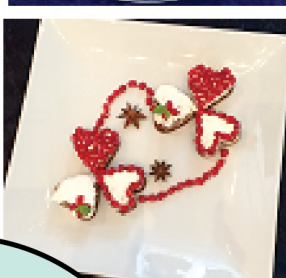
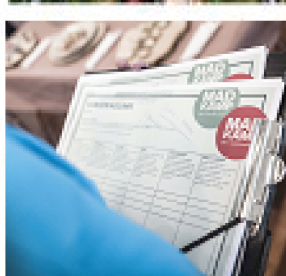
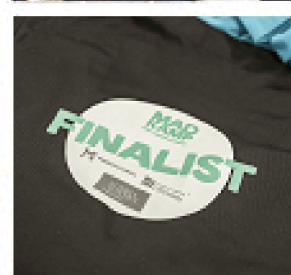
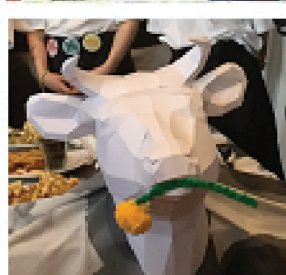
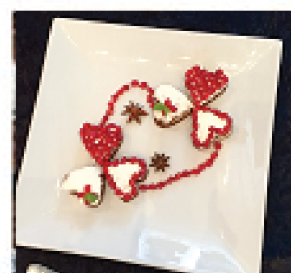


BØRN I MADKAMP-

En dispositivanalyse



**MAD
KAMP**
DM i madkundskab

Forsidens billeder er hentet på Madkamps hjemmeside:
<https://www.facebook.com/dmimadkundskab/?ref=ts&fref=ts>

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	Kandidat i Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Pernille Hauerslev Jensen	20141441	
Navn Catrine Rosenmeier	20141489	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31.05.2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Børn i Madkamp – en dispositivanalyse	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336000 tegn = 140 normalsider	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Specialet: 217.496 tegn Artikel: 10.107 tegn I alt = 227.603 = 94, 3 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Jin Hui Li	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

This thesis sets out to assess how children are disposed to act in Madkamp. Madkamp is a project, with the main purpose of strengthening the position of the school subject home economics. Together with UC Lillebælt, Madkulturen is the organization behind the project. Every school in Denmark can sign up to Madkamp. The teachers will receive a guide and a student booklet on the theme of the year that can be used as inspiration in the class. This year's theme is milk and dairy products – and its physical and chemical characteristics. The school classes, working on the theme of the year, can sign up to the competition, Madkamp to win the title as Danish champion in Madkamp. In order to win the title, the school classes must develop meals with milk and dairy products. The meals will be assessed and judged at a semifinal and, if they are among the best ones, at the finals. When a school class signs up to Madkamp and participates in the semifinal and the final, they have to leave the premise of the school in order to join the competition. This is however, still taking place during regular school hours and the home economics teacher is participating as well.

To analyze the creation of children's actions in Madkamp, point of departure is taken in Foucault's term *dispositif*, and a *dispositif* analysis will be conducted on the children participating in Madkamp. This thesis is based on empirical data through observations of children's actions in the competition Madkamp. In addition, two group interviews with the children were conducted, as well as group interviews with parents and the schoolteachers. Aside from Foucault's theory on *dispositif* analysis, the analysis is also based on perspectives from Trine Øland and Nikolas Rose. Øland and Rose are included to contextualize and discuss the findings. The purpose of the analysis is to identify the ways children act when they are participating in Madkamp. Through selected elements: Structures, materials, discourses and reflections, three apparatus¹ have been identified: 'Free boundaries', 'Competition' and 'Alternation between school and leisure'. The apparatus reveal the decisive patterns for why the children act as they do when they participate in Madkamp.

The findings in this thesis, show that the actions of the children are dependent on, and vary based on whether they are in school or outside the school where they are not pupils. When the children participate in Madkamp, they act in a culinary manner where they experiment and are ambitious

¹ På dansk: Anordning

about the meals they prepare. The esthetic and the creative set-up are of particular importance to the children. The children are motivated to work under such a construction, as they do not feel subjected to structures about what they have to do and cannot do. Being able to experiment, be innovative and focus on the esthetics when they take part of Madkamp, motivates the children. Madkamp draws on a discourse from TV-shows such as Den store bagedyst, where the children can actualize themselves through Den store bagedyst. As such, a discourse, like the one created through Den store bagedyst, is contributing to the children's culinary actions. On the other hand, when the children are at home, other structures are decisive for whether or not the children want to cook. Their desire to cook still exists but the structures of everyday-life and other planned tasks and activities are dominating. The children act culinary as long as the competition is running, once it is over, other structures at home become decisive.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INDLEDNING	3
1.1 PROBLEMFELT	4
1.2 PROBLEMFORMULERING	6
1.2.1 BØRN ELLER ELEVER	6
2.0 GENSTANDSFELT	6
2.1 MADKULTUREN	6
2.2 MADKAMP	7
2.2.1 LÆRERKURSUS	8
2.2.2 UNDERVISNINGSFORLØB	9
2.2.3 KONKURRENCEN	9
3.0 VIDENSKABSTEORI	11
4.0 TEORI	13
4.1 DISPOSITIVET	14
4.1.1 DISPOSITIVTYPERNE	15
4.2 FOUCAULT	16
4.2.1 INTRODUKTION TIL FOUCAULT	17
4.2.2 FOUCAULT FORSTÅELSE AF MAGT	17
4.2.3 PANOPTIKON	18
4.2.4 DISCIPLIN	19
4.3 SPECIALETS DISPOSITIVE HISTORIE	20
5.0 METODOLOGI	21
5.1 SAMSPILLET MELLEM DEN TEORETISKE RAMME TIL KVALITATIV METODE	22
5.2 OBSERVATION SOM METODE	24
5.2.1 OBSERVATION TIL SEMIFINALEN	25
5.2.2 OBSERVATION TIL FINALEN	28
5.3 INTERVIEW SOM METODE	31
5.3.1 GRUPPEINTERVIEWS MED FORÆLDRE	33
5.3.2 GRUPPEINTERVIEWS MED BØRNENE	35
5.3.3 INTERVIEWS MED LÆRERNE	38
5.4 EFTERBEHANDLING OG KODNING AF EMPIRIEN	39
6.0 ANALYSESTRATEGI	41
6.1 TRE TEORETISK INFORMERET ANALYTISKE SPØRGSMÅL	41
6.2 ANALYSENS OPBYGNING	42
7.0 ANALYSE	45
7.1 DE FRIE RAMMER	45

7.1.1 INNOVATIVT OG EKSPERIMENTERENDE	45
7.1.2 STYRKET FÆLLESSKAB	48
7.1.3 OPSAMLING PÅ 'DE FRIE RAMMER'	49
7.2 KONKURRENCE	50
7.2.1 LYKKEN ER AT VINDE	50
7.2.2 KREATIVE SETUP	51
7.2.3 ÆSTETIK	54
7.2.4 FOKUS PÅ PRODUKT FREM FOR PROCES	56
7.2.5 RUM FOR KONKURRENCE	61
7.2.6 OPSAMLING PÅ 'KONKURRENCE'	62
7.3 VEKSLEREN MELLEM SKOLE OG FRITID	63
7.3.1 PLIGT OG LYST	63
7.3.2 EKSAMENSPRÆSTATION - OG SÅ ALLIGEVEL IKKE	66
7.3.3 ER MADKAMP ET SKOLEFAG MED VURDERINGSKRITERIER?	67
7.3.4 DE UNDSKYLDENDE BØRN	69
7.3.5 OPSAMLING PÅ 'VEKSLEREN MELLEM SKOLE OG FRITID'	71
7.4 DELKONKLUSION	72
7.5 ANDEN ANALYSEDEL	73
7.6 KULINARISKE BØRN	74
7.6.1 OPSAMLING AF 'KULINARISKE BØRN'	77
7.7 ANDRE STRUKTURER I HJEMMET	78
7.7.1 OPSAMLING AF 'ANDRE STRUKTURER I HJEMMET'	83
7.8 DELKONKLUSION	83
8.0 DISKUSSION	84
9.0 KONKLUSION	91
10.0 PERSPEKTIVERING	93
11.0 LITTERATURLISTE	96
12.0 BILAG	102
12.1 BILAG 1 - OBSERVATIONSGUIDE	102
12.2 BILAG 2 - INTERVIEWGUIDE TIL GRUPPEINTERVIEW MED FORÆLDRE	104
12.3 BILAG 3 - INTERVIEWGUIDE TIL GRUPPEINTERVIEW MED BØRNENE	105
12.4 BILAG 4 - INTERVIEWGUIDE TIL INTERVIEW MED LÆRERNE	107
12.5 BILAG 5 - OVERSIGT OVER USB INDHOLD	108
ARTIKEL	109

1.0 INDLEDNING

Mad fylder mere og mere i det danske samfund, hvor Tv-programmer som for eksempel Masterchef, Den store bagedyst, Spise med Price og Go' Appetit bliver sendt i bedste sendetid. Det danske samfund er et samfund, hvor der er plads til og et marked for torvehaller, Food trucks, Michelin restauranter, folkekøkkener, madmarkeder, Food festivaler med mere. I lyset af et øget fokus på mad ses der også en øget interesse fra det offentlige i at fremme danskernes madkultur. I 2014 nedsatte tidligere Fødevareminister Dan Jørgensen en måltidstænk tank. Måltidstænk tankens formål var at sætte fokus på danskernes mad og måltidskultur (Måltidstænk tank 2015, 5). Måltidstænk tanken var sammensat af 25 personer, som har interesse og profession inden for mad- og måltidsområdet og havde til formål at komme med bud på, hvordan mad- og måltidskulturen kunne styrkes i Danmark. Ideerne blev kogt ned til tre måltidsråd som supplement til de nuværende 10 kostråd (Miljø og Fødevareministeriet (u.å). De tre tilføjede måltidsråd er:

- “1) Lær at lave mad – og lær det fra dig
- 2) Brug råvarer – og køb ind med ansvar for mennesker, dyr og klode
- 3) Spis sammen med andre- og nyd samværet og måltidet” (Måltidstænk tank 2015, 6).

En af ambitionerne bag måltidsrådene er, at ”(...) vores børn bliver markant bedre til at lave mad, end deres forældre er i dag. Alle danskere skal udvikle deres mad-kundskaber, så de kan købe og lave enkel og god hverdagsmad” (Måltidstænk tank 2015, 7). Et fokus på at særligt børn skal lære at lave mad, afspejler sig også i samfundet ved indførelsen af flere og flere initiativer, der skal være med til at fremme børnenes madkultur herunder kendskab til fødevarer, mad og madlavning. Initiativerne er målrettet børn og eksisterer i forskellige former, og en række af disse initiativer kan børnene deltage i, i deres fritid som for eksempel Landbrug og Fødevarers Madskoler for børn hvor børnene i en uge af deres sommerferie får undervisning i madlavning (Madskoler u.å); Fars køkkenskole hvor børn og deres fædre sammen deltager i et madlavningskursus (Fars Køkkenskole u.å); og Meyers Madhus med kurset Cook Camp for børn (Meyers u.å).

Maden er også rykket ind på skoleområdet, som initiativer som for eksempel Børnenes Madhus, hvor skoleklasser og institutioner kan tage kurser i madlavning (Københavns Madhus u.å(a)); Skolemadsordninger hvor eleverne selv deltager i udarbejdelsen af deres

egen frokost (Københavns Madhus u.å (b)); og Madlejr som er et tilbud om en anderledes form for lejrskole, hvor børnene i en uge lærer at laver mad (Madlejr u.å). Derudover har faget hjemkundskab, i forbindelse med den nye skolereform, skiftet navn til madkundskab. Læringsmålene for madkundskab er blevet forenklet for at sikre fokus på, at eleverne opnår viden omkring sundhed, fødevarebevidsthed, madlavning, mad og måltidskultur (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling u.å (a)). Et andet initiativ som foregår i skoleregion, er Madkamp. Projekt er udarbejdet af organisationen Madkulturen i et samarbejde med UC Lillebælt, hvis formål er at styrke faget madkundskab og dermed sikre fagets plads i skolen (Madkamp u.å (a)). Madkamp er et undervisningsforløb og en konkurrence, som er målrettet skoleklasser med faget madkundskab. Skoleklasserne skal under forløbet udvikle retter inden for årets tema, hvor de skal dyste mod andre klasser om, hvem der har den bedste ret. Konkurrencen består af en semifinal og en finale, hvor professionelle kokke bedømmer børnenes retter.

1.1 Problemfelt

Madkamp foregår både i madkundskabstimerne på skolen, men også som en aktivitet som fysisk er placeret uden for skolen eftersom, at konkurrencen forløber over en dag i Odense. Flere og flere initiativer som Madkamp vinder indpas som aktiviteter, der foregår uden for skolens fysiske og vante rammer som for eksempel skolehaver, besøg på naturskoler og museumsbesøg.

De seneste år er der med den nye skolereform kommet fokus på *Den åbne skole*, der skal være med til at åbne skolen op for samfundet og lukke samfundet ind i skolen (Ministeriet for børn, unge og ligestilling u.å (b)). Det betyder, at skolen kan indgå samarbejde med foreninger, kunstmuseer, Skolehaver med mere, der kan give eleverne undervisning inden for et bestemt område i et autentisk miljø. Men hvordan handler børn, når de befinder sig i et rum, hvor de veksler mellem at være henholdsvis elev og barn? Handler børnene på en anden måde i rummet uden for skolen, selvom de befinder sig i en skolesammenhæng?

Der findes ikke meget forskning om feltet mellem skole og fritid, og hvilken betydning det har for måden, som børnene handler på. På baggrund af diverse søgninger i danske og en enkelt engelsk database har vi fundet ud af, at det er et relativt lille forskningsområde. Derfor har vi søgt på, hvad der findes af forskning på lignende områder ved at kombinere

to forskningsfelter: 1) Forskningsfeltet omkring læring uden for skolens rum.
2) Forskningsfeltet omkring børns handlinger i forskellige rum.

Forskningen omkring læring uden for skolens rum er i danske undersøgelser typisk centreret omkring udeskole. Karen Wistoft har på baggrund af en undersøgelse af Haver til Maver, som er en specificeret udgave af Skolehaver, konkluderet, at et forløb i Skolehaver motiverer elever til at lære og opnå kompetence inden for relevante fag som madkundskab, dansk, matematik, naturfag, historie med mere (Wistoft 2013, 139). En ny evalueringsrapport om Skolehaver foretaget af Karen Wistoft, Pernille Malberg Dyg og Mikkel Christian Lassen viser, at læringsrummet i det fri giver børnene frihed, og det fremhæves af børnene selv som sjovere end almindelig skole (Wistoft, Dyg & Lassen 2016, 33). I Trine Hyllestedes ph.d. *Når læreren tager skolen ud af skolen* (2007) påpeger hun, at det kan gå ud over børnenes faglige læring, hvis ikke aktiviteter uden for skole som for eksempel besøg på naturskoler, Skolehaver, eller museum er tilrettelagt med fokus på læringsmål og evaluering. Læreren spiller derfor en vigtig rolle i at få skabt en sammenhæng mellem den faglige læring og aktiviteter, der foregår uden for skolen, men i skoletiden (Hyllested 2007, 70). Undervisning uden for skolen kan altså være en motiverende faktor for eleverne, men forskningen viser også, at det er vigtigt, at læreren formår at koble læringen til aktiviteterne, der foregår uden for skolen (Wistoft 2013, 139; Hyllested 2007, 70).

Det andet forskningsfelt som vi har valgt at undersøge yderligere er, hvordan børn handler i forskellige rum. Susanne Højlund er antropolog, og har lavet en del forskning om børns identitet i de forskellige rum, som de indgår i i løbet af en dag. Hun skriver blandt andet i en artikel udarbejdet på baggrund af hendes Ph.d.:

“Children’s different identities in different settings are not created by children themselves, but must be seen in relation to the categorisation used by the adults to classify children. The professional categorisations of children are a central part of the social space in relation to which children act, talk, and play” (Højlund 2001, 49).

Højlund konkluderer, at børnenes handlinger i de forskellige rum hænger sammen med den sociale kontekst, som de indgår i (Højlund 2001, 49). Sætter vi dette i relation til

ovenstående forskning om læringsaktiviteter uden for skolens rum, finder vi det interessant at undersøge, hvordan et koncept som Madkamp har indflydelse på børnenes handlinger i rummet. Dette skyldes, at Madkamp er en del af undervisningen i madkundskab, men fysisk er placeret uden for skolen. Derfor vil vi i dette speciale forsøge at fremanalysere et forskningsfelt, der placerer sig mellem forskningsfelterne: Læring uden for skolens rum og børns handlen i relation til forskellige rum. Vores problemformulering lyder derfor:

1.2 Problemformulering

Hvilke måder disponeres børn til at handle på, når de er i Madkamp?

1.2.1 Børn eller elever

Jævnfør vores problemformulering vælger vi at kalde deltagerne i Madkamp for børn. Vi er klar over, at børnene i rummet ligeledes er elever ud fra det faktum, at Madkamp er en del af faget madkundskab, og derfor foregår som en aktivitet i skoletiden. Vi vælger at kalde dem børn, idet at betegnelsen både dækker børn i skolen men også børn uden for skolen. Omtalte vi dem derimod som elever, ville de få en position som elever og fokus ville kun være på skolen.

2.0 GENSTANDSFELT

Dette speciale bygger på et samarbejde med Madkulturen, hvorfor vi i dette afsnit vil beskrive Madkulturen som organisation efterfulgt af specialets case – Madkamp – et projekt, som Madkulturen varetager.

2.1 Madkulturen

Madkulturen er en selvejende organisation under Miljø- og Fødevareministeriet, hvis vision er at styrke den danske madkultur (Madkulturen u.å(a)). Madkulturen fungerer som en platform for en række aktører og interessenter, der arbejder professionelt med mad og måltider. Madkulturens rolle og arbejde består i, på baggrund af viden, forundersøgelser og indsigt, at udvikle og igangsætte aktiviteter, koncepter og metoder, der kan sikre “bedre mad til alle” (Madkulturen u.å(b)). I et tværfagligt samarbejde med en række interessenter arbejder Madkulturen målrettet med at højne kvaliteten af maden i både offentlige institutioner og private hjem. Dette gennem samarbejde med relevante aktører som for

eksempel offentlige institutioner, interesseorganisationer, myndigheder, virksomheder med flere for at få igangsat og afviklet disse aktiviteter (Madkulturen u.å(c)). Derudover arbejdes der med at sætte fokus på, og fremme udviklingen og afsætningen af, kvalitetsfødevarer. Madkulturen arbejder indenfor tre indsatsområder: “Velfærd i mad; Fødevarerkompetencer; og Fremtidens forbrugere” (Madkulturen u.å (c)).

Madkamp som er dette speciales case er netop et projekt, som er udviklet af Madkulturen i et samarbejde med Professionshøjskolen for Sundhed, Samfund, Pædagogik og Læring: UC Lillebælt, med støtte fra Nordea Fonden (Madkamp u.å (a)).

Vi har i dette speciale indgået et samarbejde med Madkulturen for at undersøge, hvad projektet Madkamp har af betydning for de børn, der deltager. Dette blev besluttet på et møde, som vi havde med Madkulturen, hvor projektgruppen fortalt om projektet Madkamp. Vores adgang til feltet er derfor sket i samarbejde med Madkulturen, som har været behjælpelig med at skabe kontakt til vores informanter, hvilket vil blive beskrevet nærmere i metodeafsnittet. I det følgende afsnit vil Madkamp blive beskrevet.

2.2 Madkamp

Madkamp, også kaldet DM i madkundskab, er et undervisningsforløb og en konkurrence, hvis formål er at styrke madkundskabsfagets status i folkeskolen (Madkamp u.å (a)). Madkamp har eksisteret siden 2012 som et pilotprojekt. Siden skoleåret 2012 - 2013 har projektet fået støtte af Nordea Fonden på baggrund af de gode resultater, som pilotprojektet viste (Madkamp u.å (a)). Ambitionen er at fremme madkulturen blandt børn og unge ved at give dem en øget lyst til at beskæftige sig med fødevarer, madlavning, måltider og formidling (Pedersen, Jensen & Christensen 2015, 5). Det faglige formål med Madkamp refererer til fagmålene for madkundskab:

“Stk. 1: ”Eleverne skal i faget madkundskab tilegne sig færdigheder og viden om mad, smag, sundhed, fødevarer, madlavning og måltider og dermed udvikle kompetencer, der gør dem i stand til at vælge og vurderer egne smags- og madvalg. Eleverne skal opnå praktiske færdigheder inden for madlavning og kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og andre æstetiske erfaringer. Eleverne skal kunne foretage

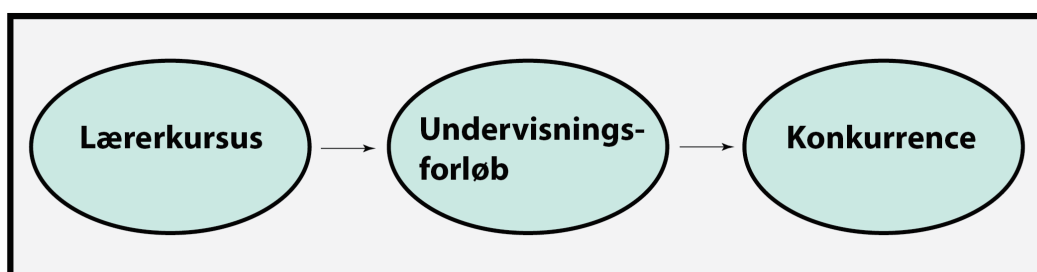
kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer, sæson, oprindelse, sundhedsværdi, produktionsformer og bæredygtighed.”

Stk. 2: ”Gennem alsidig læringsforløb skal eleverne udvikle selvværd, fantasi, madlavningsglæde og erkendelse, så de bliver i stand til begrundet at tage stilling til og handle i overensstemmelse med dette. Eleverne skal lære at forbinde viden med lyst og handling i en forpligtende praksis. Faget skal tilrettelægges, så eleverne kan opleve værdien af et fællesskab omkring måltider.”

Stk. 3. ”Eleverne skal lære at tage del i og med ansvar for problemstillinger, der vedrører mad, madvalg, madlavning og måltider i relation til kultur, trivsel, sundhed og bæredygtighed””(Pedersen, et al. 2015, 5).

Målgruppen for Madkamp er 4. - 7. klasse og valgfagshold 7. - 9. klasse, der har madkundskab (Pedersen, et al. 2015, 6). Madkamp forløber én gang om året med forskellige temaer fra år til år. Temaerne har tidligere været *‘Æbler og Smag’*, *‘Korn og Sundhed’*, og *‘Kål og Madkultur’* og er dermed centreret omkring en specifik fødevarergruppe. Temaet for Madkamp 2016 er *‘Mælk og Mælkeprodukter - og deres fysisk-kemiske egenskaber’* (Pedersen, et al. 2015, 6).

Madkamp bliver hvert år bygget op omkring tre spor (Madkamp u.å (a)), som vi i det følgende vil beskrive nærmere:



2.2.1 Lærerkursus

Lærerkurserne bliver afholdt i september og oktober, og er et gratis tilbud til madkundskabslærere. De bliver hvert år afholdt på seks professionshøjskoler rundt i landet

(Madkamp u.å.(b)). Her får lærerne mulighed for at blive klædt på til årets tema ved teoretiske og fagdidaktiske oplæg, samt praktiske øvelser i køkkenerne. Derudover får lærerne en introduktion til det udarbejdede undervisningsmateriale bestående af et elevhæfte og en lærervejledning (Madkamp u.å.(b)). Det udarbejdede undervisningsmateriale er opbygget omkring syv temaer: *‘Hvad er mælk?’*, *‘Fra mælk til mælkeprodukter’*, *‘Kulhydrater’*, *‘Fedt’*, *‘Protein’*, *‘Madlavning og fysisk - kemiske processer’* og *‘Eksperimenter med mælk.’* (Pedersen, et al. 2015, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 22, 26). De syv temaer indeholder kompetence- og læringsmål og praktiske øvelser til brug i undervisningen. Sidst i hæftet kan lærerne finde baggrundsviden, hvor beskrivelser af mælkens fysisk- og kemiske egenskaber uddybes mere detaljeret. Materialet er tilrettelagt med fokus på innovation og elevdeltagelse (Pedersen, et al. 2015, 6).

2.2.2 Undervisningsforløb

Selve undervisningsforløbet for børnene i *‘Mælk og Mælkeprodukter - og deres fysisk-kemiske egenskaber’* tilrettelægges af læreren på den enkelte skole. Et typisk forløb vil vare mellem 4 - 6 uger. Materialerne er udarbejdet således, at eleverne har mulighed for at arbejde kreativt, innovativt¹, og eksperimenterende², at de har mulighed for medbestemmelse, og både arbejder teoretisk og praksis med årets tema i køkkenerne (Madkamp u.å (c)). Det er op til den enkelte lærer, om han eller hun ønsker at tilmelde sig selve konkurrencen i Madkamp, eller blot vælger at anvende materialet i undervisningen (Madkamp u.å(c)). Materialet er netop udarbejdet som en faglig inspiration til madkundskabslærerne på den enkelte skole, der skal højne kvaliteten og værdien i madkundskabstimerne, og ikke kun til de der vælger at deltage i selve konkurrencen (Madkamp u.å(c)).

2.2.3 Konkurrencen

De madkundskabshold der vælger at tilmelde sig konkurrencen, har ikke blot arbejdet med mælk og mælkeprodukter i madkundskabstimerne, men har ligeledes arbejdet eksperimenterende og innovativt med udviklingen af retter med mælk og mælkeprodukter. Det er lærernes opgave at indsende en udfyldt blanket med hvilke læringsmål, metoder og retter deres elever har arbejdet med i madkundskabstimerne på de enkelte skoler. Herefter

¹ Forstår vi som skabelsen af noget nyt, hvilket i relation til Madkamp hænger sammen med, at børnene selv skal udvikle deres retter med mælk og mælkeprodukter.

² Forstår vi som at børnene i Madkamp afprøver forskellige kombinationer af ingredienser og smage i udviklingen af deres retter

vil et dommerpanel, på baggrund af det indsendte skema, udvælge de hold, som går videre til semifinalerne. Semifinalerne bliver holdt på lærerseminarier rundt i landet og forløber over to måneder (februar - marts) med start i Odense, dernæst København, Aarhus, Aalborg, Vordingborg og Esbjerg (Madkamp u.å (d)).

Til semifinalen skal holdene præsentere de retter, som de har udviklet for et dommerpanel, som består af eksperter inden for madområdet. Holdene bliver bedømt på deres samarbejde, hvor velsmagende deres retter er samt deres viden og erfaringer med temaet (Madkamp u.å(e)). De to bedste hold fra semifinalerne går videre til en landsdækkende finale i Odense, hvor 12 hold dystes om at kunne kalde sig Danmarks-mester i Madkamp. Som præmie får vinderne 10.000 kroner til en madoplevelse.

Vi har igennem vores samtale med Madkulturen og vores observationer fået en forståelse af, hvordan henholdsvis en semifinale og finalen forløber, hvilket vi finder relevant at beskrive for at give læseren yderligere indsigt i Madkamp. Semifinalerne og finalen forløber næsten ens, børnene har dog haft tid til at justere og finpudse deres retter efter semifinalen. Børnene og deres lærer ankommer om morgenen til lokationen, hvor semifinalen eller finalen skal foregå. Her skal der dystes mod de andre skoler, som skal deltage i konkurrencen. Børnene går direkte i køkkenerne, hvor de starter tilberedningen af deres retter, noget af tilberedningen har de dog klargjort hjemmefra. Inden konkurrencen bliver skudt i gang samles børnene i en sal, samme sal hvor børnene senere skal præsentere deres retter. I salen bliver der budt velkommen af værterne fra de enkelte læreruddannelser, og dommerne bliver præsenteret. Herefter går konkurrencen i gang. Der er skemalagt en plan for dagen for de enkelte hold, så børnene ved, hvor og hvornår de skal være et sted. Børnene får ikke mulighed for at se de andre holds præsentationer, men er i stedet rundt på forskellige workshops, som omhandler konkurrencens tema, *Mælk og mælkeprodukters – fysiske- og kemiske egenskaber*. En halv time inden de enkelte hold skal præsentere deres retter, får de tid i køkkenet til at færdiggøre og anrette deres retter. Til semifinalen har selve præsentationen en varighed på ca. 20 minutter og på finalen en varighed på ca. 7 minutter. Først præsenterer holdet deres retter, herunder hvordan de har fået inkorporeret årets tema i deres retter, og hvilke teknikker de har brugt. Dommerne smager herefter maden og stiller børnene spørgsmål til årets tema og retterne. Når alle hold har præsenteret, og dommerne har voteret, samles alle holdene, og vinderen bliver udråbt.

På baggrund af denne casebeskrivelse af Madkamp har vi en formodning om, at der i konkurrencen skabes en eksklusion- og inklusionsmekanisme hos børnene, hvor det for børnene handler om at vinde konkurrencen. Hvis ikke de præsterer godt nok, bliver børnene ekskluderet. Gør børnene det derimod godt, bliver de inkluderet. En eksklusionsmekanisme som denne findes ikke i børnenes hverdag i skolen. Selvom børnene dumper, er de stadig inkluderet som del af en klasse. Hvis børnene dumper, eller rettere taber i Madkamp, er de ude af konkurrencen, hvori forskellen ligger. Dette finder vi interessant, og vil komme nærmere ind på det i vores analyse.

3.0 VIDENSKABSTEORI

I dette afsnit vil vi beskrive vores videnskabsteoretiske tænkemåde, som danner grundlag for specialet. Vi har valgt at gøre brug af poststrukturalismen, idet at vi har en interesse i at frembringe en viden omkring, hvilke måder børn disponeres på, når de er med i Madkamp. Med poststrukturalismen som tænkemåde kan vi identificere en viden om børn i Madkamp, som tages for givet (Stormhøj 2006, 20). Når poststrukturalismen inddrages må forskeren have for øje, at ens beskrivelse udspringer af en fortolkning eller af et perspektiv af poststrukturalismen, hvorfor vi i det følgende vil beskrive, hvordan vi fortolker poststrukturalismen. Til at underbygge vores poststrukturalistiske forståelse tager vi udgangspunkt i Christel Stormhøjs bog *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik* (2006). Først vil vi beskrive vores fortolkning af ontologien, efterfulgt af en beskrivelse af epistemologien. Hvordan vi ser det i relation til specialet vil løbende blive inddraget.

Ontologi er troen på verden, og hvad der er virkeligt (Stormhøj 2006, 66). Inde for poststrukturalismen er der en ontologiske mangel, hvormed virkeligheden ikke er en fasthed og afsluttethed, men den skal ses som heterogen og ustabil (Stormhøj 2006, 66). Med poststrukturalismen som videnskabsteori eksisterer virkeligheden ikke som konstant og stabil, derimod skabes virkeligheden historisk, og den vil altid være i udvikling, hvilket også betyder, at menneskets udvikling er underlagt historien (Stormhøj 2006, 66). Dette betyder, at når vi i dette speciale konstruerer en virkelighed, er det ikke ensbetydende med, at andre vil konstruere og erkende virkeligheden på samme måde, hvorfor der er tale om en *ontologisk mangel* (Stormhøj 2006, 66). I det øjeblik vi konstruerer en virkelighed, er virkeligheden allerede i udvikling, og vil dermed erstattes af en ny virkelighed. På

baggrund af den ontologiske mangel vil det i dette speciale ikke være muligt at få svar på, hvad noget er, men vi kan svare på, hvordan noget er blevet til.

Ifølge poststrukturalismen vil den epistemologiske måde at iagttage verdenen på være gennem diskurser, herunder sproget, hvor der i poststrukturalismen ikke findes en mening eller en betydning uden for sproget (Stormhøj 2006, 33). Vi forstår det som, at en mening eller betydning konstrueres socialt i form af, at mennesket kollektivt italesætter den. Det er menneskets talen om, der er afgørende for, hvordan *bestemte menings- og handlingshorisonter* opfattes (Stormhøj 2006, 33). Hvilket vi forstår som, at vi ikke kun kan betragte en italesættelse, men vi kan også betragte handlinger. Dette skyldes, at alt hvad der fremtræder for os i de observerede handlingerne, som vi har foretaget, er blevet kollektivt talesat, samt der er blevet konstrueret en social orden om, hvordan handlingen fremtræder. I dette speciale er vi derfor også interesseret i at undersøge, hvordan genstandsfeltet, børn i Madkamp vurderes, samt hvordan børn i Madkamp vurderer sig selv. Med en poststrukturalistisk tænkning kan vi få svar på, hvilke normsættende handlinger der er dominerende i Madkamp, hvorfor det er flertallets erkendelser og handlinger, som er interessant at frembringe. Når vi undersøger tilblivelsen og mulighedsbetingelserne for vores genstandsfelt, gør vi det ved at fokusere på, at frembringe et objekt, forstået på den måde, at vi ønsker at fremanalysere det som tages for givet i en social orden (Stormhøj 2006, 46). Derfor er vi ikke interesseret i at fremvise en mængde forskellige subjektive holdninger, men de subjektive holdninger er med til at vise subjekternes positioner i rummet. Når vi undersøger genstandsfeltet børn i Madkamp og erkender det, ser vi det gennem et perspektiv, forstået på den måde, at erkendelsen er forankret i en krop på et bestemt tid og på et bestemt sted (Stormhøj 2006, 16 - 17). Vi forstår det som, at børn i Madkamp handler ud fra et ærinde, når de er i det rum, hvor vi betragter dem. Er tiden og stedet en anden vil de erkende verdenen på en anden måde, og dermed handle ud fra andre subjektpositioner.

Idet at vi fremanalyserer børns handlinger i Madkamp vil vi hele tiden være nødsaget til, også at udelukke andre processer for at opnå en viden: ”Enhver præsentation eller beskrivelse af virkeligheden er en begrænset beskrivelse, der bygger på kombinerede definitions- og eksklusionsprocesser. For at kunne etablere én relativt entydig mening, for at stabilisere virkeligheden, lukkes andre muligheder ude” (Stormhøj 2006, 34). Når vi synliggøre vores genstandsfelt, betragter vi det derfor gennem en social sammenhæng. Det

ville også have været muligt, at se på vores genstandsfelt gennem for eksempel en biologisk-medicinsk sammenhæng (Stormhøj 2006, 35). Alt afhængig af hvilken relation vi synliggør, udelukker vi et sprogbrug. I dette speciale synliggøres normen og væren for børn handlinger i Madkamp herunder, at det opstår i sociale sammenhænge. Dermed udelukker vi for eksempel, at have øje for en biologisk-medicinsk talen om børn, hvor for eksempel ord som tygge børn, høje børn, syge børn, raske børn ville blive brugt (Stormhøj 2006, 35). Havde vi haft dette blik på børn i Madkamp, ville vores konstruktioner og sprogbrug være en hel anden.

Med poststrukturalismen som tænkemåde er ærindet, at vi frembringer viden gennem en kritisk tænkning:

”Kritik opfattes i bred forstand i poststrukturalismer som en strategisk intervention i de måder, vi frembringer sandhed på. Kritik er med andre ord en bestræbelse på at afdække og tydeliggøre den meningshorisont, de diskursive betingelser og de afgrænsninger, som former en sandhed, dvs. det som muliggør, at den kan være sand” (Stormhøj 2006, 20).

Når vi har et kritisk blik på vores genstandsfelt, kan vi identificere en viden, som betragtes som naturlige, hvorfor det er muligt at kunne vise, at der er andre muligheder, der kan realiseres (Stormhøj 2006, 20). Ved at fremvise normer og handlinger for børn i Madkamp kan vi dermed betragte vores arbejde som et produkt, der kan fremvise en mulig forandringsproces relateret til børn i Madkamp.

4.0 TEORI

I følgende afsnit vil vi præsentere Foucaults begreb *dispositiv*, herunder *dispositivanalyse*. Det er den dispositiveanalyse, som vil være specialets omdrejningspunkt, da vi med udgangspunkt i den dispositiveanalyse ønsker at besvare vores problemformulering. Som i uddybning til at forstå Foucaults tænkemåde, vil der efter beskrivelsen af dispositivet blive beskrevet hvordan vi forstår Foucaults begreber magt, panoptikon og disciplinering.

4.1 Dispositivet

I det følgende vil vi redegøre for vores forståelse af dispositivet med udgangspunkt i Sverre Raffnsøe og Marius Gudmand-Høyers kapitel 'Dispositivanalyse- en historisk socialanalytik hos Foucault' i bogen *Poststrukturalistiske analysestrategier* (2005) og Sverre Raffnsøe, Marius Gudmand-Høyer og Morten S. Thanings udlægning i bogen *Foucault* (2008).

Dispositivet er et begreb som stammer fra Foucault. Sidst i 1970'erne begyndte Foucault at forstå sin egen tænkning som en dispositivhistorie hvorefter, at han begyndte at bruge termen dispositiv (Raffnsøe, Gudmand-Høyer & Thaning 2008, 216). Foucault har igennem hele sit forfatterskab mere eller mindre ubevidst brugt den dispositive tænkning, men særlig tydeligt er tænkningen i bogen *Overvågning og straf* (*Surveiller et punir*) fra 1975 (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 168). Dispositivet kommer fra det franske begreb *dispositif*, som oversat til dansk betyder: Anordning, orden, fordeling eller opstilling (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 154). I et interview med Foucault definerer han dispositivet således:

“Bag et sådant navn (dispositivet) søger jeg at pejle mig frem til et afgjort heterogent hele eller sammenspil. Det indeholder diskurser, institutioner, arkitekturindretninger, regulative beslutninger, love, administrative forholdsregler, videnskabelige ytringer, filosofiske, moralske og filantropiske forslag og påstande. Det usagte såvel som det ikke udtalte er, kort sagt, dele af dispositivet. Dispositivet selv er det net af forbindelseslinjer som man kan etablere imellem disse elementer” (Foucault i: Raffnsøe et al. 2008, 217).

Dispositivet er særlig velegnet som en analytisk strategi til at undersøge, hvad der er bestemmende for en tilblivelse. En tilblivelse eller en historie som er blevet til gennem sociale handlinger og hændelser (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 155). I et retroperspektiv kan der afdækkes, hvordan en bestemt rationalitet historisk er blevet til, hvilket Foucault kalder en “fremherskende strategisk funktion” (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 155 & 161). Denne herskende strategiske funktion gør det blandt andet muligt at undersøge, hvad der virker normerende på omverdenen. Foucault skildrer, at dispositivet virker bestemmende på vores adfærd, men det er ikke determinerende (Raffnsøe &

Gudmand-Høyer 2005, 154). Når et dispositiv ikke er determinerende, er det fordi, at det er op til det enkelte menneske at vurdere, om han eller hun vil gå med eller imod det bestemte dispositiv, eller om han eller hun hellere vil følge andre dispositiver. “Det er et netværk af veje ad hvilke vi kan løbe hvis vi vil handle med hinanden” (Raffnsøe et al. 2008, 217). Ifølge Foucault er dispositivet dog anordninger, som skaber bestemte sociale tilbøjeligheder, der er mere sandsynlige at følge end andre (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 155). Raffnsøe og Gudmand-Høyer beskriver i forlængelse af dette, at dispositivet “(...)virker ind på vores måde at forholde os på, både vores forhold til hinanden, til den omkringværende socialitet, og til os selv” (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 155). Det kan være små inputs som gensidigt påvirker hinanden, og som derfor skaber forandringer, og er bestemmende for dispositivet. Som eksempel på dette kunne være, at børns handlinger i Madkamp, både trækker på handlinger fra skolen og uden for skolen, men at de også trækker på handlinger som foretages i en konkurrencepraksis, hvorfor deres handlinger gensidig påvirker normen for børn handlinger i Madkamp. Det er forandringer, som ikke er forudsigelige, og som udvikles i samspil med de sociale handlinger, og der er dermed ikke tale om en bevidst afvikling af magt. Dispositivet er desuden i udvikling hele tiden, hvor det er i færd med at ordne og blive ordnet, hvilket også betyder, at dispositivet vil sætte sit præg på den udvikling, som det indgår i (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 154; Raffnsøe et al. 2008, 217).

Dispositivet former sig altså ud fra historien, og opkomsten af dispositivet sker i samspil med det sociale rum og andre dispositiver, hvor handlinger krydser og forbindes med nye handlinger. Det er tværgående mønstre af hændelser, som er mere tilbøjelige at følge end andre hændelser (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 162).

4.1.1 Dispositivtyperne

Foucault mener, at for at finde dispositivhistorien må der inddrage tre dispositivtyper. Foucault taler om tre *modaliteter af dispositiver*, som særlig væsentlige i den vestlige verdens historie. Modalitetsdispositiverne også kaldet dispositivtyperne er: Lov, disciplin og sikkerhedsskabende foranstaltninger (Raffnsøe et al. 2008, 219). Foucault mener, at dispositivtyperne er vigtige i forhold til gennemførelsen af en bestemt organisering af det menneskelige samliv og samkvem (Raffnsøe et al. 2008, 219). Med lov dispositivet mener Foucault, at håndhæves der en lov, sker der en opdeling mellem, hvad der er forbudt, og hvad der er tilladt. I det sikkerhedsskabende dispositiv etableres der et beredskab, som kan

behandle det uventede, der kan komme, for således at risikere og undgå, at det får ødelæggende konsekvenser (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 158). Som et eksempel på et sikkerhedsskabende dispositiv, handler børn i Madkamp efter, at de er i risiko for at tabe konkurrencen, hvilket skyldes, at børnene ikke har lyst til at tabe. Ligeledes indgår der også et disciplin dispositiv i dette eksempel, idet at konkurrencen Madkamp disciplinerer børnene til at være ambitiøse og til at lave flotte retter for at undgå at tabe. Med disciplin dispositivet mener Foucault, at der er tale om et forebyggende dispositiv (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 158). Disciplinen forhindrer og forebygger at sociale grupper ikke handler efter det uønskede som eksisterer i loven, men deres væremåde skal derimod etableres med henblik på det ønskelige inden for loven (Raffnsøe et al. 2008, 220). Foucault beskriver dispositivtyperne som "Der findes ikke nogen lovens tidsalder, disciplinens tidsalder og sikkerheds tidsalder. (...) Der er ikke tale om, at sikkerhedsskabende mekanismer træder i stedet for disciplinære mekanismer" (Foucault i: Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 159). Der er tale om, at dispositiver overlapper hinanden og kan eksistere på samme tid, hvorfor de ikke bliver afløst af hinanden. I dette speciale vil vi ikke have rettet opmærksomheden på lov og de sikkerhedsskabende dispositiver, men have fokus på disciplin dispositivet. Vi vælger at have fokus på disciplin dispositivet, da vi ser en god sammenhæng mellem det og vores problemformulering. Dette skyldes, at vi med disciplin dispositivet kan få indblik i, hvilke ønskede og uønskede handlemåder der er forbundet med børns handlinger i Madkamp, samt hvordan handlingerne bliver skabt. Efter at have beskrevet hvad vi forstår ved en dispositivanalyse, vil vi i det følgende beskrive Foucault og hans tre begreber magt, panoptikon og disciplin.

4.2 Foucault

Da vores fokus vil være på dispositivet, herunder disciplin dispositivet, vil vi i dette afsnit redegøre for Foucaults begreb om disciplinering med udgangspunkt i *panoptikon*. Begreberne magt, disciplin og panoptikon kan ikke ses isoleret, men overlapper hinanden, dog vil de i afsnittet blive beskrevet i hver deres afsnit. Først vil en kort redegørelse for Foucault og hans forfatterskab blive præsenteret. Derefter vil vi redegøre for Foucaults magtbegreb for at gøre det klart for læseren, hvad vi forstår ved magtbegrebet i en foucaultiansk tænkning. Derefter beskrives Foucaults udlægning af panoptikon og afslutningsvis præsenteres begrebet disciplin, der udspringer af tankerne bag panoptikon.

4.2.1 Introduktion til Foucault

Michel Foucault (1926 – 1984) var franske filosof, og han var en af det 20. århundredes mest originale og indflydelsesrige tænkere (Nilsson 2009, 13). Foucault har brugt en stor del af hans arbejde på at studere og analysere de diskursive forandringer. Måden som han har analyseret de diskursive forandringer på, er ved at inddrage historien, som centrum for at alle de handlinger og tanker som mennesket foretager er historisk forbundet (Nilsson 2009, 14). For at kunne forstå en handling eller mening er det nødvendigt at gå bag om institutionen eller mennesket. Dette skyldes, at den måde som der bliver talt om institutionen eller mennesket på, har betydning for, hvordan individet handler eller får skabt mening (Nilsson 2009, 53). Foucault kalder tendensen for en diskurs, hvilket betyder, at diskurser læner sig op af de italesættelser, der er af verdenen. Det er i kraft af italesættelserne, at verdenen forstås (Nilsson 2009, 53). Subjektet er ikke noget der bare er eksisterende, men skabes gennem de praksisser som subjektet indgår i. Dermed mener Foucault også, at subjektet har forskellige subjektpositioner alt efter, hvilken diskursiv praksis kroppen indgår i (Nilsson 2009, 165).

Foucaults forfatterskab skal ses i lyset af tre perioder. En periode i 1960'erne hvor hans fokus var på diskursbegrebet og arkæologien. En mellemp periode i 1970'erne hvor hans fokus var på magten og genealogien, og en tredje periode fra slut 70'erne, hvor Foucault var optaget af subjektet (Nilsson 2009, 17). Perioderne kan ikke skarpt adskilles men giver et billede af, hvor hans fokus særligt var i en given periode af hans forfatterskab (Nilsson 2009, 17).

Vi vælger at gøre brug af hans bøger *Overvågnings og straf* (Surveiller et punir. Naissance de la prison) (1975) og *Viljen til viden: seksualitetens historie 1* (Histoire de la sexualité 1: La volonté de savori) (1976) som tilhører værker fra det, som man vil kalde hans mellemp periode, og hvor hans undersøgelser af magt og dens udøvelse, træder særligt frem. Vi vil som supplerende litteratur ligeledes bruge Dag Heedes bog *Det Tomme menneske* (2002) og Roddy Nilssons bog *Michel Foucault - en introduktion* (2009). Med ovenstående indledning af Foucault vil hans magtbegreb i følgende afsnit blive præsenteret.

4.2.2 Foucault forståelse af magt

Magt er det begreb de fleste ofte forbinder med Foucault. Ifølge Foucaults forståelse af begrebet skal det dog ikke sammenlignes med den klassiske forståelse af magtbegrebet,

hvor magten besiddes af individer eller grupper, som derved har højere rettigheder end andre (Foucault 1976/2002, 98). ”Magten er ikke en institution eller en struktur, heller ikke en særlig kraft (Puissance), som nogen måtte være udstyret med: det er det navn, man giver en kompliceret strategisk situation i et givet samfund” (Foucault 1976/2002, 99).

Magten er til stede i alle relationer og kommer alle steder fra. Den er dog ikke noget, man som individer eller organisationer/institutioner/stater besidder, hvilket betyder, at individet ikke kan påvirke andre til at gøre noget bestemt. Derimod udspiller magten sig overalt i ”alles kamp mod alle” (Heede 2002, 39) og helt ned på mikroniveau for eksempel mellem børn og forældre, lærer og elever, mænd og kvinder (Heede 2002, 39). Magten er intentionel men ikke-subjektiv, hvilket betyder, at selvom magten ledes med bestemte hensigter og mål, så føres den ikke tilbage til det, som Foucault kalder ”generalstab” (Foucault 1976/2002, 100). Med generalstab menes der mere præcist, at magten ikke ses som en magt, der ledes oppefra, og som gennemsyrrer samfundet (Foucault 1976/2002, 100). Foucaults formål er ikke, at redegøre for hvem der har magten, men netop at påvise magtens tilstedeværelse, og hvordan magten manifesterer sig i alle sociale relationer (Heede 2007, 41). Foucault argumenterer for, at individer og grupper er med til at strukturere hinandens handlerum, og magten dermed er en styring af individers mulighedsfelter, hvor det kun er frie subjekter, der kan blive udøvet magt over (Heede 2002, 42 - 43). Dermed hænger magten uløseligt sammen med disciplinering. I det følgende vil vi derfor beskrive disciplinens tilblivelse med udgangspunkt i Foucaults beskrivelse af panoptikon efterfulgt af Foucaults udlægning af disciplinering.

4.2.3 Panoptikon

Foucault beskriver i *Overvågning og straf* panoptikonet. Panoptikonet er designet af den engelske filosof Jeremy Bentham i 1791. Foucaults beskrivelse af panoptikonet skal ses som en begivenhed, som Foucault mener har skabt den disciplinære magt i samfundet. Panoptikonet er en rund bygning, med et tårn i midten, hvor tårnet har store vinduer hele vejen rundt. Cirkelbygningen rundt om tårnet er inddelt i celler med to vinduer et ind mod tårnet og et mod ydersiden af bygningen, hvor lyset kan trænge igennem. Tanken er, at vagten i tårnet kan stille sig i lyset og overvåge alle fanger, og fangerne dermed er total overvåget. Fangerne er dermed synlige i panoptikon og under konstant kontrol modsat i et fangehullet, hvor fangerne er omgivet af fire vægge, uden vinduer og er overladt til sig selv. Vagten i vagttårnet kan ikke ses af fangerne og fangerne ved ikke, hvornår eller om

de bliver overvåget (Foucault 1975/2008, 217). Tanken bag panoptikon er "(...) at sætte den indsatte i en bevidst og permanent tilstand af synlighed, som sikrer magtens automatiske funktion. Sørge for at overvågningen har permanentet virkninger, selv om den ikke er en kontinuerlig handling" (Foucault 1975/2008, 218). I Foucaults beskrivelse af panoptikonet ligger der en pointe om, at fangerne ikke ved, hvornår de bliver overvåget, hvorfor de retter sig ind efter de regler, der er på stedet (Foucault 1975/2008, 218). Magten bliver dermed effektiviseret, ved at fangerne påtager sig magten, og lader sig underkaste. Magten bliver internationaliseret og "(...)jo mere den nærmer sig den grænse, desto mere er disse virkninger konstante, dybtliggende, indvundet en gang for alle og uophørlige videreført: en evig sejr som undgår enhver fysisk konfrontation(...)" (Foucault 1975/2008, 220). Panoptikon er effektiv i forhold til ændring af menneskers adfærd, og en måde at definere og beskrive magten, der eksisterer i menneskers dagligdag (Foucault 1975/2008, 222). Foucault oversætter selve panoptikon som bygning til et princip:

"(...)det er faktisk en form for politisk teknologi, som man kan og bør adskille fra enhver specifik brug. Den er polyvalent: den tjener til at forberede fangerne, men også til at behandle syge, undervise skoleeleverne, holde øje, med de sindssyge, overvåge arbejderne og sætte tiggere og døgenigte i arbejde" (Foucault 1975/2008, 222).

Panoptikon-princippet kan bruges i andre sammenhænge, hvad end det handler om uddannelse, terapi, produktion eller afstraffelse i og med, at den kan øge effektiviteten. Foucault argumenterer for panoptikon som et princip, der kan føres ud i samfundet som en disciplin, når der ønskes en bestemt adfærd hos en gruppe eller hos individer (Foucault 1975/2008, 223).

4.2.4 Disciplin

I forlængelse af ovenstående præsenterer Foucault *mekaniske-disciplinen*, som udspringer af panoptikon-princippet, og som Foucault beskriver som værende "(...) et funktionelt apparat, som bør forbedre magtudøvelsen ved at gøre den hurtigere, lettere, mere effektiv." (Foucault 1975/ 2008, 226).

Disciplinering er karakteriseret ved at være en række teknikker eller praktikker, der forsøger at lede individet i en bestemt retning og få individet til at tilegne sig en bestemt

adfærd. Dermed effektiviserer disciplineringen samfundet ved at gøre individerne nyttige (Foucault 1975/ 2008, 228). Mekanisme-disciplineringen spiller en positiv rolle, da de underliggende teknikker som disciplineringen indeholder er med til at skabe det gode menneske, der er nyttigt, og som følger reglerne. Disciplineringen medfører derfor, at individet følger loven og reglementet i samfundet (Foucault 1975/ 2008, 227). Disciplinerne er dog stadig moraliserende, men udføres under andre teknikker (Foucault 1975/ 2008, 227). De går fra at være tilstede i “samfundets yderkant” (Foucault 1975/ 2008, 228) til at knytte sig til de mere ”(...) centrale og mest produktive dele af samfundet (...) fabriksproduktion, videnformidling, udvikling af evner og kundskabernes spredning og krigsmaskineriet” (Foucault 1975/ 2008, 228). Dermed gør disciplineringen sit indtog i samfundet ved en forøgelse af de disciplinære institutioner, men også en disciplinering i allerede eksisterende apparater (Foucault 1975/ 2008, 228). For eksempel er skolen en af mange institutioner i samfundet, som ifølge Foucault domineres af den disciplinære magt. Om skolen som en disciplinerende magt siger Foucault: “Den har fået skolerummet til at virke som en undervisningsmaskine, men også som en maskine til at overvåge, hierarkisere og belønne” (Foucault 1975/ 2008, 163).

Sammenlignes skolen med panoptikon princippet så overvåges klassen af læreren, hvor læreren sørger for ro og orden, tiden for dagen er skemalagt, klasserne er opdelt, eleverne bliver bedømt på deres individuelle arbejde måske med en karakter, som de kan sammenligne med andre og dermed vurderer deres egen indsats og deres placering på “ranglisten.” Formålet er at gøre eleverne mere “profitable og nyttige” (Foucault 1975/ 2008, 163 -164). Eleverne bliver dermed disciplineret til en bestemt adfærd, men disciplinerer ligeledes sig selv. Dermed konstrueres subjektet i Foucaults forståelse gennem blandt andet den disciplinerende magt i samfundets institutioner.

4.3 Specialets dispositive historie

Med udgangspunkt i ovenstående teoretiske udlægning af begreberne dispositivet, magt, panoptikon og disciplin vil vi i dette afsnit beskrive vores teoretiske forståelse af dispositivet, og hvordan Foucaults begreber vil blive brugt i specialet.

Begreberne magt, panoptikon og disciplin vil blive brugt til at undersøge dispositivet, som vi kalder ‘Børn i Madkamp.’ Herunder hvordan ‘Børn i Madkamp’ disciplineres til at

handle, og hvordan disciplineringen er med til at strukturere børnenes handlerum, når de deltager i Madkamp. Panoptikon vil blive brugt til at beskrive rummet, som børnene befinder sig i under konkurrencen og fremanalysere, om rummet danner grundlag for en form for “overvågning,” der discipliner børnene.

Med en dispositiveanalyse er det muligt at fremanalysere tværgående mønstre i anordningerne, der forbindes til det heterogene hele (dispositivet). I specialet kalder vi de tværgående forbindelser for forbindelseslinjer, hvormed forbindelseslinjerne vil udgøre logikken i dispositivet ‘Børn i Madkamp.’ I dette speciale ser vi anordninger bestående af elementer som: *Diskurser, refleksioner, strukturer og materialitet* som vi kan fremanalysere igennem vores empiri. Disse anordninger disciplinerer i et samspil børnene til at handle på en bestemt måde. Vi kan med den dispositiveanalyse derfor belyse, hvordan anordningerne virker normerende på feltet, og hvordan det heterogene hele dermed former en bestemt form for adfærd hos børnene i Madkamp. Formålet er at få indsigt i hvilke problematiseringer, der er eksisterende i dispositivet ‘Børn i Madkamp.’ Ved at belyse dispositivets normalitet, får vi indsigt i børnenes handlinger, som eventuelt kan eller bør ændres, hvorfor det er muligt at tage hånd om handlingerne og forandre og forbedre dem. Ved at have dette som formål begrænser vi os fra at følge “indførelsen og afskaffelsen af konkrete midler” (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 156) eller med andre ord, det er ikke vores opgave at bevise en endelig afsløring af, om noget er bedre end andet i forhold til ‘Børn i Madkamp.’ I vores analysestrategi vil vores konkrete tilgang til den dispositiveanalyse blive uddybet yderligere.

5.0 METODOLOGI

I følgende afsnit vil vi beskrive vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og behandling af resultater ved at beskrive de væsentlige metodiske overvejelser før, under og efter vores empiriindsamling. Det metodiske afsnit er struktureret på følgende måde: Først beskriver vi, hvordan vores empiri er teoretisk informeret. Herefter vores overvejelser og udførsel af observation ved semifinalen og finalen, efterfulgt af vores tilgang og udførelse af vores interviews med forældrene, børnene og lærerne. Til sidst i afsnittet vil vores efterbehandling og kodning af empiri blive præsenteret.

5.1 Samspillet mellem den teoretiske ramme til kvalitativ metode

I dette afsnit vil vi redegøre kort for hvilke måder, vores empiri er blevet teoretisk informeret på. Redegørelsen vil give en overordnet forståelse for vores proces med empiriindsamling. I de resterende metodiske afsnit vil vi være mere uddybende i forhold til selve empiriindsamling.

Gennem vores specialeperiode har udviklingen af den teoretiske ramme og empirigenereringen været et kontinuerligt samspil, hvor alt ikke på forhånd var defineret. Vi har haft et parløb mellem vores teoretiske ramme og empirigenerering, hvor vi rent praktisk har haft næsten en måned fra den første observation (den 1. marts) til vores næste empiriindsamling (den 31. marts). Dette har betydet, at vi har haft god tid til at gøre os overvejelser omkring det efterfølgende undersøgelsesdesign. Til semifinalen havde vi endnu ikke sporet os ind på den teoretiske ramme for projektet, men efter at have foretaget observation til semifinalen, læste vi os ind på Foucaults begreb om dispositivet som metodisk opmærksomhed, der muliggør analyse af et genstandsfelt i konstant bevægelse og under konstant forandring (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 154). Vi fandt dispositivet relevant at anvende som hjælp til at få indsigt i, hvilke bestemmelser der er eksisterende for de handlinger, som børn udfører i forbindelse med deres deltagelse i Madkamp. Hermed ville vi få indsigt i, hvad der er normerende adfærd for børn, der deltager i Madkamp. For yderligere at få indskærpet vores dispositive blik i vores analytiske undersøgelsesarbejde, har vi ladet os inspirere af Trine Ølands tekst *Menneskeopfattelser i pædagogikken* (2011). Øland har vi valgt at inddrage, da hun, med inspiration i Foucaults tænkemåde, opstiller tre forskningsspørgsmål angående historiske menneskeopfattelsers udvikling inden for den progressive pædagogik (Øland 2011, 461). Ølands forskningsspørgsmål har inspireret os til at undersøge, hvordan forskellige menneskeopfattelser påvirker, hvad der opleves som legitime handlinger i børns deltagelse i Madkamp (Øland 2011, 445).

Vi foretog empiriindsamling til finalen med den teoretiske informeret opmærksomhed, hvorfor det har været med til at forme og strukturere vores undersøgelsestilgang (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2010, 96). Vi har forsøgt at gøre os bevidste om vores teoretiske ramme, da er vi klar over, at vi som forskere i højere eller mindre grad vil være styret af den. Dog har den teoretiske ramme ikke låst os fast, forstået på den måde, at vi efter at have foretaget alt vores empiriindsamlingen har skærpet og tilpasset den yderligere. Vi har

efterfølgende fået nuanceret vores teoretiske ramme, hvormed vi har lavet vores analysestrategi, som vi har beskrevet i afsnit 7.0. Analysestrategi

Vi har valgt at benytte kvalitative metoder til indsamling af empiri. Disse anvendes blandt andet til at opnå indsigt i menneskers livsverden herunder “(...) viden om og forståelse af menneskers oplevelser, intentioner, handlinger og motiver, og af den betydning, forskelle oplevelser har for det enkelte menneske” (Christensen, Nielsen og Schmidt 2011, 61). Det overordnede formål med vores empiriindsamling har været, jævnfør vores problemstilling, at undersøge hvilke måder børn disponeres til at handle på, når de er i Madkamp? Gennem observationer og interviews har vi fået forældre, børn og lærernes syn på vores problemstilling. Dermed har vi brugt flere former for datakilder til indsamlingen af vores empiri, hvorfor vi har gjort brug af metodetriangulering. Metodetriangulering har givet os en bredere forståelse af det undersøgte, og dermed give os flere perspektiver på vores undersøgelse (Christensen et al. 2011, 61). Da dispositivet er i konstant bevægelse og består et net af heterogene anordninger, kan det være fordelagtigt at få flere perspektiver på genstandsfeltet, til at afdække dispositivet mere nuanceret (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 154). Når vi foretager observationerne, kan vi få indsigt i de handlinger, som foretages, mens vi ved interviews kan spørger indtil handlinger og få ord på handlingerne. Trianguleringen vil altså, med andre ord, kunne styrke validiteten af specialet.

I de følgende afsnit vil vi først beskrive, hvordan vi har anvendt observation som metode. Derefter vil vi gennemgå hvilke overvejelser og forventninger, vi har haft til semifinalen, hvordan vi har udført observationerne til semifinalen, samt hvilke erkendelser vi har haft herved. Efter semifinalen vil vi gennemgå vores metodiske overvejelser vedrørende observation til finalen, hvor opbygningen følger samme formel som semifinalen. For at læseren kan danne sig et overblik over den foretaget empiri, inden det bliver uddybet i separate afsnit, kan her ses et skema over vores empiriindsamling.

OVERSIGT OVER EIMPIRIINDSAMLING						
Dato	Observation/ interview	Sted	Personer	Antal	Varighed	Interviewer
1. marts	Observation	Semifinalen	Børn	Alle	4 timer	Pernille (Catrine)
31. marts	Observation	Finalen	Skolen ved Bakken	En klasse	1 time	Begge
31. marts	Observation	Finalen	Saugbjerg Skole	En klasse	1 time	Begge
31. marts	Gruppe- interview	Finalen	Forældre	6	18.07 min.	Pernille (Catrine)
31. marts	Gruppe- interview	Finalen	Forældre	3	10.29 min.	Catrine (Pernille)
31. marts	Gruppe- interview	Finalen	Forældre	3	4.33 min.	Pernille (Catrine)
31. marts	Gruppe- interview	Finalen	Forældre	2	11.44 min.	Catrine (Pernille)
8. april	Gruppe- interview	Saugbjerg Skole	Børn	6	39.54 min.	Pernille (Catrine)
8. april	Gruppe- interview	Skolen ved Bakken	Børn	3	34.22 min.	Pernille (Catrine)
8. april	Interview	Skolen ved Bakken	Lærer Steen	1	31.46 min.	Catrine (Pernille)
8. april	Interview	Saugbjerg Skole	Lærer Sofie	1	19.11 min.	Catrine (Pernille)

5.2 Observation som metode

“Normalt foretages observationer for at følge, hvordan mennesker handler i forskellige sammenhænge. Derfor er fokus på de direkte aflæselige træk ved situationen, dvs. deltagernes interaktion med det materielle og sociale liv”

(Raudaskoski 2010, 82).

Formålet med vores observationsstudie var at få kendskab til, hvordan børnene til henholdsvis semifinalen og finalen i Madkamp handler og reagerer i felten. Dette indblik ville ikke have været muligt at få gennem for eksempel observationer i opstillede omgivelser. For begge observationsdage, semifinalen den 1. marts samt finalen den 31. marts, er det derfor gældende, at de er blevet foretaget i naturlige omgivelser (Kristiansen & Krogstrup 2015, 54). Vi betragter børnene som værende *subjektpositioner*, hvor subjektet handler i relation til dens inddragelse i rummet, hvor det er deres gøre og laden, som vi er interesseret i (Nilsson 2009, 165).

Under observationerne har vi gjort brug af *ikke-deltagende observation* (Kristiansen & Krogstrup 2015, 51-52). Vi har ønsket at stå på sidelinjen og observere og har derfor betragtet os som ikke-deltagende observatører. Kristiansen og Krogstrup beskriver ikke-deltagende observation som, at forskeren påtager sig en rolle som publikum, hvor de studerende anskues, for at få et indblik i deres handlen og gøren i deres naturlige omgivelser. Som ikke-deltagende observatør kommer man ikke helt tæt på de studerende, og mærker dermed ikke de studerendes aktiviteter på egen krop (Kristiansen & Krogstrup 2015, 51-52). Vi har derudover også benyttet os af både ustruktureret samt struktureret observation (Kristiansen & Krogstrup 2015, 45). Under observationerne til semifinalen havde vi en ustruktureret tilgang, mens vi til observationerne på finaledagen var mere struktureret. Dette skyldes, at vi til semifinalen havde ønske om at danne os et overblik af vores felt, Madkamp. På baggrund af disse observationer har vi efterfølgende struktureret vores metodiske observationer yderligere.

5.2.1 Observation til semifinalen

I det følgende afsnit vil vi uddybe vores metodiske overvejelser og forventninger angående observation til semifinalen. Derefter vil vi beskrive, hvilke *forkonstruktioner* vi skabte ved at deltage i semifinalen. De konstruktioner som vi har fået dannet under semifinalen, kalder vi fremadrettet for forkonstruktioner. Dette skyldes, at de er afgørende for, hvordan vi konstruere vores efterfølgende empiriindsamling, hvorfor de konstruktioner som vi får efter finalen vil blive omtalt konstruktioner og ikke forkonstruktioner.

5.2.1.1 Overvejelser og forventninger til observation til semifinalen

Til semifinalen i Madkamp den 1. marts, var vores overvejelser og forventninger til dagen, at vi skulle foretage observationerne af de børn, som deltog. Sådant en observation ville give os et visuelt billede samt større forståelse for, hvordan semifinalen blev udført. På denne måde ville vi få et bedre indblik i, hvordan vi kunne tilrettelægge og dermed kvalificere vores videre empiriindsamling. Der var fem klasser, som skulle dyste om at komme videre til finalen. Programmet for dagen var fastlagt på forhånd, hvorfor vi udvalgte to aktiviteter, som vi ville observere: 1) Børnenes tilberedning i køkkenet, og 2) Præsentationerne for dommerne.

Som tidligere skrevet valgte vi, at benytte os af ustruktureret observation, hvor vi som forsker ikke søgte noget bestemt, men hvor vi eksplorativt observerede uden en observationsguide (Kristiansen & Krogstrup 2015, 46). Vi havde forinden semifinalen besluttet os for, at vi ville forfølge de interessante handlinger og episoder, som vi mødte til semifinale, hvorfor vi netop benyttede en eksplorativ tilgang. Forinden vores observationer havde vi en aftale med Madkulturen om vores tilstedeværelse under semifinalen. Klasserne og deres lærer havde vi derimod ikke på forhånd aftalt at følge, hvorfor vi besluttede, at vi ville holde os på afstand og ikke gøre os bemærkede. Herved var vores tanke, at vi ville undgå at skabe en undren fra børnenes og lærernes side om vores tilstedeværelse, og på den måde så vi det mere legitimt at observere dem (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2010, 99). Dog havde vi et ønske om at kunne høre, hvad børnene talte om, hvorfor vi blev nødt til at komme i en afstand, hvor vi kunne høre deres samtaler. En anden overvejelse angående observation var, at vi ville veksle mellem de aktiviteter, der foregik på dagen. På baggrund af denne vekslen var det nødvendigt ikke at indgå i en aktivitet i det omfang, at vi ville føle os så involveret, at vi ikke ville kunne gå fra situationen for at iagttage andre interessante situationer. Ligesom vi ikke ville involveres i en grad, hvor vi var med til at påvirke børnenes forberedelse med deres retter.

5.2.1.2 Udførsel og forkonstruktioner fra observation til semifinalen

“Mens man søger at forstå sin genstand, skifter den umærkeligt form”

(Hastrup 2010, 57).

Ligesom citatet beskriver, så er der også i dette speciale sket ændringer i vores blik på genstandsfeltet. I det følgende afsnit vil vi derfor beskrive, hvordan vi udførte observationerne til semifinalen, samt interessante og overraskende forkonstruktioner, som vi er blevet opmærksomme på efter at have deltaget i semifinalen. Vi ønsker at fremhæve væsentlige forkonstruktioner, da de har haft indflydelse på efterfølgende processer, som er foretaget i specialet. Processer som for eksempel tilrettelæggelsen af observationerne på finaldagen, og udarbejdelse af vores interviewguides.

Da vi havde været til semifinalen, blev vi enige om at skrive tanker ned om, hvad vi hver især havde oplevet, ligesom vi sammen drøftede, hvilke indtryk vi havde fået. I første omgang forbandt vi ikke vores tilstedeværelse til semifinalen som en del af vores empiriindsamling, men mere som observationer, der skulle forberede os til vores

empiriindsamling til finalen. Vi indså dog, at semifinalens observationer havde skabt væsentlige forkonstruktioner, der ville have indflydelse på specialets udvikling, og som vi ikke havde forudset. De uforudsete oplevelser som vi havde dannet under semifinalen, valgte vi at skrive ned, som hjælp til at vi efterfølgende kunne genskabe erindringerne samt blive bevidste om vores forkonstruktioner (Kristiansen & Krogstrup 2015, 146).

Overordnet set har vi med vores tilstedeværelse ved semifinalen fået skabt forkonstruktioner om, at der er stor variation i børnenes handlinger under semifinalen i Madkamp, blandt andet har den ene af os observationsnotaterne skrevet: "I køkkenet så vi både kaos og fordybelse." Vi bemærkede også, at der blev skabt et rum, hvor der var plads til kreative indslag i form af dans, sang og pyntning af retter. Samtidig oplevede vi også et rum, hvor det var tilladt at have stort fokus på præsentationen og dommernes svære spørgsmål. Det overraskede os, at børnene kunne svare på de svære spørgsmål, og at de havde så stor en viden omkring mælk og mælkeprodukters fysiske og kemiske egenskaber. Vi mener selv, at vi har stor viden inden for madkundskab, qua vores uddannelse i Ernæring og sundhed, vores lyst til at lave mad samt vores erfaring i køkken, som vi antager, er betydelig større end børnenes. Dog havde vi ikke lige så stor viden som børnene omkring mælkens fysiske og kemiske egenskaber, hvilket underbygger det høje niveau. Vi noterede os ligeledes, at det varierede, hvor styrende lærerne var under præsentationerne af børnenes retter. På tidspunkter var lærerne i baggrunden og lod børnene præsentere retterne, og på andre tidspunkter var lærerne meget dominerende og involverende i præsentationerne. Disse interessante observationer medvirkede, at vi blev nysgerrige på at undersøge, hvad der virker ind på børnenes måde at forholde sig på, når de deltager i Madkamp, samt hvad der er legitime handlinger i løbet af Madkamp.

På baggrund af observationer under semifinalen opstod ideen om at anvende Foucaults begreb dispositiv. Vi blev nysgerrige på, at forfølge og undersøge det heterogene samspil af anordninger og legitime handlinger, som er eksisterende i forbindelse med børnenes deltagelse i Madkamp. For at guide os mere ind på hvilke sociale anordninger der disponerer børnenes handlinger, anvendtes Ølands blik og forskningsspørgsmål om menneskeopfattelser i pædagogikken. Vi ønskede at få indblik i hvilke grundlæggende antagelser, der er om mennesket væren, nærmere betegnet børn som deltager i Madkamp, samt hvilken betydning børnenes væren har (Øland 2011, 462). Læsningen af henholdsvis Foucault og Øland var medvirkende til udarbejdelsen af vores teoretisk informeret

analytiske spørgsmål, som vi lavede efter empiriindsamlingen (se afsnit 7.0 Analysestrategi). Vores efterfølgende metodiske overvejelser er dermed blevet overvejet ud fra vores teoretiske ramme med termen dispositiv som aktør.

5.2.2 Observation til finalen

Som tidligere beskrevet blev der dannet forkonstruktioner under observationen af semifinalen. Det blev antaget som fordelagtigt, at foretage endnu et observationsstudie til finalen for at komme vores problemstilling nærmere. Derfor havde vi forinden finalen gjort os overvejelser og forventninger til vores metodiske fremgangsmåde og teoretiske blik. Vores overvejelser og forventninger vil i det følgende blive beskrevet.

5.2.2.1 Overvejelser og forventninger til observation til finalen

To uger før finalen fik vi sendt programmet for finalen af Madkulturen. Vi valgte på baggrund af programmets stramme tidsplan at følge Skolen ved Bakken og Saugbjerg Skole, da de tidsmæssigt passede sammen, så vi både kunne nå at observere dem i køkkenet samt under præsentationerne. Et udvælgelseskriterium var ligeledes, at klasserne geografisk var nemme at gå til efter finalen. Dette var en prioritering, da vi på forhånd vidste, at vi ville interviewe børn til et gruppeinterview fra de to klasser, samt at vi ville lave et interview med deres lærer. Vores adgang til felten skete via Madkulturen, som var behjælpelige med rekruttering og kontakt til de to klasser. Vi vidste på baggrund af vores erfaringer fra semifinalen, at børnene havde en halv time i køkkenet til at færdiggøre deres retter, inden de skulle op til dommerne. De retter som de kunne klargøre inden, forberedte de hjemmefra. Vores tidsplan for dagen ses nedenfor.

TIDSPLAN	
Aktivitet	Tid
Ankomst	8:15 - 8:30
Forældreinterview	8:30 - 10:20
Observation (Skolen ved Bakken)	10:30 - 11:30 Køkken og præsentation
Forældreinterview	11:30 - 12:20
Observation (Saugbjerg Skole)	12:20 - 13:10 Køkken og præsentation
Forældreinterview	13:10 - 14:15

Fra at have brugt ustruktureret observation med en eksplorativ tilgang under semifinalen, blev observationerne yderligere struktureret til finalen. Dette skyldes, at vi til semifinalen oplevede, at der var mange aktiviteter og mange mennesker, hvorfor det hele kunne forekomme en smule kaotisk. Vi har forinden finalen udarbejdet en observationsguide (se bilag 1). Observationsguiden skulle bruges til at guide os i en bestemt retning (Kristiansen & Krogstrup 2015, 46). Guiden gjorde det nemmere at fastholde fokus undervejs. Under udarbejdelsen af observationsguiden havde vi gjort os overvejelser om vores teoretiske ramme. Derfor havde vi i vores observationsguide haft fokus på, hvad de sociale relationer, strukturer og materialiteter madkampsrummet betinger af muligheder for børnenes handlinger (Raffnsøe & Gudmand-Høyers 2005, 162). Vi havde i observationsguiden haft fokus på: Hvordan børnene gik til opgaven om at klargøre deres retter. Hvad børnenes opmærksomhed var rettet mod (smag / æstetik). Hvilke beslutninger der blev taget i køkkenet og af hvem. Hvilket indflydelse lærerne havde. Under præsentationerne havde vi haft fokus på: Hvilke handlinger der opstod i forbindelse med præsentationen af deres retter for dommerne. Hvordan børnene fortalte om deres retter. Hvordan de havde pyntet bordet. Hvordan de reagerede på dommernes spørgsmål, og hvordan børnene interagerer med hinanden (se bilag 1). I observationsguiden var der ligeledes opstillet følgende kategorier: Før tilberedningen i køkkenet, under tilberedningen i køkkenet og under præsentation for dommerne. Med disse kategorier kunne vi følge klasserne, fra de kom ned i køkkenerne, til de var færdige med at præsentere for dommerne, og vi kunne følge hver klasse kontinuerligt under finalen frem for at springe fra den ene til den anden. Det ville give os en bedre forståelse af, hvad der lå bag børnenes handlinger. Vi var dog bevidste om, at vi som forskere ikke kunne følge med i alle aspekter af børnenes handlinger og gøren under finalen (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2011, 93). Vi var ligeledes opmærksomme på, at vi også kunne have observeret klasserne inden finalen, ude på deres skoler eller under forberedelserne til konkurrencen. Med dette observationsfelt ville vi i højere grad kunne have fået indblik i børnenes handlinger under hele den varighed, som madkampsforløbet er forløbet over. Vi prioriterede dog kun at observere på finalen, da vi havde en forventning om, at det kunne give os tilstrækkelig data omkring børnenes reelle handlinger i selve konkurrencen. I forlængelse heraf havde vi også gjort os overvejelser om, at de børn som er med i finalen, var dem, som havde præsteret bedst i semifinalerne. Det betyder dermed, at vi har observeret de børn, som har arbejdet med deres retter både op til semifinalen og finalen, og som er blevet udvalgt, som de bedste børn til at lave mad. At vi har observeret de børn som deltager i finalen betyder

ligeledes, at vores data er blevet indsamlet under det særlige forhold, at det er midt i konkurrencesituationen, hvilket kan betyde, at børnene har været mere optaget af konkurrencen, end de måske vil være, hvis vi havde valgt at observere dem i deres skolekøkkener (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2011, 94). En overvejelse var ligeledes, at vi valgte kun at være i køkkenet under klargøringen af retterne samt til præsentationerne af retterne. Hele klassen var ikke aktive i køkkenet, til semifinalen oplevede vi, at børnene typisk var delt op i hold, og havde hver deres ansvarsopgaver, hvormed det kun var nogle af børnene, der havde ansvaret for at tilberede maden, mens andre havde ansvaret for præsentationen.

Vi prioriterede, at vi begge skulle være til stede under tilberedningen i køkkenet til trods for, at der også foregik aktiviteter andre steder. Dette gjorde vi, så vi efterfølgende kunne diskutere observationerne ud fra, at vi begge havde observeret på samme tid og sted, og at vi vurderede, at det var under tilberedningen i køkkenet og under præsentationerne, at børnene for alvor var aktive i konkurrencen. I forhold til vores distance under observationerne vurderede vi, i hvilken grad vi ville holde distance. Såfremt det var muligt, fulgte vi børnene så tæt, at vi kunne høre, hvad de sagde. Dog ville vi ikke tage aktiv del i børnenes aktiviteter, med mindre de selv henvendte sig til os. Hvis de henvendte sig til os, ville vi ikke være afvisende og ignorere dem, men svare dem uden at det blev for indgående. Ved at have været så tæt på, havde vi mulighed for at registrere deres specifikke situation og undersøge deres gøren og laden i højere grad end, hvis vi stået på afstand (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2011, 102).

Efter disse overvejelser og forventninger, som blev taget forinden observationsdagen til finalen, vil vi i det følgende beskrive, hvordan observationerne til finalen blev udført, samt hvilke erkendelser vi er blevet opmærksomme på efterfølgende.

5.2.2.2 Udførsel og erkendelser fra observationer til finalen

Under vores observationer til finalen, tog vi løbende feltnotater. Helt konkret havde vi placeret os således, at den ene stod i den ene side af køkkenet og den anden i den anden side af køkkenet, hvor vi skrev ned, hvad vi observerede. Vi forsøgte, at beskrive hvad der foregik, og hvad der blev talt om så konkret og detaljeret som muligt, da det ifølge Tjørnhøj-Thomsen og Whyte er nyttigt med deskriptive notater (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2010, 109). Det var til tider vanskeligt at følge med og bevare et højt detaljeniveau,

da der foregik mange ting i lokalet. For at strukturere det bedst muligt, bestemte vi under aktiviteterne i køkkenet at følge udvalgte børn fra klasserne. Den ene af os fulgte en gruppe af børn, mens den anden fulgte en anden gruppe, hvilket betyder, at vi ikke hele tiden har observeret de samme situationer. Dog var vi i samme rum, og havde dermed også blik for de samme situationer. Børnene sprang til og fra i køkkenet, da de ikke hele tiden stod over deres retter, ligesom de også snakkede meget til os. Børnene var på forhånd klar over, at vi kom og observerede dem grundet vores udsendte observationstilladelser. Derfor var de meget interesseret i, hvad vi lavede. Dette betød, at det var vanskeligt at følge de udvalgte børn hele tiden, ligesom det ikke var nemt at få skrevet alt ned. Børnene henvendte sig ofte til os for at få vores anerkendelse på deres retter, hvilke til tider gjorde os ufokuserede.

I de følgende afsnit vil vi først beskrive vores grundlæggende metodiske tilgang til vores interviews. Derefter vil vores tre forskellige tilgange til interviewene blive beskrevet yderligere. De vil blive uddybet i den rækkefølge, som de i praksis er blevet foretaget: 1) gruppeinterviews med forældre, 2) interviews med lærerne og 3) gruppeinterviews med børn.

5.3 Interview som metode

Vores interviews med henholdsvis forældre og børn har vi valgt at kalde gruppeinterview og ikke fokusgruppeinterview. Dette skyldes, at vi ønskede svar på specifikke spørgsmål, og at vi dermed som interviewere, ville være mere involveret, end det ville have været tilfældet i et fokusgruppeinterview (Halkier 2008, 9). Ved at gennemføre gruppeinterviews, har vi kunnet få svar på vores specifikke spørgsmål, og ligeledes gøre det muligt for forældrene og børnene at dele deres subjektive holdninger. Fællestræk for de gennemførte interviews, beskrives nedenfor.

Generelt er interviewets hovedformål, at skabe data om informanternes livsverden, herunder deres subjektive holdninger, vurderinger og oplevelser af undersøgelsens genstandsfelt (Christensen et al. 2011, 61). Vi er opmærksomme på, at individet, ifølge Foucault, er et subjekt, hvis meningsdannelse afhænger af de praksisser, som individet indgår i. Den måde subjektet reflekterer på, er blot én mulighed blandt mange; det er rummet, som positionerer talen (Nilsson 2009, 166). Interviewene tager udgangspunkt i det semistrukturerede interview. Det semistrukturerede interview er en kvalitativ metode, og er karakteriseret ved at være en blanding af det strukturerede og det åbne interview

(Christensen et al. 2011, 61). Ved det semistrukturerede interview er der sat rammer for interviewet, ved at forskeren har udarbejdet en interviewguide med temaer, som ønskes belyst. Interviewguidens strukturerede og åbne tilgang gør det muligt at få svar på specifikke spørgsmål og ligeledes muligt at følge interessante perspektiver, som informanterne bringer frem (Christensen et al. 2011, 62).

Vores interviewguides var udarbejdet ud fra temaer, som vi ønskede at få belyst, og som vi derefter havde operationaliseret til interviewspørgsmål. Helt præcist havde vi opstillet temaer og under temaerne udarbejdet vores spørgsmål (Christensen et al. 2011, 66). Spørgsmålene blev udarbejdet efter, at vi havde været ude at observere til henholdsvis semifinalen (forældrenes interviewguide) og finalen (lærernes og børnenes interviewguide), hvilket betyder, at de blev udarbejdet efter vores forkonstruktioner og det teoretiske blik, som vi havde fået skabt, efter vi havde observeret. På trods af vores interviewguide, var vi opmærksomme på, at de respektive interviews i praksis ikke ville forløbe ens, i og med at der undervejs blev taget højde for informanternes fortællinger og dynamikken i interviewsituationen. Derfor varierede antallet af uddybende og opfølgende spørgsmål fra interview til interview. Vores interviewguide og vores tematiske opsætning var dog med til at sikre, at interviewet alligevel fik berørt de emner, vi var interesseret i (Christensen et al. 2011, 70).

Vi var begge til stede under alle interviews. Vi skiftede mellem at være henholdsvis interviewer og suppleant. Under interviewene var det intervieweren, der styrede interviewet, mens suppleanten undervejs skrev de spørgsmål ned, der opstod ud fra informanternes svar, og som suppleanten fik mulighed for at stille sidst i interviewet. Vi foretog hver to interviews med forældrene. Den ene af os foretog begge interviews med lærerne og den anden begge interviews med børnene (se skema i afsnit 6.1). Dette skyldes, at vi som nævnt ovenfor, aldrig vil kunne foretage to identiske interviews, men vi ønskede, at vores tilgang til interviewene var nogenlunde ens, og at vi til trods for en fælles udarbejdet interviewguide, var bevidste om, at vores tilgang ville være forskellig.

I alle vores interviews var vi opmærksomme på at lave en grundig introduktion af formålet med vores undersøgelsen, og vi gjorde det klart for informanterne, at interviewene ville blive optaget, men at de ville blive anonymiseret. Derudover var vi opmærksomme på at være anerkendende verbalt såvel som nonverbalt (Christensen et al. 2011, 75). Ydermere

havde vi gjort informanterne opmærksomme på, at vi var interesseret i deres erfaringer og holdninger til Madkamp, at vi var der for at lære noget af dem, og at der dermed ikke fandtes forkerte svar. Efterfølgende var vi blevet opmærksomme på, at vi i interviewene havde tendens til at stille spørgsmål ud fra en lineær udvikling, ved at have spurgt ind til forløbet før, under og efter Madkamp. Ifølge Foucault så er dispositivhistorien ikke en proces, hvor det ene system erstatter det andet, i stedet overlapper de forskellige handlinger og relationsformer, som historisk er hændt hinanden og kan eksistere samtidigt (Raffnsøe & Gudmand-Høyers 2005, 159).

5.3.1 Gruppeinterviews med forældre

I de følgende afsnit vil vi beskrive vores metodiske overvejelser om at etablere kontakt med forældrene, og hvordan interviewene blev udført, samt hvilke erkendelser vi fik gennem interviewene med forældrene.

5.3.1.1 Overvejelser og forventninger til gruppeinterviews med forældre

Formålet med gruppeinterviewene med forældrene var at få forældrenes oplevelse af deres børns deltagelse i Madkamp (se bilag 2). På finaldagen var forældrene blevet inviteret til at overvære begivenhederne herunder deres egne børns præsentation. Dette så vi som en god mulighed for at interviewe de fremmødte forældre, da det ellers ville have været vanskeligt at komme i kontakt med forældre og særligt at samle flere forældre på én gang. Vi havde ikke mulighed for at lave en fast aftale med forældrene omkring et interview. Vi vidste dog, at de forældre der kom til finalen havde mulighed for at være i en café, hvor de kunne opholde sig mellem dagens aktiviteter. Vores plan var derfor, at vi mellem vores observationer af Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken, ville opsøge forældrene i caféen og interviewe dem i mindre grupper.

Vi havde af Madkulturen fået tilsendt et dokument med en oversigt over antallet af forældre, der havde tilmeldt sig finalen. I alt havde 27 forældre tilmeldt sig, og de repræsenterede fire skoler ud af de 12 skoler, der var finalister. Vi formodede, at forældre skulle overvære deres børns præstationer, hvorfor vi planlagde efter dette, ligesom vi ville være opmærksomme på, at vores observationer og gruppeinterviews ikke faldt sammen. Vi forestillede os, at minimum to forældre skulle deltage af gangen, og interviewet ville have en varighed på omkring 20 minutter. Derfor satte vi tid af mellem vores observationer til at kunne nå at interviewe så mange forældre som muligt (se tidsplan afsnit 6.2.2.1).

De forældre som blev interviewet, var tilfældigt udvalgt afhængig af, hvem der ville stille op til interview. Vi mente ikke, at det var nødvendigt at interviewe forældre og børn som familiært hørte sammen, men at det, jævnfør vores problemformulering, var hensigten at få forældrenes generelle opfattelser af børnenes deltagelse i Madkamp. Derfor vurderede vi, at det var uden betydning, at forældrene ikke havde tilknytning til Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken.

5.3.1.2 Udførsel og erkendelser efter gruppeinterviews med forældre

Vi ankom til finalen tidligt om morgenen, da det var vigtigt at få skabt et overblik over stedet og få gennemgået vores tidsplan, inden det hele startede. Indimellem vores observationer henvendte vi os til forældre, som sad cafeen. De forældre vi opsøgte, var alle interesserede i at deltage i et interview, dog blev det svære i løbet af dagen at få kontakt med forældre, som vi ikke allerede havde interviewet. Dette skyldes, at forældrene i løbet af dagen forlod cafeen for at se deres børn præsentere for dommerne. Vi fik i alt fire gruppeinterviews (se skema i afsnit 6.1), ét med henholdsvis seks forældre, to interviews med tre forældre og et interview med to forældre. Altså 14 forældre i alt, som vi vurderer, gav os det ønskede indblik. Interviewene bar til sidst præg af gentagelser og ens holdninger, hvilket indikerer, at flere interviews ikke havde været relevante i forhold til at opnå en ny viden (Christensen et al. 2011, 73).

Der var to af interviewene som ikke gik lige så vellykket som de andre. I det ene interview blev interviewet forhastet, da forældrene havde gjort os opmærksomme på, at de skulle nå til deres børns præsentation ca. 20 minutter senere. Dette stressede os, da vi ikke ville overskride tiden, ligesom forældrene virkede til, at de havde tankerne et andet sted. Under det andet interview var det omgivelserne, der distraherede forældrene. Der var meget larm, og en af forældrenes børn dukkede pludselig op. Dog var der ro under to af interviewene, da der ikke var så mange forældre i cafeen, og forældrene havde god tid, før deres børn skulle præsentere deres retter. Derfor var det også de interviews, hvor forældrene var mest koncentrerede, og hvor varigheden af interviewene var længst. Af oplevelsen er vi blevet opmærksomme på, hvor meget omgivelserne betyder for datakvaliteten i kvalitative interviews.

Interviewene med forældrene gav os indblik i forældrenes opfattelse af deres børns deltagelse. Forældrene var meget stolte af deres børn, og de så Madkamp som en fantastisk konkurrence, der havde positiv effekt på deres børn. Vi er dog bevidste om, at forældrene som vi har interviewet, måske repræsenterer de meget engagerede forældre, i og med at de var til stede på finaldagen. Men da vi ikke har haft mulighed for at interviewe forældre, der ikke har været til finalen, er dette ikke en antagelse, som vi kan be- eller afkræfte. Vi er efterfølgende blevet bevidste om, at dette ikke er afgørende, idet at det ikke er nødvendigt med repræsentative forældre, men derimod at få indsigt i de dominerende mønstre, der er forbundet med dispositivet 'Børn i Madkamp.'

Kort efter finaldagen fik vi mulighed for at lave gruppeinterviews med børnene fra Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken. I det følgende beskriver vi vores metodiske overvejelser i forbindelse med afholdelsen af gruppeinterviews med børnene.

5.3.2 Gruppeinterviews med børnene

I dette afsnit vil vi præsentere vores metodiske overvejelser og forventninger til gruppeinterview med børnene. Efter dette vil vi skitsere udførelsen, samt hvilke erkendelser vi fik gennem interviewene med børnene.

5.3.2.1 Overvejelser og forventninger med gruppeinterviews med børnene

Formålet med de to gruppeinterviews med børnene var at give os indsigt i Madkamp fra børnenes perspektiv. Vi var interesseret i at få en forståelse af børnenes eget syn af dem selv. Øland beskriver dette som børnenes selvevaluering (Øland 2011, 458). For at få indblik i børnenes selvevaluering afholdt vi to gruppeinterview, et med seks børn fra Saugbjerg Skole og et med tre børn fra Skolen ved Bakken. Fokus for de to gruppeinterviews var at få indsigt i børnenes oplevelser ved og erkendelser for deres deltagelse i Madkamp.

Vi valgte at afholde gruppeinterview med børnene frem for at interviewe dem individuelt for at få børnene til at føle sig mere trygge ved, at de var flere tilstede. Derudover så vi det som en fordel, at børnene i interaktionen med hinanden kunne inspirere og huske hinanden på oplevelser, som de havde haft i forbindelse med Madkamp. Dermed ville de kunne nå længere i deres refleksion, end vi vurderede, at de ville kunne have gjort, hvis de var alene (Halkier 2009, 30) .

Gruppeinterviewene blev ikke afholdt på finaldagen, hvilket skyldes, at der denne dag var mange andre aktiviteter for børnene, og vi vurderede, at det til finalen ville have været svært for børnene ikke at lade sig rive med af stemningen. Der var risiko for, at børnene ville svare på vores spørgsmål ud fra, hvordan det var gået dem i konkurrencen, hvorfor vi ville få et svar, der var bygget på, hvad de følte i øjeblikket frem for et mere reflekteret svar. Vi havde derfor lavet en aftale med lærerne fra Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken om, at vi i den efterfølgende uge kunne komme ud og foretage vores interviews på deres skoler. Børnene blev interviewet ugen efter finalen, hvor de havde fået en vis distance fra stemningen, og vi derfor regnede med, at de ville have bedre forudsætninger for at svare på, hvad de havde fået ud af Madkamp. Derudover ville børnene være i vante rammer og føle sig mere trygge, end hvis interviewene var blevet foretaget andre steder.

5.3.2.2 Udførsel og erkendelser efter gruppeinterviews børnene

Efter aftale med læreren fra Saugbjerg Skole kom vi ugen efter finalen og foretog interview med børnene. Vi bad læreren om at udvælge ca. seks af hendes elever til gruppeinterview. Vi valgte at begrænse os til seks børn, da vi vurderede, at alle deltagerne skulle have mulighed for at komme til orde, og dermed var vores forhåbning, at koncentrationen kunne holdes i den tid interviewet varede. Fra vores observationer fra finaldagen, vidste vi, at Saugbjerg Skole var delt ind i hold med hver deres ansvarsområder, og dermed var det ikke alle, der lavede mad, hvilke børnene på de andre deltagende hold gjorde. Da vi ønskede at belyse så mange aspekter af Madkamp forløbet som muligt, blev læreren gjort opmærksom på, at vi ikke kun ønskede at tale med de børn, der havde lavet maden men også med dem, der havde haft andre ansvarsopgaver, for eksempel udarbejdelse af plancher, forberede præsentation med mere. Læreren udvalgte seks børn, fem drenge og én pige.

Ligesom med Saugbjerg Skole interviewede vi ugen efter finalen børnene på Skolen ved Bakken. Her lod vi det ligeledes være op til læreren at udvælge seks elever. Eleverne havde på dette tidspunkt madkundskab, og læreren lod det være op til børnene, hvem havde lyst til at deltage i vores interview. Tre børn meldte sig, to piger og en dreng. På Skolen ved Bakken havde alle børnene, modsat Saugbjerg Skolen, haft ansvarsopgaver inden for både madlavning og præsentation, hvorfor de tre børn som vi interviewede havde haft indflydelse på flere elementer i forløbet.

Vi blev på begge skoler vist hen i et lokale, som lærerne havde booket, hvor der var ro til at foretage interviewene. Vi startede begge interviews med at sætte rammen for interviewene som skrevet indledningsvis. Derefter bad vi børnene om kort at præsentere sig selv og fortælle om, hvilke ansvarsområder de havde haft under forløbet med Madkamp. Vi startede med at spørge børnene om: "Hvilke retter havde I med til finalen?" for at få børnene sporet ind på emnet. Derefter blev spørgsmålene mere åbne som for eksempel: "Hvorfor tror I, at Jeres lærer har tilmeldt Jer Madkamp?" (se bilag 3). De mere åbne spørgsmål fik interviewet til at glide.

Efterfølgende spurgte vi ind til handlinger, som børnene havde foretaget på finaldagen. Hvordan de havde oplevede en bestemt situation, og hvorfor de havde reageret og handlet, som de gjorde. På denne måde kunne vi opnå et såkaldt dobbeltblik, som ifølge Bente Halkier skal forstås som, at vi som forskere ikke blot analyserer på baggrund af vores fortolkninger fra vores observationer, men ligeledes forsøger at bringe børnenes egne udtalelser i spil i forhold til det observerede (Halkier 2009, 19).

Børnene som havde valgt at deltage i vores interview på Skolen ved Bakken, viste sig som tre meget engagerede og eksemplariske børn. Det var børn, som gik meget op i madlavning, og som dagligt deltog i madlavningen derhjemme. Eksempelvis lavede et af børnene mad til hele familien cirka tre gange om uge. Til sidst i interviewet fandt vi ud af, at den ene af børnenes mor arbejdede for Madkulturen. Denne mor havde været med til finalen som en del af personalet, og det var hende, som havde anbefalet klassen at deltage. Datteren kan derfor have været påvirket af, at Madkamp er en del af hendes mors arbejde, hvorfor hun kan have været mere begejstret end ellers. Vi oplevede da også, at pigen var yderst begejstret for Madkamp, og da vi spurgte ind til, hvad det værste havde været ved at deltage i Madkamp, afviste hun og gav udtryk for, at der ikke var noget dårligt ved oplevelsen med Madkamp.

Generelt var børnene på Saugbjerg Skolen og Skolen ved Bakken gode til at reflektere, og de var koncentreret under det meste af interviewet. De gav hinanden plads og sørgede for ikke at tale i munden på hinanden. Alle børn svarede, når et spørgsmål blev stillet, og vi oplevede, at de supplerede hinanden, og de var meget enige. Dette til trods for, at vi havde givet udtryk for, at de ikke behøvede at være enige i hinandens udtalelser, og at de gerne måtte udtrykke deres uenighed. Til tider oplevede vi, at der var et par af børnene, som var

mere styrende end de andre, og at de resterende børn af og til lod sig dominere. Dermed kan vi ikke vide, om alle børnene reelt har haft sammen holdning som de styrende børn, eller om de har talt dem efter munden. Mod afslutningen af interviewet fornemmede vi, at børnenes koncentration faldt, og at de til tider begyndte at tale om episoder, der ikke havde noget direkte med Madkamp at gøre. Interviewene endte med at tage henholdsvis ca. 40 minutter på Saugbjerg Skole og ca. 30 minutter på Skolen ved Bakken.

5.3.3 Interviews med lærerne

Udover observationerne og interviewene med forældre og børn ønskede vi at interviewe lærerne fra Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken for at belyse, hvilke opfattelser lærerne havde af børnene, og hvilken rolle og indflydelse lærerne havde haft på børnene.

5.3.3.1 Udførsel og erkendelse efter interview med lærerne

Aftalen med interviewene var kommet på plads via e-mail som beskrevet ovenfor. Interviewene fandt sted samme dag, som vi interviewede børnene og dermed var de i lærernes vante rammer på skolen. Lærerne var, og havde været, meget engageret i forløbet med Madkamp og var dermed også meget reflekterende i deres svar, og de gav lange og uddybende svar, når vi stillede spørgsmål (se bilag 4).

En interessant observation var, at læreren på Saugbjerg Skole havde mange af de samme holdninger og perspektiver på Madkamp som hendes elever. Dette lagde vi mærke til under interviewet med læreren ved, at hendes elever i gruppeinterviewet netop havde fremhævet mange af de samme ting. Samtidig var måden børnene havde formuleret sig på, lig den måde som læreren formulerede sig. Dette kan have betydet, at klassen og læreren i fællesskab har evalueret Madkamp og dermed skabt en fælles konstruktion af forløbet. Derudover blev det tydeligt, at lærerne på de to skoler generelt delte mange af de samme holdninger til Madkamp. De havde tilrettelagt forløbet for børnene meget ens og dermed arbejdet ud fra den samme didaktiske/pædagogiske tilgang og ud fra blandt andet holdningen at: "Det er elevernes projekt." Lærerne gav begge udtryk for at have manglet tid, hvilket havde betydet, at børnene måske ikke havde haft mulighed for at opfylde deres fulde potentiale i konkurrencen.

Da vi afslutningsvis under interviewet med læreren på Saugbjerg Skole havde givet udtryk for, at vi ikke havde flere spørgsmål, blev kun den ene diktafon ved et uheld ikke slukket.

Vores samtale med læreren efter interviewet officielle afslutning blev derfor optaget. Samtalen med læreren fik en interessant drejning. Læreren var mere kritisk i hendes personlige holdning omkring konkurrencen, hvilket vi talte om efter det officielle interview. Derfor transskriberede vi vores samtale efter interviewet og sendte det til læreren for at bede om hendes godkendelse til at måtte bruge det i vores speciale. Læreren godkendte, at vi måtte bruge samtalen som en del af vores empiri.

5.4 Efterbehandling og kodning af empirien

Alle interviews blev transskriberet i deres fulde længde. Det vil sige, at vi transskriberede de fire gruppeinterviews med forældre, de to gruppeinterviews med børnene og de to interviews med lærerne. Dette var for at gøre empirien lettere tilgængelig og for at skabe et bedre overblik, inden vi gik i gang med kodningen til vores analyse. Under transskriberingen gav vi de to skoler, som vi observerede, forældrene, børnene og lærerne fiktive navne for at sikre deres anonymitet, som vi før interviewene havde lovet. Derfor er skolerne og informanternes navne i dette speciale ikke de rigtige navn, men kun kendt af os. Vi har efter transskriberingen af vores interviews fjernet gentagelser af ord samt fjernet talemåderne som: *ihh*, *øhh* og *hmm*. Dette har vi gjort for at gøre citaterne i vores analyse mere læsevenlig. Vi har været opmærksomme på ikke at fjerne ord, som ville ændre informanternes pointer.³

Formålet med kodning af empiriindsamlingen er at reducere og kode empiriindsamlingen i mindre meningsenheder (Tanggaard & Brinkmann 2010, 47). Vi havde ikke på forhånd fastlagt vores koder og er derfor gået induktivt til vores empiriindsamling, hvilket betegnes som datadreven kodning (Tanggaard & Brinkmann 2010, 47). Eftersom vi ønskede at identificere dispositivets anordninger, har vi rent praktisk printet vores transskriberede materiale ud. I vores materiale har vi haft fokus på at identificere mønstre, paradokser, variationer, gentagelser med mere i informanternes udsagn og handlinger for at ”koge” udtalelserne fra interviewet ned til mindre meningsenheder” (Tanggaard & Brinkmann 2010, 47).

³ Hvis censor eller eksaminator ønsker transskriberingerne af vores interviews, kan de rekvireres på: crose14@student.aau.dk eller på pernille_hauerslev@hotmail.com.

Selv om vi begge var til stede under indsamlingen af empirien, og dermed har iagttaget de samme praksisser, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at vi har samme forståelse af situationerne eller af udtalelserne. Af denne årsag valgte vi derfor at læse interviewene igennem og læse hinandens observationsnoter og undervejs understrege interessante italesættelser og iagttagelser. Dette gav mulighed for i fællesskab at drøfte, hvad vi havde skabt af konstruktioner med den enkelte praksis, og hvilke mønstre konstruktionerne tilsammen kunne skabe. De udvalgte empiriske italesættelser og iagttagelser skrev vi ned på post-its, der blev grupperet i kategorier, for at give struktur til den store mængde empiri. Børnenes opfattelser af dem selv og forældrenes og lærernes opfattelser af børnenes deltagelse i Madkamp, delte vi op i farver. Dermed fik børnenes udtalelser én post-it farve, således at Saugbjerg Skoles børn fik én farve, mens Skolen ved Bakkens børn fik en anden farve. Det samme gjorde sig gældende for forældrene, som alle havde én farve, mens lærerne havde hver sin farve. På den måde kunne vi på tavlen, ud fra farverne, få overblik over, hvem der havde sagt hvad. Efterhånden dannede der sig mønstre og tematikker, som vi gav overskrifter. Med vores teoretiske ramme in mente diskuterede vi os frem til overskrifter, som skal ses som anordninger, der er blevet dannet ud fra aktørernes italesættelser og handlinger. Vores heterogene anordninger har vi derfor valgt at kalde:

Heterogene anordninger:

- De frie rammer
- Konkurrence
- Vekslen mellem skole og fritid

På baggrund af de tre anordninger har vi efterfølgende fundet tværgående mønstre i anordningerne. På baggrund af vores fund i anordningerne har vi igen kodet vores empiri med fokus på at fremlæse anordningernes forbindelseslinjer. Vi kalder forbindelseslinjerne for:

- Kulinariske børn
- Andre strukturer i hjemmet

6.0 ANALYSESTRATEGI

I dette afsnit ønsker vi at beskrive, hvordan vi klarlægger specialets analysestrategi. I henhold til at Foucault ikke har klare retningslinjer for, hvilken tilgang man som forsker skal benytte sig af for at fremanalysere et dispositiv, har vi forsøgt ud fra Foucaults beskrivelse af dispositivet at fokusere på de heterogene anordninger, som udgør dispositivet.

6.1 Tre teoretisk informeret analytiske spørgsmål

Trine Øland er brugt som inspirationskilde og som supplement, for at operationalisere vores dispositive analyse. Gennem en dispositivanalyse af dokumenter undersøger Øland de dominerende menneskeopfattelser i pædagogikken, der har påvirket og har betydning for, hvad der i dag bliver vurderet som legitim opførsel og adfærd for børn (Øland 2011, 445). I Ølands analyse opstiller hun tre forskningsspørgsmål:

- “Hvilket grundsyn på, dets væren, adfærd, bevidsthed og relationer til andre, findes i givne pædagogiske praksisser og idealer?
- Hvilken betydning har disse menneskeopfattelser for hvordan konkrete børn vurderes?
- Forhindre eller befordre de dominerende menneskeopfattelser menneskelige udfoldelser? Er dette hensigtsmæssigt, individuelt såvel som samfundsmæssigt?” (Øland 2011, 461).

På baggrund af de tre forskningsspørgsmål er vi blevet inspireret til at operationalisere spørgsmålene til tre teoretisk informeret analytiske spørgsmål, som skal guide os i specialet.

Vi ser Ølands to første forskningsspørgsmål som spørgsmål, der skal forsøge at fremvise dispositivet. Det ser vi ved, at hun i første spørgsmål ønsker at finde; *væren, adfærd, bevidsthed og relationer*, hvilket vi forstå og oversætter som elementer i en anordning. Andet forskningsspørgsmål udgør også en fremanalysering af dispositivet. Nærmere bestemt forstår vi det som, at hun ønsker at finde et disciplindispositiv, idet at hun spørger ind til menneskeopfattelsers betydning for, hvordan børn vurderes. Det sidestiller vi med, at disciplinering skelner mellem ønskelige eller uønskelige handlinger i Madkamp, og i

Ølands tilfælde ønskelige og uønskelige vurderinger af børn (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 158).

Ølands første to spørgsmål har vi derfor omformuleret til følgende spørgsmål:

- Hvilke anordninger kan fremanalyseres gennem børns deltagelse i Madkamp, og hvilken betydning har disse anordninger for børnenes handlinger ?

Sidste spørgsmål som Øland opstiller, vil vi også lade os inspirere af, men spørgsmålet vil først blive belyst i specialets diskussionsafsnit, hvor spørgsmålet vil lyde:

- Forhindrer eller beforder anordningerne børns handlinger i hverdagen? Er dette hensigtsmæssigt individuelt såvel som samfundsmæssigt?

Med udgangspunkt i de teoretisk funderet analytiske spørgsmål vil vi i analysen fremanalysere de heterogene anordninger, som praktiseres med børns deltagelse i Madkamp, samt hvilken betydning anordningerne har for måden, hvorpå børn handler. I anden analysedel vil vi forbinde de heterogene anordninger til forbindelseslinjer og der igennem fremanalysere dispositivet. Mere konkret hvordan vi vil gøre dette vil blive uddybet i det følgende.

6.2 Analysens opbygning

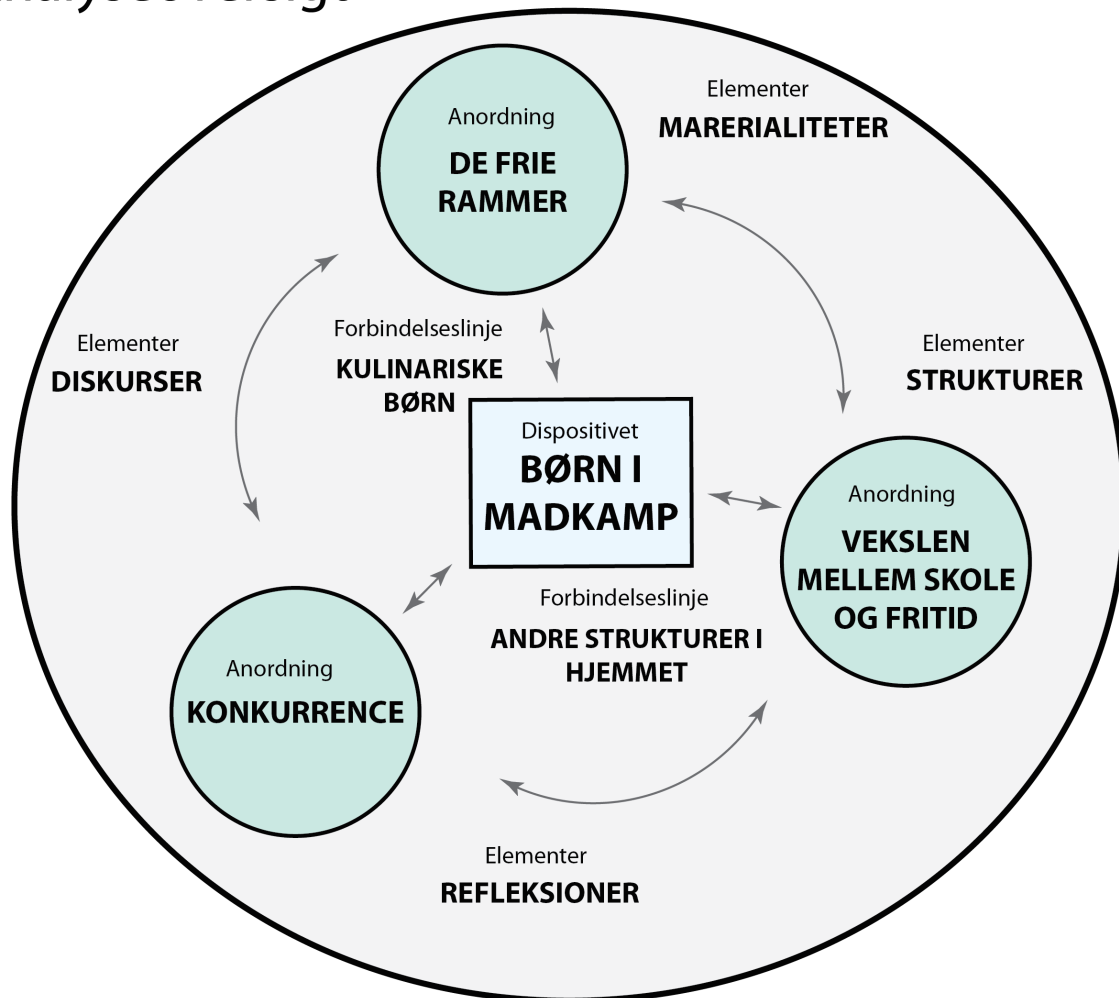
Hos Foucault består anordningerne som tidligere nævnt af forskellige elementer, som vi i dette speciale sidestiller med: Diskurser, refleksioner, strukturer og materialiteter. Vi kan på baggrund af vores forståelse af anordninger og gennem vores empiri fremanalysere anordningerne, som udgør dispositivet. For at være mere præcise vil vi oprids, hvad vi forstår ved diskurser, refleksioner, strukturer og materialiteter: *Diskurser* forstår vi som indlejret i italesættelser, der kan være med til at skabe en forståelse for dispositivet 'Børn i Madkamp.' Vi kortlægger diskurserne på baggrund af vores interviews og gennem tekster, der kan kontekstualisere vores fund. *Refleksioner* forstår vi som tanken om børnenes handlinger, hvilke vi kan kortlægge gennem vores observationer og interviews. Med *strukturer* forstår vi, hvordan Madkamp er struktureret fra arrangørernes side, men også ud fra, hvordan de enkelte skoler vælger at planlægge Madkamp, hvilket tydeliggøres gennem vores observationer af konkurrencen, men også gennem vores interviews med lærerne og vores samarbejde med Madkulturen. *Materialiteter* forstår vi som værende redskaber i

rummet Madkamp, hvilket vi kan kortlægge på baggrund af vores observationer, men også vores interviews.

Med fokus på elementerne i anordningerne kan vi dermed finde frem til de anordninger, som i et samspil disciplinerer børnenes handlinger, og som virker normerende på feltet. Anordningerne udgør dermed heterogene praksisser, som eksisterer under Madkamp. Helt konkret har vi gennem kodning af vores empiri i fællesskab fundet mønstre, paradokser, variationer og gentagelser som belyser tre anordninger, som vi i specialet har valgt at kalde: 'De frie rammer,' 'Konkurrence' og 'Vekslen mellem skole og fritid.' Anordningerne er som Foucault argumenterer for heterogene. For at tydeliggøre deres heterogene karakteristika vil vi vise et eksempel på deres heterogenitet, med udgangspunkt i den tredje anordning 'Vekslen mellem skole og fritid.' Her hjælper børnene med at forberede retter til finalen efter skole. Det er valgfrit, om de vil deltage, men børnene er alligevel undskyldende, hvis ikke de kan deltage. Det at børnene undskylder, kan skyldes, at forberedningen til konkurrencen foregår på skolen sammen med lærerne, og børnene forbinder denne praksis med pligt på trods af, at det er valgfrit. Skolen og lærernes tilstedeværelse forbinder børnene med pligt, hvor praksisser uden for skolen forbindes med lyst, hvori der opstår en modstrid. Vores belyste anordninger er forskellige praksisser, der forekommer i Madkamp, og de vil blive fremanalyseret i specialets første analysedel.

Foucault argumenterer for, at de heterogene anordninger har en forbundethed som danner dispositivet, hvorfor vi i anden analysedel vil fremanalysere anordningernes fælles karakteristika for på den måde at artikulere en logik i dispositivet 'Børn i Madkamp.' Hvad der karakteriserer logikken og dermed dispositivets heterogene hele, har vi valgt at kalde 'Kulinariske børn' samt 'Andre strukturer i hjemmet.' For at visualisere vores forståelse af hvordan vi kommer frem til dispositivet, har vi udarbejdet følgende figur:

Analyseoversigt



I analysen vil vi inddrage Trine Øland og Nikolas Rose, som begge er inspireret af Foucault. Vi inddrager dem for at kontekstualisere og diskutere vores fund. I analysen vil vi trække på Ølands analyse af *Menneskeopfattelser i pædagogikken* (2011) i forhold til de diskurser, som Øland argumenter for gennem tiden har været herskende inden for pædagogikken. Med Rose vil vi trække på hans beskrivelser af individet i det neoliberalistiske samfund med udgangspunkt i hans bøger *Powers of Freedom - Reframing Political Thought* (1999) og *Inventing our selves - Psychology, Power and Personhood* (1998). Rose har gennem sit arbejde som sociolog undersøgt, hvordan individer handler, formes og transformeres i samfundet ved at trække på Foucaults analyser af governmentality (Sørensen og Hjort, 2000, 135). Vi er inspireret af Rose beskrivelser af styringsrationaliteter i samfundet, som er medvirkende til, at individet handler på en bestemt måde, hvilket vi ser noget tilsvarende af i vores analyse.

7.0 ANALYSE

I vores analyseafsnit vil vi analysere på baggrund af den indsamlet empiri. I analysen vil vi have fokus på vores udvalgte elementer: Refleksioner, strukturer, diskurser og materialiteter. Desuden vil analysen være bygget op omkring vores teoretisk informeret analytiske spørgsmål, som er inspireret af Ølands tre forskningsspørgsmål. Analysen vil være delt i to. I første analysedel vil vi fremanalysere tre konstruerede anordninger, som vi kalder for: 'De frie rammer,' 'Konkurrence' og 'Vekslen mellem skole og fritid.' I anden analysedel vil vi karakterisere, de tre anordningers forbundethed, hvormed det vil definere dispositivet 'Børn i Madkamp.'

7.1 De frie rammer

I dette afsnit af analysen vil vores fokus være på den først anordning, som vi kalder: 'De frie rammer.' For at fremanalysere 'De frie rammer' har vi i dette afsnit fokus på informanternes italesættelse af strukturer og refleksioner. Vi vil i dette afsnit undersøge, hvordan børnene i Madkamp forstår handlerummet som frit, selvom rammerne i virkeligheden er relativt struktureret.

7.1.1 Innovativt og eksperimenterende

Vi har igennem vores samtale med Madkulturen og vores interviews med lærerne fået indblik i den måde, som Madkamp er struktureret på. Strukturerne lader det være op til den enkelte lærer, hvordan de tilrettelægger forløbet Madkamp for børnene på skolerne. Lærerne har dog fået udleveret en lærervejledning og et elevhæfte, hvor de kan finde inspiration til planlægningen. Lærerne fra Saugbjerg Skole og Skolen ved Bakken har begge arbejdet ud fra den samme didaktiske tilgang. Da vi interviewede lærerne Sofie og Steen fortæller de, hvordan de hver især havde valgt at strukturere undervisningen:

”Jeg havde udstukket nogle rammer, fordi jeg oplevede, at det undervisningsmateriale der var i Madkamp, med at børnene skulle lave deres egne retter var for bredt i min verden. Jeg tror, de (børnene red.) var gået helt kolde på, at de ikke anede, hvad de skulle. Så jeg valgte, at temaet skulle være tærte, og jeg valgte, at der var nogle ting, de skulle have med, og så måtte de selv finde ud af, hvordan de gjorde det” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

”Jeg satte en ramme (...) så bestilte jeg simpelthen et ostekit og sagde, nu har vi ostekittet, hvad har I lyst til at prøve. Så var der nogle, der læste på det, og så blev det til noget feta og til noget flødeost og også til noget ricottaost, og så var der også noget mozzarella” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Ovenstående citater er eksempler på, at undervisningen med Madkamp er bygget op omkring nogle strukturer, der medfører, at lærerne udstikker rammer ved blandt andet at kunne vælge et tema for børnenes retter. Sofie har bestemt, at børnene skal lave tærte, mens Steen har sat en ramme om, at børnene skal lave oste. Sofie beskriver, at børnene vil gå ‘kolde’ på opgaven, hvis der ikke var sat rammer, og hun beskriver, hvordan børnene har arbejdet med det:

”(...) Jeg har valgt at lave det meget sådan innovativt, det de har lavet, det har været elevernes produkter og dem selv, der har videreudviklet det, og det har også givet dem nogle ideer om, hvad en ret skal indeholde, og hvordan hænger den sammen. Fordi min kammerat kan lide det, er det ikke sikkert, jeg kan lide det, så det har de eksperimenteret lidt med” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Ovenstående citat indikerer, at Sofie ser det som børnenes projekt, og at børnene, inden for rammerne, har mulighed for og frihed til at arbejde innovativt og eksperimenterende. Sådan en italesættelse er med til at tegne anordningen ‘De frie rammer,’ hvor børnene netop føler, at de arbejder under frie rammer. Børnene ser selv rammerne som værende frie, hvilket kommer til udtryk i et af vores interviews med børnene på Saugbjerg Skole, hvor en af børnene siger:

”Ja og vi har aldrig fået lov til at lave vores egen mad, vi har altid bare fået af vide, nu skal I lave kyllingesuppe eller sådan noget, men så fik vi lov til at starte fra bunden med vores egen. (...) Og altså det var helt vildt sjovt.” (Mads, 7. klasse, Saugbjerg Skole, interview efter finalen foretaget d. 08.04.2016).

Citatet er et eksempel på, hvordan og hvorfor børnene oplever måden de arbejder på i Madkamp som værende fri. De får mulighed for at udvikle deres egen opskrift, og de får lov til at eksperimentere. Dette underbygges også i næste citat, hvor en af børnene beskriver deres mulighed for at eksperimentere med deres grød:

”(...) i starten tænkte vi sådan lidt ud ad boksen, og i starten ville vi kun have vilde ris, men så fandt vi ud af, at de ikke sugede så meget, og så prøvede vi at blande det, og så fandt vi ud af, at det blev det en del bedre af ” (Peter 7. klasse, Saugbjerg Skole, interview efter finalen, d. 08.04.2016).

Her beskriver Peter netop, at de arbejder med deres produkt ved at prøve sig frem, og hvor de efter flere forsøg finder en god løsning, hvilket vi forstår som, at han handler eksperimenterende. Hvorfor der er god sammenhæng mellem børnenes handlinger og lærernes tanke om, at børnene skal føle, at det er deres projekt.

De frie rammer som børnene føler, at de arbejder under, når de er i Madkamp, skabes gennem strukturer, som er bygget op om innovation og eksperimentering. Vi kan aflæse, at børnene gennem det eksperimenterende og innovative arbejde disciplineres til at føle, at de arbejder under ‘De frie rammer.’ Ifølge Foucault disciplineres individer til at handle og tænke ud fra normalitet, men i sådan en tænkning vil det unormale eller det uønskelige ligeledes eksistere (Heede 2002, 99). Med en disciplinering om at børnene handler under følelsen af frie rammer, udelukkes det at arbejde under struktureret rammer, idet at børnene ikke ønsker at arbejde med at gentage deres retter. En af børnene reflekterer over sin handling således:

“Jeg tror også, at vi har nået at lave alle retterne i hvert fald ti gange. Jo, vi har da spist det hver gang, men det bliver også sådan meget...(Kropsligt udtrykker han irritation ved at trække på skuldrene og ryste på hovedet)“ (Ole 7. klasse, Saugbjerg Skole interview efter finalen foretaget d. 08.04.2016).

Der bliver her antydnet en refleksion fra Ole om, at de har gentaget retterne over ti gange, hvilket han opfatter som generende. Barnet Peter supplerer med at sige:

“Jeg vil sige, at det var meget sjovt i starten, men her til sidst...det bliver meget af det samme mad, vi får. Det samme mad hele tiden, og nogle gang fik man maden tre gang om ugen. Fordi så skulle man øve øve øve, altså det er selvfølgelig rigtig sjovt, men altså jeg havde håbet lidt på, at når vi havde vundet semifinalen, at vi måske ville prøve en ny ret, for at vi ligesom kunne prøve noget nyt” (Peter 7. klasse på Saugbjerg Skole interview efter finalen foretaget d. 08.04.2016).

I dette citat bliver der ligeledes antydnet en refleksion om, at når børnenes handlinger består af gentagelser, er det ikke lige så sjovt, som når de er eksperimenterende. Børnene forbinder ikke gentagelsen af at arbejde med de samme retter, med følelsen af at handle under frie rammer. Når børnene disciplineres til gentagelser, forbindes det med irritation, idet at de kender til følelsen af at handle under frie rammer, hvor de må eksperimentere. For børnene bliver gentagelsen det uønskelige og en følelse af pligt, modsat bliver eksperimenteringen det ønskelige og en følelse af lyst.

7.1.2 Styrket fællesskab

På baggrund af vores interviews med børnene er der en indikation af, at børnene har fået styrket sammenholdet i klassen. Dette ser vi ved, at det er gennem børnenes følelse af frie rammer, at fællesskabet styrkes, hvilke vi blandt andet kan aflæse i forældrenes begrundelse for børnenes styrket sammenhold.

”Fordi, hvis de lige manglede nogle ting, der lige skulle være færdige. Så styrkede det sammenholdet mellem dem - “især hvis vi ikke når det, så kommer vi allesammen bagud”” (Karsten, forældre, 1.gruppeinterview foretaget på finaldagen d. 31.03.2016). ”De kæmper, det er sammenhold, vi gør det sammen, alle skal bidrage, alle skal sige noget. Så hvis lærerne formår at lave den gode form, så er det jo fantastisk” (Rianne, forældre, 4. gruppeinterview foretaget på finaldagen d. 31.03.2016).

Den ramme som lærerne har sat, disciplinerer børnene til at tage ansvar. Rammen medfører, at børnene bliver nødt til at samarbejde, hvilket styrker fællesskabet i klassen. Børnene gør sig afhængige af hinanden, i og med at børnene står for forskellige forberedelser til en samlet ret. Der er en deadline, som skal overholdes, hvor maden skal

være klar og præsentabel til præsentationen for dommerne. Det stiller krav til det enkelte barn at gøre det så godt som muligt, da alle skal yde deres bedste for at opnå det bedste fælles resultatet. Med inspiration fra Foucault kan vi argumentere for, at børnene på en måde overvåger hinanden, hvilket disciplinerer børnene til at yde deres bedste. Som Foucault argumenterer for, så er magt lig produktivitet, og magten øger effektiviteten (Foucault 1975/2008, 223). Børnene ved, at hvis de ikke leverer deres bedste, så vil retterne ikke blive klar, og det vil gå ud over hele klassen.

7.1.3 Opsamling på ‘De frie rammer’

I denne anordning er det strukturerne bag Madkamp, der fordrer børnene til at handle på en bestemt måde. Lærerne strukturerer børnenes handlerum, ved at børnene skal arbejde inden for de rammer, som lærerne sætter. Børnene oplever selv rammerne som værende frie, da de har mulighed for at arbejde innovativt og eksperimenterende. Børnenes følelse af frie rammer, og dermed tilgangen i Madkamp, trækker på en diskurs omkring det neoliberalistiske menneskesyn, som Øland argumenter for er det menneskesyn, der præger den progressive pædagogik i dag. Individet er frit og stræber efter at realisere sig selv og leder derfor sig selv til en udvikling. Madkamps tilgang giver netop rum for frihed, men kan ligeledes ses i lyset af, at lærerne sætter en ramme, hvorved børnene “(...) bliver, som menneske med en gruppebetegnelse, mål for mangeludbedring, men stadig på baggrund af forestillinger om mennesket frie valg på et marked” (Øland 2011, 458). Rammerne som lærerne sætter er dermed en form for invention, som børnene kan handle under, og som skal sikre, at børnene får mest mulig ud af læringen men stadig som det frie menneske, som børnene opfatter sig selv som.

Vi ser ligeledes en sammenhæng mellem de frie rammer, og det som Rose argumenterer for, får individet til at føle sig fri. Ved at arbejde innovativt og eksperimenterende skabes børnenes følelse af at arbejde under frie rammer. Ifølge Rose forekommer der et paradoks i det neoliberalistiske samfund hvor paradokset er, at for at blive fri må individet ledes for at kunne føle sig fri og for at bevare friheden, må man ledes på en helt konkret måde (Rose i: Sørensen & Hjorth, 2000, 141). Lærerne og lærernes opsatte rammer disciplinerer børnene til at handle innovativt og eksperimenterende, hvilket er med til at skabe de frie rammer, som børnene føler, at de arbejder under. Frihed kræver ansvar, skriver Rose, og han argumenterer for “(...)at retten til at blive fri implicerer alle mulige forpligtelser i relation til familie, venner (...)” (Rose i: Sørensen & Hjorth, 2000, 141). Dette kan også ses i

relation til, at børnene netop 'frivilligt' tager ansvar for dem selv, deres retter og fællesskabet. Børnene er altså underlagt strukturer, men opfatter sig selv som det frie menneske med frie valg og muligheder.

7.2 Konkurrence

I dette afsnit af analysen vil vi fremanalysere den anden anordning, som vi kalder 'Konkurrence.' Anordningen fremanalyseres gennem elementerne: Strukturer, refleksioner, materialiteter og diskurser. Med afsnittet ønsker vi at belyse, hvordan konkurrencen disciplinerer børnene i Madkamp. Børnene higer efter at vinde, hvilket kommer til udtryk ved måden, børnene har fokus på kreativiteten og det æstetiske i deres retter. Processen bag retterne tillægges ikke lige så stor betydning, idet børnene higer efter at vinden konkurrence med henblik på en søgen efter lykken.

7.2.1 Lykken er at vinde

På baggrund af vores samtale med Madkulturen og vores observationer, har vi iagttaget og fået viden om, at setuppet omkring Madkamp centrerer sig om en konkurrence. Dette skyldes, at børnenes arbejde på skolen kan munde ud i en semifinal og finale, for de hold der bliver udtaget. Konkurrenceelementet er vigtigt for børnene, og det motiverer dem, hvilket flere af børnene fremhæver under vores interviews. En af børnene reflekterer over hendes deltagelse i Madkamp ved at sige: "(...) at det var en konkurrence, det gjorde bare, at man ville gøre det lidt bedre" (Vera 7. klasse, Skolen ved Bakken, interview efter finalen foretaget d. 08.04.2016). Dette citat er et af flere, hvor børnene italesætter deres egen og klassens handling som, at konkurrencen var med til, at de i klassen gjorde sig mere umage end, hvis ikke det var en konkurrence. Konkurrencen disciplinerer på den måde børnene til at yde et ekstra arbejde i forhold til, hvis ikke det var en konkurrence, som børnene deltog i. I interviewet som vi foretog med læreren Steen, italesætter han, at det at deltage i en konkurrence først er sjovt, når der er en reel mulighed for at vinde: "For hvad har vi her, vi har mulighed for en konkurrence, det er altid sjovt at deltage i en konkurrence, hvis man har en chance (for at vinde red.)" (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Gennem Steens italesættelse trækker han på en diskursiv praksis om, at det kun er sjovt at deltage i en konkurrence, hvis den er på et niveau, hvor der er chance for at vinde. Samtidig er der også i denne diskurs en forståelse af, at det er legitimt at deltage i en konkurrence, som har et lavt niveau, måske også lavere end hvad klassens niveau er. Det vigtigste er, at de har chance for at vinde, hvorfor det værste må

være at tabe og blive ekskluderet fra konkurrencen. Konkurrencen disciplinerer på den måde lærerne, men også børnene, til at gå efter at vinde, idet at de ikke er vant til at blive ekskluderet, og dermed ikke ønsker at blive det. Peter fra Saugbjerg Skole trækker ligeledes på en diskurs om at vinde, hvor han reflekterer over, hvordan han selv og flere af hans klassekammerater ikke troede på, at de kunne vinde semifinalen. Først da de vandt, blev det en realitet, og de var videre til finalen i Odense. Peter fortæller: “(...)Der var ikke så mange af os, der var seriøse omkring det, fordi vi vidste, vi fik af vide, at der aldrig var nogle fra Sjælland, der havde vundet” (Peter 7. klasse, Saugbjerg Skole, interview efter finalen foretaget d. 08.04.2016). Peter hentyder til, at det ikke var en normalitet, at klasser fra Sjælland vandt, hvorfor de lod sig indordne efter denne norm, hvilket disciplinerer, at børnene ikke havde troen på at vinde. Vi formoder, at det kan hænge sammen med, at børnene på forhånd havde følt sig ekskluderet fra at nå til finalen. Peter og hans klassekammerat trækker ligeledes på diskursen om, at det vigtigste ved en konkurrence som Madkamp er at vinde. Følelsen af at føle sig inkluderet i finalen, og at der er en chance for at vinde, disciplinerer børnene til at være seriøse. I skolen er de ikke vant til at vinde eller tabe, men i skolen er der karakterer, som er med til at børnene er seriøse i higen efter en høj karakter. Konkurrencen kan ekskludere børnene, men det kan en karakter ikke gøre på samme måde. Der tilskrives en diskurs om at være seriøs, ellers har det konsekvenser, hvor det her i konkurrencen er i form af eksklusion.

Ud fra vores observationer og indblik i Madkamp, ansporer vi ligeledes, at Madkamp er en konkurrence, som fordrer visse strukturer, hvor der netop er en vinder og en taber, hvilket gør, at børnene der deltager i Madkamp, gennem strukturer disciplineres til at hige efter at vinde, ligesom det medfører en øget seriøsitet fra børnenes side angående deres retter og præsentation. Seriøsiteten samt det at der er vindere og tabere i Madkamp, formoder vi, udelukker de klasser, som ikke i samme grad har en vis seriøsitet i at vinde konkurrencen.

7.2.2 Kreative setup

Higen efter at vinde kan vi ikke kun aflæse på baggrund af vores informanternes fortællinger men også ud fra vores observationer af semifinalen og finalen. Her iagttog vi, at mange af børnene også gik op i det kreative setup, hvilket vi kunne se igennem, hvordan de forskellige klasser havde pyntet deres borde, inde de skulle præsentere for dommerne. I Madkamp skabes et rum, hvor alt hvad der kan spille ind på dommernes vurdering, er

legitime handlinger og i fokus. Dette kan hænge sammen med børnenes higen efter at vinde.

Til semifinalen og finalen observerede vi, at alle klasser havde fået to borde og en opslagstavle. De materielle forhold i form af en opslagstavle og to borde inviterer til, at materialerne skal bruges. Selvom konkurrencen er struktureret ud fra, at børnene skal lave mad, og maden skal vurderes af de fem dommer, var der også opsat to borde, ligesom der var opstillet en tavle i salen, der hvor præsentationen skulle foregå. En opslagstavle samt to borde til fem dommer er ikke typisk inventar i en madpraksis. Materialerne disciplinerer en handling, som rækker ud over blot at stille sin ret på et bord, hvilket der ligeledes bliver påpeget i interviewet med læreren Steen: “(...) der var jo folk, der jo nærmest havde en halv kostald med”(Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). I Steens beskrivelse anspores en diskurs om, at rummet hvor Madkamp fysisk foregår også disciplinerer børnene til at inddrage andet end mad i konkurrencen. Dette medfører, at børnene ikke kun dyster om, hvem der har de bedste retter, men ligeledes dyster om, hvem der formår at være mest kreativ omkring deres præsentation af retterne.

Som eksempler på en normalitet om at det kreative omkring maden er en legitim handling, vil vi nævne iagttagelser fra finalen. Vi iagttog blandt andet en klasse, der havde pyntet deres opslagstavle med et billede af Mælkevejen, hvortil små brædder gik ud fra opslagstavlen, og hvor deres retter, som lignede planeter, kunne placeres. Vi så blandt andet mælkejunger, høstakke, børn klædt ud som malkepiger og karle, børn med ens hjemmesyet yver hatte og store papirs-køer, som de selv havde foldet, og som udgjorde bordet, hvor deres retter blev serveret. Derudover var der en klasse, der under præsentationen afsluttede med at opføre en rap om mælk, ligesom der var en anden klasse, der afsluttede med at danse en dans, hvor de illustrerede en malkning. Forståelsen af at konkurrencen rækker ud over et fokus på mad kan således være et produkt af, at Madkamp gennem opstillede materialiteter disciplinerer en kreativitet i børnenes handlinger. Dog kan der også være andre elementer, der disciplinerer børnene til at være kreative i deres handlinger. I interviewet med Steen fortæller han, at han synes, at hans klasses koncept med cafémad var for kedeligt i forhold til de andres holds koncepter (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Steen giver ligeledes udtryk for, at hvis tiden havde været til det, havde han og hans klasse gjort mere ud af at have et koncept:

“(…) hvis vi havde haft længere tid, så var vi kommet med (et andet koncept red.). Jeg havde en tanke om, at de skulle stå i sådan en street stall (madbod red.), hvor de sådan stod og råbte to og to. “Hey, kom over til mig og få et eller andet.” Og så skulle de ligesom stå og kæmpe om dommernes opmærksomhed” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Steen trækker på en diskurs om, at jo mere der bliver gjort ud af præsentationerne jo bedre. Chancerne for at vinde bliver øget. I italesættelsen kan der ligge en forståelse af, at et cafékoncept er for kedeligt, men at et opsat “teaterstykke,” hvor børnene inddrager dommerne, og hvor der bliver skabt en stemning af at befinde sig omkring en street stall, er en ønskværdig handling. Det kan tyde på, at lærernes diskursive praksis om jo mere jo bedre, ikke kun er en normalitet i lærernes verden, men at det også er en normalitet for børnene. Da vi spurgte børnene fra Skolen ved Bakken om, hvad de gik mest op i omkring de retter, som de havde med i Madkamp, supplerede børnene hinanden ved at svare:

“Freja: Det skulle være specielt og skille sig ud fra de andre og ikke bare komme med en klassisk mælkeret. Så det var lidt specielt. Der var en lærer her på skolen, som var ude på en flygtningelejr (Freja bliver afbrudt, og Søren fortsætter).

Søren: Så ville vi få en flygtning til at komme hertil for at lære os at lave rigtig feta, det kunne vi så ikke” (Freja & Søren 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Dermed er det ikke kun lærerne, der har opfattelsen af, at det ville være en fordel for dem som klasse at inddrage noget, som skiller sig ud og er specielt. Vi fremanalyserer, at der er en normalitet om, at jo mere kreative og storslåede fortællinger der skabes under præsentationerne, jo bedre. Denne normalitet kan udspringe af, at børnene deltager i konkurrencen for at vinde. Det udelukker, at det kan lade sig gøre at vinde hvis ikke, at de kreative indslag også er til stede i præsentationerne. På baggrund af de materielle forhold samt vores fremlæsning af en diskurs om higen efter at vinde, skabes dermed en normalitet om, at børnene disciplineres med henblik på at varetage en rammefortælling om maden, lave sange og være kreative i deres præsentationer og bordpyntning. Gennem vores

observationer kan vi ligeledes se, at det ikke kun er det kreative setup omkring deres retter, der har spillet en rolle for børnene, men også det æstetiske udtryk i retterne.

7.2.3 Æstetik

Gennem vores observationer har vi iagttaget, hvordan flere af børnene ikke kun går op i setuppet omkring præsentationerne. Børnene går ligeledes meget op i det æstetiske udtryk i deres retter, hvilket kan ses i gennem måden hvorpå, børnene anretter deres retter. Hvordan dette kommer til udtryk, vil vi i det følgende uddybe.

Til finalen observerede en af os et barn, der skulle anrette klassens hjemmelavede mozzarella. Barnet var i første omgang i et dilemma, da hun til semifinalen havde anrettet på et træ skærebræt, og til finalen ikke kunne finde et. Hun brugte lang tid på at overveje, hvordan hun skulle stille retten op uden et træ skærebræt. Hun fortalte til den ene af os, at det havde set flot ud til semifinalen med et rustikt træ skærebræt, og at hun gerne ville have haft sådan et igen, frem for en almindelig tallerken. Efter længere tids søgen fandt hun et skærebræt, som lignede det, der var blevet brugt til semifinalen, og hun gik i gang med at anrette mozzarellaen på skærebrættet. Hun dryssede forsigtig ét saltkorn af gangen ud over osten. Det salt der ramte skærebrættet, og ikke blev siddende på osten blev tørret væk. Hun gik ligeledes over til en håndvask for at øve sig i at hælde olivenolie langsomt og forsigtigt ud. Først da hun var overbevist om, at hun kunne hælde forsigtigt, hældte hun olivenolien over mozzarellaen og afsluttede med et par blade basilikum, som med præcision blev lagt oven på osten. Observationen er et eksempel på, hvordan vi fremanalyserer de materielle forhold som vigtige for børnene, og hvor børnene har en forståelse af, at det er legitimt at kredse omkring anretningen, hvor æstetikken i retten er vigtigt.

Via læreren Steens italesættelse i nedenstående citat trækkes der på diskursiv praksis om, at børn er visuelle, og at de kan lide at gå op i detaljer omkring maden.

“(…) børn er jo også sådan ekstrem visuelle. Børn spiser i den grad med øjnene, jeg tror også, at der er en grund til, at børn ikke kan lide sådan noget som brunkål, det ser jo fandme ringe ud. Så det tror jeg virkelig også, det der med at de får lov til at gå i detaljer, de får lov til at arbejde, altså bearbejdet noget der rent faktisk skal sidde lige i skabet” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Det tyder på at denne diskurs om at børn er visuelle og detaljeorienteret også praktiseres i Madkamp. Madkamp disciplinerer et mulighedsfelt for børnene til at handle frit som visuelle og detaljeorienteret individer.

Efter et af gruppeinterviewene med forældrene fortalte moderen Rianne, hvad hendes barns klasse havde lavet. Riannes italesættelse skal ses som et eksempel på, at børnene handler og udarbejder retterne med fokus på detaljerne og det visuelle. Eksemplet viser, hvor seriøse børnene er, og hvor meget de går op i kreativiteten:

“De har lavet fire retter (...) mellemretten det var mælkesnitter og jordkloden, som de havde lavet med noget karamel indeni og noget rød flødeost, som på et tidspunkt var hvid chokolade med frugtfarve indeni, det har de så eksperimenteret med. De har simpelthen lavet en jordklode med lava” (Rianne, forældre, 4. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

Heri beskriver Rianne, at børnene har lave en ret, som skal forestille jordkloden, hvor jordkloden blot er én ret ud af flere. Børnene har ligeledes lavet andre planeter, som alle tilsammen skal udgøre det samlede planetsystem i universet. I denne beskrivelse anspores det, at børnene har dekoreret deres retter på en måde, hvor det ikke længere blot udgør mad, men bliver et kunstværk, hvilket underbygger, at det er legitimt, at børn i Madkamp har rum for frit at skabe et æstetiske udtryk, der ingen grænser har.

Men ikke kun det æstetiske er en del af normaliteten i børnenes handlinger. Under gruppeinterviewet med børnene fra Skolen ved Bakken reflekterer barnet Freja over, hvordan deres præsentation af retterne gik til finalen. Hun fortæller, at de havde en urt på tallerknen, som dommerne spurgte ind til, hvad var: “Det var pinligt, vi havde sådan en urt på vores tallerken, som vi ikke vidste, hvad hed, det gik lidt hurtigt” (Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Denne praksis står i modsætning til den førnævnte diskurs, hvor børnene frit kan pynte retterne, som de synes. I Frejas refleksion ser vi en disciplinering. Dommerne disciplinerer, børnene til føle sig i en pinlig situation, hvis ikke de kan svare på dommernes spørgsmål. Her ser vi to heterogene praksisser, som overlapper hinanden. Madkamp inviterer både til at være et frit

visuelt barn, som har stort fokus på æstetikken, men inviterer også til, at børnene handler for at vinde. I Frejas refleksion har hun mest haft fokus på den frie visuelle handling, hvorfor hun ikke kan svare på, hvad det er for en urt. Retroperspektivt skaber det en pinlig situation, som barnet udtrykker ærgrelse over, idet at hun ikke er klar over, hvilken krydderurt de har brugt til at pynte med, da dommerne spørger dem. Dette kan være et udtryk for, at hun føler, at dommerne måske har fratrasket point på den baggrund, og holdet dermed har mindsket chancen for at vinde, og kan risikere at blive ekskluderet fra konkurrencen som igen trækker på en eksklusionsmekanisme, som børnene ikke er vant til. Eksemplet indikerer, at strukturerne og materialiteterne i Madkamp er med til at disciplinerer børnene med henblik på det primære fokus på produktet (retten) frem for processen (læringen). At børnene for eksempel ikke er klar over, hvilken urt de har med viser netop, at de har haft mere fokus på produktet, herunder at retten er æstetisk flot frem for læringen om urten dens navn og smag. I lyset af at det er en konkurrence, hvor lykken er at vinde, går børnene dog ikke kun op i æstetikken, men også op i at kunne svare rigtigt på spørgsmålene, som dommerne stiller.

7.2.4 Fokus på produkt frem for proces

I relation til at børnene har meget fokus på æstetikken frem for processen bag retterne, fortæller læreren Steen, at hans tilrettelæggelse af årets madkundskabstimer ikke stemmer overens med tidspunktet for Madkamp. Steen giver udtryk for, at børnene ikke havde den nødvendige grundforståelse til at kunne begå sig i et køkken, hvorfor det var svært at deltage i en konkurrence som Madkamp. På baggrund af et ønske fra børnenes side om at deltage besluttede han alligevel at tilmelde børnene til Madkamp. Steen italesætter, hvordan han oplever at skulle flytte fokus i undervisningen:

“Vi har nogle elever her, hvor den normale procedure ville være, at man starter fuldstændig stille og rolig med nogle helt simple ting. Og så skal børnene tage nogle helt vilde, vilde, vilde overspringshandlinger og bede dem kaste sig ud i sådan noget legering, som man netop skal være meget stringent omkring med temperatur og alt muligt andet, som jeg vil sige skulle være kommet meget meget senere på året. Så det var bare sådan et overspring, der måtte gøres. Nu deltager vi, og så ser vi, hvad der sker” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Da konkurrencen i Madkamp ligger i starten af børnenes forløb med madkundskab, vælger læreren at springe de helt basale teknikker og grundforståelser af at begå i et køkken over. I stedet kaster han børnene ud i vilde handlinger, såsom at arbejde med legering, da han vælger, at børnene skal deltage i konkurrencen. Dermed trækker Steen på en diskurs, hvor grundteknikker i madlavning ikke er det vigtigste, men hvor konkurrencen er altoverskyggende, hvorfor de springer grundteknikker over, og i stedet arbejder med teknikker som legering. Når tiden ikke er til først at varetage grundteknikker, er det vigtigere at springe dem over og i stedet fokusere på svære teknikker. Konkurrence samt higen og lykken efter at vinde disciplinerer børnene med henblik på at tage overspringshandling, hvilket skaber en normalisering om, at grundteknikker ikke er det vigtigste.

I interviewet med børnene fra Skolen ved Bakken reflekterer barnet Freja over de manglende færdigheder i køkkenet.

“Freja: Så er der nogle ting, som vi heller ikke helt har fået, sådan nogle ting som man nok skulle have lært, som nogle gange overrasker Steen, at nogen ikke kan.

Interviewer: Sådan nogle grundlæggende ting?

Freja: Ja for eksempel at skære løg” (Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Vi fremanalyserer igennem Frejas refleksion en forståelse af, at det er legitimt at deltage i en konkurrence som Madkamp, selvom børnene ikke evner for eksempel at skære løg. Heri frembringes også en legitimitet om, at børnene kan deltage og vinde på andre parametre, end at kunne skære løg samt andre parametre end at have forståelse for grundteknikker i madlavning.

Læreren Sofie italesætter i nedenstående citat, at hun er ærgerlig over, hvordan konkurrencen forløb. Hun mener, at parametrene som for eksempel kreativiteten omkring præsentationerne, fylder for meget. I citatet nedenfor refererer hun til semifinalen, hvor en klasse havde ens bluser på, fletninger i samme side og opførte en dans under præsentationen for dommerne:

“(…) så voldsomt er vi ikke gået ind i det vel, men så har vi jo gjort nogle andre ting. Jeg synes, vi blev noget overrumplet, det må jeg indrømme(…) (….)Det er bare for ambitiøst, tag det ned og få det over på børnene igen. (….) Jeg synes bare, det var alt for voldsomt. Få det ned i teknikken, så det er det, som det handler om. Jeg har været heldig, at jeg har været dansklærer, og de har kunne lave avisartikler. Jeg synes, der var en ide i at sammenkæde det, men hvis jeg bare havde været hjemkundskabslærer, så havde vi da aldrig kunne lave det, og jeg havde aldrig kunne få eleverne med på det. For som hjemkundskabslærer med halvanden time om ugen, hvordan skal jeg få dem til at følge mig. Det kan jeg ikke, så det er vigtigt” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview efter finalen, foretaget d. 08.04.2016).

Her beskriver Sofie, at hun har arbejdet tværfagligt med sin klasse i forløbet med Madkamp, for ellers ville det ikke kunne have ladet sig gøre at deltage. Sofie fremhæver Madkamp som for ambitiøst, og hun mener, at det skal ned på et niveau, hvor børnene kan være med, og hvor der er fokus på teknikker. Fokus er mere på det kreative setup omkring maden end på læringen omkring maden, mener hun. Sofie trækker her på en skolediskurs. Selvom børnene deltager i en konkurrence, er det stadig vigtigt at huske på, at det er en del af en læringsaktivitet, idet at Sofie udtrykker, at det skal ned på et niveau, hvor børnene kan lære noget, og hvor de får en faglighed med sig. Ved at trække på sådan en skolediskurs betyder det også, at andre fokuspunkter i Madkamp, som for eksempel det at opføre en dans, ikke er vigtig. Sofie mener dermed, at der bør trækkes på principper fra skolen, og fagligheden bør sættes mere i fokus. Sofie giver udtryk for, at det er en normalitet i Madkamp at have fokus på produktet, herunder hvordan slutproduktet er, mens processen som for eksempel teknikker til at komme frem til produkterne, kommer i anden række, hvorfor Sofie gerne vil have mere fokus på processen.

Børnene fra Saugbjerg Skole er også selv opmærksomme på, at deres retter skiller sig ud fra de andres hold, hvilket kommer til udtryk ved, at Peter fortæller: “(…)alle de andres mad lignede jo noget fra Noma, og vi har ikke en chance her (….)” (Peter 7. klasse, Saugbjerg Skole, gruppeinterview efter finale foretaget d. 08.04.2016). I Peters refleksion om at de andres retter ligner mad fra Noma, tydeliggøres det, at han mener, at hvis de skal vinde konkurrencen, skal maden ligne mad fra Noma. Heri ser vi en legitimitet om, at det

ikke er nødvendigt, hvilken processer der ligger bag maden, men hvis børnenes retter ligner mad fra Noma, tror børnene selv, at det giver dem de bedste chancer for at vinde konkurrencen. Børnene fra Saugbjerg Skolens retter ligner ikke mad fra Noma, men de har også gjort meget ud af deres mad. I interviewet med børnene fra Saugbjerg Skole udtrykker de en vis stolthed over, hvordan de har lavet den tærte, som de havde med til Madkamp. Stoltheden kommer til udtryk ved, at de flere gange nævner deres tærte bestående af butterdej med 144 foldninger som noget helt specielt. Børnene fortæller blandt andet, at dommerne var meget tilfreds med deres tærte, hvori børnene mener, at det er på grund af deres butterdej med 144 foldninger, at de kom videre til finalen. Børnenes refleksion om at selvom retten ikke ser lige så flot ud som mad fra Noma, er der også en vis legitimitet i at have brugt en teknik som at lave butterdej med 144 foldninger. Gennem børnenes refleksioner tydeliggør vi anordningen 'Konkurrence,' hvor selvom læreren trækker tråde fra en skoleverden om, at processen og læring er det vigtigste, eksisterer der i børnenes refleksioner en dominerende konkurrencediskurs, hvor slutprodukter overskygger og tager fokus fra lærernes ønske om, at læringen er det vigtigste. Læreren Steen fra Skolen ved Bakken giver ligeledes udtryk for, at der eksisterer en konkurrencediskurs, som er altoverskyggende. Han italesætter en handling fra semifinalen, hvor en lærer til en af de andre hold blandede sig i børnenes præsentationer:

“Der var nogle lærer der blandede sig. Det var min klare opfattelse, at vi (lærerne red.) bare skal holde vores kæft. Det her er børnenes præsentation, det har ikke noget med mig at gøre. Det svarer jo til at gå op midt i et teaterstykke og begynde at rette på dem (børnene red.) eller et eller andet. Det kan jeg gøre til prøverne, det skal jeg krafteddermame da ikke gøre til premieren. Så for mit vedkommende er det fuldstændig deres show” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Den anden lærer Sofie fortæller også om den styrende lærer. Hun fortæller i interviewet, at hun ligeledes selv kunne have lavet helt snorlige rammer og en handlingsplan for, hvordan børnene skulle have gjort.

“Det er netop den selvstændighed, altså for mig er det en del vigtigere, at de kan være det (selvstændige red.) i et køkken. Det giver dem selvtillid og

tillid til, at vi kan godt, også når vi er hjemme hos os selv” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview efter finalen, foretaget d. 08.04.2016).

Konkurrencediskursen som lærerne omtaler bliver på den måde, i deres øjne, for dominerende. Det er altså vigtigt for læreren, at børnene lærer noget og bliver selvstændige. Det er legitimt for børnene at have fokus på det æstetiske og det kreative setup, men det skal ikke overskygge den faglige læringen. Det er ikke kun gennem børnenes og lærernes italesættelser, at anordningen ‘Konkurrence’ ses herunder, at slutproduktet er det vigtigste. Det er ligeledes gennem strukturer, at anordningen tydeliggøres. For eksempel giver både Steen og Sofie udtryk for, at de var skuffet over, at de og deres klasser ikke havde mulighed for at se de andre holds præsentationer. Her henviser lærerne til præsentationerne til finalen. Vi observerede til finalen, at børn og dommere mere eller mindre var de eneste i rummet, når retterne blev præsenteret. Alle andre hold var til forskellige workshops eller i køkkenet og gøre klar til deres præsentation. Om denne struktur italesætter Steen:

“Jeg fatter simpelthen ikke, når man har så meget plads, som man har med de der balkoner, selvfølgelig er det under forudsætninger, at børnene ikke sidder og kæfter op, selvfølgelig skal man da have lov til at se hinandens fremlæggelser, så man kan lære af det. Vi er der for at lære og blive dygtige” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Her trække Steen ligesom Sofie på en skolediskurs om, at skolen er et sted, hvor børnene er for at lære, og selvom de deltager i en konkurrence, er det for Steen stadig en del af det at være i skole, og ikke kun en konkurrence, de skal have en faglighed med sig. Steen mener, at det havde været brugbart, hvis børnene havde overværet hinandens præsentationer, hvilket havde givet børnene en god læring. Strukturerne omkring tilrettelæggelsen af konkurrencen disciplinerer dermed også en normalisering om, at det ikke er læringen, der er den vigtigste, men at det er produktet og det at vinde, der er det vigtigste. Under de forskellige holds præsentationerne var det kun dommerne, der var i rummet, men til overrækkelsen af vinderne, observerede vi, at alle børnene var til stede i rummet. Sådant en strukturering peger på, at vinderen af konkurrencen er det essentielle, mens læringen og overværelsen af præsentationerne ikke er nødvendig, at alle børn overværer. Madkamp

skaber derfor et rum med fokus på det endelige resultat, og hvor higen efter at vinde konkurrencen er i fokus. Det er ikke nødvendigvis et rum, hvor børnene lærer noget af hinanden. Det er gennem fokus på kreativitet, præsentation og æstetik, at børnenes mål om at vinde kan opnås, hvorfor det er gennem strukturer og gennem materialiteten at børnenes higen efter at vinde opstår.

7.2.5 Rum for konkurrence

Madkamp er et tydeligt rum for konkurrence, hvor der bliver fokuseret på detaljerne, hvad end det handler om maden eller omgivelserne. Tager vi udgangspunkt i Foucaults udlægning af panoptikon, kan vi argumentere for, at børnene i rummet strukturerer hinandens handlerum. Forstået på den måde at børnene i princippet "overvåger" hinanden for at øge eller vurdere deres egne chance i finalen.

Vi observerede, at de 12 finalehold var i køkkenet samtidig, ved hver deres kogeø, hvor de var midt i tilberedningen og anretningen af deres retter. Børnene stod i et stort rum, hvor det var muligt at se, hvad de hver især lavede, hvorfor rummet ligeledes var med til at adfærdsregulere børnenes handlinger. Ud over det var der flere medier og kamerahold i køkkenet, som var i gang med at lave indslag om Madkamp til diverse nyhedsudsendelser og børne tv-kanaler. Derfor gik der flere kamerahold rundt og filmede børnene i køkkenerne, og nogle af børnene blev interviewet. Kameraets tilstedeværelse fik børnene til at rette ryggen og se koncentreret ud, når linsen ramte dem. Ydermere observerede vi at dommerne, før konkurrencen for alvor gik i gang, gik rundt i køkkenet under børnenes forberedelser og så, hvad børnene lavede. Dommerpanelet bestod af eksperter inden for madområdet, hvilket børnene også var lidt imponeret over. Det kom frem da en af børnene i gruppeinterviewet gav udtryk for, at hun synes, at det var sejt, at rigtige kokke skulle smage på deres mad, og at det var endnu sejere, hvis de professionelle oven i købet, kunne lide deres mad (Camilla 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Det at alle børnene var i køkkenet samtidig, at der var kamera på, og at dommerne gik rundt i køkkenet, kan være medvirkende til, at børnene i køkkenet disciplineres til at gøre sig umage. De vil gøre deres bedste. Børnene er i et rum, hvor de ikke ved, hvor og hvornår deres konkurrenter, kameraholdet eller dommerne kigger på dem, som netop er det samme princip, som Foucault inddrager med panoptikon. Dermed er rummet med til at gøre

magten til en automatisk funktion, hvor børnene hele tiden yder deres bedste til trods for, at børnene i rummet ikke hele tiden bliver kigget på af dommere, konkurrenter eller kamerahold. Magten bliver internaliseret og børnene udøver "kontrollen" indefra ved hele tiden at gøre deres bedste, således at dommerne måske kan huske dem, at de tager sig pænt ud på kameraet, og at konkurrenterne måske føler sig udfordret (Foucault 1975/ 2008, 228). Dermed bliver børnene i konkurrencerummet disciplineret, og dermed, mere effektive, nyttige og produktive individer, hvilket i dette tilfælde medfører at de gør sig ekstra umage med deres retter (Foucault 1975/ 2008, 228).

7.2.6 Opsamling på 'Konkurrence'

Børnene motiveres gennem konkurrencen, hvorfor konkurrencen spiller en vigtig rolle i et forløb som Madkamp. Strukturerne i Madkamp skaber et rum, hvor der er plads til børnenes kreative udfoldelse i forhold til kulisser, men strukturerne skaber også et rum med fokus på detaljer og det endelige resultat. Det er ikke kun maden, som er det vigtige for børnene i konkurrencen, men også historien og setuppet omkring maden. Denne tanke og handling kan trække på en diskurs fra 1920'erne og 1930'erne, hvor det humanistiske menneskesyn prægede pædagogikken, og hvor det *hele menneske*, var i fokus (Øland 2011, 450).

"Kunstnerisk og kreativt arbejde, musik udøvelse og bevægelse med kroppen fremhæves således at være væsentlige elementer i den nye opdragelse, og disse elementer gled siden ind og blev en uomgængelig del af både småbørns- og skolepædagogikkens brede dannelsesopgave" (Øland 2011, 450).

I samme periode er det hele menneskes indre og ydre, der skal være i harmoni. I det neoliberalistiske samfund som børnene i Madkamp tilskrives, er denne menneskelige helhed stadig eksisterende, men fokus er nu flyttet til, at det indre og ydre skal eksistere med henblik på at få mest ud af livet og dermed få en højere følelse af lykke (Rose 1998, 158). Rose argumenterer for, at individer i det neoliberalistiske samfund skal ses i en form for entreprenørskab, hvor individerne er entreprenører over deres eget liv (Rose 1999, 142). Individer styres i det neoliberalistiske samfund som individer, der tager valg med det formål at fremme deres egne interesser og for at realisere sig selv. Hvorfor individet i det neoliberalistiske samfund ligeledes er en aktiv del af sin egen styring (Rose 1999, 142).

Børnene og læreren er bevidste om, at de har sprunget grundteknikker i køkkenet over. Hvilket ligeledes har tilknytning til den neoliberalistiske tanke om, at alle individer i dag handler ud fra, at opgradere sig selv med henblik på søgen efter lykke

“(…) the individual is to become, as it were, an entrepreneur of itself, seeking to maximize its own powers, its own happiness, its own quality of life, through enhancing its autonomy and then instrumentalizing its autonomous choice in the service of its life-style” (Rose 1998, 158).

Sættes dette i relation til Madkamp, kommer læringen for børnene i anden række i søgen efter lykken, herunder lykken af at vinde konkurrencen. Higen efter at vinde konkurrencen kan dermed have betydning for, i hvor høj grad børnene har fokus på processen og læringen. Det handler for børnene mere om det endelig produkt, og om det som Rose argumenterer for, nemlig at opnå en højere følelse af lykke i jagten efter selvrealisering (Rose 1998, 157). Det er vigtig for lærerne, at børnenes deltagelse i Madkamp ikke kun handler om det æstetiske udtryk og det kreative setup, men at børnene får den faglighed med sig, som Madkamp giver mulighed for på trods af at den ikke nødvendigvis realiseres.

7.3 Vekslen mellem skole og fritid

I dette afsnit af analysen vil vi fremanalysere den tredje anordning, som vi kalder ‘Vekslen mellem skole og fritid.’ Anordningen fremanalyseres gennem elementerne: Refleksioner, diskurser og strukturer. Med anordningen ‘Vekslen mellem skole og fritid,’ ønsker vi, at belyse hvordan børnene trækker på handlinger fra skolen, hvor pligt er involveret, og hvordan de trækker på handlinger fra deres fritid, hvor handlinger udføres af lyst. Vi vil i det følgende uddybe, hvorledes der skabes et rum, hvor handlemåder inden for skole og fritid overlapper hinanden.

7.3.1 Pligt og lyst

Der er flere situationer, der peger hen mod, at når børnene deltager i Madkamp, handler de i en vekslen mellem, om de er i skole eller uden for skolen. I dette speciale har vi gennem vores interviews med lærerne og børnene fremanalyseret en konstruktion om, at børnene har et ben i begge lejre. Et ben i skole-lejren og et ben i fritids-lejren, hvor børnene trækker på lidt fra begge lejre, når de deltager i Madkamp.

I interviewet med børnene fra Skolen ved Bakken, reflekterer Freja over en handling, som er blevet foretaget i forbindelse med præsentationen for dommerne:

“Mig og Julia havde heller ikke fået meget tid til at læse en hel masse om oste, vi havde travlt nok med at lave den. Så vi vidste ikke helt noget om osteløbe, vi vidste godt, at det hed et lipase enzym, men vi vidst ikke, hvad det gjorde. Det fik vi så styr på til finalen, hvor de (dommerne red.) så slet ikke spurgte ind, så det var det da lidt. (Kropsligt udtrykker hun en ærgrelse ved at trække på skulderen og ryste på hovedet)” (Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Frejas refleksion fortæller noget om, at hun forstår det at præsentere for dommerne som et rum, hvor dommerne kan spørge ind til børnenes viden. Når hun står overfor at skulle præsentere for dommerne, disciplineres hun til at øve sig på sin viden om oste, som hun ikke havde styr på til semifinalen men fordi, at hun har en formodning om, at dommerne vil spørge ind til hendes viden om oste til finalen, øver hun sig på det. Hendes refleksion viser, at der bliver foretaget en handling om at få styr på oste i frygt for, at dommeren spørger ind til det. Hendes refleksion viser, at der trækkes på en diskurs fra eksamen i skolen, hvor børn også bliver hørt i, hvilken viden de har inden for et bestemt område, og hvor de øver sig på emnet, i frygt for, at blive stillet spørgsmål af eksaminator, som de ikke kan svare på. Frejas refleksion om praksissen viser ydermere, at hvis hun ikke bliver spurgt ind til hendes viden, er det en skuffelse for hende. Det skyldes, at hun har brugt tid og kræfter på, at kunne svare på svære spørgsmål. I stedet for at tænke, at hun har opnået en læring, er hun ærgerlig over, at hun ikke er blevet hørt i, hvad hun har lært, hvilket også kan trække tråde fra en eksamenssituation, hvor det vigtigste er at vise, hvad man kan, så man kan få en høj karakter. I Madkamp skabes en disciplinering om, at det er vigtigt for børnene at vise dommeren, at de har en stor viden, så klassen kan vinde konkurrencen. Dommernes rolle og tilstedeværelse i rummet kan dermed være disciplinerende for børnenes handling, hvor de af pligt og en vis frygt viser dommerne, at de har en stor viden. Børnene trækker på erfaringer fra skolen, hvorfor anordningen om at børnene i Madkamp veksler mellem at se sig selv som værende i skole og føle, at de har et frirum skyldes, at de handlinger, som de gør sig i Madkamp, både trækker tråde til skoleverdenen men også til fritiden.

Læren Sofie har ligeledes opfattelsen af, at børnene handler af pligt og af frygt, når de skal øve og finjustere deres retter til finalen. Sofie beskriver, at børnene har haft mange ting, som de har skulle forholde sig til, efter at de har fået råd fra dommerne til semifinalen, hvor klassen vandt, og dermed var gået videre til finalen:

“Og så har der bare været mange ting, sådan i det hele taget, vi har skulle bruge tid på. De syntes egentlig, at de havde leveret det bedste, og nu skulle de så re-tænke tingene igen og levere det endnu vildere. Det tror jeg, at de var lidt trætte af” (Sofie, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Her ser vi, at Sofie trækker på en optimeringsdiskurs i form af, at børnene efter semifinalen disciplineres af dommernes gode råd i forhold til at optimere deres retter. På baggrund af at børnene selv synes, at deres retter var optimale, foretager de en handling og re-tænker deres retter, hvorfor handlingerne bliver af pligt frem for af lyst. Dommerne bliver i denne forbindelse til individer, der hierarkisk er over børnene, ligesom lærerne er i skolen. Foucault taler om, at disciplin i skolen også forbindes med hierarki, hvor der opstår en normalisering af, hvordan eleven vurderes som individ, og hvordan eleverne vurderer sig selv. Når dommerne udtrykker sig, handler børnene ud fra, at det er deres pligt at ændre på det, da det er en normalitet at følge råd fra individer, som er hævet over dem, ligesom det også er tilfældet i en situation fra skolen (Foucault 1975/2008, 163). Det er dog ikke altid, at det at øve sig forbindes med en pligt, ligesom at lave lektier. I interviewet med børnene fra Skolen ved Bakken fortæller Søren, at de i klassen har øvet sig på deres retter og præsentationer i deres hjem “Vi havde fået sådan et elevmateriale med hjem over påsken, så kunne vi sidde og læse og terpe på mælkeprodukter og øve fremlæggelsen og alt sådan noget” (Søren 6. klasse, Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Ole fra Saugbjerg Skole fortæller: (...)“Jamen fordi jeg vidste, at jeg skulle lave det til semifinalen og måske også finalen, så tænkte jeg, at så kunne jeg ligeså godt øve det“ (Ole 7. klasse, Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016) Anordningen ‘Vekslen mellem skole og fritid’ viser sig i børnenes refleksioner om deres handling, hvor de beskriver, at de har muligheden for, at øve sig i hjemmene. I Søren's refleksion bruger han termerne “læse og terpe,” men i en sammenhæng, hvor det er noget han *kunne* gøre, men ikke *skulle* gøre. I det andet citat udtrykker Ole en refleksion om: “så tænkte jeg, at så kunne jeg ligeså godt øve det.” Her bliver der også lagt vægt på, at Ole

kunne øve sig, hvor han udelukker, at han *skal* øve sig. Oles refleksion over sin handling viser en valgfri handling, som kan foretages, hvis barnet har lyst til at øve sig på Madkamp, hvorfor det at deltage i Madkamp ikke kan sidestilles med lektier i skolen, hvor lektier er en pligt, som skal laves. Ligesom når børnene selv bestemmer, om de har lyst til at øve sig, er der ikke en lærer eller en dommer, som børnene føler sig forpligtede til at handle efter, men de handler efter eget ønske om at gøre sig bedre, så de har en chance for at vinde konkurrencen og ikke blive ekskluderet. Samtidig med at børnene handler af lyst, italesætter moderen Hanne i nedenstående citat, at Madkamp for hendes barn er sjovere at øve sig på end almindelige lektier:

”I går snakkede vi lige - de har jo stil for og Carl får aldrig lavet den stil. Nu har du lige lidt tid, så kan du lige begynde på det. Jamen i stedet for at skrive stil kan jeg så ikke lige øve mig på det der (Madkamp red.)“ (Hanne, forældre, 1.gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

I italesættelsen trækker Hanne på en diskursiv praksis om, at børnene prøver at slippe uden om at lave lektier ved i stedet at øve sig på Madkamp, hvilket indikerer, at børnene har mere lyst til at øve sig på Madkamp end at lave stil. Dette hænger sammen med, at børnene ser Madkamp som værende mere lystbetonet, og at det er vigtigt for dem, at de kan vinde konkurrencen.

7.3.2 Eksamenspræstation - og så alligevel ikke

Når børnene og lærerne trækker på en diskurs fra skolen, ses det i relation til, at børnene sammenligner deres præsentation med en eksamen. I interviewet med Skolen ved Bakken reflekterer børnene over, at de har ansvar for deres egen præsentation. I interviewet spurgte vi ind til en episode fra finalen, hvor børnenes lærer ikke stod i nærheden af dem, da de skulle præsentere deres retter for dommerne. Vi spurgte ind til, hvordan de oplevede, at deres lærer ikke var ved deres side. Hertil svarede Freja: “Jeg synes ikke, at det var nødvendigt, for det var jo ikke ham, der skulle fremlægge, det var os” (Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). I forlængelse af dette sagde Freja ligeledes:

“Det er ligesom til en eksamen, så fortæller læreren jo heller ikke svaret til en, det er jo bare, den der har guidet. Det er jo dem, der har lært en, hvad

man skal i prøven, og så må man selv finde svar. Du lærer teknikken, og så må du selv svare” (Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Der antydes dermed en refleksion om at det er børnene selv, der skal vise deres kunnen, og at de har ansvaret for at svare på spørgsmålene ligesom til en eksamen. Børnene er indforstået med, at de i skoleregi skal stå på egne ben, og at læreren ikke skal være til stede under præsentationen, da det er børnenes præsentation. Vi oplevede dog under observationerne til finalen at både børnene på Skolen ved Bakken og Saugbjerg Skole, ikke udelukkende stod på egne ben. Under observationerne noterede vi os, at børnene under forberedelserne var meget afhængige af deres lærer, når de lavede maden. Til mange af de handlinger, som børnene foretog, spurgte de først deres lærer om, hvad de skulle gøre. En af os observerede blandt andet en situation, hvor tre børn stod ved et køkkenbord. Foran dem havde de deres redskaber, og de havde de fødevarer, som de skulle bruge, men hver gang de foretog en ny handling i deres madpraksis, spurgte de deres lærer til råds, før de udførte handlingen. Læreren fortalte dem, hvad de skulle gøre, hvorefter de arbejdede videre. Der skabes dermed en modstridende handling ved, at der under præsentationerne for dommerne skabes en disciplinering, hvor børnene viser deres viden inden for området, og hvor både lærerne og børnene giver udtryk for, at børnene skal stå på egne ben. Det modsatte sker, når børnene ikke står foran dommerne, men hvor de arbejder i køkkenet. Her inviterer rummet til, at børnene hiver fat i deres lærer, og læreren hjælper til, hvormed der ikke i samme grad bliver trukket på en eksamenslignende situation. Når børnene er i køkkenet strukturerer læreren, ved sin tilstedeværelse, at børnene disciplineres til, at kunne spørge læreren til råds. Når børnene spørger læreren til råds, ser vi gennem italesættelserne anordningen om, at børnene ikke kun disciplineres til at handle efter, at de er i skole, og hvor de skal præstere som til eksamen. Børnene disciplineres ligeledes med henblik på at spørge læreren til råds og ikke være selvstændige i deres handlinger.

7.3.3 Er Madkamp et skolefag med vurderingskriterier?

Moderen Dorte italesætter i gruppeinterviewet, at børnenes deltagelse i Madkamp er med til at styrke børnenes udvikling i skolen:

“Jeg tænker også, i forhold til det du siger, at der jo også er noget kemi i det. Og hvis de skal videre i gymnasiet, kan det jo give dem et forspring.

Så ved de lidt mere om det grundlæggende, hvad der sker i sådan noget. Den kemiske proces i det. Jeg synes, det er super godt, at de får den ekstra viden, som de kan bruge senere i deres studier“ (Dorthe, forældre, 1.gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

Dorthe trækker her på en diskurs om, at børnene kan bruge forløbet i Madkamp som forberedelse til deres senere skolegang, hvilket er en styrke til for eksempel faget kemi. Denne diskurs er med til at underbygge, at Madkamp kan forbindes med skolen. Når Dorthe her taler om at den viden som børnene har fået i Madkamp kan bruges til senere studier, udelukker Dorthe at tale om at børnene kan bruge viden fra Madkamp i deres fritid. I dette tilfælde skabes der dermed en diskurs om, at Madkamp er godt for børnenes faglige kunnen i skolen, hvorfor det bidrager til at identificere, at børnene befinder sig i et rum mellem skole og fritid.

Læreren Sofie italesætter til forskel til for moderen Dorthe, at børnenes deltagelse i Madkamp ikke altid trækker tråde til skoleverdenen. Vurderingskriterierne børnene bliver bedømt på er uvisse, mener Sofie:

“Altså jeg har tydeligt sagt, at vi bliver dømt på, at vi er innovative, at vi opfinder noget selv. Vi bliver bedømt på, det er jer og ikke mig, der står, og laver det her. For det var meget tydeligt (i semifinalen red.). Men det var det så ikke i finalen, så derfor ved jeg ikke, hvad de (dommerne red.) dømmer ud fra, så vi må bare prøve det af det, som vi har” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Sofie giver udtryk for en struktur, hvor hun tilrettelægger, at børnene må forsøge sig med den tilgang, som de har men, at det er uvist, om det er det, som dommerne dømmer efter i finalen. Sofie beskriver, at det ikke er samme parametre, som de blev vurderet på til finalen, som det var til semifinalen. Dermed eksisterer der i Madkamp ikke den samme struktur for vurderingskrav, som der gør i skolen, hvor der er klare opsatte læringsmål for, hvad børnene skal kunne. Selvom læreren mener, at der er uklare vurderingskriterier i Madkamp, bestemmer læreren, at børnene skal handle ud fra de kriterier, som læreren beslutter. Sofie strukturerer dermed hendes egne vurderingskriterier, som børnene disciplinerer sig efter, hvorfor hendes italesættelser om de opsatte vurderingskriterier

tydeliggør anordningen 'Vekslen mellem skole og fritid.' I praksissen her trækker Sofie på en viden fra skolen i form af vurderingskriterier, idet at Madkamp ikke har inddraget vurderingskriterier, på linje med skolen, som lærerne er vant til at arbejde udfra, hvorfor Madkamp trækker på en verden uden for skolen.

Samtidig er det værd at bemærke, at det for børnene fra Skolen ved Bakken var valgfrit, om de havde lyst til at deltage i finalen eller ej. Børnene som vi interviewede fortæller i fællesskab, at de har kunnet vælge mellem at tage på Toms Chokoladefabrik, eller om de ville være med til finalen. Ekskursion til Toms Chokoladefabrik var planlagt før, at skolen vidste, at børnene kom i finalen. Her var der tre elever som valgte, at de heller ville på Toms Chokoladefabrik, mens de resterende børn i klassen ønskede at deltage i Madkamp. Denne valgfrihed skabes ved, at læreren på Skolen ved Bakken ikke udelukkende strukturerer en disciplinering med henblik på, at børn befinder sig i et rum, hvor de skal handle, som var de i skole. Men når børnene selv må vælge, om de har lyst til at tage på Toms Chokoladefabrik eller være med i Madkamp, strukturerer læreren en disciplinering om valgfrihed, der ikke kan forbindes med obligatoriske skolefag som dansk eller matematik.

7.3.4 De undskyldende børn

Under observationerne til både semifinalen og finalen observerede vi, at børnene havde været nødt til at forberede dele af retterne på forhånd inden selve konkurrencen. Læreren Sofie beskriver, at børnene har brugt fire til fem aftener, hvor de i skolekøkkenet har arbejdet med deres retter (Sofie lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Barnet Mads reflekterer i nedenstående citat ligeledes over, hvordan han og hans klassekammerater efter skole har arbejdet på deres retter til konkurrencen:

“Vi har jo også været her efter skole flere gange. Ja, nogle gang har vi været her efter skole og andre gang om aftenen for at øve. Så har vi stået og lavet butterdej og mozzarella. Det kan holde sig i køleskabet dagene før” (Mads 7. klasse, Saugbjerg Skole, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Dette ser vi også italesat af læreren Sofie. Sofie beskriver, at når børnene har arbejdet efter skole, har de været undskyldende, hvis de ikke kunne deltage og dermed ikke hjælpe til.

Børnene følte sig nødsaget til at redegøre for, hvad de skulle, hvis de ikke kunne deltage, og de ønskede at få lærerens accept af, at det var i orden, at de ikke kunne komme og hjælpe til. Dette til trods for at det ikke var i skoletiden. Sofie forklarer følgende:

“Nogle gange sagde de: Sofie nu er der altså udtagelse til fodbold, så jeg kan ikke blive væk, jeg ville gerne. Eller også har de sagt: Sofie jeg kan være der en halv time, er det okay? Så kommer jeg igen senere, er det okay?” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Citatet peger på en diskursiv praksis om, at børnene handler ud fra, at det kræver en forklaring og en undskyldning, hvis de skal til fritidsaktiviteter, og derfor ikke kan være med til at lave maden. Anordningen ‘Vekslen mellem skole og fritid’ viser sig i diskursen om, at børnene er undskyldende, idet at børnene er afvekslende i deres handlinger vedrørende, om de er i skole eller uden for skolen. Børnene befinder sig således i et rum, som er uden for skolen, men de handler efter, at de er i skole. Læren Sofie udtaler, at hun også selv er til stede når børnene arbejder i køkkenet efter skole, ligesom hun også fortæller, at det er et spørgsmål om et fælles ansvar, hvis de skal deltage i et projekt som Madkamp:

“Det her ville ikke kunne have ladet sig gøre, hvis der kun kom fem mennesker hver gang. Jeg har jo stået nede i køkkenet hver aften. Det har været frivilligt, har jeg sagt, men selvfølgelig jo flere der kommer jo bedre, for jo mere kan vi nå, jo mere er I med til at gøre det her. Og jeg har stået med 20, nogle gange 13(...)” (Sofie, lærer på Saugbjerg Skole, interview foretaget efter finalen den 08.04.2016).

Diskursen om børnenes undskyldende handlinger kan have en sammenhæng med, at læreren har struktureret praksissen ved, at hun også selv er tilstede. I en institution som skolen mener Foucault, at elever disciplineres i forhold til en hierarkisk relation, hvor elever handler i relation til, hvad der er normalitet i rummet (Foucault 1975/ 2008, 163). Vi har tidligere beskrevet, at dommerne var hierarkisk hævet over børnene, i denne her relation, er det skolerummet og lærerens tilstedeværelse som påvirker børnenes handlinger, hvor de er undskyldende for deres fravær. Der kan dermed være tale om, at børnene

forbinder relationen i rummet som værende en elev-lærer relation. Det på trods af at det ikke er i skoletiden, men hvor lærerens tilstedeværelse er årsag til, at børnene tager ansvar for fællesskabet.

7.3.5 Opsamling på ‘Vekslen mellem skole og fritid’

Vi har i denne analysedel, via informanternes belysning af strukturer, refleksioner og diskurser, fremanalyseret anordningen, som vi kalder ‘Vekslen mellem skole og fritid.’ Anordningen ses via børnenes refleksion om, at de handler af pligt, når de øver sig på deres viden, så de kan imponere dommerne. I børnenes refleksioner fremhæves det, at dommerens tilstedeværelse gør, at børnene disciplineres til at handle af pligt for at præsentere overfor dommerne og vise, hvad de kan, idet at det er vigtigt for børnene at vise, at de er individer, som har en vis viden inden for emnet. Refleksionerne kan have relationer til en diskurs fra skolen, hvor Øland beskriver, den neoliberalistiske menneskeopfattelse, hvor elever i skolen bliver hørt og evalueret ud fra, hvad de har af viden inden for et givent emne. I den neoliberalistiske tænkning er der fokus på, at elever skal udvikle sig selv, og hvor selvudviklingen har den hensigt, at de går i en resultatorienteret retning (Øland 2011, 458-459). Børnene i Madkamp handler ligeledes ud fra, om deres opgaver er resultatorienteret i form af at vinde konkurrencen, hvormed det kan bidrage til deres selvudvikling fremadrettet, ligesom det kan bidrage til at vinde konkurrencen. På andre tidspunkter udtrykker børnene refleksioner om, at det at øve sig på Madkamp ikke er det samme som at øve sig på almindelige lektier. I børnenes refleksioner ses der en udelukkelsesmekanisme, hvor Madkamp er sjovere at øve sig på, end andre lektier er, hvorfor skolen i denne refleksion ikke bliver opfattet som en del af Madkamp, men hvor øvning i skole er en forpligtende handling, og hvor øvning i Madkamp er en lystbetonet handling.

Der er ydermere en struktur om, at læreren skaber et handlerum efter skole, men på skoles matrikel, hvor børnene disciplineres med henblik på at være undskyldende for, at de ikke deltager. Børnenes undskyldende handling skyldes, at børnene føler, at de har ansvar og pligt til at deltage i det fælles projekt til trods for, at handlingen foregår uden for skoletiden. Sådant en tilgang, kan være levn fra den pædagogiske tilgang, der særligt eksisterede i 1970’erne. Ølands beskriver, at skolearbejdet i 70’erne er et fælles projekt, hvor læreren forsøger at få eleverne til at føle ansvar, men hvor de ikke bliver pålagt det fulde ansvar (Øland 2011, 456). Der er i 70’erne den menneskeopfattelse, at barnet i skolen

både skal udvikle sig selv frit, men at barnet også skal lære at være en del af fællesskabet og bidrag dertil. Der skabes en struktur fra lærerens side om, at projektet Madkamp ikke kan lade sig gøre, hvis ikke også børnene tager ansvar og deltager efter skole. Dette aspekt er ligeledes en del af 70'erne syn på børnenes skolegang, lærerne har i sidste ende ansvaret for, at et projekt bliver til, hvor børnene blot er medaktører i fællesskabet (Øland 2011, 456 - 457). Strukturerne angående det enkelte individs ansvar for det fælles projekt udenfor skolen kan dog også knyttes til den mere neoliberalistiske menneskeopfattelse. Dette ses ved at fællesskabet er til for, at børnene kan nå mere og gøre deres retter bedre til konkurrencen, hvormed det ikke er fællesskabet uden for skolen, der er i centrum, men deres individuelle udvikling og chance for at vinde der øges ved fælles hjælp (Øland 2011, 458). Børne befinder sig altså i et rum, hvor de på den ene side ikke ser sig selv som elever, der er i skole, men på den anden side trækker både børnene og lærerne på diskurser fra skolen, hvorfor børnene handler og agerer forskelligt alt efter, om de føler sig som elever, eller om de føler sig som børn.

7.4 Delkonklusion

Vi har i denne analysedel fremanalyseret de tre anordninger, som vi kalder for 'De frie rammer,' 'Konkurrence' og 'Vekslen mellem skole og fritid.' Vi har fremanalyseret anordningerne gennem: Strukturer, refleksioner, materialiteter og diskurser som viser sig gennem vores informanternes italesættelser og vores iagttagelser i rummet under konkurrencen i Madkamp.

Anordningen 'De frie rammer' viser, at de frie rammer som børnene føler, at de arbejder under, i virkeligheden forekommer som relativt ufrie. Læreren sætter rammer for undervisningen, som børnene kan handle ud fra, for at sikre børnenes læring. Børnene har inden for rammerne mulighed for at arbejde eksperimenterende og innovativt med deres retter, hvilket skaber følelsen af frie rammer hos børnene. Børnene får ydermere styrket deres fællesskab gennem de frie rammer. Dette sker eftersom at børnene hver især i tager ansvar for dele i en samlet ret, når de arbejder med retterne, hvilket medfører, at børnene gør sig afhængige af hinanden, og skal samarbejde. Børnene er underlagt en struktur, men føler sig selv som et frit individ, hvilket trækker på det neoliberalistiske menneskesyn.

Den anden anordning 'Konkurrence' viser, at børnenes higen efter at vinde konkurrencen har indflydelse på måden, hvorpå børnene handler i rummet. Fokus på læring træder i

baggrunden, eftersom børnene tillægger det stor betydning, at det æstetiske udtryk i deres retter og det kreative setup omkring deres præsentation er i orden. Børnene handler i relation til det neoliberalistiske menneskesyn, som individer der i søgen efter at realisere sig selv, har fokus på det, der fremmer deres egne interesser, som for børnene netop er at vinde konkurrencen. I Madkamp er det strukturerne, der gør det legitimt for børnene, at have fokus på det æstetiske og strukturerne der medfører, at børnene føler, at de kan vinde, hvis deres retter tager sig flot ud.

I den tredje anordning ser vi, hvordan børnene befinder sig i et rum mellem skole og fritid. Konkurrencen foregår uden for skolens fysiske rammer, men er på tidspunkter sammenlignelig med en skolekontekst. Børnene sammenligner præsentationerne for dommerne med en eksamenssituation i skolen, og lærerne efterspørger større fokus på vurderingskriterierne, således at børnene kan opnå en faglig viden, hvilket viser, at børnene og læreren trækker på en skolediskurs. Når børnene øver sig på Madkamp i hjemmene forbinder de det ikke med almindelige lektier, hvor almindelige lektier er en pligt at foretage. Når de øver sig på Madkamp er det af egen fri vilje, hvorfor det er lysten, der driver dem og ikke pligten. Når børnene i deres fritid skal lave forberedelser til konkurrencen, på skolen om aftenen, ser børnene sig selv som værende i skole. Dette skyldes, at de er undskyldende over for læreren, hvis ikke de kan deltage. Læreren har meldt ud, at det er frivilligt, men alligevel er børnene undskyldende. Det tydeliggør anordningen 'Vekslen mellem skole og fritid' når børnene undskylder for, at de ikke kan deltage til trods for, at det er frivilligt, og de er undskyldende, idet at læreren er til stede, og børnene befinder sig på skolen. Børnene og lærerne trækker på en viden fra skolen, som ikke bliver realiseret i konkurrencen i Madkamp eftersom, at konkurrencen er struktureret anderledes. Det har betydning for, hvordan børnene handler i rummet i forhold til om børnene føler, at de er i skole og handler af pligt, eller børnene føler, at de befinder sig i et rum i deres fritid, som er drevet af lyst,

7.5 ANDEN ANALYSEDEL

I denne anden analysedel vil vi inddrage de tre ovenstående anordninger, som vi har fremanalyseret. Vi vil inddrage dem på en måde, hvor vi viser en fælles forbundenhed, og dermed fremanalyserer, hvilke fælles kendetegn der er eksisterende i anordningerne, som dermed beskriver dispositivets heterogene hele. Vi vil identificere vores anordninger, som

er opstået ud fra tværgående mønstre til to kendetegn ved dispositivet: ‘Kulinariske børn’ & ‘Andre strukturer i hjemmet’.

7.6 Kulinariske børn

I denne del af anden analyse vil vi fremanalysere, hvorledes der gennem de heterogene anordninger artikuleres og anskues en forbindelseslinje, som vi vælger at kalde for ‘Kulinariske børn⁴.’ Forbindelseslinjen ‘Kulinariske børn’ belyses gennem børns refleksioner om deres handling, ligesom der er diskurser, der tales frem, samt visse materielle forhold der er medvirkende til forbindelseslinjen ‘Kulinariske børn’.

Læreren Steen fra Skolen ved Bakken trækker på en diskursiv praksis om, at børn i dag disciplineres til at være kulinariske børn:

“Jeg er 40 år gammel og kalder mig selv for en rimelig fornuftig kok, men altså her har vi nogle børn, der bare er i den vildeste overhalingsbane. (...)Men det jeg også tænker på, det er, at de har et gigantisk kulinarisk forspring“ (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

I gruppeinterviewet med moderen Rianne peger hendes italesættelse ligeledes på en diskursiv praksis om de kulinariske børn, hvor hun fortæller om hendes børns deltagelse i madlavning i hjemmet:

“Det er ligesom, når de ser Den store bagedyst, og hvad hedder, det der på TV3 (Masterchef red.). (...)Nogen gange sidder I (taler til sit barn red.) da og laver sådan nogle konkurrencer, hvor I skal smage mad og forsøge at efterligne. Det inspirerer da på en eller anden måde, men om det lige direkte udløber af det der, det ved jeg ikke” (Rianne, forældre, 4. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

⁴ Kulinarisk forstår vi som finere madlavning på et højt niveau, hvor der bliver brugt ingredienser og redskaber, som ikke forbindes med den hverdagslig madlavning.

Her italesætter Rianne, at hendes børn forsøger at efterligne de retter, som der bliver lavet i programmet, som Den store bagedyst og Masterchef, hvormed børnene gennem Tv-programmerne disciplineres til at lave kulinarisk mad. I programbeskrivelsen for Den store bagedyst lyder beskrivelsen som følgende:

“Ti af Danmarks bedste amatørbagere er klar til at kæmpe om at vinde Den store bagedyst 2015. I de næste otte uger vil de blive udfordret i alt lige fra gamle mormor-klassikere og overdådige lagkager, til franske fristelser og kunsten at gøre doughnuts til de rene mesterværker. Bage-niveauet i teltet er højt, og ambitionerne er store. Deltagerne skal gøre deres yderste for at imponere dommerne konditor Mette Blomsterberg og kok Jan Friis-Mikkelsen. Det er igen værten Timm Vladimir, som styrer slagets gang. Hver uge kåres en mesterbager, mens én må forlade konkurrencen. I finalen skal de tre dygtigste deltagere kæmpe om at vinde titlen som Danmarks bedste amatørbager 2015” (DRtv 2015).

Gennem den anden anordning ‘Konkurrence’ har vi fremanalyseret, at børn i Madkamp ligeledes handler for at imponere dommerne, børnene har et højt ambitionsniveau og kæmper for at vinde. Børnene i Madkamp havde blandt andet under finalen og semifinalen udviklet historier omkring deres retter, jævnfør første analyse ‘Kreativ setup,’ hvor for eksempel et hold havde lavet en rammefortælling omkring Mælkevejen samt lavet retter, som lignede planeter. Børnene trækker på en diskurs om at handle, som amatørbagerne gør i Den store bagedyst, hvilket er med til disponere børnenes handlinger i konkurrencen. Børnene har netop fokus på æstetikken og det kreative setup, som er indlejret i en diskurs om Den store bagedyst, hvilket tager en vis fokus fra processen bag maden og dermed børnenes læring. Dette er med til at fremvise forbindelseslinjen ‘Kulinarisk børn’ til vores dispositiv.

Læreren Steen fortæller om finalen, hvor vinderen af Madkamp skulle udråbes. Her var det Tobias, vinderen af Den store bagedyst 2014, som først skulle underholde børnene og derefter afsløre vinderne. Steen fortæller i den forbindelse:

“Fordi Tobias er jo en sindssyg super sympatisk fyr, og kan jo også ans pore børn til at gøre en masse ting, fordi han bare er en karismatisk personlighed.

Men man kunne godt have taget fem minutter fra det, og givet dommerne fem minutter mere og begrunde 1. 2. og 3. pladsen (...)” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Tobias er blevet kendt for at lave store kreative mesterværker, som er blevet vist gennem ti udsendelser af Den store bagedyst (DR u.å). Børnene kan dermed disponeres til at lave store kreative mesterværker, hvilket læreren italesætter, at Tobias tilstedeværelse inviterer til. Læreren trækker dermed på en diskursiv praksis om, at Tobias er medvirkende til at børnene disciplineres til at handle kulinarisk. Ikke kun de diskursive forhold som Tobias tilstedeværelse kan identificere den kulinariske forbindelseslinje, men Madkamps strukturelle forhold om, at invitere Tobias til finalen i Madkamp, kan også være medskabende til at børnene disponeres i en kulinarisk retning.

Under konkurrencen i Madkamp bliver der ydermere skabt et rum, hvor børnenes handlinger kan ses i relation til Den store bagedyst. Dette kommer til udtryk i nedenstående citater, hvor vi spørger ind til, hvad der var særlig godt ved Madkamp. Hertil svarer børnene, at det var at komme i finalen, hvor Camilla uddyber: “Og det der med, at der står nogle rigtige kokke foran en, som ligesom ved, hvordan maden skal smage. Nu skal de smage på amatørkokkes mad” (Camilla 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Ligesom i de populære madprogrammer som Den store bagedyst og Masterchef, er Madkamp bygget op omkring en konkurrence, hvor det er professionelle kokke, som skal vurdere amatørkokkes mad. Børnene opfatter deres praksis værende særlig speciel, fordi det er *’rigtige kokke’* og ikke amatørkokke, som skal bedømme deres mad, hvormed det inviterer til en refleksion, hvor det er uønskeligt med amatørkokke som dommere. Børnene disciplineres til at synes, at det er sjovt at deltage, da de professionelle dommer, som objekter i rummet, interagerer med børnene, og hvor dommerne inviterer til en vis form for standard for børnenes retter. “Ja dommerne de så imponerede ud, og de sagde, at vores butterdej var den bedste, de nogensinde havde set og sådan noget” (Peter 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Her taler børnene ud fra en refleksion om, at deres butterdej kan hamle op med det bedst dommerne nogensinde har set, hvormed der skabes et handlerum, hvor børnene må konkurrere på et niveau, hvor kun de bedste retter kan præsenteres, hvilket ligeledes skaber forbindelseslinjen

‘Kulinariske børn.’ Refleksionen om at kun de bedste retter er legitime inviterer til, at børnene disciplineres til, at det ikke er nok, at retterne er specielle og skiller sig ud, æstetikken og fremførslen anskues også som væsentligt. De disciplineres til at fremvise rene linjer på tallerknerne, og til at gå op i at få et æstetisk udtryk. Hvis ikke er der risiko for ekskludering, og at de taber konkurrencen. Vi har tidligere beskrevet, at børnene sammenligner de andre konkurrerende børns retter med retter, der hører til på Michelin restauranten Noma. Børnenes refleksioner om at sammenligne med de andre børns retter medfører, at børnene udvikler ambitiøse retter med fokus på detaljer for at have en chance i Madkamp og for ikke at ekskluderes fra konkurrencen.

Børnene italesætter under vores interviews, at de til finalen i Madkamp blandt andet har lavet, cannoli også kaldet sicilianske kage-rør, mozzarella, fetaost, valledrik, buttermilk med 144 foldninger, og baccala, en friteret torsk, der er pocheret i sødmælk. Børnene fortæller, at de har lavet alle retterne fra bunden, og at retterne har en længere forarbejdningsproces bag sig. Når børnene skal lave retterne, er der materielle forhold, der ligeledes gør sig gældende, som eksempel så observerede vi under finalen, at en af børnene havde fået ansvar for baccalaen. Til denne ret blev der brugt en frituregryde, og barnet fortalte ligeledes den ene af os, at han forinden havde brugt sprøjtepose til at forme fiskefarsen i ensrettede forme. Et andet barn fortalte i et af interviewene om, hvordan de har lavet deres egen ricottacreme, som krævede flere dages tilberedning, og som ligeledes krævede osteløbe. Materialer i form af redskaber og ingredienserne som retterne kræver, er ikke materialer, som vi typisk forbinder med hverdagslig madlavning, hvorfor materialiteten som indgår i Madkamp er med til at lede forbindelseslinjen ‘Kulinariske børn’ frem.

På baggrund af de ovennævnte retter og ud fra observationer fra semifinalen og finalen observerede vi, at flertallet af retterne, der blev udviklet, var desserter. Normalitet om at lave kager og desserter, samt Madkamps mulighedsbetingelser for at trække på en diskurs som Den store bagedyst gør, at børnene disciplineres til at eksperimentere og udarbejde flotte retter. Når børnene mest laver dessert og kager kan det ligeledes skyldes, at det er retter som er nemme at pynte og være kreative omkring.

7.6.1 Opsamling af ‘Kulinariske børn’

I den første forbindelseslinjen ‘Kulinariske børn’ har vi fremanalyseret, at via Tv-programmer som Den store bagedyst og Masterchef, disponeres børnene til at handle

kulinarisk. Børnene aktualiserer sig selv gennem Tv-programmerne, hvilket vi ser ved, at deres handlinger er sammenlignelige med amatørkokkenes i for eksempel Den store bagedyst.

De eksperimenterende rammer giver børnene en følelse af, at de kan gøre med deres retter, som de har lyst til, hvorfor de ikke føler, at de er i skole, men at de er i et frirum, hvor de kan få lov til at være barn og ikke elev. Når børnene eksperimenterer er det yderligere en retning, der disponerer børnene til at handle kulinarisk. Strukturerne i Madkamp fordrer til, at børnene er ambitiøse omkring deres retter, hvormed børnene går meget op i æstetikerne og setuppet omkring deres præstationer, og derfor ikke går lige så meget op i processen og grundforståelserne bag maden. Sådan en væren skyldes, at børnene handler for at vinde konkurrencen, hvorfor der viser sig en normalitet om, at det at vinde afhænger af retternes udseende og det kreative setup, hvilket også ses i Den store bagedyst. En struktur som at tilrettelægge finalen ved at invitere Tobias, vinderne af Den store bagedyst 2014, disponerer ligeledes, at børnene handler i en kulinarisk retning. Tobias er med sin deltagelse i Den store bagedyst blevet kendt for at eksperimentere og have sans for detaljerne, hvorfor hans deltagelse fremviser et fokus på, at det er legitimt at handle i en kulinarisk retning.

7.7 Andre strukturer i hjemmet

I denne del af analysen ønsker vi at fremanalysere dispositivets anden forbindelseslinje, som vi kalder 'Andre strukturer i hjemmet.' På baggrund af de tre heterogene anordninger og vores interviews samt observationer ser vi, at der er andre strukturer i hjemmet, hvad angår børn og madlavning, end der er i Madkamp, hvilket også hænger sammen med de kulinariske handlinger, som vi beskrev i den første forbindelseslinje.

Gennem vores interviews med forældrene bliver det italesat, at forældrene er meget stolte af deres børn. Vi har på baggrund af vores interviews ligeledes en formodning om, at forældrenes stolthed og engagement til børnenes deltagelse i Madkamp, kan hænge sammen med at konkurrencens omdrejningspunkt er mad, som er et emne, som forældrene kan forholde sig til. Dette skyldes, at mad og madlavning er en naturlig del af forældrenes hverdagen. Madkamp trækker derfor tråde mellem skole og hjem på en måde, som andre skoleaktiviteter måske ikke formår. Flere af forældrene giver i gruppeinterviewene udtryk for, at de er enormt stolte af deres børn, og at børnene gennem forløbet med Madkamp har

fået en tro på, at de godt kan lave mad også i hjemmet, hvilket følgende citat er et eksempel på: ”Jeg vil sige, mere interesse og mere selvstændighed hjemme i køkkenet. ”Mor, jeg kan altså godt”” (Anne, forældre, 2. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016). Ligeledes udtrykker læreren Steen, at et forløb som Madkamp giver børnene troen på, at de godt kan selv: ”De oplever jo, at lige pludselig kan de sagtens være i køkkenet og blive taget seriøst i et køkken (...)” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Under interviewet med børnene fra Saugbjerg Skole reflekterer Mads over, at han har fået øget selvtillid omkring det at være i et køkken, hvilket han giver udtryk for at den innovative tilgang er med til at skabe.

“(...) man er også blevet mere innovativ, det er jo også en vigtig ting. Og det at man har været med til at udvikle sin egen ret, det giver jo også som sagt selvtillid som Ole også sagde om, at man laver sine egne ting og man ved, hvad der er i (...)” (Mads 7. klasse, Saugbjerg Skole, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

I ovenstående citater ser vi, at informanterne trækker på en diskurs, hvor børnene får selvtillid og troen på dem selv gennem deltagelse i Madkamp. Børnenes tro på dem selv disciplinerer, at børnene har lyst til at lave de retter, som de har lavet til Madkamp derhjemme. Martin fra Saugbjerg Skole reflekterer over hans lyst til at lave mad i hjemmet: ”(...) jeg har også overvejet at vise mine forældre, at det vil jeg gerne lave til jer, og jeg tror, at det smager rigtig godt, og I vil kunne lide det. Så det kunne jeg godt finde på, på et tidspunkt” (Martin 7. klasse, Saugbjerg Skole, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). I Martins refleksion ligger et ønske om, at lave retterne derhjemme, men med det formål at vise retterne til sine forældre. I Martins refleksion ser vi, at et ønske om anerkendelse fra hans forældre disciplinerer ham til at have en lyst til at lave retten til hans forældre. Søren fra Skolen ved Bakken fortæller også om hans lyst til at lave maden derhjemme:

”Altså jeg har mange gange spurgt, om vi ikke kunne lave den der baccala, men der har min mor og far købt ind, så jeg tror, at jeg skal spørge om morgen, fordi jeg vil vildt gerne lave den igen“ (Søren 6. klasse, Skolen ved Bakke, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Sørens refleksion viser, at han er meget stolt over at have lavet baccala. Han italesætter flere gange retten under interviewet og fortæller, at han var alene om at have ansvar for retten. Ligeledes fortalte han om, hvordan baccalaen skulle laves, hvilket han gjorde med stor stolthed i stemmen. Søren fortæller, at han ikke har lavet retten endnu, men han gerne vil, dog kræver det, at han får koordineret det med sine forældre. I interviewet med læreren Steen påpeger han, at Sørens lyst til at lave baccala er så stor, at Søren har lavet en planche, som illustrerer, hvilke processer der skal til for at lave baccala. Steen italesætter ydermere børnenes lyst til at lave mad for forældrene:

“Og der kan man sige, at lige præcis friture og arbejde med friture, der skal man dælme have tungen lige i munden og have respekt, for der kan det gå galt. Men det er bare fedt, de vil give sig i kast med sådan nogle vilde ting. Så ligger der også en helt oplagt ting i at gå hjem og sige til ens mor og far: ”Det her kan jeg ikke gøre alene, I bliver nødt til at være her sammen med mig, så skal jeg til gengæld lave noget mad, der smager herre godt.” Og det ved jeg, at der er nogle af dem, der har gjort. Jeg ved, at der er nogle af dem, der har sagt sådan noget som: ”Kunne det ikke, når vi får Bente og Johannes på besøg med alle børnene, være dejligt, at vi lavede den her ret”. “Jo det vil vi vildt gerne.” Det er ligesom blevet deres hof retter, som de trækker op ad lommen” (Steen, lærer på Skolen ved Bakken, interview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Her trækker Steen på en diskurs om, at forældrene er nødt til at hjælpe børnene i køkkenet, før de kan lave mad med for eksempel friture. Steen kommer med forslag til, at børnene skal gå hjem og sige, at de vil lave den mad, som de har lavet under Madkamp. En af moderen Jette giver dog udtryk for, at det kan være svært at overlade ansvaret med madlavning til børnene: “Det er nogle gange moderen, der har svært ved at slippe dem og give dem lov, det tager lidt længere tid,” men siger samtidigt, at “vi lærer jo også at give mere slip derhjemme” (Jette, forældre, 2. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

Her ser vi, at der trækkes på en diskurs om, at det kan være svært for forældre at give børnene lov til at lave mad i hverdagen, men at børnene under Madkamp disciplinerer forældrene til at give mere slip. Vi ser en forbundethed med, at forældrene lærer at give

slip, samt at børnene skal øve sig til Madkamp. I første analyse fremanalyserede vi, at børnene ikke ser det at øve sig på at lave mad, som det samme som at lave lektier, men hvor børnene fortæller, at de øver sig, så de kan vinde konkurrencen. Forældrene har dog svært ved at give slip, og havde børnene ikke deltaget i Madkamp, skulle de ikke øve sig på madlavning, hvorfor børnene ikke ville disponere forældrene til at give mere slip. Selvom det i konkurrencen er legitimt at have mest fokus på produktet, ser vi i denne forbindelseslinje, at børnene alligevel har fået en viden, som har givet børnene en lyst til at efterleve det i hjemmet, så forældrene kan se børnenes kunnen.

I ovenstående eksempler finder vi et paradoks, idet at forældrene er stolte over deres børn, hvor forældrene giver udtryk for, at Madkamp har givet børnene tro på, at de godt kan lave mad. Det paradoks ligger i, at forældrene ligeledes trækker på en diskurs om, at det for dem kan være svært at give slip og lade børnene lave maden, hvilket kan gøre, at det er svært for børnene at lave maden i hjemmet. Flere af forældrene italesætter, at deres børn har øvet sig derhjemme, hvorfor det også er et paradoks, at børnene, når de skal øve sig på retterne i Madkamp, automatisk får lov til at bruge køkkenet og lave mad i hjemmet, da det er en del af en skoleaktivitet. Skal børnene ikke øve sig på deres retter til Madkamp, er der andre spilleregler for, hvordan de må arbejde i køkkenet i hjemmet. Dette belyser, at børnene befinder sig i en vekslen mellem at være i skole og blive opfattet som elever med ansvar og pligt og de befinder sig i fritiden, hvor de betragtes som børn med et frirum, og hvor de i højere grad er præget af en lyst, som vi beskrev i anordningen 'Vekslen mellem skole og fritid.'

Selvom børnenes deltagelse i Madkamp disciplinerer en lyst til at lave mad, fordrer det ikke, at børnene rent faktisk laver mad i hjemmet på nær, når det skal øve sig til Madkamp. Martin reflekterer over, at det er fint nok, at han ikke skal lave mad, men at det er hans forældre, der laver maden i hverdagen.

“Jeg har ikke lavet noget af det derhjemme, men det er jo mest bare fordi, at man jo ikke laver så meget. Det er jo mine forældre der står for madlavningen derhjemme for det meste. Så jeg er bare sådan, fint nok I laver det, jeg gider ikke, og så sætter jeg mig bare op og spiller (computer red.) “
(Martin, 7. klasse, Saugbjerg Skole, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016)

Vi forstår i denne italesættelse, at Martin ser det som forældrenes ansvar, og at det er naturligt, at han ikke skal lave mad og ikke føler sig forpligtet til det. Barnet Freja reflekterer ligeledes over hendes rolle i madlavningen: “Jeg tror, at det er lidt svært, fordi jeg går til ret mange ting (...)”(Freja 6. klasse, Skolen ved Bakken, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

På baggrund af vores interviews med henholdsvis forældrene og lærerne ser vi, at det i familien bliver legitimt, at børnene har et frirum til at spille henholdsvis computer eller gå til fritidsinteresser og overlade ansvaret omkring maden til forældrene. Det peger på, at det er andre strukturer, der gør sig gældende i hjemmet end i Madkamp. Børnene er under Madkamp optaget af den legende, eksperimenterende og innovative tilgang til madlavning og friheden til selv at bestemme, hvormed de ikke er optaget af en struktur i hjemmet, hvor de skal indordne sig under forældrenes præmisser omkring madlavningen, hvilket kommer til udtryk i Peters refleksion:

“(...) fordi, når jeg laver mad, jeg skal lave mad nogle gange, og det er altid kødsovs, så kommer min far bare, og så siger han, det der skal bare på panden, og så skal du bare tage nogle løg også. Det er ikke sådan, at han kommer, så kan du eksperimentere i køkkenet også sådan noget, nej nej, det er bare ned med det og rør rundt” (Peter, 7. klasse på Saugbjerg Skolen, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016).

Refleksionen viser, at Peter i dette tilfælde ikke føler, at der i hverdagen er tid til, at eksperimentere med aftensmaden, men at det er noget, der bare skal overstås, hvilket er et eksempel på, at det for børnene kan betyde, at de frie rammer, som de føler, at de arbejder under forløbet i Madkamp, ikke gør sig gældende i hjemmet. Her bliver madlavningen mere en pligt for børnene. I gruppeinterviewet med faderen Karsten, trækker han på en diskurs om den grå dagligdag, som disciplinerer børnene til ikke at lave mad.

”Jeg tror også, at selvfølgelig har det været på mange måder et lærerigt forløb for dem, men jeg tror heller ikke, at de lægger mere i det end det. Jeg tror, at når den her konkurrence er overstået, så er alt tilbage til det normale igen. Forstået på den måde at de selvfølgelig er engageret op til

konkurrencen, og gør det, de nu skal gøre og læse det, de nu skal læse, tilegner sig den viden der er nødvendig for at komme videre. Når konkurrencen så er færdig, så er det måske sådan lidt videre til næste. På den måde ligesom os andre - den grå dagligdag tager jo over igen” (Karsten, forældre, 1. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

På baggrund af forældrenes, børnenes og lærernes italesættelser fremlæser vi, at de handlinger, som børnene disciplineres til under konkurrencen, kun er gældende handlinger i den tid, hvor Madkamp er i gang, hvilket ligeledes hænger sammen med børnenes higen efter at vinde konkurrencen. Hvormed disse handlinger ikke er normale og legitime uden for Madkamp. Når konkurrencen er overstået, disciplinerer den grå dagligdag til at børnenes motiver og intentioner om at lave mere mad bliver ved snakken. Til Madkamp var konkurrencen en motivationsfaktor og retterne blev øvet i hjemmet, men efter konkurrencen eksisterer den grå dagligdag, hvor børnene har et frirum i hjemmet, som er et rum med fokus på andre områder, som de kan realisere sig selv igennem.

7.7.1 Opsamling af ‘Andre strukturer i hjemmet’

I dette afsnit har vi frembragt dispositivets anden forbindelseslinjen ‘Andre strukturer i hjemmet.’ Vi har på baggrund af refleksioner, strukturer og diskurser fremanalyseret, at i det øjeblik hvor børnene ikke længere er i Madkamp, ses en tendens til, at børnene ikke er lige så aktive i køkkenet. De eksperimenterende og innovative strukturer i Madkamp disciplinerer, at børnene er motiveret og har lyst til at lave mad. I hjemmene er det ikke de samme strukturer, der gør sig gældende som i Madkamp. I hjemmene er det den grå dagligdag, som disciplinerer børnene til at være børn, hvor der er plads til frirum, men ikke et frirum til at eksperimentere. Forældrene trækker på en diskurs om, at det er deres ansvar at lave mad, og hvor de har vanskeligt ved, at lade børnene overtage i hverdagen. Der bliver skabt en normalitet om, at det er legitimt at have børnene med i madlavningen, men det skal være under forældrenes præmisser. Børnene er efter Madkamp ikke længere drevet af higen efter at vinde, hvorfor børnene ikke længere er drevet af den samme lyst til at lave mad.

7.8 Delkonklusion

Vi har i anden analysedel fremanalyseret to forbindelseslinjer, som vi har navngivet ‘Kulinariske børn’ og ‘Andre strukturer i hjemmet.’ Forbindelseslinjerne har vi

fremanalyseret ved at fremhæve fælles kendetegn i de tre anordninger vi fandt frem til i første analysedel. Forbindelseslinjerne karakteriserer, hvordan vi forstår dispositivet 'Børn i Madkamp.'

Den første forbindelseslinje der karakteriserer dispositivet 'Børn i madkamp' er 'Kulinariske børn.' Den normalitet der fordres i Madkamp, som viser sig i forbindelseslinjen er, at børnene handler kulinarisk. Det indebærer, at børnene arbejder eksperimenterende, innovativt og er ambitiøse omkring deres retter. Børnene har større fokus på detaljerne og det kreative setup, end de har på processen bag maden, hvilket skyldes en higen efter at vinde konkurrencen. Børnene bliver draget af den kulinariske tilgang, og handler på baggrund af, at sådan en tilgang er motiverende, idet at de handler af lyst og ikke af pligt. Børnene disciplineres af en diskurs fra Tv-programmer om at dyste i madlavning, hvor æstetik og en historie opbygget omkring en ret, er dominerende. Deres ambitiøse, eksperimenterende og innovative handlinger er dermed indlejret i diskursen om Den store bagedyst. Børnene laver derudover retter, som vi ikke forbinder med retter, der bliver lavet i køkkenerne derhjemme som for eksempel valledrik, fetaost, baccala og mozzarella. Alle disse retter kræver specielle ingredienser og redskaber, hvilket ligeledes er med til at tegne forbindelseslinjen 'Kulinariske børn.'

Den anden forbundethed som vi har navngivet 'Andre strukturer i hjemmet,' og som er med til at karakteriserer dispositivet viser, at når konkurrencen i Madkamp er slut, disponeres børnene ikke længere til at handle, som de gjorde under konkurrencen. I hjemmet eksisterer der andre strukturer, der ikke er i relation til strukturerne i Madkamp, den grå dagligdag er dominerende, og der er ikke i samme grad plads til at eksperimentere. Dette skyldes, at forældrene har svært ved at overlade madlavningen til børnene, og børnene er i et rum, hvor fritidsaktiviteter og plads til at være barn er overskyggende. Børnene er ikke længere drevet af higen efter at vinde konkurrencen i Madkamp, hvorfor de ikke er lige så motiveret for at lave mad i hjemmet, hvor der ikke er konkurrence i madlavning.

8.0 DISKUSSION

Med inspiration fra vores tredje teoretisk informeret analytiske spørgsmål ønsker vi på baggrund af ovenstående analyse at diskutere, om børnene i Madkamp befinder sig i

barndommen, eller om børnene befinder sig i ungdommen, og om det har nogen betydning for den viden, som børnene tilegner sig i Madkamp? Vores teoretisk informeret analytiske spørgsmål som hører til diskussion er: Forhindrer eller beforder anordningerne børns handlinger i hverdagen? Er dette hensigtsmæssigt individuelt såvel som samfundsmæssigt?

Madkulturens formål med projektet Madkamp er, som skrevet i casebeskrivelsen, at fremme faget madkundskab, men hvorfor er et fag som madkundskab vigtigt? Hvad skal faget kvalificere børnene til at kunne? På Danmarks læringsportal EMU's hjemmeside står følgende som argumentation for faget madkundsks nødvendighed:

”Madkundskab skal kvalificere eleverne til at kunne håndtere den del af livet, der drejer sig om omgangen med mad. Faget er ikke kun viden og konkrete færdigheder, men også den proces, hvorigennem eleverne tr åbne sig for verden, gøre sig erfaringer med nye smagsoplevelser og kvalificere smagens dømmekraft både etisk og æstetisk. Faget kombinerer den faglige fordybelse på tværs af de naturfaglige, kulturfaglige og samfundsfaglige vidensområder med kreativt arbejde, æstetiske læreprocesser og personlig stillingtagen.

Eleverne er både nuværende og kommende forbrugere og har brug for navigationsredskaber i et mangfoldigt fdevareudbud af forskelligartet kvalitet. Hvor faget oprindeligt skulle kvalificere eleverne til at kunne klare madlavning, når de blev selvstændige samfundsborgere, er samfundets krav nu, at de skal dannes og uddannes til at kunne træffe valg og samtidig finde glæde ved og tage ansvar for de valg, de træffer”(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling u. (c)).

Særligt den sidste del af citatet hvor der beskrives, at eleverne er *nuværende* forbrugere, finder vi interessant at se nærmere på. I vores anden analysedel fandt vi frem til, at det tyder på, at der i hjemmet gælder et andet regelsæt, end det der gør sig gældende i Madkamp. Nr konkurrencen er slut, kan det tyde på, at børnene bliver disponeret på en anden måde, end de gr, når de er med i konkurrencen. Det tyder på at når konkurrencen slutter, er der i hjemmet andre diskurser, som gør sig gældende. I følgende citat italesætter faderen Karsten, at den grå hverdag bliver en realitet efter konkurrencen er slut:

“(...)men jeg tror også, som sagt, at det der med den grå hverdag, det er jo nemmere for ungerne ikke at skulle tage det ansvar, fordi de har rent faktisk også en travl dag. Den er jo ligeså travlt som vores andres, med de her lange skoletider. Det er jo dejligt og behageligt at overlade ansvaret til mor og far, for så gør vi, som vi helst vil - sidde foran computeren for eksempel. Sådan er det jo. Der skal nok komme en dag, hvor de selv skal tage ansvaret, og så er det jo op til os som forældre ligesom at få dem blidt men konsekvent, i den retning til at se kan selv, når den tid kommer” (Karsten, forældre, 1.gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016).

Citatet er et eksempel, der viser, at når konkurrencen er slut, vender børnene tilbage til det faderen kalder *Den grå hverdag*. På baggrund af børnenes travle hverdag, legitimeres det, at børnene ikke tager ansvar for madlavningen i hjemmet, heri ligger der også en forståelse af, at der ikke er de samme regler for forældre, selvom de også har en travl hverdag. Hvormed der er forskellige regler for om man er et barn, der har travlt med skolen, eller om man er voksen og har travlt med arbejde. Når børnene er i hjemmet, disciplineres de med henblik på, at det er legitimt ikke at skulle tage ansvar for madlavningen i hjemmet, hvilket giver børnene et frirum til at være børn. Dog mener han, at det er en vigtig viden, som børnene vil få brug for i fremtiden, og som forældrene skal sørge for, at børnene får brugt, når den tid kommer. Men hvornår kommer den tid, som Karsten referer til? Hvordan hænger det sammen med ovenstående fokus på, at børnene er *nuværende* forbrugere? Hvornår kræves det, at børnene tager ansvar for sig selv? Hvornår er børnenes frirum ikke frit længere?

Ser vi tilbage i historien har barndommen, som begreb, ikke altid eksisteret. Den Franske historiker Phillip Ariès udgav i 1960 *Barndommens Historie*, som blev en banebrydende bog for barndomshistorie. En af Ariès pointer i bogen var, at barndommen er en social konstruktion som er opstået i 1500 - 1600-tallet (Mouritsen, 2000, 8). Barndommen som fænomen blev karakteriseret som værende en adskillelse af børn og voksne (Mouritsen, 2000, 8). Børnene blev fysisk og mentalt placeret i deres egen barnekategori, hvilket i Ariès udlægning blandt andet skete ved, at børnene fik deres egne klædedragter, som adskilte dem fra de voksne. Ariès bog blev et fundament for videre forskning i

barndommens historie med fokus på “Børnenes tiltagende udskilthed” (Mouritsen, 2000, 8).

I middelaldersamfundet gik man fra at være barn til omkring syvårsalderen til, at indgå i voksensamfundet og være arbejdsdygtig i en tidlig alder (Mouritsen, 2000, 8). Dermed kan det diskuteres om synet på barnet, også reflekterer synet på samfundet. At der i middelalderen ikke eksisterede begrebet barndom, afspejlede også samfundets og familiens behov for arbejdskrav. Igennem tiden er denne udskilthed, som Ariès mener blev skabt i 1500-1600 tallet, blevet tydeligere og barnets frirum til, at være barn er blevet længere. I dagens samfund er der ikke længere et behov for, at børnene skal være arbejdsdygtige i en tidlig alder, hvilket også kan hænge sammen med Karstens italesættelse om barnet i hjemmet med et frirum til at være barn, og som dermed kan overlade ansvaret til forældrene. Børnene har ikke brug for at anvende den viden, som de får i Madkamp her og nu, som ellers ville have været tilfældet i generationer tidligere. Børnene er i dag mere frie, end de var i middelalderen, hvilket også kan ses i relation til konstruktionen af ungdommen, som en livsfase mellem barndommen og det at være voksen.

I 1700-tallet opstod en ny form for livsfase - ungdommen. Ligesom barndommen havde ungdommen som begreb ikke tidligere eksisteret, hvilket begrundes ved, at så snart børnene var arbejdsdygtige, deltog de i de voksnes arbejde. Ungdommen som livsfase blev konstrueret i de finere samfundslag, og afspejlede et behov for øget specialisering, dannelse og viden indenfor erhvervsfunktioner i samfundet (Illeris 2009, 25). Dermed blev ungdommen, som en social og samfundsmæssig konstruktion, en tredje livsfase mellem det at være barn og voksen. Ungdommen blev sat i relation til det at være under uddannelse (Illeris 2009, 25). Ungdommen som livsfase strækker sig i dag over længere tid. Grunden til dette skyldes, at unge i dag bruger flere år i uddannelsessystemet, hvilket også kommer til udtryk ved, at der af ungdommen i dag kræves: ”(...) specifikke kompetencer, som må tilegnes, ikke kun på arbejdsmarkedet, men også i privatlivet og fritidslivet, og opvæksterfaringer er også helt forskellige i forhold til tidligere på en lang række områder” (Illeris 2009, 32). I vores samfund i dag, stilles der store krav til ungdommen. De unge skal kunne manøvrere i et omskifteligt samfund, der er præget af individualisering og frihed til at skabe sin egen identitet. Udviklingen i samfundet har medført, at vi ikke længere er bundet af normer og traditioner.

”Dermed er vi efterhånden blevet frigjort fra en lang række bindinger og begrænsninger, som tidligere styrede menneskers tilværelse, og som samtidig frigjort til selv i lang højere grad at foretaget vores egne valg i stort og småt, fra det daglige materielle og mediemæssige forbrug til overordnet livsmål og forståelser” (Illeris 2009, 33).

Madkamp kan derfor også ses i relation til det samfund, som vi lever i idag. Børn og unge skal i langt højere grad end tidligere forme deres egen identitet. Som nævnt i analysen trækker Madkamp tråde til det neoliberalistiske menneskesyn om det frie menneske og søgen efter selvrealisering, hvilket stemmer godt overens med, at unge i dag skal skabe deres egen identitet. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt børn der deltager i Madkamp er børn med et frirum til at være børn, eller om børnene i virkeligheden er unge med ansvar for egen udvikling der kan tage kvalificerede valg nu og i fremtiden inden for fødevareområdet. Jagter børnene evnen til at kunne lave mad, i søgen efter selvrealisering? På den ene side ser vi, at når børnene er derhjemme, så opfatter forældrene dem som børn, og forældrene mener, at børnenes viden om mad nok skal komme med tiden. På den anden side er børnene underlagt strukturer i skolen som medfører, at madkundskab er et skolefag, som netop er til for at lære børnene at træffe kvalificerede fødevarevalg, og som vi må gå ud fra, er lagt på 6. og 7. klassetrin, fordi undervisningsministeriet mener, at børnene vil kunne bruge viden nu og her. Tidligere foregik opdragelsen omkring mad og madlavning i hjemmene, men da børnene opholder sig længere tid i institutionerne, er det ikke længere selvsagt, at børnene får den viden, som de skal have inden for madområdet, hvis ikke de lærer det i skolen. Derfor er samfundets institutionerne gennem tiden blevet mere deltagende i børnenes opdragelse, hvad angår mad (Sansolios & Mikkelsen 2013, 163). Forældrene er ikke længere i ligeså høj grad nødsaget til at varetage denne opgave, hvilket moderen Dorte i et af vores interviews også har en forståelse af: “Jeg synes principielt, at det er godt, at det er mad, det drejer sig om. Jeg tror, at mange forældre har travlt i deres hverdag til at inddrage vores børn i madlavningen” (Dorte, forældre, 2. gruppeinterview foretaget på finalen d. 31.03.2016). Eksemplet indikerer netop, at der i en travl hverdag, ikke er så meget tid til inddrage børnene i madlavningen, hvorfor Dorte i dette tilfælde er glad for, at det er et område, som skolen også varetager.

Det tyder på at børnene måske i virkeligheden først skal have styr på deres viden, den dag de flytter hjemmefra, og ikke behøver at have ansvar for at lave mad, så længe de bor hjemme. En af børnene som vi interviewede, er selv klar over, at den viden som han har

tilegnet sig i Madkamp, kan bruges senere hen, han siger: “Jeg har ikke rigtig brugt så mange af de ting, derhjemme, men jeg tror jeg kommer til at bruge dem, jeg ved bare ikke hvornår” (Søren 6. klasse på Saugbjerg Skole, gruppeinterview foretaget efter finalen d. 08.04.2016). Citatet er et eksempel på, at børnene er klar over, at det de lærer i Madkamp kan bruges i fremtiden. Spørgsmålet er hvornår, som der bliver italesat i citatet. Børnene har stadig et frirum til at være børn, men de er klar over, at den viden, som de har fået, skal og kan benyttes, når de blive ældre. Madkamp kan dermed ses i lyset af at være en konkurrence, der skaber en øget lyst hos børnene til at lave mad. Lysten skyldes, at børnene er drevet af konkurrencen, samt at de motiveres gennem de innovative og eksperimenterende rammer, som de ikke er vant til fra skole og de almindelige madkundskabstimer. Den eksperimenterende og innovative tilgang skubber børnene i en retning til, at kunne træffe kvalificerede fødevarevalg på sigt, men det er en læring, der skal bygges videre, hvilket forældrene understreger. Forældrene vil sørge for, at børnene tager ansvar omkring madlavningen, når tiden er til, at børnene skal tage varer på sig selv. Dermed kan vi argumentere for, at børnene befinder sig i en felt mellem, det at være barn i hjemmet, og det at være ung i skolen, med de forpligtelse der kræves i skolen i forhold til at benytte sig af den viden, som de får i Madkamp.

Boris Andersen og Morten Hedegaard Larsen har skrevet en Ph.d. omkring de madmyter, der flourer i samfundet, som de ønsker at gøre op med. En af madmyterne lyder på: *Maddumme børn og unge* (Larsen & Andersen 2014). Andersen og Larsen argumenterer for, at børn i dagens samfund ikke er så maddumme, som samfundet gør dem til (Larsen & Andersen 2014). Myten bygger på en forestilling om, at børn i dag ikke har en stor nok viden omkring mad, hvilket gør, at børn bliver stillet i en dårlig relation til fremtiden. Her mener Andersen og Larsen, at man skal huske på, at barndommen og ungdommen i dag strækker sig over længere tid, hvilket også medfører, at børn og unge har længere tid til at tilegne sig en viden inden for madområdet, inden de skal stå på egne ben. De argumenterer for, at børn og unge i dag har langt flere muligheder og indgår i langt flere forskellige fora i deres fritid, hvorfor børn og unge har god tid til at tilegne sig den nødvendige viden (Larsen & Andersen 2014). Spørgsmålet er, om børnene opsøger viden inden for mad og madlavning efter deres deltagelse i Madkamp i en søgen efter deres egen identitet. Illeris er inde på, at netop dette er kendetegnet for ungdommen, og Rose anskueliggør det som selvrealisering. Føler børn og unge, at viden om mad og madlavning er vigtig nok for dem til selv at være opsøgende og lære mere? På den ene side må Madkamp betragtes som en

konkurrence på et højt niveau, hvor børnene bruger redskaber og laver retter, som kan være svære at lave og som tager lang tid at fremstille, hvilket trækker på en kulinarisk diskurs. Sværhedsgraden og den tidskrævende proces kan måske være svær for børnene at oversætte til en hverdagspraksis. Der kan derfor sættes spørgsmålstegn ved om Madkamp i virkeligheden medfører at de klassiske dyder i faget Madkundskabs træder i baggrunden, og at der i stedet er for meget fokus på æstetik, resultater og konkurrence. På den anden side kan vi også se, at det måske i virkeligheden er det, der motiverer børnene. Konceptet Madkamp taler til børnenes sanser med den innovative og eksperimenterende tilgang. Setuppet omkring konkurrencen kan sammenlignes med de programmer som børnene måske selv har set i fjernsynet som Masterchef og Den store bagedyst. Det kan også gøre det endnu mere spændende for børnene, at det i konkurrencen også er professionelle, der skal bedømme deres mad. Børnene bliver draget af det, hvilket dermed også kan ses som, at det høje niveau, den kulinariske diskurs med fokus på æstetik og avancerede retter, er en nødvendighed for, at børnene kan øge deres interesse for madlavning og den vej igennem blive den ideelle samfundsborger.

Om børnene i Madkamp skal placeres i en børne- eller ungdomskategori, er dermed svært at vurdere men i og med, at barndommen og ungdommen tilsammen strækker sig over en længere periode i dagens samfund, er det blot vigtigt at børnene motiveres gennem et koncept som for eksempel Madkamp, til at være opsøgende på mad og madlavning i, hvad end det er i nye fællesskaber, i hjemmet eller gennem skolen inden de selv står med ansvaret, når de flytter hjemmefra eller selv har stiftet familie.

9.0 KONKLUSION

Vi har i dette speciale foretaget en dispositivanalyse af 'Børn i Madkamp.' Med udgangspunkt i Foucaults dispositivanalyse er følgende problemformulering blevet konstrueret: *Hvilke måder disponeres børn til at handle på, når de er i Madkamp?*

Der er forskellige forhold, som har indflydelse på børnenes måder at handle på, når de deltager i Madkamp, hvilket vi har fremanalyseret gennem tre anordninger, som vi har navngivet 'De frie rammer,' 'Konkurrence' og 'Vekslen mellem skole og fritid.' Gennem anordningerne har vi kunne fremlæse forbindelseslinjerne 'Kulinariske børn' og 'Andre strukturer i hjemmet,' som udgør dispositivet 'Børn i Madkamp.'

Den normalitet, der fordres gennem dispositivet 'Børn i Madkamp,' er kulinariske handlinger. Strukturerne i Madkamp kan blandt andet sammenlignes med Tv-programmer som Den store bagedyst og Masterchef, som er med til at disciplinerer børnene til at handle kulinarisk. De kulinariske handlinger viser sig ved, at børnene af lyst handler innovativt, eksperimenterende og ambitiøst med fokus på æstetikken i retterne, hvor de har følelsen af at handle under frie rammer. Higen efter at vinde konkurrencen disciplinerer børnene til at have fokus på det endelige produkt, hvor processen bag retterne ikke tillægges samme betydning. Vi ser en sammenhæng mellem børnene i Madkamp og det neoliberalistiske menneskesyn, hvor individer i søgen efter selvrealisering fokuserer på at fremme deres egne interesser, som for børnene i konkurrencen handler om at vinde.

De kulinariske handlinger i Madkamp medfører, at børnene får en viden om mad, som de har lyst til afprøve i hjemmet. Specialets anden forbindelseslinje 'Andre strukturer i hjemmet' viser dog, at de måder som børnene disponeres til at handle på i Madkamp kun er gældende i det øjeblik, hvor konkurrencen er i gang. I hjemmet tager den travle hverdag over, når konkurrencen er slut. Der bliver trukket på andre diskurser og strukturer i hjemmet, hvor børnene skal have mulighed for at være børn med et frirum, og hvor forældrene har svært ved at overlade ansvaret for madlavningen til deres børn.

På baggrund af vores dispositivanalyse kan vi dermed fremanalysere, at børn i Madkamp disponeres til at handle kulinarisk. Børnene motiveres af de innovative og eksperimenterende rammer, som giver mulighed for at udøve kulinariske handlinger. De

kulinariske handlinger kan dog være svære at overføre til en hverdagspraksis, men de kulinariske handlinger har givet børnene en madglæde, som de kan tage med sig i søgen efter selvrealisering i tråd med det neoliberalistiske ideal.

10.0 PERSPEKTIVERING

Madkamp foregår både som en del af undervisningen på skolen og som en aktivitet, der fysisk er placeret uden for skolen, hvilket vi i dette speciale har beskrevet. Madkamp er ikke det eneste eksempel på en form for læringsaktivitet, der foregår udenfor skolen. For eksempel har Skolehaver de seneste år fået en renæssance, og er blevet en populær ekskursion for skoleklasser som led i undervisningen. En udgave af Skolehaver, er konceptet ”Haver til Maver,” hvis pædagogiske formål er:

“(...) at støtte børns læring og kompetenceudvikling, herunder viden, færdigheder og erfaringer, i frie men trygge og bæredygtige rammer, så deres håndtering af og bevidsthed om sunde råvarer, natur og madlavning skærpes. Fagligt bliver børnene gennemmet Haver til Maver-forløb undervist i natur, landbrug, fotosyntese, madlavning, kvalitetsråvarer, smag og meget mere. Samtidig er de ude i naturen, hvor de – både under vejledning og på egen hånd – får mulighed for at udforske de nærliggende marker og den tilstødende skov” (Wistoft, Otte, Stovgaard & Breiting, 2013, 8).

Skolehaver er blot en af mange læringsaktiviteter, der ligesom Madkamp foregår udenfor skolens område, og som kan bidrage med læring inden for forskellige fagområder. Af andre initiativer kan nævnes, museumsbesøg, besøg på naturskoler, genbrugsstationer og landbrug, blot for at nævne nogle eksempler. Vi ser en sammenhæng mellem disse aktiviteter, inklusiv Madkamp, og det som den nye skolereform kalder for ’ Den åben skole,’ som er karakteriseret ved:

“Samarbejdet mellem skole og omverden skal være med til at fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad bliver præsenteret for foreningsliv og erhvervsliv og de muligheder, det rummer. Den åbne skole skal også være med til at motivere eleverne ved at skabe en mere relevant og interessant skoledag og bidrage til at fremme elevernes læring og trivsel ved at skabe en større sammenhæng mellem det, der foregår i skolen og i verden udenfor” (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, u.å (d)).

I en undersøgelse fra CEFU - *Center for Ungdomsforskning* – om elevernes læring i Den åbne skole, redegøres blandt andet for at læringsaktiviteter, der foregår uden for skolen på andre lokaliteter og i en anden ramme, end børnene er vant til, har positive effekter på børnene, hvad angår det faglige såvel som deres trivsel. Børnene får et frirum fra de vante rammer, hvilket de i undersøgelsen fremhæver som noget, der motiverer dem og giver et nyt perspektiv på det at være i skole (Pless & Kofoed 2016, 9). En anden faktor som eleverne fremhæver som positivt ved Den åbne skole er, at de nye og anderledes rammer styrker klassernes fællesskab, hvad end det er eleverne imellem eller mellem forskellige skoleklasser. Det fremtræder ligeledes i undersøgelsen, at eleverne oplever aktiviteterne uden for skolen, som et frirum fra en skoledag, hvor de dagligt bedømmes og evalueres (Pless & Kofoed 2016, 9). Der er i dagens samfund kommet fokus på, at elever ikke tør række hånden op i undervisningen af frygt for at fejle og dermed få en lavere karakter. Frygten for at fejle medfører manglende deltagelse i undervisningen. Den åbne skole tilbyder et frirum eller åndehul fra en presset hverdag, ved at have fokus på en anden tilgang til læring, idet at læringsaktiviteterne flyttes ud af skolens rum (Pless & Kofoed 2016, 9).

Den åbne skole kan dermed give eleverne et frirum fra skolen, som eleverne tillægger værdi i et samfund, der er præget af mål og resultater. Pernille Hviid, Lektor i Psykologi ved Københavns Universitet udtaler i en artikel til fagbladet *Børn og Unge*, at hun mener, at skolereformen gør indhug i børnenes fritid og dermed frihed. Hun definerer fritid som værende:

“(...) et bestemt stykke tid på dagen, hvor du overordnet set har mere indflydelse på, hvad der foregår, end du har i skole- eller arbejdstiden. Både for børn og voksne definerer vi fritid som noget, hvor man selv kan bestemme rammerne og opdage og forfølge interesser. Når skoledagen bliver længere, gør det selvfølgelig indhug i børnenes fritid” (Hviid I Løntoft, 2015, 6).

Hun argumenterer for, at skolereformen har haft betydning for børnenes frihed til at gøre, som de vil. Det er ikke kun de større børn i skolen, hvis fritid og frirum er blevet mindre. Et øget fokus på læring, herunder også for børn i daginstitutioner, er opstået i forbindelse med indføringen af pædagogiske læringsplaner. Det medfører, at børn i daginstitutioner

lærer om tal, bogstaver med mere som kan sammenlignes med en tilgang fra skolen (Løntoft 2015, 7). Thomas Ellegaard, Lektor i Pædagogisk Psykologi på RUC, udtaler i samme artikel som at det er et:

“(...)udtryk for et børnesyn, hvor børn ses som nogle, der skal lære noget, der i sidste ende gør, at de bliver produktive voksne. Man vil sikre sig, at børnene udvikler nogle målbare kompetence, som samfundet har bestemt, fremfor at give dem frihed i at finde ud af, hvad de gerne vil udvikle sig til” (Ellegaard I: Løntoft 2015, 7).

I forlængelse af Thomas Ellegaards udtalelse mener Pernille Hviid, at det er vigtigt bemærke, at frihed for børn ikke nødvendigvis handler om manglende eller frie rammer, men at børnene i rammerne selv kan vælge, det der for dem “(...) føles som meningsfuldt (...)” (Hviid I Løntoft, 2015, 7). Dette stemmer overens med resultatet af vores analyse, hvor børnene gennem den innovative og eksperimenterende tilgang føler, at de arbejder under frie rammer til trods for at rammerne er relativt struktureret. Den åben skole hvad end det handler om Madkamp, Skolehaver eller andre aktiviteter, kan være med til at skabe et frirum for børnene i en ellers presset hverdag, og kan ses som et forsøg på at motivere børnene til at lære og øge deres generelle trivsel og lyst til at gå i skole (KL 2015, 7).

11.0 LITTERATURLISTE

Christensen, U. Nielsen, A. & Schmidt, L. (2011). Det kvalitative forskningsinterview.

I: Vallgård, S. & Koch, L. (Red.), *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab*

(4.udgave, 1. oplag). Munksgaard Danmark: København.

DRtv (2015). *Den store bagedyst*. Lokaliseret d. 1. maj 2016 på:

<https://www.dr.dk/tv/se/den-store-bagedyst/den-store-bagedyst-1-8-3>

DR (u.å). *Tobias Hamann - Pedersen*. Lokaliseret d. 1. maj 2016 på:

<http://www.dr.dk/Mad/Kokke/tobias.htm>

Fars Køkkenskole (u.å). *Fars Køkkenskole*. Lokaliseret d. 22 maj 2016 på:

<http://farskoekkenscole.dk/om-fars-koekkenscole/>

Foucault, M. (1975/2008). *Overvågning og straf - Fængslets fødsel*. (1.udgave, 4.oplag).

DET Lille FORLAG Frederiksberg.

Foucault, M. (1976/2002). *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*. (1.udgave, 3.oplag).

Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. (2. udgave 1. oplag). Forlaget samfundslitteratur

2008.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Red) (2010).

Kvalitative metoder- en grundbog. (1. udgave. 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Heede, D. (2002). *Det tomme menneske - Introduktion til Michel Foucault*. (2. udgave,

3.oplag). Museum Tusulanums Forlag.

Hyllested, T. (2007). *Når læreren tager skolen ud af skolen*. Lokaliseret d. 19. maj 2016 på: <http://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/Udeskole/Forskning/Trine-Hyllested/trine-hyllested-phd-afhandling.pdf>

Højlund, S. (2001). Social Identities of Children in different Institutional Contexts. *Outlines: Critical Practice Studies*, (2).

KL (2015). Læring i den åbne skole. Lokaliseret d. 18. maj 2016 på: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_65002/cf_202/Den_åbne_skole.PDF

Kristiansen, S & Krogstrup, H, K. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave, 1 oplag). Hans Reitzels Forlag.

Københavns Madhus (u.å (a)). *Børnenes Madhus*. Lokaliseret d. 22 maj på: <http://www.kbhmadhus.dk/udvikling/madbyen/boernenes-madhus>

Københavns Madhus (u.å (b)). *Madskoler*. Lokaliseret d. 22. maj på: <http://www.kbhmadhus.dk/skolemad/madskoler>

Larsen, M.H. & Andersen, B. (2014). *Hvordan stod det til med maden og måltidet i 'de gode gamle dage'?* Videnskab.dk. Lokaliseret d. 19. maj 2016 på: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvordan-stod-det-til-med-maden-og-maltidet-i-de-gode-gamle-dage>

Illeris, K. (2009). *Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering* (1. udgave 1. oplag). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Løntoft, S. (2015). Frihed er under forandring. I: Søborg, L. Børn og unge forskning. Bupl.dk. nr. 29. December 2015. Lokaliseret d. 19.maj 2015 på: <http://www.epaper.dk/BUPLforbund/Forskning/Blad/forskning29/>

Madlejr (u.å). *Skole*. Lokaliseret d. 22. maj 2016 på: <http://madlejr.dk/sektion/skole/>

Madkamp (u.å (a)). *Om Madkamp*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://madkamp.nu/om/>

Madkamp (u.å (b)). *Lærekurserne*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://stromdev.dk/laererkurser/>

Madkamp (u.å (c)). *Undervisningsforløb*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://stromdev.dk/undervisningsforloeb/>

Madkamp (u.å (d)). *Program*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://madkamp.nu/dmimadkundskab/programmer-for-finale-og-semifinaler/>

Madkamp (u.å (e)). *Vurdering*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://madkamp.nu/dmimadkundskab/udvaelgelseskriterier/>

Madkulturen (u.å(a)). *Vision og mission*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://madkulturen.dk/servicemenu/om/vision-og-mission/>

Madkulturen (u.å(b)). *Strategi og handleplan*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:

<http://madkulturen.dk/servicemenu/om/strategi-og-handlingsplan/>

Madkulturen (u.å(c)). *Sådan arbejder vi*. Lokaliseret d. 15 marts. 2016 på:

<http://madkulturen.dk/servicemenu/om/strategi-og-handlingsplan/saadan-arbejder-vi/>

Madskoler (u.å). *Madskolerne kort fortalt*. Lokaliseret d. 22. maj 2016 på:

<http://www.madskoler.dk/om-madskolerne/madskolerne-kort-fortalt>

Meyers (u.å). *Madkurser og events - Cook Camp 2016*. Lokaliseret d. 22. maj 2016

på: <http://www.meyersmad.dk/nyheder/cook-camp-2015/>

Miljø og Fødevarerministeriet (u.å). *De officielle kostråd*. Lokaliseret d. 19. maj

2016 på: <http://altomkost.dk/>

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (u.å (a)). *Madkundskab*.

Lokaliseret d. 22. maj 2016 på: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/madkundskab>

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (u.å (b)). *Hvad er åben skole*.

Lokaliseret d. 22. maj 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/hvad-er-den-%C3%A5bne-skole-0>

Ministeriet for børn , undervisning og ligestilling (u.å(c)). *Vejledning for*

madkundskab. Lokaliseret d. 19. maj 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-madkundskab>

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (u.å (d)). *Inspiration til Den åbne skole*. Lokaliseret d. 18. maj 2016 på:

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Maj/140523-Inspiration-til-Den-aabne-skole>

Mouritsen, F. (2000). Forord. I: Cunningham, H. (2000). *Børn og Barndom i den vestlige verden efter 1500*. (1. udgave, 1. oplag). Forlaget Klim

Måltidstænk (2015). *Vores måltider –måltidsråd og måltidstænkens ambitioner*. Lokaliseret d. 19. maj 2016 på:

http://madkulturen.dk/fileadmin/user_upload/madkulturen.dk/Dokumenter/Maaltidsraad/Maaltidsraad_2015.pdf

Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault - en introduktion*. (1. udgave, 1.oplag). Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M, P. Jensen, K & Christensen, M. (2015). *Mælk og mælkeprodukter - og deres fysiske-kemiske egenskaber: Lærervejledning til Madkamp 2016*. Tryk Roskilde Kopi og Print.

Pless, M. & Kofoed, K. (2016) *Elevers læring i den åbne skole - forskningsbaseret erfaringsopsamling om undervisningsforløb i samarbejde mellem ungdomsskole og folkeskole*. Lokaliseret d. 18. maj 2016 på:

http://www.cefu.dk/media/450024/elevs_l_ring_i_den_bne_skole_-_cefu_rapport.pdf

Raudaskoski, P. (2010). *Observationsmetoder (Herunder Videoobservation)*. I: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Red) (2010). *Kvalitative metoder- en grundbog*. (1. udgave. 5. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Raffnsøe, S. & Gudmand-Høyers, M. T. (2005). *Dispositivanalyse en historisk socialanalytik hos Foucault*. I: Esmark, A, Laustsen, C.B. & Andersen, N. Å. (2005) *Poststrukturalistiske Analysestrategier* (1. udgave, 1. oplag). Roskilde Universitetsforlag.

Raffnsøe, S. & Gudmand-Høyers, M. T., Thaning, M. (2008). *Foucault*. (1. udgave 1. oplag) Samfundslitteratur Frederiksberg.

Rose, N. (1998): *Inventing our selves – Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press. Cambridge.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom : Reframing political thought*. Cambridge University Press. Cambridge.

Sansolios, S. & Mikkelsen, E. B. (2013) *Mad og måltider i børneinstitutioner*. I: Benn, J (Red.) (2013). *Børn, Ernæring og Måltider – tværfaglige perspektiver*. 1. udgave. 1. oplag. Munksgaard.

Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. (1. udgave, 1. oplag). Forlaget samfundsvidenskaberne.

Sørensen, D, A. & Hjorth, P. (2000) *Samtidshistoriker - interview med Nikolas Rose*. Lokaliseret d. 29. april 2016 på:

<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/slagmark/article/view/164/122>

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S.** (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Red) (2010). *Kvalitative metoder- en grundbog*. (1. udgave. 5. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, R., S.** (2011). Feltarbejde og deltagerobservation. I: Vallgård, S. & Koch, L. (Red.), *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab* (4.udgave, 1. oplag). Munksgaard Danmark: København.
- Wistoft, K. Otte, R, C. Stovgaard, M. & Breiting, S.** (2011). *Haver til Maver - Et studie af Engagement, Skolehaver og Naturformidling*. Lokaliseret d. 20. maj 2016 på: http://pure.au.dk/portal/files/39824327/HAVER_TIL_MAVER_rapport_august_2011.pdf
- Wistoft, K.** (2013). The Desire to Learn as a Kind of Love: Gardening, Cooking, and Passion in Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(2), 125-141.
- Wistoft, K., Dyg, M, P. & Lassen, C, M.** (2016). *Haver til Maver studier af udbredelsen og effekter af kulinarisk skolehaveprogram*. Lokaliseret d. 18. maj. 2016 på: http://pure.au.dk/portal/files/99061889/Haver_til_maver_Rapport_web.pdf
- Øland, T.** (2011). Menneskeopfattelser i pædagogikken. I: Kristensen, H.J & Fibæk Laursen, P, (2011). *Gyldendals pædagogikhåndbog København* (1. udgave, 1. oplag). Gyldendal,. s. 444-462.

12.0 BILAG

12.1 Bilag 1 - Observationsguide

Hvordan er man en rigtig legitim normal deltager som barn i Madkamp.

Hvad er legitime at gøre, hvad er legitimt at sige, hvad er illegitimt at sige og gøre.

Tema	Beskrivelser
Fakta	Antal elever? Hvilken klasse? Omgivelser?
Køkkenet Tag billeder og filme børnenes handlinger.	<i>Før tilberedning:</i> Hvordan starter de? Hvordan bliver processen struktureret? <i>Under tilberedning:</i> Er der samarbejder mellem eleverne? Hvordan taler børnene med hinanden? Hvilke beslutninger bliver der taget i køkkenet og af hvem, og hvordan? Hvad er elevernes opmærksomhed rettet mod? ● Smag ● Anretning ● Æstetik ● Andet Får eleverne hjælp af andre? Lærer, forældre, værter? ● Hvordan interagerer de? Hvilke køkkenredskaber bruger de? ● Hvordan arbejder de med dem? ● Er det en vigtig del af tilberedningen?

Præsentation af retter for dommerpanel Tag billeder af bordet	Hvordan anretter de bordet • hvad er vigtigt / ikke vigtigt for dem? Hvad fortæller/gør de under præsentationen? • Hvilke retter er de kommet frem til ? • Hvordan har de fundet frem til at lave de retter? Hvordan svarer de tilbage på dommerens spørgsmål? • hvordan er interaktionen? Hvordan er forældre og børn i interaktion?
Efter præsentation	Hvordan taler børnene om deres oplevelse med præsentationen?

12.2 Bilag 2 - interviewguide til gruppeinterview med forældre

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Præsentation	Information om interview
På hvilken måde oplever forældrene Madkamp ?	• Hvad synes I om Madkamp? • Hvordan har I oplevet Jeres børn under forløbet i Madkamp? • Mener I, at det er en vigtig læring, der finder sted, og hvorfor er den vigtig?
Forældrenes opfattelse af børnenes kompetencer efter Madkamp	• Hvilket udbytte har Jeres børn fået af at være med i Madkamp? • Smitter det af derhjemme i forhold til madlavning eller andet? • Kan I mærke en forskel efter Jeres børn har været med? • Er dit barn mere med i madlavningen? Hvordan? • Hvad skulle der til for at dit barn deltog mere i madlavningen? • Er det vigtigt for dig, at dit barn deltager i madlavningen ?

12.3 Bilag 3 - Interviewguide til gruppeinterview med børnene

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Præsentation	• Hvilke retter har I arbejdet med? • Hvordan fandt I på retterne? • Hvad har I gået op i under udviklingen af Jeres retter?
Madkampsfinale	• Vi lagde mærke til under finalen, at I gik meget op i at anrette Jeres retter ◦ Hvorfor er det vigtigt? Eller mener I, at der var andre ting, der er vigtigere til finalen? Hvorfor?
Udbytte og oplevelser med Madkamp	• Hvorfor tror I, at I var med til Madkamp? ◦ Hvad tror I, at I har skulle have ud af det? • Hvordan har det været at være med i Madkamp? ◦ Hvorfor har det været sjovt/ ikke sjovt? Hvad er det, der gør, at det er sjovt? • Hvad har for Jer været det vigtigste, som I har fået ud af at være med i Madkamp? ◦ Hvad har I lært, som I ikke vidste før? • Hvad har den bedste oplevelse med Madkamp været? ◦ Hvad har den værste været?
Madkamp i hjemmet	• Deltager I i madlavningen derhjemme? ◦ Kan I lige at hjælp til i køkkenet? • Hvad opgaver har I typisk med i køkkenet? • Bruger I den viden derhjemme, som I har fået gennem Madkamp? ◦ Har I lavet retterne, som I har lavet til finalen til Jeres forældre? Hvorfor/hvorfor ikke?

	• Hvad tror I, at Jeres forældre synes om, at I har været med i Madkamp?
--	--

12.4 Bilag 4 - Interviewguide til interview med lærerne

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Præsentation	• Hvorfor har du tilmeldt din klasse til Madkamp?
Børnenes udbytte	• Hvad mener du, at Madkamp kan bidrage med?
Pædagogiske overvejelser	• Hvilken pædagogiske overvejelser har du haft under tilrettelæggelsen af Madkampsforløbet? ○ Har du anvendt materialet? ○ Har børnene arbejdet i grupper? ○ Har de stemt om, hvilke retter de skulle lave? • Har børnene selv skulle udvikle retter? Eller har du besluttet, hvad der skulle laves? • Hvordan oplever du det, at Madkamp slutter af med en konkurrence? Har det indflydelse på eleverne - hvordan?
Børnenes respons	• Hvordan har elevernes respons på Madkamp været? ○ Har de været positive eller negative stemt, og hvem har været hvad? • Er der andre/nye elever, der kommer på banen under forløbet, end det normalt er? ○ Hvem kommer på banen? ○ Hvad tænker du om dette?
Forældre	• Får dine elever lektier for i forbindelse med Madkamp? ○ Hvilke? • Har børnenes forældre på nogen måde været inddraget? ○ Hvordan? ○ Hvorfor/ hvorfor ikke?
Efter Madkamp	• Har du indtryk af, at et forløb som Madkamp smitter af i hjemmene og i så fald hvordan?

12.5 Bilag 5 - Oversigt over USB indhold

Lydfiler fra interviews

1. Interview med læreren Sofie
2. Interview med læreren Steen
3. Gruppeinterview med børnene fra Saugbjerg Skole
4. Gruppeinterview med børnene fra Skolen ved Bakken
5. 1. Gruppeinterview med forældre
6. 2. Gruppeinterview med forældre
7. 3. Gruppeinterview med forældre
8. 4. Gruppeinterview med forældre

Artikel

Børn i Madkamp – En dispositivanalyse

Catrine Rosenmeier & Pernille Hauerslev Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, København

Abstract

Artiklen tager afsæt i et speciale, der er baseret på en undersøgelse af projektet Madkamp. I artikel præsenteres det, hvilke måder børn i Madkamp disponeres til at handle på, hvor der vil blive fremhævet to karakteristika ved børn i Madkamp.

Undersøgelsesgenstand

Madkamp er et projekt under organisationen Madkulturen og har til formål at styrke madkundskabsfagets position (Madkamp u.å (a)). Madkamp er en konkurrence, som hele landets skoler kan tilmelde sig. Tilmelder en klasse sig til Madkamp, får læreren en lærervejledning og et elevhæfte, der kan bruges som inspiration til undervisning i madkundskab (Madkamp u.å.(b)). Temaet for Madkamp er dette år: Mælk og mælkeprodukter - og deres fysisk-kemiske egenskaber. Lærervejledningen og elevmaterialet er derfor tilrettelagt efter temaet. Undervisningen i madkundskab munder ud i, at børnene har udviklet retter, hvor mælkeprodukter indgår. Er retterne med blandt de bedste, kvalificerer det klassen til at deltage i semifinalen, som foregår på læreruddannelserne rundt i landet. De to bedste klasser fra hver semifinale kvalificerer sig til finalen, som foregår på læreruddannelsen i Odense (Madkamp u.å (c)). Til finalen kæmpes der om at vinde titlen som Danmarks mester i Madkamp, hvor det er fem dommere, som til dagligt arbejder med mad, der skal bedømme retterne.

Et projekt som Madkamp foregår både i skoletiden og uden for skolen. Dette skyldes, at semifinalerne og finalen foregår uden for skolerne, hvorfor klasserne sammen med deres madkundskabslærer i skoletiden skal uden for skolens matrikel for at deltage i konkurrencen. Der er ikke lavet meget forskning om, hvordan børn handler i relation til et rum, hvor børn er i skole, men uden for skolens matrikel. Karen Wistoft har foretaget et forskningsprojekt, der tager udgangspunkt i børns læring i en skolehave, som ligeledes foregår uden for skolen.(Wistoft 2013, 139). Ligeledes har Susannes Højlund forsket i børns forskellige identiteter og handlen afhængig af, hvilket rum børnene befinder sig i for eksempel i institutioner og hospitaler (Højlund 2001, 49). På baggrund af manglende forskning om børns handlen i et rummet uden for skolen, men i skoletiden, har specialet Børn i Madkamp – En dispositivanalyse taget udgangspunkt i dette forskningsfelt. For at kunne afdække feltet, er der med udgangspunkt i projektet Madkamp, blevet opstillet følgende problemformulering:

Hvilke måder disponeres børn til at være børn på, når de er i Madkamp?

Dispositivanalyse og dataindsamling

For at besvare specialets problemformulering bliver Foucaults begreb *dispositiv* inddraget. Med et begreb som dispositiv er det muligt at foretage en dispositivanalyse, der viser, hvordan en mening eller handling er blevet til gennem sociale handlinger og hændelser (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 155). En dispositivanalyse kan på den måde påpege, hvilke normsættende handlinger børn i Madkamp foretager (Raffnsøe & Gudmand-Høyer 2005, 154). De normsættende handlinger kan fremanalyses ved at undersøge dispositivet 'Børn i Madkamp' herunder, hvordan handlingerne bag 'Børn i Madkamp' er opstået. Dispositivet 'Børn i Madkamp' består af heterogene anordninger, som i specialet er navngivet: 'De frie rammer,' 'Konkurrence' og 'Vekslen mellem skole og fritid.' For at afdække anordningerne er der elementer i rummet Madkamp, som har indflydelse på måden, der handles og tales på. I specialet er der slået ned på elementerne: 'Diskurser,' 'refleksioner,' 'strukturer' og 'materialiteter.'

For at undersøge hvilke retninger børn disponeres til at handle på indenfor Madkamp, er der i form af empiriindsamling blevet foretaget observationer til en semifinal samt til finalen. Ligeledes er der blevet foretaget gruppeinterviews med børn samt gruppeinterview med forældre. Ydermere er to madkundskabslærere blevet interviewet.

De heterogene anordninger

Specialet fremanalysere, at børn i Madkamp handler forskelligt afhængig af praksisser i Madkamp. Alt efter tid og rum trækker børnene på handlinger, som var de i skole, eller på handlinger, som er relateret til handlinger uden for skolen. Anordningerne i 'Børn i Madkamp' udgør to forbindelseslinjer, hvor den ene kaldes 'Kulinariske børn' og den anden kaldes 'Andre strukturer i hjemmet.'

Kulinariske børn

Under 'Kulinariske børn' bliver det belyst, hvordan strukturerne i Madkamp kan tilskrives i en diskurs omkring Tv-programmer som Den store bagedyst, Masterchef og andre lignende programmer, idet at der er mange fællestræk. Børnenes handling i Madkamp kan karakteriseres som kulinariske handlinger, hvor børnene er eksperimenterende, arbejder ambitiøst med deres retter og går meget op i retternes æstetiske udseende. Konceptet omkring konkurrencen i Madkamp er tilrettelagt på en måde, hvor børnene ligeledes disciplineres til at udføre kreative indslag under deres præsentationer for dommerne. Det er blandt andet dommernes tilstedeværelse, deres kåring af en vinder samt legitimiteten om æstetikken og kreative setups, der har betydning for børnenes kulinariske handlinger. Under finalen i Madkamp var Tobias, vinderen af Den store bagedyst 2014, inviteret. En struktur som at invitere Tobias viser også, at der i Madkamp trækkes på en diskurs omkring Den store bagedyst. Børnene aktualiserer sig selv gennem Tv-programmerne og gennem den tidligere vinder Tobias.

Lærerne har struktureret undervisningen med Madkamp ved, at børnene skal arbejde innovativt og eksperimenterende. Dog skal børnene eksperimentere under forholdsvis ufrie rammer, da lærerne beslutter, hvad børnene skal arbejde med. Gennem eksperimenterende strukturer, som børnene handler under, disciplineres børnene til at have følelse af, at de arbejder under frie rammer, hvor de kan gøre med retterne, hvad de vil. Dette til trods for at børnene reelt handler under strukturerede rammer, som deres madkundskabslærere har opsat. Børnene motiveres på baggrund af følelsen af de "frie" rammer, og de forbinder det ikke med almindelig undervisning, da det er dem selv, der har ansvaret og som skal udvikle retterne. De innovative og eksperimenterende rammer gør, at børnene forsøger sig med,

hvad der fungerer og ikke fungerer. Børnene kan i denne forbindelse tilskrives diskursen om det neoliberalistiske entreprenørskab, hvor individer handler efter at opgradere sig selv (Rose 1998, 158). Når børnene eksperimenterer opgradere de deres retter, så de forekomme specielle og anderledes, så de kan skille sig ud til konkurrencen og derved have bedre chancer for at vinde. Denne handling viser ligeledes, at børnene foretager kulinariske handlinger.

Konkurrencen disciplinerer børnene til at hige efter at vinde, hvor børnene vil gøre alt for at vinde for ikke at blive ekskluderet af konkurrencen. Konkurrencen er på den måde med til, at børnene handler på baggrund af at vinde, hvor det ikke er processen og læringen bag deres retter, der er det vigtigste. Selve produktet og hvordan det præsenterer sig i øjeblikket foran dommerne er overskyggende. Higen efter at vinde konkurrencen for at opnå mest mulig lykke trækker på en diskurs omkring det neoliberalistiske samfund. I skolen jagter børnene lykken i form af selvudvikling, hvor de skal vise de bedste resultater. Dog er der ikke samme eksklusionsmekanisme i skolen, som der er i Madkamp (Øland 2011, 458). Børnenes higen efter at vinde, disciplinerer børnene til at handle kulinarisk, da der er skabt en legitimitet om, at æstetik og kreativt setup er nødvendigt for at vinde.

Andre strukturer i hjemmet

Den anden forbindelseslinje, som viser sig i de heterogene anordninger, navngives 'Andre strukturer i hjemmet.' Det viser sig, at børnenes deltagelse i Madkamp motiverer børnene til at lave mad. De synes, at det er sjovt, og de kan lide at eksperimentere med retterne. I det øjeblik konkurrencen er slut, og børnene skal bruge deres kunnen i hjemmet, disponeres de på en anden måde. Børnene har mod på og lyst til at vise deres forældre, hvad de kan, men der er andre strukturer, som gør sig gældende i hjemmene. Der ses en sammenhæng i de fremviste anordninger om, at alle handlingerne som børnene foretager i Madkamp ikke i samme grad kan overføres til hjemmet. I hjemmet disciplinerer den travle hverdag børnene til at være børn, hvor der er plads til frirum men ikke til at eksperimentere med mad. Børnene og forældrene tilskriver sig en diskurs, hvor det er forældrene, der har ansvaret for madlavning. Børnene kan deltage i madlavningen, men på forældrenes præmisser, hvorfor børnene ikke føler, at det frirum, som er en legitimitet i Madkamp, også er eksisterende i hjemmene. Higen efter at vinde en konkurrence trækker ligeledes på en diskursiv praksis, som ikke er tilstede i hjemmet, hvorfor higen efter at vinde ikke kan motivere børnene til at lave mad i hjemmet.

Samfundsborgerens ansvar for at kunne lave mad

Eleverne udfører kulinariske handlinger, som kan være svære at overføre til en hverdagspraksis i hjemmene, men som de drages og motiveres af, og som kan give dem en lyst til at beskæftige sig yderligere med mad i fremtiden. Børnene befinder sig i et felt mellem at være barn med et frirum og ung med et ansvar for at realisere sig selv som den ideelle samfundsborger. Madkamp trækker som skrevet tråde til det neoliberalistiske samfund om det frie menneske og søgen efter selvrealisering, hvilket kommer til udtryk i børnenes higen efter at vinde konkurrencen. Dette kan ligeledes ses i relation til, at børnene efter Madkamp har fået en øget madglæde, som kan have betydning for, at mad- og madlavningsforståelse bliver et aspekt, som de vil arbejde videre med i jagten efter selvrealisering. Barndommen og ungdommen strækker sig over en længere periode sammenlignet med tidligere generationer (Larsen & Andersen 2014). Børnene skal dermed ikke nødvendigvis bruge deres viden, som de får fra Madkamp her og nu, men det er en viden, som de vil og kan have brug for at anvende i fremtiden.

Litteratur:

Højlund, S. (2001). Social Identities of Children in different Institutional Contexts. *Outlines: Critical Practice Studies*, 3(2), 49-60.

Larsen, M.H. & Andersen, B. (2014). *Hvordan stod det til med maden og måltidet i 'de gode gamle dage'?* Lokaliseret d. 19. maj 2016 på:
<http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvordan-stod-det-til-med-maden-og-maltidet-i-de-gode-gamle-dage>

Madkamp (u.å (a)). *Om Madkamp*. Lokaliseret d. 15 marts 2016 på:
<http://madkamp.nu/om/>

Madkamp (u.å (b)). *Lærekurserne*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:
<http://stromdev.dk/laererkurser/>

Madkamp (u.å (c)). *Program*. Lokaliseret d. 15. marts 2016 på:
<http://madkamp.nu/dmimadkundskab/programmer-for-finale-og-semifinaler/>

Raffnøse, S. & Gudmand-Høyers, M. T. (2005). Dispositivanalyse en historisk socialanalytik hos Foucault. I: Esmark, A, Laustsen, C.B. & Andersen, N. Å. (2005) *Poststrukturalistiske Analysestrategier* (1.udgave, 1. oplag). Roskilde Universitetsforlag.

Øland, T. (2011). Menneskeopfattelser i pædagogikken. I: Kristensen, H.J & Fibæk Laursen, P, (2011). *Gyldendals pædagogikhåndbog København* (1. udgave, 1. oplag). Gyldendal,. s. 444-462.

Rose, N. (1998): *Inventing our selves – Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press. Cambridge.

Wistoft, K. (2013). The Desire to Learn as a Kind of Love: Gardening, Cooking, and Passion in Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(2), 125-141.