vi interviewer lærerne om elevernes deltagelse i de fælles måltider – nemlig at 'bordskik', orden og opførsel er omdrejningspunkter. I vores survey-analyse fremgår det også, at bordskik og opførsel står centralt for mange af respondenterne, når det drejer sig om intenderet læring relateret til madmæssig mangfoldighed.

Lad os her se nærmere på 'madmod', pli, dyder og god opførsel ved bordet. Vi tillader os at betragte disse begreber som nogle lidt altmodisch udtryk, der går igen i datamaterialet. De følgende citater er udvalgte eksempler herpå:

Og der er lige så meget en pli i, ok, vi spiser først, når alle har sat sig, og der er blevet sagt værsgo og alle de der ting. Så er det ikke vigtigt, at der er forskellige ting på tallerknerne, så er det vigtigt, at man sidder sammen, og at man anerkender hinanden, og at man får lov til at nyde måltidet fælles, og der er nogen, der bliver lidt udfordrede på at smage ting og så videre.

Jeg er sådan en, der vil have, at de smager. Kan de ikke lide det, er det helt fair, men jeg vil ikke høre noget ad, for det er mad. Det synes jeg faktisk, at de tager rigtig godt imod.

Det her med madmod er jo blevet et vigtigt begreb, og det er virkelig noget, der indfinder sig hos dem, når de begynder at være med til at lave maden. Jeg kan huske, at sådan til at starte med kunne jeg være sådan lidt, "synes du ikke også, at du lige skal prøve", men det kan jeg mærke, at det er jeg gået fra. Jeg starten timen op med, hvis jeg ved, at det kan være mad, der deler vandene, at det her godt kan være lidt grænseoverskridende, men jeg synes, at I skal prøve at smage, og så gør jeg faktisk ikke mere ud det. Og så har jeg tit oplevet, at de kommer op og siger: Jeg turde godt smage.

Når det handler om orden eller bordskik, er der især fokus på "at spise i ro og fred" og praktisere 'ordentlige spisemanerer' (ikke slås, larme, forstyrre, salte eller krydre hinandens mad osv.). Disse eksempler er udtryk for lærernes beskrivelser:

Når vi sidder omkring de her langborde eller gruppeborde, så påvirker de vel hinanden i en eller anden grad, hvor nogen måske lærer lidt mere manerer end andre, for de kommer jo med forskellige værdier hjemmefra.

Jeg lægger vægt på, at eleverne spiser sammen, og at de venter på

hinanden. De går ikke i gang med at spise, før al maden står på bordet og de der sådan helt formelle rammer, som der også er i et normalt måltid, som vi kender det.

Det er ikke ualmindeligt, at læreren laver egne regler for måltidet begrundet i, at hun/han ser en værdi i at kunne spise sammen, fx at der spises samtidigt, og der bliver sagt 'værsgo' og 'tak for mad'. En lærer fortæller:

Nogle elever er ikke vant til at spise sammen hjemmefra, så det må vi råde bod på. Lærerne giver udtryk for, at det er vigtigt, at eleverne sidder og spiser, at de ikke kommer salt på hinandens mad og slås ved bordet. De skal spise måltidet sammen. De skal sidde ordentligt ved bordet, tale stille og roligt ved bordet. Det er vigtigt med et skikkeligt fællesskab omkring maden. Der er også hygiejnehensyn ift. bordskik.

En anden lærer siger

Jeg vil have, at de øser op på deres tallerkener ovre i køkkenet og sætter sig ved bordet og spiser det. De skal anrette det pænt. Det er, fordi jeg ikke vil have al den opvask.

For mange lærere er det vigtigt, at alle elever smager eller spiser maden. En lærer siger:

Er det måltidet, hvor vi skal lave noget færdigt og spise sammen, er det ret vigtigt, at der er noget, alle kan smage, og alle kan spise. Men er det en proces, når vi skal smage noget i løbet af undervisningen, når der ikke er noget fællesspisning efterfølgende – det er to forskellige måder at undervise på.

Spørgsmålet er imidlertid, om dette ideal kan sidesættes med hensyn til elevernes: fødevareallergier, andre sygdomme, mentale udfordringer, sundhed, religiøse mad og måltidstraditioner, individuelle og sociale smagspræferencer samt deres holdninger til maden og måltidet. Vi finder ikke ét svar på dette komplicerede spørgsmål, men datamaterialet tyder på diversitet: Nogle lærere sætter meget ind for, at eleverne skal kunne smage på maden/spise med, mens det for andre lærere ikke er så vigtigt. Dette svarer også til de forskelle, vi fandt i survey-clusteranalysen.

Når det handler om, hvem der spiser hvad eller kan lide/ikke lide bestemte madvarer og retter, siger en lærer:

Nogle gange har jeg haft nogle piger, som skal prøve at være vegetarer. Men det er ikke sådan at, de ikke vil være sammen med dem, der skal

lave og spise noget med kød. De lader bare være med at spise det, og det er egentlig fint, at de eksperimenterer med og prøver med det. Der er jeg ikke inde og sige, at så må vi hellere også lige lave kikærter til dem, så de kan spise sammen. Man må spise, hvad man kan og vil.

En anden lærer siger:

I mødet med et andet menneske omkring maden, så har vi noget at snakke om. Det er vigtigt, at de har et åbent sind, i forhold til at der er forskellige måder at spise, der er forskellige måder at lave mad på. På den måde kan man også lære et andet menneske at kende, ved at man møder den måde, vi spiser på.

Måltidskulturen er for mange af de interviewede lærere et vigtigt didaktisk element, når eleverne skal lære om madmæssig mangfoldighed.

Elevgrupper

Sammensætning af grupper i undervisningen sker ud fra forskellige begrundelser. En gennemgående præmis i lærerinterviewene er, at eleverne smager og spiser det samme i grupperne. En af de interviewede lærer forklarer:

Eleverne spiser i deres grupper. Grupperne skifter fire gange om året, så de kommer til at være sammen på kryds og på tværs i forhold til arbejdsopgaverne, men også i forhold til det sociale. Desværre er der ikke altid så meget tid, så nogle gange har de noget med i hånden ud af lokalet. Et par gange om året spiser vi ved langborde, hvor vi også spiser sammen på den måde – fx til jul, hvor vi laver julemiddag, hvor der lidt mere socialt fokus på det store fællesskab.

Som beskrevet er elevernes smagsoplevelser i særdeleshed i højsædet, også i gruppearbejdet. Lærerne opfatter måltiderne i grupperne som en ramme for at smage på det, eleverne 'selv' har lavet, og der skal være tid til at smage på det mad, gruppen har lavet. Smagen opfattes gennemgående som individuel – en smagsoplevelse, som har rødder i social baggrund, ideologier (fx vegetar eller veganer), økonomiske muligheder mv. Grupperne tilfører dog smagen 'sociale nuancer'.

Hvad angår etableringen af grupper i Madkundskab, sker det både efter fødevarer og/eller elevhensyn. En lærers overvejelser omkring gruppearbejde er, at alle kan arbejde sammen med alle som udgangspunkt. Når man er i gruppe med en elev, der kun spiser bestemte madvarer: "så får gruppen det at spise,

som denne elev kan spise.” Men helt overordnet er Madkundskab – for hende at se – et ‘smagefag’, der giver eleverne mulighed for at smage noget nyt.

Som sagt varierer principperne for gruppesammensætning. Grupperne sammensættes enten af læreren eller eleverne selv. Eleverne kan enten sættes til at spise sammen (af læreren) eller fordeles i forskellige grupper af eleverne selv eller læreren. Vi finder ikke eksempler på, at gruppesammensætningen sker i samarbejde mellem lærer og elever. Det kan dog ikke udelukkes empirisk.

De fleste lærere er optaget af, at eleverne sættes i grupper, hvor der er chance for, at de arbejder godt sammen og/eller spiser det samme og hygger sig sammen omkring bordet. En lærer udtrykker det sådan:

Eleverne løser en opgave i en gruppe fx at stable et måltid på benene, og så kan det rumme, at der også er en veganer eller en vegetar. Så de spiser i de grupper, de har arbejdet i og sammen, som har skabt et måltid – for det meste. Så kan det også godt være, at vi sammen i hele klassen har skabt noget, som gør, at vi spiser alle sammen.

Så måltiderne skal også være overkommelige samt “hyggelige og smukke”:

Vi har et forholdsvis stort køkken. Ofte spiser de mad i små grupper, men vi kan også godt lave langborde i midten. Begge dele er rigtig hyggeligt, og så gør vi rigtig meget ud af, særlig når vi starter et nyt hold op, at omgivelserne er vigtige, når man spiser sammen. Det er noget med at pynte bordet, dække det pænt op og hente små blomster udenfor. De synes, det er enormt hyggeligt.

Jeg oplever langbordene som rigtig, rigtig hyggeligt, men egentligt, så tror jeg, de synes, at det er allermest hyggeligt, når de bare kan sidde helt stille og roligt sammen med dem, de har arbejdet sammen med.

Vi bemærker her, at det ikke drejer sig om det, vi kalder ‘sensus communis’ (se Wistoft & Qvortrup 2019) – altså et meningsfællesskab bygget op omkring individuelle smagsoplevelser og -forskelle samt kollektive udvekslinger af disse – men snarere et ‘hyggefællesskab’.

Nogle lærere fremhæver, at individuelle elevhensyn ikke er det vigtigste, men det er fællesskabet omkring maden. De vælger samtidig at tage hensyn til de elever, som af den ene eller anden grund spiser/ikke spiser bestemte madvarer og retter:

Der er en grund til, at nogen skal spise anderledes end andre, og hvis man spiser sammen med folk, så behøver det ikke at være indholdet,

der er det samlende element.

Andre lærere finder det problematisk at tage for mange individuelle mad- og måltidshensyn til eleverne. Pointen er her, at eleverne ikke selv – ifølge lærerne – finder det problematisk.

Arbejdsformer

Hvad angår elevernes arbejdsformer, er der ifølge de interviewede lærere forskel på teoriundervisning og madlavning. En lærer siger:

Som regel slutter det af med, at vi spiser det, der er produceret. Fordi der er blevet mere fokus på teorien, har der også været flere gange, hvor man bare har eksperimenteret lidt med et eller andet, så det er det, der har været i fokus.

Alt efter hvad der arbejdes med, får det indflydelse på arbejdsformen. Flere lærere fortæller, at hvis nogen af eleverne ikke spiser kød, så laver klassen ofte buffet snarere end mad ude i grupperne, så bliver det muligt at smage på maden alt efter den enkelte elevs helbred, mad- og måltidsnormer, smagspræferencer eller overbevisning.

De sidder ved et langbord. Hun har oplevet andre steder, at eleverne sidder spredt i grupper, og foretrækker selv, at de er fælles, og at det sender et signal om, at de er en samlet flok. Hun plejer at have noget afsluttende at sige til eleverne, når de spiser

Det er faktisk noget af det, hvor jeg synes, at vores tid halter helt vildt, fordi vi ofte er presset på tid, når vi når dertil, hvor vi skal spise. Nogle gange sætter eleverne sig i forhold til deres grupper, nogle gange sætter de sig i forhold til køn. Det er sådan det, jeg oplever mest. De får selv lov til at placere sig, så længe de er små. Men ved mine valghold skal de sidde i grupperne, fordi de skal have tid til at præsentere, hvad det er, de har lavet, eller hvad det er, de har gjort. Hvilke overvejelser de har gjort. Der har vi en dialog omkring det, for at de kan få begreberne på plads.

Eleverne spiser i deres grupper. Grupperne skifter fire gange om året, så de kommer til at være sammen på kryds og på tværs i forhold til arbejdsopgaverne, men også i forhold til det sociale.

Mange af de interviewede lærere sammensætter selv grupperne, så eleverne

arbejder sammen og “prøver at være sammen med hinanden på flere leder og kanter”. De spiser typisk i de grupper, de har arbejdet i – grupper, som læreren sammensætter både ud fra ‘adfærdsadfærdsmæssige’ grunde – og ud fra ‘spisebegrænsninger’.

Et gennemgående synspunkt blandt lærerne er således, at eleverne kan lære af at være i forskellige grupper. Overvejelser ift. gruppedannelser beror på, om grupperne skal være homogene eller ej, om de skal bestå af elever, der arbejder godt sammen, eller ej. Som ovenfor beskrevet går mange af de interviewede lærere primært efter homogenitet, mens de samtidig anser måltidet som ramme for inklusion af forskellighed.

Alt efter hvad der arbejdes med, får det indflydelse på arbejdsformen. Flere lærere forklarer, at hvis nogen af eleverne ikke spiser kød, så laver klassen buffet snarere end mad ude i grupperne, så bliver det muligt at smage på maden alt efter den enkelte elevs sundhed, mad- og måltidstraditioner, smagspræferencer eller overbevisning.



Eleverne etablerer også selv grupper. De følgende to citater er eksempler herpå:

Eleverne sidder spredt i grupper, men foretrækker så selv, at de er fælles – det sender et signal om, at de er en ‘samlet flok’. Jeg plejer at have noget afsluttende at sige til eleverne, når de spiser i samlet flok.

Det er faktisk noget af det, hvor jeg synes, at vores tid halter helt vildt, fordi vi ofte er presset på tid, når vi når dertil, hvor vi skal spise. Nogle

gange sætter eleverne sig i forhold til deres grupper, nogle gange sætter de sig i forhold til køn ... De får selv lov til at placere sig, så længe de er små. Men ved mine valghold skal de sidde i grupperne, fordi de skal have tid til at præsentere hvad det er, de har lavet, eller hvad der er, de har gjort. Hvilke overvejelser de har gjort. Der har vi en dialog omkring det, så de kan få begreberne på plads.

Vi bemærker, at der her tilsyneladende er tale om videns- og begrebsudveksling i gruppearbejdet på valgholdene og det, vi betegner 'sensus communis' (se Wistoft & Qvortrup 2019) – et meningsfællesskab bygget op omkring individuelle smagsoplevelser og kollektive udvekslinger af disse.

Forældresamarbejde

De interviewede læreres udsagn og beretninger om forældresamarbejdet i Madkundskab spænder fra intet forældresamarbejde til konstruktive samarbejder omkring elever, der skal tages særlige madmæssige hensyn til. Der er også eksempler på inddragelse af forældre, der fortæller om deres families mad- og måltidskultur i undervisningen. Det vender vi tilbage til.

En lærer siger:

Der er ingen forældresamarbejde i Madkundskab. Det er så nok heller ikke en forældregruppe, der gør så meget ud af forældresamarbejdet.

En anden lærer siger:

Jeg har kun en gang oplevet en forældre henvende sig – det var en forældre til en allergisk elev.

I den anden ende af forældresamarbejde-spektret fortæller en lærer:

Vi prøver os frem, og jeg synes egentlig også, at forældre til de børn, som har nogle allergier eller andet, de går jo meget ind i samarbejdet. Der bliver faktisk et rigtig fint samarbejde mellem skole og hjem på det, fordi de jo bidrager ind i det. Faktisk så har de selv givet deres barn noget med, som kan bruges som alternativ. Det er jo rigtig, rigtig fint, at de byder ind i det på den måde også.

En lærer fortæller at når han starter med en klasse til Madkundskab, beder han forældre om at skrive til ham, hvis der er særlige hensyn, der skal tages fx religiøse, allergi mv. "Dog ikke kræsenhed". Tilsvarende fortæller en anden af de

interviewede lærere, at hun skriver et informationsbrev til forældrene ved opstarten af Madkundskab, hvor det fremgår, hvem hun er, hvad hun forventer af dem, at hun "glæder sig til at få klassen", og hun spørger, om der er noget, hun skal være opmærksom på.

Samarbejdet mellem skole og hjem er fortrinsvist baseret på praktiske løsninger i relation til enkelte elevers madmæssige forbehold. Det handler langt hen ad vejen om, at forældrene er behjælpelige med og villige til at komme det i møde ved at sende råvarer med i skolen til dagens undervisning. Det kan være, fordi varerne enten er svære for læreren at skaffe eller er for dyre at betale i forhold til fagets budget. En lærer siger eksempelvis om en af sine elever:

Han er også god til at inkludere sig selv i det. Han bliver ikke irriteret over, hvis vi skal lave en ret, hvor der er gluten i. Han plejer at være rimelig konstruktiv i forhold til det. Nogle gange har han også taget fødevarer med hjemmefra.

En anden lærer fortæller, at hun i forhold til allergier giver besked til forældre om dagens program, så forældrene evt. kan sende det mad med deres barn, som skal bruges som erstatning, hvis det lå ud over det normale madbudget. "Det har fungeret fint," siger hun.

Dermed tegner der sig et billede af, at madmæssig mangfoldighed 'løses praktisk' på forskellig vis i samarbejde mellem skole og hjem.

Andre eksempler på forældresamarbejde, der rækker ud over madmæssig mangfoldighed, kommer også til syne i vores lærerinterview. Fx er der en lærer, der i løbet af året skriver og spørger efter blomster, hvis de skal lave noget med blomster i sæson. Hun husker også at skrive, når det går godt og sende lidt billeder fra timerne. Hun opfordrer også eleverne til at tage pænt tøj på til julefrokost, det skriver hun også hjem om for at få forældrenes hjælp til at huske det og bakke op om julefrokosten.

Nogle lærere bruger desuden deres viden om den madmæssige mangfoldighed i klassen til at indkøbe bestemte madvarer, som de pågældende elever kan gøre brug af som alternativer. Et eksempel er en lærer, der har haft en elev med laktoseintolerance. Her har der været købt alternativer til mælk til råvarebordet efter dialog med hjemmet.

En lærer fortæller:

Jeg handler på nettet, her har de også et stort udvalg af glutenfri produkter, og har de det ikke, så har jeg lige selv stukket i supermarkedet og hentet det eller skrevet til forældrene, om de ikke lige er søde og

give hende det med.

Der er tilsyneladende en værdiforskel set fra lærerens side i hensynet mellem sygdom eller religion og så ideologiske baggrunde for at undlade forskellige fødevarer. Det at have fx glutenallergi eller være muslim tager lærerne i højere grad hensyn til ved indkøb, end hvis en elev har valgt at være veganer. Eksempelvis siger en lærer:

Jeg prøver virkelig at komme det i forkøbet ved at sende en føler ud, inden jeg får klassen, så forældrene også har mulighed for at komme på banen ... Her gør jeg det også klart, at jeg ikke tager hensyn til, at man vælger at være veganer.

Denne lærer tager tilsyneladende ikke specielle hensyn til elever, som er veganere. Hun giver et eksempel med en dreng, hvis mor skrev, at de derhjemme levede vegansk, så han ikke var vant til fx at drikke mælk. Men han "måtte gerne spise, det der blev lavet".

Nogle lærere noterer elevers allergier på et indkøbsark, så de kan tage højde for disse ved indkøb. En lærer fortæller:

Så jeg tager ikke hensyn til, hvis man er veganer ... Det er sjovt, for omvendt tager jeg jo hensyn til, hvis man ikke spiser svinekød. Der køber jeg fx altid kalkunbacon.

Lærerens holdninger skinner tydeligvis igennem hendes valg.

Det er værd at bemærke, at det imidlertid ikke nødvendigvis volder eleverne vanskeligheder, at der er klassekammerater, der spiser på bestemte måder. En lærer fortæller:

Jeg har ikke oplevet, at der er nogen, der siger, at de ikke gider at være i gruppe med hende, for så skal de lave det glutenfrit. Det har ikke været et problem ... Det er jo ikke noget, eleven har valgt, og når det er så lille en ting for mig at købe glutenfri mel, så gør jeg det gerne.

En anden lærer siger:

Han [eleven] er også god til at inkludere sig selv i det. Han bliver ikke irriteret over, hvis vi skal laven en ret, hvor der er gluten i. Han plejer at være rimelig konstruktiv i forhold til det. Nogle gange har han også taget fødevarer med hjemmefra.

Flere af de interviewede lærere påpeger imidlertid, at forældresamarbejdet kan

“gå hen og blive vanskeligt”, hvis de som lærerne oplever, at forældrene vil blande sig i undervisningens indhold på baggrund af deres egne holdninger til mad. Dette citat er et eksempel herpå:

Det her fag er ikke ‘bare’ praktik, men et fag, der kræver stillingtagen, og derfor kan forældrene ikke blande sig i fagets faglighed og dermed ikke diktere, hvad der skal være indholdet. Det er altid læreren, der sætter dagsordenen.

En lærer fortæller, hvordan hun håndterer den slags henvendelser:

Jeg får faktisk aldrig reaktioner fra forældrene, fx hvis eleverne skal smage på noget. Men jeg har en kollega, som havde fået en mail fra en forældre, som synes, at der blev bagt for meget kage, og der var for meget usundt. Kagen indeholdt også kartofler, som slet ikke var sunde i forældrerens optik. Der måtte jeg sige til min kollega – hun er ikke uddannet i linjefag – at kartofler absolut ikke er usunde. Og så er der hele den med pasta og ris, at det må man ikke spise. Men så kan man jo lade være med at spise den del i det, vi har lavet. Det tager jeg simpelthen ikke hensyn til, i forhold til hvad vi skal lave.

Vores lærerinterview har tydeliggjort, at der kan opstå konflikter mellem skole og hjem i relation til mad og værdier, og at det i mange henseender er hjemmene, der danner ‘madforbilleder’ både holdningsmæssigt og kulturelt. En mor har eksempelvis kontaktet læreren og forklaret, hvorfor man bør være vegetar. Hun tillagde tilsyneladende sin dreng samme holdning, hvilket i lærerens øjne skabte dilemmaer for eleven, når han gennem en “verdensåbnende undervisning” fik lyst til at smage på en fisk efter selv at have rensset og tilberedt den.

Veganisme kan også udfordre lærerens didaktiske valg. En lærer fortæller om en elev, der var vegetar og gik over til at være veganer, hvilket var ret udfordrende, når de var i køkkenet. Læreren fortæller yderligere, at det var en piges forventning, at undervisningen skulle tilpasses hendes nye ‘veganer-liv’, hvilket medførte udfordringer. Læreren valgte at tage en dialog med både eleven og hjemmet om, hvordan hun kunne være med i undervisningen og madlavningen, også selvom den ikke var vegansk. Pigen kunne have fokus på madlavningsteknikker, når hun arbejdede i køkkenet. Her er læreren citeret:

Jeg kan jo ikke lave alt vegansk, det kan man jo ikke ... og det blev til, at nogle gange havde hun noget produkt med hjemmefra, og nogle gange observerede hun på de teknikker og de måder, man nu kan tilberede på, forklarer læreren.

Trods de skitserede dilemmaer mener mange lærere, at forældreopbakning mu-

liggør vanskelige fødevalg (fx glutenfri kost og lasagneplader, hvis lasagne er del af indholdet i et italiensk måltids opbygning), mens det i mange tilfælde er nemt for en kvalificeret underviser at se, hvad der er målet med undervisningen og samtidig afgøre, om det allergifremkaldende uden problemer kan udskiftes (fx kan nødderne i en pisket dej, hvis målet er at forstå de gastrofysiske principper i pisket dej, sagtens udskiftes eller undlades, uden at dejen ødelægges).

En lærer fortæller:

Maden og den måde, vi spiser på efter forskellige overbevisninger, rækker ind i hverdagslivet, i familierne, og i det øjeblik det bliver til gjort til genstand for undervisningens gennemførelse, er det ikke overraskende, at forældrene på den ene eller den anden måde ønsker at komme på banen.

Vi kan konkludere, at mange af de interviewede lærer har forståelse for forældrenes ønsker om at blive inddraget i undervisningen. Der er samtidig stor variation i forældresamarbejdet.

Dansk madtradition og andre landes

Det sidste tema i denne interviewanalyse drejer sig om dansk madtradition og andres landes i relation til undervisningen i madmæssig mangfoldighed. En lærer forklarer, at “det altid er nemmere at få forståelse af noget, der er tæt på en selv”, og giver et eksempel med en færøsk dreng, som gik i klassen. Hans mor deltog i Madkundskab på skolen og lavede mad med fisk med klassen, så de kunne opleve smagen af færøsk mad. Dette udsprang af, at klassekammeraterne havde undret sig over, den færøske drengs madpakke: “Det var noget underligt pålæg.” Kulturelle forskelle kan ifølge mange af de interviewede lærere bruges aktivt til at udfolde den madmæssige mangfoldighed i undervisningen.

Vi finder konkrete eksempler på, at ‘stegt flæsk’ accepteres som nationalret. En lærer siger fx: “Alle laver det, men ikke alle smager på det – det er fint.” Et andet konkret eksempel på en dansk ret er ‘brændende kærlighed’, som tilsyneladende tilberedes i flere varianter i skolekøkkenet – “også uden bacon!”. Mange af de interviewede lærere fortæller, at de ikke bruger særlig meget kød pga. af økonomi og hensyn til bæredygtighed – hvis de bruger kød, er det mest kylling og lidt (halalslagt) oksekød. Dermed sammenholder de økonomiske, moralske og religiøse værdier.

Andre af de interviewede lærere tager afstand fra at reducere kødindhold og undervise for at fremme elevers forståelse og færdigheder ift. madmæssig mang-

foldighed. De mener, at det bliver “for meget med al den mangfoldighed” – at de er kulturformidlere, og at de primært skal viderebringe dansk madkultur til eleverne. En lærer forklarer, at det for hende ikke handler så meget om madmæssig mangfoldighed:

Udfordringen er ... nu siger jeg, det er leverpostej, men det jo er X [bynavn] det her ... Der skal altså noget kød på bordet. De vil gerne have meat meat meat ... ja, det vil jeg sige er en udfordring, det her med at tænke mindre kød ind, det er lidt ligesom, at de er opdraget med bøffer i hænderne, altså ...

En anden lærer siger:

Nu har vi jo fået de nye måltidsråd ... hvad er det nu, de hedder ... anbefalinger ... (kostråd hjulpet af interviewer) ... kostråd, og dem efterlever skolen også. Der er lavet en kostpolitik omkring maden i kantinen ... og af det er jo også her klima er kommet på. Det tænker jeg, at det fører jeg også ind i faget, så det matcher skolens værdier ... Det er nok den største udfordring ... Hvorfor skal vi ikke bare have kød?

En lærer udtrykker en ret markant afstandstagen til madmæssig mangfoldighed:

De [elever med andre landes madkulturer] spiser kun med fingrene og ved knap nok, hvad bestik er, så det er jo enormt spændende at bruge og inddrage, men det skal ikke sådan lægge en dagsorden på undervisningen. Det er der, jeg synes, det tager overhånd – eller kan tage overhånd, og det er der, hvor jeg sådan personligt prøver at skelne imellem altså, hvad skal de lære fagligt, og hvordan kan jeg bruge deres baggrunde og deres mangfoldighed – til hvilke emner og i hvilken grad.

Den generelle holdning blandt de interviewede Madkundskabslærere er dog, at eleverne både skal lære om dansk madkultur og lære at åbne sig for andre landes mad- og måltidskulturer, som to af lærerne eksempelvis udtrykker det:

Så forsøger jeg at blive bedre til det her med at inddrage elever fra andre kulturer, altså ligesom ved at sige, så er det dig eller jer, der prøver at lave et eller andet. Det oplever jeg så, at de ikke er så åbne over for. Jeg tror, de føler sig lidt anderledes, men det er ret vigtigt blive bedre til at dele sin egen madkultur, at det bliver lidt mere naturligt. Altså fordi vi godt kan arbejde med traditioner, men det bliver meget hurtigt danske traditioner, fordi det er jo dem, jeg kender til. Og det er altså ikke nok.

Jeg tænker i bredden i forhold til madkulturer, traditioner, økologi, vegetar osv., så 'Mad fra andre lande' er et helt tema at arbejde med, og jeg synes ikke, det skal være sådan, at der er nogen, der ikke kommer i køkkenet.

De fleste af de interviewede lærere betragter Madkundskab som et fag, der giver muligheder for: at 'smage på' andre kulturer; 'gå væk fra' opskrifter og tale om maden. En lærer beskriver det sådan:

Vi har gode snakke om maden, hvad kan man lave frikadeller af i dansk kultur, og har andre kultur også deres 'frikadeller', hvor der bruges andre råvarer. Eksempelvis når vi laver frikadeller, nogen med svinekød og andre med kylling, så kommer tilsmagning og det eksperimenterende frem i undervisningen. Det betyder også, at flere har lyst til at smage og deltage. Der bliver en åbenhed over for smag.

Synspunktet om, at der skal være plads og mad til alle, fremgår også af disse to citater:

Jeg ser det umiddelbart sådan, at jeg gerne vil lære dem at lave, hvad der er en traditionel dansk fars, men jeg vil også gerne vise dem, at det er muligt at lave noget, der minder meget om det, hvis man træffer de valg - hvis man har de religiøse valg - som udelukker nogle af de traditionelle råvarer, så kan man stadigvæk godt lave et alternativ, der minder utrolig meget om det.

I 5. klasse har de julefrokost som tema, her serveres varm leverpostej og bacon som klassisk dansk frokostret, men jeg er opmærksom på en muslim og køber kalkunbacon og laver kalkunpostej. Normalt spiser man i sin gruppe af praktiske grunde, og så er der lige meget mad til alle. Men ved julefrokosten spiser eleverne ved langbord, og man spiser kun det, man selv har været med til at lave.

Endelig vil vi fremhæve et eksempel på, at en lærer afviser andre landes mad- og måltidskulturer som en del af madmæssig mangfoldighed. Han siger:

Jeg har arbejdet med det på den måde, at vi har haft nogle forløb, hvor vi udelukkende har lavet vegetariske retter, og hvor vi har talt om vegetarisk versus retter med kød. Og så har vi også berørt vegansk mad, men det er det eneste, jeg kan komme på, hvor jeg har arbejdet med mangfoldigheden. Jeg har også arbejdet med mad fra Mellemøsten. Men umiddelbart ser jeg ikke at tage verden rundt eller traditioner i forskellige verdensdele som madmæssig mangfoldighed.

Men på valgholdene ser mange af de interviewede lærer didaktiske muligheder i at lade eleverne arbejde 'verdenskøkkener'. Et verdenskøkken fremstår ikke kun som ét lands nationale køkken, men som grundlag for mange landes madkulturer. Lærerne fortæller, hvordan de tager afsæt i elevernes egne verdenskøkkener. De fortæller, at mange elever 'shiner' ved at fortælle om netop deres lands eller families fødselsdagstraditioner/højtids-traditioner osv.

Gastro-nationalisme vs. madmæssig mangfoldighed

For at illustrere spændvidden i de interviewede læreres holdninger vil vi afrunde dette afsnit om dansk madkultur vs. andres landes med at markere to meget forskellige holdninger, udtrykt i disse to lærercitater:

A: Jeg synes ikke, at man skal deklamere, at man underviser i madmæssig mangfoldighed – det er som at hænge [det snavsede] vasketøjet offentlig til skue. Mærkeligt tema!

B: For mig indebærer undervisning og læring om madmæssig mangfoldighed, at man har blik for, hvorfor man har de mad- og smagspræferencer, man har. Granske lidt i det. Mad har jo ofte en fundering i nogle traditioner, det kan være familiemæssige traditioner, men de kan også være kulturelle, farvet af de trends eller de folk, man omgås. Hvordan ens mad- og smagspræferencer udvikler sig gennem livet er – for mig at se – vigtigt at tage fat i meget tidligt.

De to citater repræsenterer en modsætning mellem de lærere, der mener, at man ikke bør undervise i madmæssig mangfoldighed, og dem, der mener, at madmæssig mangfoldighed er et vigtigt didaktisk tema. Forskellen kan beskrives som på den ene side en intention om, at eleverne primært skal lære at åbne sig og integrere dansk mad og måltidskultur i deres hverdagsliv – hvilket vi betegner gastro-nationalisme (Leer & Wistoft 2018). På den anden side en intention om, at eleverne skal lære at forstå og kombinere mad og måltider fra forskellige kulturkøkkener – fx i hybridretter – og indgå i meningsfulde og værdiudvekslende smagsfællesskaber.

Præciserede anbefalinger

De foreløbige anbefalinger, som vi listede op på baggrund af forskningsoversigten, relaterer sig til madmæssig mangfoldighed som *indholdskategori*. Det er indholdsperspektivet, den udvalgte forskningslitteratur primært fokuserer på. På den baggrund anbefalede vi: at man som lærer afstår fra at italesætte specifikke spise måder eller madvalg som anderledes fra noget andet (eksempelvis vegetarmad som anderledes fra mad med kød), men derimod italesætter forskellige spise måder som noget i-sig-selv-værdifuldt. At man som lærer skelner tydeligt mellem madmæssig mangfoldighed i relation til a) sundhedsfremme og klimaomstilling og b) kulturel mangfoldighed. At man som lærer gør sig bevidst om, at man i Madkundskabsundervisningen har større handlekraft end eleverne i forhold til madvalg og derfor reflekterer over ens egne værdier såvel som de kulturelle værdier og normer, som afgør mulighedsrummet for madvalgene, og ikke blindt reproducerer disse. At man som lærer kan inddrage forskelligartede smagsoplevelser og madtraditioner i undervisningen for derigennem at skabe et afsæt for dialoger om kultur, diversitet og mangfoldighed med eleverne.

Det står klart af vores lærerinterviewanalyse, at både mad- og måltidskulturer, sundhed og smagspræferencer indgår som indhold i Madkundskabsundervisningen. Flere lærere betragter madmæssig mangfoldighed som en didaktisk *mulighed* – som en ramme eller et tema, der bruges som indhold. Fx bruger de holdninger til vegetar-madvalg i dialoger med eleverne med henblik på at diskutere respekt, tolerance og åbenhed i mødet med andre mennesker.

Interviewanalysen viser også, at lærerne anvender madmæssig mangfoldighed som ramme om undervisningen fx i forbindelse med gruppesammensætning, indkøb, elevhensyn og forældreinddragelse.

På baggrund af forskningsoversigten gør vi endnu engang opmærksom på, at det er vigtigt, at man som lærer gør sig bevidst om, at elevernes madvalg relaterer til såvel hverdagsdiskurser som til – for dem – betydningsfulde idealer og holdninger. Pointen i denne sammenhæng er, at Madkundskabsundervisningens rammer kan være begrænsede, hvis ikke lærerne er opmærksomme på dette. Endvidere holder vi fast i pointen fra forskningsoversigten om, at man som lærer i mindre grad må fokusere på at ændre elevernes madvalg 'her og nu' og bruge madmæssig mangfoldighed som afsæt for, at de lærer at ændre mulighedsrummet for deres madvalg på tværs af deres livsarenaer og generationer. De sociale medier og deres selvbilleder (madidentitet) spiller en stor rolle i hverdagen. Det må man som lærer reflektere didaktisk over.

Lærerinterviewanalysen viser yderligere, at

- Det kræver didaktisk refleksion fra lærerens side at afklare både faglighed og rammer for undervisningen *i, med og for* madmæssig mangfoldighed.
- Madmæssig mangfoldighed må bruges aktivt – ikke begrænsende – i Madkundskabsundervisningen.
- Der kan skabes rum for kreativitet og diversitet, hvad angår hensyntagen og forståelse af forskellige mad- og måltidsvalg.
- Undervisningen *i, med og for* madmæssig mangfoldighed kan bruges til at sætte fokus på forskellige elevforudsætninger, -forventninger og -deltagelsesmuligheder i Madkundskabsundervisningen.
- Princippet om, at 'alle er sammen med alle', muliggør, at eleverne lærer at praktisere mangfoldighed og diversitet, dvs. tage hensyn til andres mad- og måltidstraditioner, smagspræferencer, holdninger/synspunkter og madidentitet.
- Madmæssig mangfoldighed i valgfagsundervisningen beriges dels af, at faget er et tilvalg for eleverne, dels af temaer som fx verdensskøkkener, dvs. andre landes madkulturer.
- Kildekritik af de sociale madmedier kan inddrages.
- Måltidsfællesskabet i grupper eller i hele klassen kan bruges som didaktisk reflekteret ramme om undervisningen *i, med og for* madmæssig mangfoldighed, hvis det afstedkommer et meningsfællesskab, der rummer elevernes individuelle mad- og smagsoplevelser samt deres begrundede madvalg.
- Forældresamarbejde kan åbne klasserummet, så elevernes egne mad- og måltidskulturer bliver integreret, og de lærer om hinandens.
- Madkundskabslæreren må gøre sig klart, hvordan hendes/hans personlige holdninger til fx dansk madkultur og andre landes madkulturer bruges didaktisk, herunder være bevidst om den intenderede læring: Hvad skal eleverne lære og hvorfor?

Del 4: Case-beskrivelser fra læreruddannelsen

Endelig har vi undersøgt madmæssig mangfoldighed som tema i Madkundskab på læreruddannelsen gennem case-beskrivelser af forskellige undervisningsforløb på fem professionshøjskoler. Et eksempel på undervisningsmaterialet inklusive refleksionsspørgsmål fremgår af bilag G. Et andet eksempel på lærerspørgsmål-studentersvar fremgår af bilag H. Madkundskabsunderviserne har indsamlet data fra deres egen undervisningen og lavet case-beskrivelser, der indeholder de studerendes refleksioner over madmæssig mangfoldighed. Undervisningen har været tilrettelagt forskelligt og har haft forskellige undertemaer som madhensyn, smag, jul, madidentitet, inklusion mv. Datamaterialet repræsenterer de studerendes besvarelser/-refleksioner over madmæssig mangfoldighed i forskellige didaktiske sammenhænge.

Brainstorm

I et eksempel på en brainstorm på et såkaldt specialiseringsmodul (4) om mad-dannelse drøftede lærerstuderende gruppevis den didaktiske og den indholdsmæssige side af madmæssig mangfoldighedsbegrebet.

En gruppe valgte at diskutere:

- Forskellige madkulturer
- Fællesskab
- Selvoverskridelse
- Inklusion
- Læreren om andre kulturer
- Skal alle smage på maden? (didaktiske overvejelser)
- Didaktiske, etiske og moralske udfordringer for underviseren og eleverne.

Gruppen diskuterede madmæssig mangfoldighed med begreber som:

- Selvoverskridelse
- Mad fra hele verden
- Rummelighed med plads til eleverne og det nye
- Nysgerrighed og lyst til 'det madmangfoldige'
- Interesse for, hvad andre spiser
- Tryghed
- Fællesskaber (fx lave mad til større fællesskaber)
- Mad fra hele verden i dag og gennem historien
- Plads til forskelligheder ift. smag og mennesker.

Gruppen diskuterede også madmæssig mangfoldighed ud fra undervisningens indhold med begreber som:

- Forskellighed
- Udvidelse af [menings-]horisonten: gå ud over fødevarer fra supermarkedet og tænke over specialiteter fra småbutikker. Finde det specielle og lokale
- Mikroorganismer og hygiejne
- Viden om og håndværk
- Maddannelse
- Tilsmagning og kreativitet.

Lærerroller

På en anden professionshøjskole havde nye lærerstuderendes nogle didaktiske perspektiver på madmæssig mangfoldighed i Madkundskab og deres egen lærerrolle. De fremgår her med ti eksempler. Underviseren har formuleret spørgsmålene. De ny lærerstuderende har svaret individuelt.

Lærerstuderende I

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

- Forskellige holdninger og baggrunde vedrørende mad
- Forskellige sundhedssyn
- Traditioner i forskellige kulturer og religioner fx jul, påske, eid osv.
- Forskellige generationer og befolkningsgrupper og deres madsyn/syn på sundhed
- Vi må som mennesker tilpasse os klimaet og tage højde for det.

Hvad er din rolle som lærer?

- Rumme den madmæssige mangfoldighed, som er mellem eleverne. Herunder religiøse overbevisninger og madmæssige overbevisninger som fx vegetar, veganer osv.
- Introducere eleverne for forskellige retter fra forskellige samfund
- Have en åben dialog om forskellige valg/præferencer fx med eller uden kød
- Undervise i sundhed › hvad er sundhed? Hvad forstår vi ved det begreb
- Undervise i bæredygtighed og klima.

Lærerstuderende II

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Jeg forstår madmæssig mangfoldighed som madkultur, som betyder, at mad kan se forskellig ud og har forskellige smage, i forhold til hvor man befinder sig i verden. Madmæssig mangfoldighed har en madmæssig forskellighed og ændre sig efter, hvilken verdensdel man er fra. Om ordet tænker jeg også fællesskab omkring et måltid, da man typisk spiser sammen med venner eller familien. De forskellige madkulturer bliver en større del af, hvem man er som person, og det er ofte, man kan se, hvor en person er fra i det, de spiser. Man bliver, hvad man spiser, hvilket også har et sundhedsmæssigt perspektiv, derved kan madmæssig mangfoldighed også betyde, hvordan man er som person i forhold til sundhed, samt om man dyrker sport. Maden er en stor del af vores identitet og kan beskrive en del omkring, hvor en person er fra.

Hvad er din rolle som lærer?

Min rolle som lærer er at vise eleverne de forskellige madkulturer og forklare eleverne omkring, hvad de forskellige lande har af mad, som vi ikke har i Danmark. Det er vigtigt, at eleverne opnår en forståelse i forhold til andres madvaner, da de indgår af ens identitet.

Lærerstuderende III

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Alle mennesker har hver deres præference, når det kommer til mad. Nogen mennesker spiser efter en etisk overbevisning ved for eksempel af være veganer eller vegetar. Nogen spiser efter religiøse forskrifter, som blandt andet muslimer og jøder. Andre er på kur eller bare kræsne, hvilket kan være en hel udfordring i sig selv. Vi er gennem senmoderne tid blevet mere og mere bevidste om, hvad vi spiser og hvorfor. Vegetarbølgen og forskellige kure som KETO og LCHF har fået flere og flere følgere/brugere.

Der er også kommet flere og flere hobbykokke som set i programmer som Masterchef og lign. Der er altså en enormt stor mangfoldighed, når det kommer til mad og madlavning, som kun ser ud til at vokse. En fordel ved dette er blandt andet, at flere og flere får real indsigt i, hvad man kan gøre. En ulempe kan være, at mange lader sig forføre uden at vide, hvad de spiser.

Hvad er din rolle som lærer?

Som lærer i Madkundskab er det vigtigt at følge med tiden. Man skal have indsigt i forskellige religiøse forhold, som kan blive relevante for ens undervisning. Det er svært at sige, hvor grænsen går. Må vi lave frikadeller og flæskesteg i Madkundskab, hvis én elev er muslim? Hvad sker der med den danske madkultur, hvis den bliver udsat for kursisternes, vegetarenes og de religiøses censur?

Med åbenhed, respekt og gode alternativer kommer man langt, tror jeg.

Lærerstuderende IV

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Vi spiser alle forskelligt, hvad enten det gælder alder, geografisk hjemstavn, nuværende miljø og økonomisk frihed. En stor del afhænger i virkeligheden nok af, hvad man er opvokset med, og hvilket miljø man opvokser i.

Jeg har selv fx spist min kvote af kartofler uden sovs hjemmefra. Jeg bruger derfor i langt højere grad pasta, ris eller andet som supplement i et måltid, end jeg har gjort hjemmefra. Det er et meget lille eksempel på, at ens madkultur ændrer sig individuelt og inspireres af andre. Derfor forstår jeg madmæssig mangfoldighed som noget, der løbende ændrer sig, hvor alle har individuelt hvert deres udgangspunkt.

Hvad er din rolle som lærer?

Min rolle som lærer er at være åben over for de forskellige madmæssige kulturer. Én ret kan være en stor øjenåbner for den ene elev, mens den kan være helt basal for en anden. En ret kan selvfølgelig også være øjenåbner for enten alle eller ingen i en klasse. Som lærer er det derfor vigtigt at ryste posen og udvide elevernes horisont.

Lærerstuderende V

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Når jeg tænker på madmæssig mangfoldighed, kommer tanker om at kunne favne forskellighed. Dette tænker jeg indebærer religiøse, traditionelle, smagsmæssige og allergimæssige præferencer. Det, at man har en forståelse for, hvordan andre tænker om mad, smager mad og forholder sig til måden, maden er lavet på.

Men samtidig forstår jeg det også som "hyggen" omkring mad, det, at vi i Danmark har et fællesskab omkring mad. Det, at mad kan samle mennesker på forskellige måder og med forskellige baggrund.

Jeg har nogle par gange går Caminoen i Spanien, hvor der er mennesker fra hele verden. Noget at det, der altid var og gav en fællesskabsfølelse, hvor man følte, at man var en del af noget større, var, når der blev lavet mad, folk delte, udvekslede traditioner rundt om maden.

Hvad er din rolle som lærer?

Rollen som lærer indebærer både at formidle viden og færdigheder omkring det pågældende tema eller emne, men det handler også om at skabe et læringsrum, for der er mangfoldighed og tryghed til at lære.

Lærerstuderende VI

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

At der skal være plads til alle, også når det gælder mad. I forhold til mad er der mange ting/forhold, der spiller ind ... det kan være religiøse overbevisninger, holdninger, fysiologiske grunde m.m.

Hvad er din rolle som lærer?

At lære eleverne, at forskellighed er okay, og at andre perspektiver/holdninger kan være en fordel. Madkundskab er for mig i høj grad også et dannelsesfag, hvor eleverne undervises i forskelligt mad og forskellige madkulturer, og derfor er det også vigtigt at skabe rammerne for et trygt klasserum med plads til alle.

Lærerstuderende VII

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Jeg ser madmæssig mangfoldighed som en alsidig tilgang til mad. Herunder kan der eksempelvis tales om kultur, religion eller andre overbevisninger. Det er efter min mening vigtigt at være alsidig og solidarisk, når der tales om mad. Om det er vegetarer, veganere, muslimer eller andet, skal man efter min mening have respekt og forståelse for de valg af madvaner, som den enkelte person foretager sig. Dette skyldes, at mad og det valg, man træffer ift. hvilke fødevarer man spiser, er eller kan være et meget personligt emne for mange mennesker. Efter min mening er der ikke et rigtigt eller forkert svar på, hvilke madvaner man skal leve efter. Derfor er det en nødvendighed, at en gensidig respekt mellem de forskellige kulturer, religioner eller andre overbevisninger.

Hvad er din rolle som lærer?

Min rolle som lærer, er at præsentere de forskellige madkulturer objektivt. Jeg synes, dette er vigtigt, da man som lærer nemt kan komme til at farve elevernes egen holdning til, hvilke madvaner de vil påtage sig enten nu eller senere i deres liv, hvis man præsenterer madkulturer, hvor ens egen holdning er iscenesat.

Lærerstuderende VIII

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

- Et globalt og multikulturelt samfund, hvor alle har forskellige overbevisninger og holdninger omkring deres fødevarer.
- Der skal være plads til alle uanset overbevisninger og religion.
- En fri og åben madkultur.
- Mennesker skaber identitet gennem deres mad, og ens madvaner fortæller derfor noget om en som person. Andre skal derfor også være forstående og lyttende over for andres madmæssige overbevisninger.

Hvad er din rolle som lærer?

- At eleverne får kendskab til begrebet madmæssig mangfoldighed. Hvad betyder det? Og hvorfor er det en stor del af vores samfund i dag?
- At skabe en klassekultur, hvor der er plads til madmæssig mangfoldighed.
- At skabe dialog omkring de forskellige overbevisninger, der er gældende i den klasse, jeg har.

Lærerstuderende IX

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Overordnet vil jeg sige, at man har en forståelse for, at ikke alle spiser det samme, og det er ikke alle, der har/må have de samme præferencer eller lyst til det samme som en selv. Derudover at man giver plads til hinandens forskelligheder. Der er mange faktorer, der spiller ind, når man snakker om madmæssig mangfoldighed, da alle er forskellige. Der er flere parametre, der spiller ind, når vi snakker om, hvad vi spiser. Det kan blandt andet være ting såsom fysiologi, allergi, religion, kultur, tradition, derudover kan der også være overbevisninger, som gør, at man måske er vegetar eller veganer – og det skal der også være plads til.

Hvad er din rolle som lærer?

Jeg vil sige, at den vigtigste rolle som lærer er, at man har fortalt eleverne bredt omkring de forskellige parametre, der kan være i det, når man tilbereder og spiser mad sammen. Derudover vil jeg tilpasse undervisningen, så der er plads til alle mine elever.

Lærerstuderende X

Hvad forstår du ved madmæssig mangfoldighed?

Ved madmæssig mangfoldighed forstår jeg, at det omhandler at rumme hinanden. Dette gælder både, hvad omhandler kultur, madpræferencer, religion og modighed. Det kan give udfordringer i Madkundskabsundervisningen, når man f.eks. skal tage stilling til, om alle skal smage på maden, der bliver arbejdet med i undervisningen, og retten, der fremstilles, da man ikke kan kræve, at en glutenallergiker skal smage på brødet, eller at muslimer skal smage på svinekødet. I den multikulturelle skole kan det derfor være en udfordring, da man af gode grunde ikke kan have samme grundlag for at deltage, smage og rumme andre meninger og holdninger.

Hvad er din rolle som lærer?

Som lærer i undervisningsfaget Madkundskab skal man tage stilling til helt basale og grundlæggende ting som indkøb og opskrifter for at kunne tage hensyn til eleverne. Derudover skal man som lærer gøre op med sig selv, hvor meget hensyn der skal tages til de enkelte elever. Jeg ser det dermed som væsentligt, at læreren inddrager emner som madkulturer i undervisningen. Derudover mener jeg også, at det kan være relevant at inddrage viden om vores fysiske forudsætninger for at kunne tåle maden (f.eks. ift. cøliaki og laktoseintolerance).

Tema: Julens mangfoldighed

Som afrunding på de mange empiriske eksempler i denne case-beskrivelsesdel præsenterer vi her nogle andre lærerstuderendes refleksioner i relation til julens madmæssige mangfoldighed. Spørgsmålene er formuleret af underviseren:

Var vores måltid fælles i dag? Har vi spist det samme? Hvorfor, hvorfor ikke? Hvilken betydning har det?

Vi spiste ikke alle sammen det samme. Til dette kan der være utallige grunde. Eksempelvis religiøs overbevisning, smagspræferencer, madmod (eller manglende madmod) osv. Nogen af os spiste i store træk det samme – måske på grund af traditionelle ligheder. Men til fælles havde vi først og fremmest, at vi spiste fra samme buffet (selvom vi skiftedes til at tage fra hver søjle). Dette gør, at vi har haft samme muligheder. Så selvom tallerkenerne kunne se lidt forskellige ud, er det en vigtig faktor, at vi havde samme muligheder, for derfor kunne man sige: “Har du smagt på dette?”, “Du skulle prøve den her” osv.

Har vi drukket det samme? Hvad har vi drukket og hvorfor?

Jeg sad ved bord med et par piger, som havde taget en liter Coca-Cola til deling med til anledningen, for det synes de hørte sig til. Mange andre drak vand, ligesom jeg gjorde. Det gjorde jeg for ikke at blive for mæt. Dog var jeg umiddelbart den største fan af den hjemmelavede gløgg, som blev serveret til sidst. Måske er det, fordi jeg forbinder gløgg med juletraditioner i min kærestes familie.

Har det haft nogen betydning for måltidsfællesskabet, at vi ikke har kunnet sidde ved samme bord, men har skullet sidde i små grupper adskilt? Hvordan fungerede buffeten?

Det kunne have været hyggeligt at sidde ved ét stort fællesbord og dermed være fysisk samlet! Alligevel havde det sin charme, at vi sad ved femmandsborde. Jeg opdagede, at vi ved vores bord gentagne gange alle tog del i samme samtale, hvilket virkelig bidrog til en følelse af fællesskab ved bordet.

Opsamling: Lærerstuderendes refleksioner

Det står klart, at de lærerstuderende reflekterer over den hyperkompleksitet (Qvortrup 2004), de sporer i relation til undervisning i madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. De reflekterer over indholdet i undervisningen, elevernes læring og deres lærerroller. De reflekterer over maden og måltidets kulturelle sammenhænge og mener, at der må fokuseres på mad- og smagsforskelle

mellem forskellige kulturer og på forskellige steder, samt hvordan mad- og måltidskulturer udvikles og påvirker hinanden. For dem omfatter madmæssig mangfoldighed mad og måltider i et socialt og flerkulturelt perspektiv.

Madens og måltidets kultur forstår mange af de lærerstuderende som et system af regler og konventioner for, hvornår, hvad, hvordan og med hvem man spiser. Kulturelle normer og moralske holdninger henviser også til, hvad der er "godt" og "dårligt" med hensyn til smag. Smagspræferencerne er forskellige mellem for eksempel lande, sociale grupper, traditioner og hensyn til religiøse overbevisninger eller sundhed og sygdom. De studerende peger på, at mad- og smagspræferencer knyttet til madmæssig mangfoldighed er med til at markere fællesskaber inden for den pågældende socialitet samt at afgrænse dem fra hinanden. Denne opfattelse er beskrevet videnskabeligt af den franske sociolog Pierre Bourdieu (1979). Smag og madmæssig mangfoldighed opfattes på den måde som tæt knyttet til sociale gruppers identitet (Leer & Wistoft 2018).

Hvad angår identitet og smagspræferencer, mener de lærerstuderende, at det er væsentligt for undervisningen, at eleverne selv får mulighed for at repræsentere deres forskellige mad- og måltidskulturer. Undervisningen må tage hensyn til elevernes forskellige måder at spise på og til deres måltidnormer inklusive smagspræferencer. Eleverne skal have mulighed for at arbejde med fokus på, hvordan smagspræferencer, værdier, normer, vaner og traditioner skabes af mennesker i samspil med hinanden og udtrykker madmæssig mangfoldighed. Dette bør ske med inddragelse af elevernes egne smagserindringer og -erfaringer.

De lærerstuderende betragter ikke kun madmæssig mangfoldighed som et begreb, der er koblet til Madkundskabs to af i alt fire kompetenceområder, nemlig Fødevarerbevidsthed og Madlavning. De er også koblet til de to øvrige kompetenceområder Mad- og måltidskultur og Mad og sundhed – og ikke mindst til sociale tilhørsforhold og identitet. De lærerstuderende mener hverken, at madmæssig mangfoldighed bør tages 'for givet' eller negligeres. De lægger op til didaktisk diskussion med eleverne, hvor begrebet om madmæssig mangfoldighed kan modelleres eller ændres, dels som følge af omverdenens påvirkninger, dels som følge af individuelle hensyn, oplevelser, holdninger, tro eller måltidstraditioner.

Konkluderende anbefalinger

Vi kan konkludere, at den eksisterende forskning inden for feltet afspejler et bredt og nuanceret didaktisk perspektiv på madmæssig mangfoldighed, dog er perspektivet primært indholds- og ikke rammefokuseret. Undervisningen giver plads til elevernes madmæssige mangfoldighed og til såvel individuelle som sociale smagsoplevelser. På den baggrund anbefaler vi en madkundskabsdidaktik, der er funderet i en række principper, som gør op med tænkning og mål om at få eleverne til at smage eller spise noget bestemt. Den intenderede læring må have som mål, at eleverne bliver bevidste om madmæssig mangfoldighed og derudfra i stand til at træffe begrundede og reflekterede madvalg. De fleste Madkundskabslærere ser smag som et vigtigt instrument til at møde verden med. En sådan erkendelsesudvidende, 'diversitetsfølsom' Madkundskabsdidaktik er radikalt anderledes end en ensidig fokusering på dansk madkultur.

Set ud fra Madkundskabslærernes perspektiv anbefaler vi, at undervisningen *i, med og for* madmæssig mangfoldighed rummer mulighed for at eksperimentere, så eleverne lærer at forstå og forholde sig til diversiteten gennem udvidet fødevarerbevidsthed, madlavnings- og smagskompetence, som handler om, at man får lov til at bruge sig selv, være kreativ og prøve nogle ting af – selv eller sammen med andre.

Når lærerne arbejder didaktisk med madmæssig mangfoldighed, må de medtænke, at det sociale har en central indflydelse. Man kan arbejde med, hvordan madmæssig mangfoldighed indgår i elevernes hverdagsliv og deres måde at møde verden på. Man kan også gå et lag dybere og arbejde med elevens forståelse

af madmæssig mangfoldighed og det erkendelsespotentiale, der er i dette felt: Hvad påvirker egentlig madmæssig mangfoldighed? Hvorfor kan jeg fokusere på forskellighed? Hvordan spiser mennesker i forskellige mad- og måltidskulturer? I hvilke anledninger eller til hvilke tider spiser de noget bestemt mad og med hvem? Hvem sætter rammerne for måltider og smag? Det handler om at blive opmærksom på, hvad man kan bruge madmæssig mangfoldighed til i undervisningen, og hvordan den er indlejret i kulturelle praksisser – heriblandt religiøse mad- og måltidstraditioner – og således kan bruges til at skabe fællesskab, men også markere forskelle mellem sociale og kulturelle grupper.

De lærerstuderende reflekterer didaktisk og hyperkomplekst over madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. De reflekterer både over indholdet i undervisningen, på elevernes læring og deres egne lærerroller. Og de reflekterer over maden og måltidets kulturelle sammenhænge og mener, at der må fokuseres på mad- og smagsforskelle mellem forskellige kulturer og på forskellige steder, samt hvordan mad- og måltidskulturer udvikles og påvirker hinanden. På den baggrund anbefaler vi, at man som lærer, der underviser i madmæssig mangfoldighed, medtænker mad og måltider i et socialt og flerkulturelt perspektiv.

Det er væsentligt for undervisningen, at identitet og smagspræferencer indgår, og at eleverne selv får mulighed for at repræsentere deres forskellige mad- og måltidskulturer. Vi anbefaler, at undervisningen inkluderer elevernes forskellige måder at spise på, deres måltidnormer og deres smagspræferencer. Dette bør ske med inddragelse af elevernes egne smagserindringer og -erfaringer.

Vi anbefaler, at mangfoldighed hverken tages 'for givet' eller negligeres. Undervisningen må reflekteres didaktisk, så begrebet om madmæssig mangfoldighed kan modelleres eller ændres, dels i relation til sociale tilhørsforhold med forskellige normer for mad og måltider, dels som følge af individuelle hensyn, smagsoplevelser, holdninger og idealer.

Vi anbefaler, at man arbejder hen imod en Madkundskabsdidaktik, hvor eleverne indgår i kreative og erkendende processer. Lærernes opgave er at skabe en ramme for sådanne aktiviteter og udvikle dem i samarbejde med eleverne. Undervisningen bør ikke have entydige eller her-og-nu-adfærdsregulerende intentioner. Intentionen må være at stimulere erkendelse, omverdensforståelse, sansbevidsthed og kritisk stillingtagen gennem smag, forståelse og holdninger. Eleverne må have mulighed for at udvikle deres kompetencer i forhold til madmæssig mangfoldighed.

Vi slutter med en opstilling af anbefalingerne i punktform:

- At man underviser didaktisk reflekteret i Madkundskab *i, med og for* madmæssig mangfoldighed – både hvad angår indhold og rammer for undervisningen.
- At man inddrager Madkundskabsfagets Fælles mål og kompetenceområder i undervisning *i, for og med* madmæssig mangfoldighed og tydeliggør den intenderede læring for elever: Hvad skal eleverne lære, hvorfor og hvordan?
- At der skelnes mellem madmæssig mangfoldighed i relation til a) sundhedsfremme (inklusive sygdomme og mentale lidelser – man kan godt være mentalt eller somatisk syg og leve sundt), b) bæredygtighed og klimaomstilling og c) kulturel mangfoldighed.
- At madmæssig mangfoldighed bruges aktivt – ikke begrænsende – i Madkundskabsundervisningen.
- At madmæssig mangfoldighed bruges til at sætte fokus på forskellige elevforudsætninger, -forventninger og -deltagelsesmuligheder.
- At der skabes rum for kreativitet og diversitet, hvad angår hensyntagen og forståelse for forskellige mad- og måltidsvalg.
- At man som Madkundskabslærer afstår fra at italesætte specifikke spisemåder eller madvalg som ‘anderledes’ fra noget andet (eksempelvis vegetarmad som ‘anderledes’ fra mad med kød), men derimod italesætter de forskellige spisemåder som noget værdifuldt.
- At elevernes forskelligartede smagsoplevelser og madtraditioner inddrages i undervisningen for derigennem at skabe afsæt for dialoger om mad- og måltidskultures diversitet med eleverne.
- At man som lærer erkender, at man har større handlekraft end eleverne i forhold til madvalg, og man derfor reflekterer over sine egne værdier såvel som de kulturelle værdier og normer, som afgør mulighedsrummet for madvalg, og ikke blindt reproducerer dem.
- At elevernes madvalg iagttages i spændingsfeltet mellem en række hverdagsdiskurser og for dem betydningsfulde dagsordener, og at disse diskuteres med eleverne.
- At måltidsfællesskaber bruges didaktisk reflekteret som ramme om undervisningen *i, med og for* madmæssig mangfoldighed.
- At måltidsfællesskaberne bruges til at skabe sociale meningsfællesskaber, der rummer elevernes individuelle mad- og smagsoplevelser samt deres kulturelle socialitet.
- At man som lærer tilstræber et forældresamarbejde, der åbner klasserummet for familiernes mad- og måltidskulturer, så de bliver integreret, og eleverne lærer om hinandens.
- At man som lærer reflekterer didaktisk over, hvordan ens egne personlige holdninger til fx dansk madkultur og andre landes mad- og måltidskulturer indgår i undervisningen.

Referencer

Block, K., Gibbs, L., Macfarlane, S. & Townsend, M. (2015). Promoting appreciation of cultural diversity and inclusion with the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program. *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 2–9. <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1108/JME-01-2014-0007>

Boell, S.K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature Reviews and the Hermeneutic Circle. *Australian Academic and Research Libraries*, 41(2), 129–144.

Boell, S.K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34, 1. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1491797903?accountid=14468>.

Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. & Hörnell, A. (2015). “He just has to like ham” – The centrality of meat in home and consumer studies. *Appetite*, 95, 101–112. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.06.015>

Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G. & Hörnell, A. (2015). ‘Don’t give us an assignment where we have to use spinach!’: Food choice and discourse in home and consumer studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40(1), 57–65. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12213>

Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. & Hörnell, A. (2016). Absence, deviance and unattainable ideals – Discourses on vegetarianism in the Swedish school subject Home and Consumer Studies. *Health Education Journal*, 75(6), 676–688. <https://doi.org/10.1177/0017896915611923>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019): Faghæfte for Madkundskab. <https://emu.dk/grundskole/madkundskab/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Carlsen, H.B. (2017). *Madkundskabsdidaktik - mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Chen, T.-S., Tsai, T.-H., Chen, Y.-T., Lin, C.-C., Chen, R.-C., Li, S.-Y. & Chen, H.-Y. (2005). A combined K-means and hierarchical clustering method for improving the clustering efficiency of microarray. *International Symposium on Intelligent Signal Processing and Communication Systems* (pp. 405–408): IEEE.

Cho, E. & Kim, S. (2015). Cronbach’s coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207–230.

Christensen, J.H. & Wistoft, K. (2022). Children’s cookbooks – Learning by using recipes, cooking experiments and taste competence. *Health Education Journal* 1-12.

Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2. udgave ed.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Everitt, B.S., Landau, S., Leese, M. & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5 ed.). London: Wiley Publishing.

García, C.S. (2018). Materialized Practices of Food as Borderlands Performing as Pedagogy. *Journal of Social Theory in Art Education*, 38.

Höijer, K., Hjälmeskog, K. & Fjellström, C. (2014). The Role of Food Selection in Swedish Home Economics: The Educational Visions and Cultural Meaning. *Ecology of Food and Nutrition*, 53(5), 484–502. <https://doi.org/10.1080/03670244.2013.870072>

Janhonen-Abreuquah, H., Posti-Ahokas, H., Palojoki, P. & Lehtomaki, E. (2014). Developing learning games for culturally responsive Home Economics teaching. *International Journal of Home Economics*. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.014239720456996>

Jenner, B., Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). A companion to qualitative research: Sage.

Johnson, L. (2007). Enemy Kitchen: An Interview with Michael Rakowitz. *Gastronomica*, 7(3), 11–18. <https://doi.org/10.1525/gfc.2007.7.3.11>

Jonsson, I.M., Ekström, M.P. & Gustafsson, I. (2005). Appetizing learning in Swedish comprehensive schools: An attempt to employ food and tasting in a new form of experimental education. *International Journal of Consumer Studies*, 29(1), 78–85. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00382.x>

Karlson, B.K. (2017). Klyngeanalyse. In M. Frederiksen, P. Gundelach & R. Skovgård Nielsen (eds.), *Survey : design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (1. udgave. ed., pp. 311–321). Kbh: Hans Reitzel.

Lautenschlager, L. & Smith, C. (2007). Beliefs, knowledge, and values held by inner-city youth about gardening, nutrition, and cooking. *Agriculture and Human Values*, 24(2), 245–258. <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1007/s10460-006-9051-z>

Leer, J. & Wistoft, K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways*. <https://doi.org/10.1080/07409710.2018.1534047>

Papaioannou, D., Sutton, A., Carroll, C., Booth, A. & Wong, R. (2010). Literature searching for social science systematic reviews: consideration of a range of search techniques. *Health Information & Libraries Journal*, 27(2), 114–122. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00863

Petscher, Y. M. et al. (2013). *Applied quantitative analysis in education and the social sciences*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Qvortrup, L. (2003). *The Hypercomplex Society*. New York: Peter Lang Publishing.

Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. doi:10.1177/1558689815575861

Shin, R. & Bae, J. (2019). Conflict Kitchen and Enemy Kitchen: Socially Engaged Food Pedagogy. *Studies in Art Education*, 60(3), 219–235. <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/00393541.2019.1640501>

Streiner, D.L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. doi:10.1207/S15327752JPA8001_18

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *Inter-*

national journal of medical education, 2, 53

Teo, T. (2013). *Handbook of quantitative methods for educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Wistoft, K. (2022). Taste in a Didactic Perspective. *Food Studies Journal Special Issue*. Common Ground Research Network, Illinois [in press].

Wistoft, K. (2022). Religious taste: Reflections on Teaching Food Diversity. *Food Studies Journal Special Issue*. Common Ground Research Network, Illinois [in press].

Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2017). A Distinction of Two Discourses concerning Wellbeing. *MOJ Public health*, 6(2), 00166

Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2018). *Smagens didaktik*. København: Akademisk Forlag.

Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2021). Seven Dimensions of Taste – Taste in a Sociological and Educational Perspective. In: Galanakis, C. (ed.) *Gastronomy and Food Science*. Amsterdam: Elsevier.

Wistoft, K. & Qvortrup, L. (ed.) (2022). Making Sense of Taste: Quality, Context, Community *Food Studies Journal Special Issue*. Common Ground Research Network, Illinois [in press].

Om forfatterne

Karen Wistoft er ph.d. i sundhedspædagogik, cand.pæd. i almen pædagogik og professor (mso) i Mad, smag og læring i skole og dagtilbud ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Hun er professor 2 i Mat & Helse ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Bergen. Hun har været halvtids-professor ved Institut for Læring, Grønlands Universitet (2013-2017). Hun er leder af Akademi for Madkundskabsdidaktik med 70 medlemmer og en bestyrelse bestående af lektorer i Madkundskab på de danske professionshøjskolars læreruddannelser. Hun har været en del af centerledelsen for Smag for Livet (2014-2021). Hun er formand for Det Sagkyndige Udvalg i Komitéen for Sundhedsoplysning. Hun har siddet i en lang række ekspertudvalg og er aktuelt medlem af tænketankene ATLAS og MADTANKEN. Hendes forskning omhandler smagsdidaktik, pædagogisk mad og måltidssociologi og naturdidaktik. Hun er internationalt førende på området for Outdoor taste education. Hun har udgivet 220 artikler, bøger og forskningsrapporter heriblandt Smagens didaktik (2018), som også er publiceret i USA som *Teaching taste* (2019). Hun er gæsterektor på *Food Studies Journal special issue: Making sense of taste: Quality, Context, Community* (Food Studies Research Network, August 2022).

Mathias Thorborg er ph.d.-studerende ved DPU, Aarhus Universitet. Han er uddannet folkeskolelærer, cand.pæd. i pædagogisk psykologi med speciale i trivselsmåling og trivsel i skolen. Han har været involveret i forskning om mad og måltidskultur i folkeskolen samt forskning om folkeskolereformen. I sit ph.d.-projekt fokuserer han på, hvordan lærere samarbejder, og hvordan samarbejdet hænger sammen med pædagogisk praksis, læreres professionelle læring og skolens organisation. I ph.d.-projektet arbejder han med kvalitative forskningsmetoder såsom skyggeobservationer i et forsøg på at udarbejde analyser af lærersamarbejder, der kan rumme den kompleksitet og sammenhæng, som samarbejdet har i lærernes daglige praksis.

Jacob Højgaard Christensen er ph.d. i didaktik og cand.pæd. i pædagogisk sociologi. Han er ansat som post.doc. ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Han er viceleder af Nationalt Center for Skoleforskning (NCS) på DPU. Hans forskning er fokuseret på temaer som: mad- og måltidspædagogik, smagsdidaktik, mental sundhed og trivsel. I forskningen anvender han ofte Mixed Methods for at undersøge effektiviteten af pædagogiske interventioner med henblik på at udvikle og forbedre pædagogisk praksis. Endvidere er han tilknyttet flere internationale komparative skoleforskningsprojekter forankret i kvantitative metoder. Han har været en del af ledelsen i forskningsnetværket *International Federation of Home Economics* (IFHE) siden 2016, og pt. er han vicepræsident for IFHE. Jacob har bl.a. publiceret forsknings-

artikler omhandlende mad og måltidsdidaktik med titlerne: *Taste as a constitutive element of meaning in food education* (2019) og *Children's cookbooks – learning using recipes, cooking experiments and taste competence* (2021).

Majbritt Pless er uddannet folkeskolelærer og master i sundhedspædagogik (MSU) fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Hun er lektor ved Læreruddannelsen i Odense, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvor hun underviser i madkundskab. Hun er forperson for Den nationale faggruppe for madkundskab under Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN), og hun sidder i bestyrelsen i Akademi for madkundskabsdidaktik. Hun har været projektdeltager i Smag for livet (2015-2021). Endvidere er hun projektdeltager i Madkamp og medlem af tænketanken MADTANKEN ledet af Madkulturen, ligesom hun sidder med i den faglige rådgivningsgruppe for madkundskab i Børne- og Undervisningsministeriet. Hertil kommer varetagelse af efteruddannelse af madkundskabslærere samt publicering af madkundskabsfaglige læremidler og artikler.

Connie Greffel Frerks er master i Sundhedspædagogik. Hun er lektor i Madkundskab ved læreruddannelsen UCSYD, samt tovholder for praktikken. Hun er underviser i madkundskab samt modulet i praksisfaglighed. Hun varetager kurser i efter-videreuddannelsen inden for madkundskab. Hun har været en del af Kompetenceudviklingsindsats om maddannelse, måltider og sundhed (2018-2021) som teamleder for skolesporet. Hun er en af tovholderne i Projekt Madkamp, et samarbejde mellem Madkulturen og landets seks professionshøjskoler. Derudover er hun medlem af læreruddannelsen National faggruppe for Madkundskab, bestyrelsesmedlem i Akademi for Madkundskabsdidaktik.

Helle Brønnum Carlsen er ph.d. i pædagogisk filosofi, mag.art. i litteraturvidenskab, cand.pæd. i hjemkundskab og læreruddannet. Hun er lektor i madkundskab ved Københavns Professionshøjskole og lærer i grundskolen på N. Zahles Seminarieskole. Desuden er hun freelance journalist ved Weekendavisen og redigerende madanmelder ved White Guide. Hun har været en af de skrivende eksperter bag etableringen af Madkundskab som fag (BUVM 2014) og ved redigering af Madkundskab og Madkundskab valgfag, 2019. Hendes forskning og udviklingsarbejde omhandler madkundskabsdidaktik, maddannelse og æstetiske læreprocesser. Hun er formand for foreningen Smagens Dag (siden 1992), medlem af bestyrelsen for Danske Madpublicister, medlem af Gastronomisk Akademi, medlem af Akademi for Madkundskab, bestyrelsesmedlem i Københavns Madhus og medskaber af skolemadsordningen EAT i Københavns kommune. Hun har udgivet 30 bøger og en lang række artikler, hvor fokus er mad, bæredygtighed, smag og æstetik, teoretisk fordybelse, praksisfaglighed, didaktik, metodik og praktisk madlavning i form af opskrifter og undervisningsmateriale heriblandt *Madkundskabsdidaktik* (2017), *Madkundskabsundervisning - en metodik* (2019), *Verdensmål og Madkundskab* (2020), *Madkundskab - en teoribog* (2021).

Merete Vial er uddannet folkeskolelærer og cand. pæd. i didaktik (materiel kultur) samt har diplom i Ernæring og sundhed. Hun har undervist i grundskolen i 20 år og har siden 2014 undervist i madkundskab på Læreruddannelsen i Aarhus; VIA University College. Merete er lektor og underviser udover madkundskab i bachelorprojekt. Desuden varetager hun efter- og videreuddannelseskurser inden for Madkundskab. Hun er en del af tovholdergruppen i projekt Madkamp – et madkundskabsprojekt på tværs af landets seks professionshøjskoler og Madkulturen. Derudover er hun medlem af national faggruppe for Madkundskab, bestyrelsesmedlem i Akademi for Madkundskabsdidaktik samt Censorformand for Madkundskab i Censorformandskabet for Læreruddannelsen.

Camilla Damsgaard er uddannet folkeskolelærer og cand.pæd. i didaktik (materiel kultur). Hun har undervist i folkeskolen i 11 år og har siden 2013 været ansat på Professionshøjskolen UCN, Læreruddannelsen i Aalborg. Hun er lektor og underviser i madkundskab samt i moduler med tilknytning til det praktisk-æstetiske fagområde. Desuden varetager hun kurser i efter- og videreuddannelsesregi inden for Madkundskab. Derudover er hun medlem af Nationale Faggruppe for Madkundskab og bestyrelsesmedlem i Akademi for madkundskabsdidaktik. Hun er en af tovholderne i Projekt Madkamp, som er et samarbejde mellem Madkulturen og landets seks professionshøjskoler, hvor hun gennem en årrække bl.a. har udviklet læremidler.

Susanne Tønneskov Hansen er uddannet folkeskolelærer og cand.pæd. i ernæring og hjemkundskab. Hun har undervist i folkeskolen i 14 år og har siden 1999 været ansat på Professionshøjskolen Absalon, Læreruddannelsen i Vordingborg. Hun er lektor og underviser i Madkundskab samt anden undervisning med tilknytning til det praktisk-æstetiske fagområde. Desuden varetager hun kurser i efter- og videreuddannelsesregi inden for Madkundskab. Hun medlem af den Nationale Faggruppe for Madkundskab og bestyrelsesmedlem i Akademi for madkundskabsdidaktik. Hun er en af tovholderne i Projekt Madkamp, som er et samarbejde mellem Madkulturen og landets seks professionshøjskoler, hvor hun bl.a. har udviklet læremidler til projektet.

Bilagliste

- A. Rekrutteringstekst til Foreningen for Madkundskab
- B. GDPR oplysninger til respondenter
- C. Spørgeramme survey
- D. Latente konstrukter survey
- E. Interviewguide
- F. Analysestrategi interview
- G. Ex. Case-beskrivelse læreruddannelse
- H. Ex. Case spørgsmål-svar læreruddannelse

Bilag A

Kort rekrutteringstekst til Foreningen for Madkundskabs nyhedsbrev og Facebook gruppe:

Deltag i ny undersøgelse om madmæssig mangfoldighed i madkundskabsundervisningen

Vi lever i et globalt og multikulturelt samfund, hvilket blandt andet afspejles i den mad, vi spiser - eller ikke spiser. Madkulturer og måltider forandrer sig over tid, sted og anledning, og vi skaber i høj grad vores identitet gennem maden. Alt dette har også indflydelse på faget Madkundskab, der udvikler og forandrer sig i takt med den madmæssige mangfoldighed. Det gælder både i forhold til køn, alder, religion, etnisk oprindelse, uddannelse, erhvervsbaggrund, holdninger, interesser, følelser og meget mere.

Der er ingen retningslinjer, lærebøger eller andet, der kan guide lærere ift. hvordan de på bedst mulig vis kan arbejde med madmæssig mangfoldighed i madkundskabsundervisningen. Det er heller ikke tidligere undersøgt i Danmark, hvordan det forholder sig i praksis: Hvad gør den enkelte lærer? Det er derfor formålet med denne undersøgelse at indsamle viden om den enkelte lærers praksis og didaktiske valg. Vi håber derfor, at du vil deltage i spørgeskemaundersøgelsen ved at klikke her:

<https://survey.au.dk/LinkCollector?key=9ZX957F2L69P>

Undersøgelsen gennemføres i samarbejde mellem landets seks professionshøjskoler samt Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Læs evt. mere om undersøgelsens baggrund her: <https://skoleliv.dk/debat/art8064241/Der-er-brug-for-en-debat-om-skolens-rolle-i-elevernes-madvaner>

Resultaterne vil blive offentliggjort ved senere lejlighed. Foreningen for madkundskab vil informere herom.

Bilag B

GDPR oplysninger til respondenter

Oplysning om behandling af personoplysninger

I forbindelse med projektet Madmæssig Mangfoldighed ønsker Aarhus Universitet, University College Nordjylland, VIA University College, University College Syd, Københavns professionshøjskole, professionshøjskole Absalon og UCL erhvervsakademi og professionshøjskole at indsamle oplysninger om, hvordan madmæssig mangfoldighed påvirker undervisning i madkundskab i grundskolen. De ovennævnte institutioner (herefter benævnt: partnerne) er alle ansvarlige for beskyttelse af indsamlede personoplysninger til brug for forskningsprojektet.

Formål med behandlingen af oplysninger til projektet

Oplysningerne anvendes til at undersøge, hvordan madmæssig mangfoldighed skaber udfordringer og muligheder i madkundskabsundervisningen i grundskolen, samt hvordan lærere håndterer tematikken i forbindelse med deres undervisningspraksis. De personoplysninger, der behandles, er:

Alder, køn, etnicitet samt åbne besvarelser, hvor hver respondent selv bestemmer, hvilke oplysninger der afgives. I undersøgelsen opfordres der dog ikke til, at der i forbindelse med åbne svarmuligheder afgives personoplysninger.

Sådan bruger vi oplysningerne

Partnerne behandler personoplysningerne fortroligt - i overensstemmelse med gældende GDPR lovgivning. Oplysningerne vil kun blive brugt til forskning og undervisning. Formidling af forskningsresultater vil ske i fuldt anonymiseret form. Vi sørger for at opbevare oplysninger sikkert, så det kun er de relevante forskere, der har adgang til dem. Oplysningerne vil blive slettet eller anonymiseret, og dette vil ske senest fem år efter afslutning af projektet, dvs. den 30. juni 2026. Dette betyder, at vi sikrer de deltagende respondenter anonymitet. Forskningsprojektet er ikke tilknyttet private eller kommercielle interesser. Det er frivilligt at deltage i projektet. Dataindsamlingen sker via spørgeskema i SurveyXact.

Ønske om at deltage

Når der skal bruges personoplysninger til forskningsprojektet, er der nogle særlige bestemmelser i lovgivningen, som giver mulighed for at indsamle og bruge personoplysninger uden samtykke fra deltageren. De findes i databe-

skyttelseslovens § 10 og databeskyttelsesforordningens art. 6, stk. 1, litra e. Denne mulighed anvendes i forskningsprojektet Madmæssig Mangfoldighed. Det betyder, at når en respondent vælger at svare på spørgeskemaet, giver respondenterne samtidig partnerne ret til at bruge de afgivne informationer i det ovennævnte forskningsøjemed.

Klik herunder på "Afslut" for at vende tilbage til spørgeskemaet.

Bilag C

Spørgeramme survey

Madkundskabsfaget og undervisningen udvikler og forandrer sig i takt med den globale, nationale og lokale madmæssige mangfoldighed. Dertil hører ofte nogle didaktiske udfordringer, valg og beslutninger.

Mangfoldighed betyder alsidighed og forskellighed. **Madmæssig mangfoldighed** betyder, at mennesker har forskellige smagspræferencer og spiser på forskellige måder. Det gælder både i forhold til køn, alder, religion, etnisk oprindelse, uddannelse, erhvervsbaggrund, holdninger, interesser, følelser og meget mere.

Der er ingen retningslinjer, lærebøger eller andet, der kan guide lærerne ift. hvordan de på bedst mulig vis kan arbejde med madmæssig mangfoldighed i madkundskabsundervisningen. Formålet med denne undersøgelse er at undersøge den enkelte lærers praksis og didaktiske valg.

Vi håber, at du vil medvirke og besvare spørgsmålene. Alle svar behandles anonymt og overholder kravene om datasikkerhed, hvilket du kan læse mere om ved at klikke her. Eller start din deltagelse i undersøgelsen ved at klikke på "Næste"

Er du madkundskabslærer, OG har du undervist i madkundskab inden for de seneste 5 år?

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Jeg er lærerstuderende, OG har undervist madkundskab i forbindelse med min praktik

Tænk på den seneste madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse:

| | I høj grad | I nogen grad | I lav grad | Slet ikke |
|---|------------|--------------|------------|-----------|
| I hvor grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på planlægningen af din undervisning? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvilke madvarer du indkøbte til undervisningen? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad havde madmæssig mangfoldighed betydning for, hvilke konkrete emner du inddrog i undervisningen? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på arbejdsformerne i undervisningen? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på elevernes indbyrdes relationer i undervisningen? | (4) | (3) | (2) | (1) |

Tænk på den seneste madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse:

| | I høj grad | I nogen grad | I lav grad | Slet ikke |
|--|------------|--------------|------------|-----------|
| I hvor grad gav madmæssig mangfoldighed dig praktiske udfordringer? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad gav madmæssig mangfoldighed dig didaktiske muligheder? | (4) | (3) | (2) | (1) |
| I hvor grad gav madmæssig mangfoldighed dig didaktiske udfordringer? | (4) | (3) | (2) | (1) |

I hvor høj grad er madmæssig mangfoldighed et emne, som du generelt underviser i?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Har du elever, som ikke spiser bestemte madvarer på grund af:

(svar ja/nej til hvert punkt for sig)

| | Ja | Nej |
|-------------------------------|-----|-----|
| Religiøse hensyn | (2) | (1) |
| Fødevareallergier/Intolerance | (2) | (1) |
| Vegetarisme/Veganisme | (2) | (1) |
| Madrends | (2) | (1) |
| Smagspræferencer | (2) | (1) |
| Følelser | (2) | (1) |
| Andre normer og holdninger | (2) | (1) |

Inddrager du følgende temaer i undervisningen:

| | Ja | Nej |
|----------------------|-----|-----|
| Klimaomstilling | (2) | (1) |
| Madkvalitet | (2) | (1) |
| Økologi | (2) | (1) |
| Bæredygtighed | (2) | (1) |
| Convenience food | (2) | (1) |
| Madspild | (2) | (1) |
| Mad lavet fra bunden | (2) | (1) |

Sætter du et eller flere af de ovenstående temaer i forbindelse med madmæssig mangfoldighed?

- (2) Ja
- (1) Nej

Hvad er din primære begrundelse for at inddrage ovenstående temaer?

- (1) Læreplanen
- (2) Egne intentioner med undervisningen
- (3) Elevernes interesse
- (4) Andet (skriv gerne hvad)
- (5) Jeg inddrager ikke ovenstående temaer

Er der fødevarer, du ikke selv spiser på grund af?

(vælg gerne flere svarmuligheder)

- (1) Religiøse hensyn
- (2) Fødevareallergier/Intolerance
- (3) Vegetarisme/Veganisme
- (4) Madtrends
- (5) Smagspræferencer
- (6) Følelser
- (7) Andre normer og holdninger
- (8) Nej - jeg spiser alle fødevarer

Har ovenstående betydning for, hvilke madvarer du bruger i undervisningen?

- (2) Ja
- (1) Nej

Har du holdninger til madmæssig mangfoldighed?

- (2) Ja
- (1) Nej

Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på indholdet i undervisningen i madkundskab?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvordan du underviser i madkundskab?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for madlavningen i undervisningen?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for måltiderne i undervisningen?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Oplever du, at eleverne søger efter at skabe sig en identitet ift. det, de spiser/ikke spiser?

- (2) Ja
- (1) Nej

Oplever, du at eleverne søger anerkendelse hos klassekammeraterne ved at spise/ikke spise noget bestemt?

- (2) Ja
- (1) Nej

Oplever du, at eleverne har madmæssige forbilleder?

- (2) Ja
- (1) Nej

Oplever du, at eleverne gerne vil være ligesom dig ift. madmæssig mangfoldighed?

- (2) Ja
- (1) Nej

Hjælper du dine elever med at udvikle deres kompetencer ved, at de bliver udfordret ift. madmæssig mangfoldighed?

- (2) Ja
- (1) Nej

Oplever du, at elevernes sociale samspil omkring madmæssig mangfoldighed bliver passende udfordret?

- (2) Ja
- (1) Nej

Indgår følgende emner, når du underviser i madmæssig mangfoldighed:

(svar ja/nej til hvert punkt for sig)

| | Ja | Nej |
|---|-----|-----|
| Fødevareallergi og intolerance | (2) | (1) |
| Vegetarisme/Veganisme | (2) | (1) |
| Religiøse mad- og måltidsritualer | (2) | (1) |
| Prestige om mad (eksempelvis hjemmelavet co. forpræpareret mad) | (2) | (1) |
| | | |
| Mad og måltidstraditioner | (2) | (1) |
| Madkulturer | (2) | (1) |
| Madvariation | (2) | (1) |
| Sundhed | (2) | (1) |
| Sociale hensyn | (2) | (1) |
| Smagspræferencer | (2) | (1) |

Hvis der indgår andre emner, når du underviser i madmæssig mangfoldighed, så skriv dem gerne her:

I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i madkundskab?

| | I høj grad | I nogen grad | I lav grad | Slet ikke |
|---|-------------------|---------------------|-------------------|------------------|
| At eleverne udvider deres fødevarebevidsthed | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At der er en god stemning i madkundskabslokalet | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne udvikler deres madlavningskompetence | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne arbejder med nye/ukendte fødevarer | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne udvider deres smagspræferencer | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne lærer at forholde sig til madmæssig mangfoldighed | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne deltager i måltiderne | (4) | (3) | (2) | (1) |
| At eleverne spiser den mad, de har været med til at lave | (4) | (3) | (2) | (1) |

I hvilket af fagets fire kompetenceområder underviser du mest i madmæssig mangfoldighed?

- (1) Mad og sundhed
- (2) Fødevarebevidsthed
- (3) Madlavning
- (4) Måltid og madkultur
- (5) Jeg underviser lige meget i madmæssig mangfoldighed i fagets fire kompetencemål

I hvor høj grad tager du særlige hensyn til elever ud fra:

| | I høj grad | I nogen grad | I lav grad | Slet ikke |
|---|------------|--------------|------------|-----------|
| Religiøse tilhørsforhold | (4) | (3) | (2) | (1) |
| Ideologiske overbevisninger | (4) | (3) | (2) | (1) |
| Sundhedsmæssige forhold (eksempelvis intolerance eller allergi) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| Andet | (4) | (3) | (2) | (1) |

Du tilkendegav, at du tager særlige hensyn til elever af andre end de oplyste grunde. Skriv gerne hvilke:

Hvad er dine begrundelser for at inddrage madmæssig mangfoldighed, når du underviser i madkundskab?

(vælg gerne flere svarmuligheder)

- (1) Det er i overensstemmelse med læreplanen/fælles mål
- (2) Jeg finder det vigtigt, at eleverne opnår viden om madmæssig mangfoldighed
- (3) Jeg finder det vigtigt, at eleverne lærer at forholde sig bevidst til en madmæssigt mangfoldig verden
- (4) Eleverne efterspørger det
- (5) Elevernes forældre forventer, at det inddrages
- (6) Andet: skriv gerne hvad _____

I hvor høj grad mener du, at madmæssig mangfoldighed påvirker måltiderne i madkundskab?

- (4) I høj grad
- (3) I nogen grad
- (2) I lav grad
- (1) Slet ikke

Hvordan etablerer du og eleverne måltider, når du underviser i madkundskab?

(vælg gerne flere svarmuligheder)

- (1) Jeg opdeler eleverne i grupper, efter hvad de spiser/ikke spiser
- (2) Jeg opdeler eleverne i grupper efter deres religiøse overbevisninger
- (3) Jeg sammensætter eleverne tilfældigt
- (4) Jeg sammensætter eleverne efter sociale hensyn
- (5) Jeg sammensætter eleverne efter sundhedsmæssige hensyn
- (6) Eleverne bestemmer selv hvilke grupper de spiser i
- (7) Alle spiser sammen
- (8) Andre tilgange - Skriv gerne hvilke: _____

Skal alle dine elever lære at:

| | Ja | Nej |
|------------------------------|-----|-----|
| Røre en svinekødfars? | (2) | (1) |
| Ælte en dej? | (2) | (1) |
| Rense og flå en frisk fisk? | (2) | (1) |
| Rengøre en hel kylling? | (2) | (1) |
| Pochere et æg? | (2) | (1) |
| Rense en blæksprutte? | (2) | (1) |
| Rense og hakke kål? | (2) | (1) |
| Skrælle og hakke rodfrugter? | (2) | (1) |

Samarbejder du med forældre om madmæssig mangfoldighed?

- (1) Nej
- (2) Ja - Skriv gerne hvordan: _____

Hvad er dit køn?

- (1) Mand
- (2) Kvinde
- (3) Jeg identificerer mig med et andet køn end de to ovenstående

Hvad er din alder?

- (1) Under 26 år
- (2) 26-35 år
- (3) 36-45 år
- (4) 46-55 år
- (5) over 55 år

Hvor mange år har du været lærer?

- (1) Under 5 år
- (2) 5-10 år
- (3) 11-20 år
- (4) Over 20 år
- (5) Jeg er lærerstuderende
- (6) Jeg er ikke lærer

Underviser du i Madkundskab i det igangværende skoleår?

- (2) Ja
- (1) Nej

Hvordan vil du karakterisere din etniske baggrund?

(vælg den kategori der passer bedst)

- (1) Jeg har dansk baggrund
- (2) Jeg har anden etnisk baggrund end dansk
- (3) Jeg har kombineret dansk/etnisk baggrund
- (4) Jeg ønsker ikke at svare

Hvad er dine linjefag/undervisningsfag?

- (1) Dansk
- (2) Engelsk
- (3) Tysk
- (4) Fransk
- (5) Historie
- (6) Samfundsfag
- (7) Kristendomskundskab/religion
- (8) Matematik
- (9) Fysik/Kemi
- (10) Biologi
- (11) Natur og teknik
- (12) Geografi
- (13) Musik
- (14) Billedkunst
- (15) Idræt
- (16) Madkundskab
- (17) Håndværk og design
- (18) Håndarbejde
- (19) Sløjd

Madkundskabsfaget har også et valgfag med eksamen. Underviser du i det?

- (2) Ja
- (1) Nej

Hvilken type skole underviser du på?

- (1) Folkeskole
- (2) Privatskole/friskole

I hvilken region ligger den skole, som du underviser på?

- (1) Nordjylland
- (2) Midtjylland
- (3) Syddanmark
- (4) Hovedstaden
- (5) Sjælland

Har du afslutningsvist noget at tilføje i forhold til temaet madmæssig mangfoldighed, som du synes er vigtigt at være opmærksom på?

Dine besvarelser er modtaget. Resultaterne vil blive offentliggjort ved senere lejlighed. Foreningen for madkundskab vil informere herom.

Tak for din tid. Du kan nu lukke denne browser.

Bilag D

Latente konstrukter

Latent konstrukt 1: Lærerens didaktiske refleksion over MM, $a = .86$

| | |
|-------|---|
| s_2_1 | Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på planlægningen af din undervisning? |
| s_2_2 | Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvilke madvarer du indkøbte til undervisningen? |
| s_2_3 | Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad havde madmæssig mangfoldighed betydning for, hvilke konkrete emner du inddrog i undervisningen? |
| s_2_4 | Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på arbejdsformerne i undervisningen? |

Latent konstrukt 2: Lærerens egne holdningers indflydelse i undervisningen, $a = .90$

| | |
|------|--|
| s_12 | Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på indholdet i undervisningen i Madkundskab? |
| s_13 | Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvordan du underviser i Madkundskab? |
| s_14 | Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for madlavningen i undervisningen? |
| s_15 | Har dine holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for måltiderne i undervisningen? |

Latent konstrukt 3: Lærerens holdning til at eleverne udvider deres smagskompetence, $a = .61$

| | |
|--------|--|
| s_24_4 | I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i Madkundskab? - At eleverne arbejder med nye/ ukendte fødevarer |
| s_24_5 | I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i Madkundskab? - At eleverne udvider deres smagspræferencer |
| s_24_7 | I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i Madkundskab? - At eleverne deltager i måltiderne |
| s_24_8 | I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i Madkundskab? - At eleverne spiser den mad, de har været med til at lave |

Latent konstrukt 4: Lærerens hensynstagen til eleverne, $a = .71$

| | |
|--------|--|
| s_26_1 | I hvor høj grad tager du særlige hensyn til elever ud fra: - Religiøse tilhørsforhold |
| s_26_2 | I hvor høj grad tager du særlige hensyn til elever ud fra: - Ideologiske overbevisninger |
| s_26_3 | I hvor høj grad tager du særlige hensyn til elever ud fra: - Sundhedsmæssige forhold (eksempelvis intolerance eller allergi) |

**Latent konstrukt 5: Lærers oplevelse af udfordringer i forbindelse med af
MM, $a = .76$**

s_3_1 Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad gav madmæssig mangfoldighed dig praktiske udfordringer?

s_3_3 Tænk på den seneste Madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse: - I hvor høj grad gav madmæssig mangfoldighed dig didaktiske udfordringer?

Bilag E

Interviewguide til Madmæssig mangfoldighed

Tidsramme: 30 min. mobil, Zoom eller Teams møde

Baggrund

Skole

Folkeskole? Friskole? Privat skole?

Anciennitet

Hvor længe har du været lærer?

Hvor længe har du undervist i madkundskab?

Klassetrin

På hvilket klassetrin underviser du i madkundskab?

Faglig baggrund

Hvad er din faglige baggrund (linjefag)?

Temaer

Forståelse/begrebsafklaring

Er madmæssig mangfoldighed et tema, du er bekendt med eller et tema, du arbejder med under et andet navn?

Hvad forstår du ved begrebet madmæssig mangfoldighed? (Interviewer er op-

mærksom på, om informanten er kritisk overfor begrebet, åben overfor begrebet eller andet)

Madmæssig mangfoldighed omfang

Hvordan oplever du madmæssig mangfoldighed blandt dine eleverne i madkundskab?

Generelt

Inddrager du madmæssig mangfoldighed når du tilrettelægger din undervisning?

HVIS ja: Hvordan eller hvorfor inddrager du madmæssig mangfoldighed i undervisningen?

HVIS nej: Hvorfor ikke?

Konkret undervisnings-praksis

Tænk på den seneste madkundskabslektion, du gennemførte med fysisk tilstedeværelse:

Havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på planlægningen af/emnerne i din undervisning?

Havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvilke madvarer du indkøbte til undervisningen?

Havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på arbejdsformerne i undervisningen?

Havde madmæssig mangfoldighed indflydelse på elevernes indbyrdes relationer i undervisningen?

Hvilke andre ting havde indflydelse på: planlægningen/temaerne, madvarerne, arbejdsformerne, elevernes indbyrdes relationer?

Lærerens forholden sig til og opfattelse af madmæssig mangfoldighed i undervisningen

Giver madmæssig mangfoldighed dig *praktiske* muligheder/udfordringer?

Giver madmæssig mangfoldighed dig *didaktiske* muligheder/udfordringer?

Begrænsninger og hensyn ift. madmæssig mangfoldighed

Har du elever, som *ikke* spiser bestemte fødevarer?

Hvis ja, hvad skyldes det?

Tager du særlige hensyn til de elever i undervisningen? (*Fx religiøse hensyn, fødevarerallergier/intolerance, vegetarisme, veganisme, madtrends, andre normer og holdninger, smagspræferencer, følelser*)

Lærerens personlige forhold til mad og måltider

Er der fødevarer, du *ikke selv* spiser? Uddyb gerne

Har dit personlige forhold til mad og måltider indflydelse på de madvarer, du vælger at bruge i undervisningen?

Lærernes holdninger

Hvad er din *holdning* til madmæssig mangfoldighed?

Hvordan har din holdning til madmæssig mangfoldighed indflydelse på undervisningen i madkundskab?

Hvordan har din holdning til madmæssig mangfoldighed betydning for *måltiderne* i madkundskab?

Elevernes holdninger og sociale samspil

Oplever du, at eleverne søger efter at skabe sig en *identitet* ift. det de spiser/ikke spiser? Hvis ja, hvordan?

Oplever du, at eleverne søger *anerkendelse* hos klassekammeraterne for at spise/

ikke spise noget bestemt? Hvis ja hvordan?

Oplever du, at eleverne har madmæssige *forbilleder*? Hvis ja, hvem?

Oplever du, at elevernes *sociale samspil* omkring madmæssig mangfoldighed bliver passende udfordret? Hvis ja, hvordan?

Didaktik

Indhold

HVIS læreren har svaret ja til at undervise i madmæssig mangfoldighed:

Hvilke emner indgår, når du underviser i madmæssig mangfoldighed?

Elevernes intenderede læring

Hvad får eleverne ud af at blive undervist i madmæssig mangfoldighed?

Hvad er vigtigt for dig, at eleverne lærer/udvikler kompetencer ift.? (fx *begrundede madvalg, fødevarebevidsthed, sociale samspil i klassen, madlavningskompetence, nye/ukendte fødevarer, udvide smagspræferencer, lære at forholde sig kritisk til madmæssig mangfoldighed, deltage i måltiderne, spise den mad, de har været med til at lave*).

Madmæssig mangfoldighed i forhold til de fire kompetencemål

I hvor høj grad tænker du fagets fire kompetenceområder/mål ind i planlægningen af undervisningen i madmæssig mangfoldighed? (*Mad og sundhed, Fødevarebevidsthed, Madlavning, Måltid og madkultur*)

Indholdet af undervisning - Hvad styrer indholdet?

Hvad er dine begrundelser for at inddrage madmæssig mangfoldighed, når du underviser i madkundskab? (fx *overensstemmelse med læseplanen/Fælles mål; vigtigt at eleverne opnår viden om madmæssig mangfoldighed; vigtigt at eleverne lærer at forholde sig bevidst til et madmæssigt mangfoldigt samfund; eleverne efterspørger det; forældrene forventer at det inddrages*)

Måltiderne

Hvordan etablerer du og eleverne måltider i madkundskab? *(fx i grupper efter hvad de spiser/ikke spiser, religiøse overbevisninger, sociale hensyn, sundhedsmæssige hensyn, tilfældige spisepladser, borddækning, forløb, rollefordeling)*

Hvilke didaktiske overvejelser har du ift. måltider i madkundskabsundervisningen?

Kropslighed/sanser

Er der mad-aktiviteter, som nogle elever fritages fra? *(Fx: Arbejde med svinekød, slagte en høne, filetere en fisk, arbejde med surdej eller andet klistret, mm.)*

Forældresamarbejde

Samarbejder du med forældrene om madmæssig mangfoldighed? Hvis ja, hvordan?

Afslutning/Mere at tilføje

Har du afslutningsvist noget at tilføje i forhold til temaet madmæssig mangfoldighed, som du synes er vigtigt at være opmærksom på?

Bilag F

Analysestrategiske spørgsmål til interviewanalyse

1: Lærerens didaktiske inddragelse af madmæssig mangfoldighed

Har madmæssig mangfoldighed indflydelse på lærerens planlægningen af undervisningen? Hvordan?

Hvilken rolle spille madmæssig mangfoldighed ift., hvilke madvarer læreren indkøber til undervisningen?

Hvad betyder madmæssig mangfoldighed for, hvilke konkrete emner læreren inddrager i undervisningen?

Hvordan har madmæssig mangfoldighed betydning for hhv. madlavning og måltiderne i undervisningen?

2: Lærerens (forventede) påvirkning af egne holdninger til madmæssig mangfoldighed i undervisningen

Har lærerens holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på indholdet i undervisningen i madkundskab?

Har lærerens holdninger til madmæssig mangfoldighed indflydelse på, hvordan hun/han underviser i madkundskab?

Har lærerens holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for madlavningen i undervisningen?

Har lærerens holdninger til madmæssig mangfoldighed betydning for måltiderne i undervisningen?

3: Lærerens holdning til at eleverne udvider deres kompetencer ift. madmæssig mangfoldighed

I hvor høj grad mener du, at følgende er vigtigt i madkundskab:

At eleverne arbejder med nye/ukendte fødevarer?

At eleverne udvider deres smagspræferencer?

At eleverne deltager i de fælles måltider?

At eleverne smager eller spiser den mad, de har været med til at lave?

At eleverne har viden om smagsforskelle mellem mad- og måltidskulturer?

4: Lærers grad af hensynstagen til eleverne og deres læringsforudsætninger ift. madmæssig mangfoldighed

Hvordan tager læreren særlige hensyn til elever ud fra:

Religiøse tilhørsforhold? Ideologiske overbevisninger/holdninger?

Smagskompetence? (evne til at smage, dele smagsoplevelser og forholde sig til egen og andres smag)

Sundheds-/helbredsmæssige forhold (eksempelvis intolerance eller allergi)?

Andre hensyn?

5: Lærers oplevelses af udfordringer ift. madmæssig mangfoldighed

Giver madmæssig mangfoldighed læreren praktiske udfordringer i undervisningen? Hvis ja, hvilke?

Giver madmæssig mangfoldighed læreren didaktiske udfordringer? Hvis ja, hvilke?

Bilag G

Case og didaktiske tiltag

Tiltag: Måltidsscenerier i madkundskab

Case

Dato/undervisningsgang: uge 14, 2021. Hold: Modul 1, 3. årgang, 15 studerende

Baggrund for case

I en studieuge – uge 14 – har 3. årgang modul 1 arbejdet med måltidet og dets muligheder.

Til ugen er følgende litteratur givet:

Litteratur:

Stovgaard, Thorborg et al. (2017): Rammer for mad og måltider i skolen. En systematisk forskningskortlægning. DCA-rapport nr. 101. (resurse)

Stovgaard, Thorborg et al. (2018): Rammer for mad og måltider i skolen. DCA-rapport nr. 137. (resurse)

Holm, L. (2012): Måltidets sociale betydning. I: Holm, L.; Tange Kristensen, S. (2012): Mad, mennesker og måltider, Munksgaard.

Høyrup og Kromann Nielsen (2012): Mad og måltider i skolen. I: Holm, L.; Tange Kristensen, S. (2012): Mad, mennesker og måltider, Munksgaard.

Carlsen, H.B. (2013): Madlavning og måltider som æstetiske erfaringer. I: Benn, J. (2013): Børn, ernæring og måltider (resurse). Særlig fokus på måltidet s. 298-306.

Sporre, C.M., Jonsson, I.M., Pipping Ekström, M. (2013): The Five Aspects Meal Model, FAMM From Michelin Guide to public meal sector. *Örebro University, School of Hospitality, Culinary Arts & Meal Science*

MÅL fra modul 1 (F/V-mål):

| | |
|--|---|
| begrundet inddrage den fælles håndværksudøvelse, måltidslære og måltidsrumsledelse som del af en inkluderende undervisningspraksis | måltidsstrategier i den pædagogiske praksis, klasseledelse i værksteder og praktisk/håndværksmæssigt arbejde |
| vurdere mad, madlavningsmetoder, smagspræferencer og måltider i et socialt, kulturelt og historisk perspektiv | madvaner, madlavning, smagspræferencer og måltidsmønstre i forskellige befolkningsgrupper og om forhold af samfundsmæssig, teknologisk og kulturel art som påvirker dem |

Mål for de studerende:

De studerende kan lave et måltid der svarer til måltidssituationen

De studerende kommenterer på de forskellige måltidsformer og kan perspektivere til lignende situationer.

Didaktiske tiltag

Ugen er tilrettelagt med tre undervisningsgange, hvor måltidet indgår på forskellig vis.

Tirsdag: Besøg hos underviser, hvor der bages pandekager over bål. Holdet er delt i to grupper pga. forsamlingsforbud (Corona), som på skift kommer på besøg. Underviser er klar over, at der er en vegetar (der lever vegansk) på holdet, så af indkøbsmæssige overvejelser er, der forsøgt taget højde for dette ved, at der er fundet to opskrifter på pandekager – en med æg og en uden æg. Der er indkøbt soyadrik, som erstatning for mælk. Derudover er der ølandhvede, kartoffelmel og kikærtemel.

Besøget er tænkt som en hygge-gang, hvor holdet har mulighed for at lære hinanden bedre at kende. De har kun mødt hinanden én gang fysisk pga. Corona. Hensigten er derfor at samles om at bage pandekager og lære hinanden bedre at kende. Derfor var det væsentlig at alle kunne deltage i måltidet. Men da det også var undervisning startede dagen med, at jeg fortalte overvejelserne omkring besøgets formål, indkøb og dagens opskrifter samt teknikken og madfunktionelle egenskaber ved pandekager over en kop kaffe ved det tændte bål. Efter en kop kaffe blev der lavet pandekage dej og de studerende gik i gang med at bage pandekager gruppevis over hvert sit bålfad (Corona forsvarlig vis). Holdene greb det lidt forskelligt an, nogle bagte og spiste samtidigt – andre bagte alle pandekager og affandt sig med, at nogle pandekager var blevet kolde, da de så spiste samlet. Snakken gik lystigt, alle var glade for at se hinanden "live", trods koldt vejr – lidt slut var humøret fint.

Om læringsrummet kan siges, at det var tilrettelagt efter afstand og vejret. Da

holdet besøgte mig af to studiegruppe ad gangen var der to bålfade med tilhørende stole, to-tre bålpander pr. fad, hynder og tæpper til alle, så ingen frøs (det var en kold dag). Langt arbejdsbord i carport, så man kunne stå i tørvejr om lave dej. Der var ”hygget” med blomster på bordene og lygter med fyrfadslys.

Torsdag: Se PP for oplæg – her var planlagt forskellige måltidsscenarier i køkkenet. Men pga. en positiv test (heldigvis falsk positiv), måtte vi omlægge til online, hvor oplægget blev holdt – og som en del af dette, blev modellen FAMM præsenteret og de skulle bruge den til at analysere hhv. en dårlig måltidsoplevelse og en god måltidsoplevelse med den. Derudover var der to cases ang. måltidsituationer i skolen, som de skulle diskutere.

Fredag: Her var egentlig dagens tema ”De sukkersøde børn”, vi skulle snakke om børns kostvaner, herunder forbrug af sukker ud fra undersøgelse fra DTU. Men da vi skulle være sammen hele dagen, var det besluttet, at vi skulle have fælles frokost til hvilken, vi hver især skulle medbringe en ret, som fortalte noget om os selv. Men pga. torsdags benspænd valgte vi at udsætte den, og i stedet tage de planlagte måltidsscenarier fra torsdag.

Gruppe 1:

Morgenmad – øllebrød med krydderi og flødeskum [Øllebrød - Opskrift på et skønt, hjemmelavet øllebrød - Klassisk - Arla](#) . Lav opskriften til 8 personer.

I skal lave øllebrød i små skåle (til så mange vi er) og anret skålene, så kan vi alle sidde ved bordet. [Her valgte gruppen at servere i små skåle, som blev sat på bordene og så kom de rundt og spurgte om, man ville have piskefløde og pisket soyafløde på.](#)

Refleksion i fællesskab mens vi spiser: Hvad betyder det, at vi spiser det samme. Passer denne type øllebrød til morgenmad? Hvad betyder tidspunktet på dagen for måltidet?

Dessert – citronfromage (resurse) anrettet i små glas, så alle kan få en. [Gruppen valgte alle mulige forskellige slags små skåle og kopper, servicen var på ingen måder ens her. Her gik de også rundt med en skål til hver og spurgte, hvilke type fløde man ønskede at få på.](#)

Refleksion: Hvordan fungerer den individuelle anretning i konteksten fællesskab, hygge, funktion (afslutning på et måltid)?

Gruppe 2:

Frokost – smørrebrød. Lav en luksus kartoffelmad med højt belagt smørrebrød.

Rugbrød med kogte kartofler og pynt dem forskelligt.

Pynt: Salat, agurk, purløg, bacon, løg (røde/hvide), karse, til mayo, spirer,

I må gerne tilberede råvarerne, der er til pynt for at give forskellige smagsindtryk.

Der skal være 2 smagsvarianter til hver. Her valgte gruppen at sætte 4 slags kartoffelmadder på hvert sit fad og stille det op som buffet, hvor man selv kunne vælge. Man gik op tage tallerken og bestik, gik hen og tog sit smørrebrød. Der var i fremstillingen tænkt over, at noget af smørrebrødet havde vegansk pynt, så der var noget alle kunne vælge.

Refleksion i fællesskab mens vi spiser: Hvad betyder det, at vi spiser en ret, der rimelig hverdagsagtig, men serveringsmåden er "fest" – og vi derfor spiser sammen, men har stadig mulighed for at vælge forskelligt.

Gruppe 3:

Aftensmad – stegt flæsk, kartofler med persillesov.

Stegt flæsk med persillesovs - Opskrift på stegt flæsk i ovn – Arla en traditionel ret anrettet i fad og skåle til hver gruppe. Vi smager fælles deraf med hver vores tallerken. Her valgte gruppe fadservering. De gik rundt til alle borde, og serverede for deres medstuderende til lyden af Tommy Seebachs Disko tango.

Ændringerne i opskrift: Sovsen laves med sødmælk og hvedemel som opbagning (ikke minimælk + madlavningsfløde og maizena).

Refleksion i fællesskab mens vi spiser: Hvad betyder det at måltidet er varmt, traditionelt og vi alle spiser det samme.

Gruppe 4:

Eftermiddagshygge – citrontærte (resurse) med kaffe.

Anretning: To go – vi drikker kaffe og spiser kagen stående hver sit sted i lokalet. Gruppen havde rettet an med papkrus, paptallerken med plastikske, så alle nemt og hurtigt kunne forsyne sig med kaffe og kage og finde sig sit sted i lokalet.

Refleksion i fællesskab mens vi spiser: Hvordan fungerer måltidet som folk forbinder med lækkert og hygge (og usundt) i en to go situation?

Retterne blev spist i følgende rækkefølge:

1. Øllebrød med topping
2. Aftensmad

Pause til refleksioner nedskrives

3. Kartoffel-smørrebrød
4. Dessert

Pause til oprydning og refleksioner

5. Kaffe med citrontærte

Refleksioner – også for hele dagen - opsamlende samtale.

Grupperne skulle efterfølgende sende deres noter til underviser.

Noter fra refleksion af undervisning

Tirsdag:

Der var ikke noget direkte refleksion omkring det at spise sammen foran et bål. En observation på stemningen er, som skrevet godt humør, snakken går om løst og fast, de har nogle spørgsmål til studiet som de ikke har fået stillet til online undervisning.

På et tidspunkt går der konkurrence i at bage de flotteste pandekager, det medfører en masse grin. "Se hvor gode vi var til at skille stivelseskornene, der er ingen klumper i vores dej", "Nej men se hvor flotte vores er bagte, de er ikke sorte". Der bliver drukket meget kaffe dels for at holde varmen, men også som en del af fællesskabet. Men ingen brokker sig over kulden, lige pludselig kommer der lidt sne "Nej se det sner", men de trækker ikke ind under carporttaget.

Generelt var kommentarerne "Tak fordi du ville have besøg", "Det er virkelig dejligt at kunne mødes", "Det har været hyggeligt", "Et godt initiativ". At måltidet var på det jævne med pandekager, der var lidt brændte, et par dej havde klumper i sig, nogle blev kolde – havde ikke indflydelse på den stemning, der var.

Fredag:

Opsamlende kommentarer fra refleksionerne af deres måltidsscenerier.

Øllebrød med flødeskum som første ret: Flødeskummet gjorde det dessert-agtigt, så for nogle føltes det forkerte at spise det først. Øllebrøden var med søde med smag af kanel og appelsinskal, hvilket forstærkede smagen af dessert. Ikke alle var vilde med øllebrød, særligt en kunne decideret ikke lide øllebrød, men valgte at smage på den, da "der var nogle, som havde brugt tid på det og gjort sig umage". Det var to fra hendes egen studiegruppe, altså personer, som hun havde en relation til. Nogle kommenterede det personlige i, at gruppen kom rundt om spurgte om, hvilken type skum de ville have på. Andre havde glædet sig til øllebrød, det mindede dem om højskole, hvor de fik det hver dag. Andre syntes, at det var for morgenmadsagtig og havde det lidt mærkeligt med, at det blev serveret som forret. Andre igen tænkte slet ikke i de baner, da de sagtens kunne spise morgenmadsprodukter til aftensmad. De forbandt ikke særlige retter med bestemte tidspunkter på dagen.

Stegt flæsk med kartofler og persillesovs, serveret til "Disco tango" af gruppen, der havde lavet det: Vi kaldte serveringsformen a la forsamlingshus. Gruppen gik rundt til alle og spurgte til hvor mange kartofler og hvor meget man ville have. Det gav en lidt formel stemning, "sådan af at være til 80års fødselsdag". Nogle studerende opfattede det som en service "Det er dejligt at maden kommer til en", mens andre syntes, at "det er irriterende at andre giver en maden, det virker anmassende" "man bliver høflig, og siger hurtigere tak, og får måske lidt mindre end man reelt kunne spise", "man kan ikke få sig selv til at spørge om mere, og de kom ikke rundt igen", "der var ikke så meget snak under serveringen". Andre kommenterede på maden "Det er en rigtig god persillesovs" "Uhhh"

Kartoffelsmørrebrød, serveret ved buffeten: "Nej hvor ser det lækkert ud", "Hvor er det flot anrettet" var nogle kommentarer ved buffeten. Efterfølgende gav nogle udtryk for, den mere uformelle stemning, som der typisk er ved en buffet, "Det er også ok at gå flere gange", "dejligt at der var noget at vælge i mellem", "pynten gør smørrebrødet til noget særligt", "Det ser bare indbydende ud", "Vi skulle have haft det før det stegte flæsk", "Kartoffelmadder er bare dejlige"

Citronfromage i mange forskellige små skåle: Igen kom gruppen rundt med en skål/kop til hver og gik rundt og spurgte om, man ville have skum på. At det var mange forskellige skåle/kopper, det var anrettet i, gav en mere uformel stemning. Forsamlingshuset og 80års fødselsdagen blev mere uformel. Kommentarer var "Det er bare hyggeligt sådan med forskellige kopper", "det er så befriende med forskellige kopper og skåle, min mor går vildt meget op i, at alt skal passe sammen. Det gør jeg ikke, det føles hjemligt" "Er fromagen ikke blevet til stiv" "Ja, nok lidt for stiv for min smag". Her kunne retten faktisk skille feltet, nogle havde det svært med konsistensen af fromage, andre med blandingen af søde og sure.

Citrontærte m. kaffe, serveret som to go: Man gik tog en tallerken med tærte, en kop kaffe og satte sig i lokalet. Tidsrammen til at spise og drikke var 5 minutter. Her var lidt delte meninger. Nogle syntes, at det var rart med fem minutter for sig selv efter en intens dag sammen, andre synes, at det var meget upersonligt og ingen respekt for dem, der havde lavet arbejdet. Alle havde observeret arbejdet med at lave mørdej, køle ned, rulle ud, forbage, sprøjte marengsmasse på mv. – og syntes derfor at det var mangel på respekt at spise på den måde. En enkelt spiste ikke kage, før vi igen sad ned samlet af den grund. Andre kommentarer var ”det var godt nok kort tid”, ”man kører det bare ind”, ”jeg følte mig presset til at sluge tærten”, ”jeg kunne ikke nå at drikke kaffe så hurtigt”. De der havde lavet tærten sagde, at det var lidt mærkeligt at deres ret skulle spises på den måde, det var lidt en skuffelse, når de nu havde brugt så meget tid på det. Men det kunne accepteres fordi de kendte rammen for deres måltid, eller havde været lidt ked af det og følt ”at det var øv”. Andre kommenterede på hyggen, som var fraværende.

Se i øvrigt de studerendes refleksioner.

Bilag H

Lærerstuderendes refleksioner over madmæssig mangfoldighed - Madkundskab læreruddannelsen

Refleksion i fællesskab mens vi spiser:

Hvad betyder det, at vi spiser det sammen?

- Fællesskabsfølelse
- Man smager på noget, fordi andre har lavet det, selvom man normalt ikke bryder sig om det (nogen har gjort sig umage med maden).

Passer denne type øllebrød til morgenmad?

- Ja, men måske mælk frem for flødeskum
- Øllebrøden kan godt virke lidt for sødt og dessertagtigt ift. at spise det til morgenmad.

Hvad betyder tidspunktet på dagen for måltidet?

- Morgenmad kan generelt godt spises på flere tidspunkter i løbet af hele dagen.

Refleksion i fællesskab mens vi spiser:

Hvad betyder det at måltidet er varmt, traditionelt og vi alle spiser det samme?

- Sovsen og kartoflerne fungerer bedst når det er varmt og betyder noget for smagsoplevelsen, da deres konsistens så stadig er "intakt"
- Et varmt traditionelt måltid kan gøre en en smule "utilpas" (kartofler, kød, sovs..)
- At alle spiser det samme, gør at man kan dele smagsoplevelsen

Refleksionsspørgsmål til at diskutere undervejs i madlavningen:

Hvad er et godt måltid? Hvad har betydning for et godt måltid?

- Smagsmæssigt, rummet, omstændighederne, selskabet, råvarerne

Hvad kan måltidet i madkundskab bruges til?

- Sammenhold, fællesskab, trivsel, forståelse for måltidet og hvad der udgør et måltid
- Forståelse for, hvad der ligger i en madlavning af energi og arbejde og færdigheder

Hvad skal være de fysiske rammer for et måltid i madkundskab?

- Mulighed for at lave et langbord, men hvor stadig sidder med sin gruppe, så man kan diskutere maden og samtidig være social med det store fællesskab.

Hvordan vil du håndtere værtskabet?

- Værtskabet kan gå på runde blandt elevgrupperne
- Madkundskabslæreren kan etablere fælles retningslinjer/fokuspunkter for værtskabet, som eleverne skal have for øje, når de er ansvarlige

Refleksion i fællesskab mens vi spiser:

Hvad betyder det, at vi spiser en ret, der er rimelig hverdagsagtig, men serveringsmåden er ”fest” – og vi derfor spiser sammen, men har stadig mulighed for at vælge forskelligt (buffet)

- Mere uformelt
- Man kan selv vælge hvad man vil have på tallerkenen
- Der er gjort noget ud af anretningen

Refleksion i fællesskab mens vi spiser:

Hvordan fungerer måltidet som folk forbinder med lækkert og hygge (og usundt) i en to go situation?

- Det er hurtigt, upersonligt
- Ikke noget man sætter pris på
- Underligt at spise alene, men også fint med en kort pause fra andre mennesker

Opsamlende refleksion:

Hvordan kan vi arbejde med iscenesættelse måltidet i madkundskabsundervisningen?

- Fint at prøve forskellige spiseformer af, locations, ændre rummet og atmosfæren, så eleverne får en oplevelse af, at det ikke kun er selve maden der bestemmer om man nyder og finder sig tilpas i et måltid
- Måltidet er ikke bare et måltid - der er andre faktorer

Hvilken rolle skal det fælles måltid have i undervisningen?

- Det skal være tilstede i undervisningen - kan fylde mere/mindre afhængig af tid og mad osv.
- Dannelse

Hvordan kan vi skabe en kultur omkring måltidet i madkundskab?

- Ved at skabe rammerne og få elevernes input til at gøre det personligt

Hvordan hænger jeres oplevelse af måltidet og iscenesættelse heraf sammen med forskning rapporterne om Rammer for mad og måltider i skolen?

- Rammerne er vigtige
- Atmosfære, produkt, tillid osv. (familien) spiller en stor rolle, og det har vi prøvet af i dag.