

MADlejr

En dannelsesø i kompetencehavet

Specialerapport bestående af 55 normalsider, udarbejdet på 10. semester af kandidatuddannelsen *Læring og Forandringsprocesser* ved *Institut for Læring og Filosofi* på *Aalborg Universitet*.

Specialet er skrevet af Jonathan Hansen (20041882), under vejledning af Ole Ravn og afleveret 01.06.15.

Jonathan Hansen

Tilblivelsen af dette speciale er funderet på en meget imødekommende tilgang og et godt samarbejde med madlejrs ledelse og personale samt elever og lærere i 7.a & 7.b på Middelfart Vestre Skole. Jeg er jer alle en stor tak skyldig.

Abstract

In the 1970s the neo-liberal movement appears on the Danish political scene, bringing an economic focus and thereby making *competence* a term in educational discussions. Until then the educational focus has been on *dannelse* – a normative, value based approach to education, aiming to help pupils develop their personality within the culture and values of the society. The two approaches each tries to define the purpose of education. The result is that the economical competence-approach takes over at the expense of the value based *dannelses*-approach. This development makes me wonder whether *dannelse* is expendable or not, which is the starting point for this thesis.

To investigate the possible potential of *dannelse* in today's educational system I have chosen to investigate the newly developed school camp, *FOOD camp*, whose main focus is *dannelse* with the thesis statement: *how does food camp's dannelses-approach contribute to meet the public school purposes?*

Based on a pragmatic understanding of science, *FOOD camp* is investigated through ethnographic participant observation. For the following analysis I define competence and *dannelse* to deal with an economic-technical and value based focus respectively. Due to the comparison between *dannelse* and Dewey's educational theory – they are both process oriented and based on experience as well as values – I have chosen to analyze *FOOD camp* accordingly to Dewey's work.

The analysis shows that *FOOD camp's* *dannelses*-approach and the three main topics 'foods & meals', 'well-being & health' and 'sustainability' correspond and thereby contribute to the main school purposes *understanding of culture and human's interaction with nature* as well as *individual all round development*. The approach lay down the school purpose framework for *experience, absorption and enterprise* for the students to develop *awareness, imagination and confidence in their own possibilities* and thereby prepares the pupils to *participation, responsibility, right and duties in a society with freedom and democracy*.

The thesis concludes that *FOOD camp* contribute to the public school purposes by providing a revitalization of the *dannelses*-purpose as a counter-strategy to the neo-liberalistic focus on competencies. In that respect the thesis emphasizes that commercial interests behind food camp carry a risk that *dannelse* becomes a mean instead of a goal and suggests that *dannelse* is brought back into the discussion of school purposes as an independent goal.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	6
PROBLEMFELT	6
DANNELSE	7
KOMPETENCE	8
DANNELSE, KOMPETENCE OG FOLKESKOLEN	9
FOLKESKOLENS FORMÅL	9
FORMÅLSPARAGRAFFENS HISTORISKE UDVIKLING	10
FOLKESKOLEREFORMEN LÆGGER PRES PÅ DANNELSEN	11
MADLEJR – DANNELSE I REFORMEN	12
PROBLEMFORMULERING	12
UNDERSØGELSENS PRAGMATISKE TILGANG	13
LÆSEVEJLEDNING	14
DANNELSE I DAG	15
HVAD KAN DANNELSESBEGREBET BIDRAGE MED?	15
TALRYTTERI	15
HVOR KOMMER VÆRDIERNE FRA?	16
KOMPETENCE ER IKKE DANNELSE	17
DANNELSENS PARADOKS	17
ER DANNELSESBEGREBET RELEVANT I NUTIDENS FOLKESKOLE?	18
ANSLAG TIL EN NUTIDIG DANNELSESFORSTÅELSE	18
DEWEYS TILVÆRELSESTEORI SOM DANNELSESPERSPEKTIV	19
LÆRINGSPROCES	20
NORMATIVT INDHOLD	21
MADLEJR	23
PRÆSENTATION AF MADLEJR	23
MADDANNELSE & MADKOMPETENCE	24
EMPIRISK UNDERSØGELSE AF MADLEJR	25
INDGANG OG TILGANG TIL MADLEJR	25
MIN SUBJEKTIVITET	26
DELTAGENDE OBSERVATION	26
METODISKE OVERVEJELSER	27
OBSERVATION I PRAKSIS	28
FELTNOTER	29

ANALYSE AF MADLEJR	30
DER ER INGEN FACITLISTE	30
NIKS SKILLE	32
UDEN OPSKRIFT	32
UDEN FACITLISTE	33
PRØV NOGET OG BRUG SANSERNE	34
SANSEVÆRKTØJ	34
ITERATIV PROCES	35
REFLEKSION I PROCES	37
REFLEKSION SOM MENINGSDANNER	38
FRA PROCES TIL MENING	39
INDHOLD	40
HVOR BLEV SUNDHEDEN AF?	41
BÆREDYGTIGHED	42
MADLEJR & FOLKESKOLEN	44
DANNELSE, FORMÅLSPARAGRAF & REFORM	44
MADLEJRS BIDRAG TIL FOLKESKOLENS OPGAVE	45
HVAD SIGER LÆRERNE?	46
AFRUNDING	47
ET KRITISK TILBAGEBLIK	49
METODEKRITIK	49
KONKLUSION	51
PERSPEKTIVERING	53
REFERENCER	55
BILAG 1: MADLEJRS MANIFEST	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
BILAG 2: FELTNØTER	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
BILAG 3: INTERVIEW AF L1 & L3	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
ARTIKEL	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

Indledning

PROBLEMFELT

Jeg er optaget af, hvordan folkeskolens opgave har udviklet sig, og ikke mindst hvordan den formuleres, fortolkes og realiseres i dag. For hvad er det egentlig, folkeskolen skal? Og hvordan skal den gøre det?

Jeg lægger ud med en kort statusopdatering. Siden starten af 1800-tallet har folkeskolens formål været præget af nyhumanismens *dannelsesbegreb*, men fra 1970'erne træder den neoliberale uddannelsespolitik, markedstænkningen og dermed *kompetencebegrebet* ind på den skolepolitiske scene. De to retninger prøver hver især at afgrænse formålet med folkeskolens opgave, hvilket udvikler sig til, at kompetencebegrebet anvendes hyppigere, mens dannelsestænkningen træder i baggrunden (Nordenbo 2011, 44). Resultatet bliver det, Brejnrod betegner som fusionspædagogik. Fusionspædagogikken overfører dannelsens humanistiske, pædagogiske strategier, hvis oprindelige formål var at *udvikle mennesket*, til et 'human ressource' fokus, hvor intention er at *udvikle samfundsbidrageren*. Heraf følger at skolesystemet primært fokuserer på kompetenceudvikling, mens de humanistiske dannelses-elementer træder i baggrunden og begrundes med økonomiske fremfor etiske hensyn (Brejnrod 2005, 84-86).

Fusionen mellem dannelsens og neoliberalismens forskellige formål betyder ifølge Brejnrod, at "*det er blevet svært at se, hvornår skolen er for livet, og hvornår den er for erhvervslivet*" og han diskuterer i forlængelse heraf, om fusionspædagogikken har en egentlig dannelsesteori. Han siger: "*Personligheden skal dannes, men om den kan tage hånd om sit eget liv og ændres på en etisk måde, er ikke et spørgsmål, som fusionspædagogikken interesserer sig for*", hvilket ifølge Brejnrod medfører, at "*da arbejdslivet kun udgør en vis del af det samlede liv, vil fusionspædagogikkens dannelsesteori fremstå som noget amputeret.*" (Ibid. 86). Brejnrod påpeger her forskellen mellem dannelses- og kompetence-tankens formål og citerer Kristensen, som trækker grænsen skarpt op: "*Interessen for kompetencer er interesse for markedsfærdigheder, ikke for dannelse af personlighed.*" (Kristensen i Brejnrod 2005, 84)

Ovenstående viser, at *dannelse* og *kompetence* er centrale begreber i diskussionen af folkeskolens formål, at formålet har udviklet sig fra dannelse mod kompetence, og at de to tilgange har et væsentligt forskelligt fokus. For at kunne undersøge og diskutere folkeskolens opgave vil jeg derfor indledningsvist præsentere dannelses- og kompetencebegrebet, som herefter udgør omdrejningspunktet for en præsentation af folkeskolens formålsparagraf, dennes historiske udvikling samt fortolkningen af paragraffen gennem folkeskolereformen.

Dannelse

Dannelse er et bredt begreb, hvis forståelse spænder over så forskellige temaer som god smag, kanoniseret kundskab og identitetsskabelse med varierende forbilleder i Gud, mennesket, naturen og forskellige smagsregimer (Nepper Larsen 2013, 5, 11). Begrebet differentieres desuden yderligere gennem brug af præfikser, eksempelvis *almen* og *demokratisk*, hvorfor brug af dannelsesbegrebet kræver, at forståelsen præciseres (Schnack 2011, 34-35).

Min præsentation af dannelsesbegrebet tager sit udgangspunkt i det klassiske dannelsesideal, hvori nutidens dannelsesdebat har sine rødder. Det klassiske dannelsesideal opstår som følge af Rousseaus opgør med kirkens position som selve *meningen* med skolen sidst i 1700-tallet. Inden da er kirken forbilledet og kun midlerne diskuteres, men efter Rousseau er skolens opgave igen et åbent spørgsmål, hvor både mål og midler diskuteres. Den moderne dannelsesopfattelse er i gang, og to dannelsesopfattelser, nemlig filantropismen og nyhumanismen, træder ind på scenen. Filantropismen udvikler sig senere til den pædagogiske utilitarisme, som fokuserer på dygtighed og nytte, hvilket jeg vender tilbage til i præsentationen af kompetencebegrebet nedenfor, mens jeg her vil tage fat i den nyhumanistiske forståelse af dannelse (Nordenbo 2001, 44ff).

Nyhumanismens dannelsesforståelse tager sit udgangspunkt i begrebet *bildung*; at mennesket *afbildes* ud fra et *forbillede*. Det epokegørende i den nyhumanistiske forståelse er, at forbilledet ikke længere er Gud, men derimod "*humanitetens almene billede*", og at det enkelte menneske danner sig selv (Kristensen 2013). Dannelse skal altså forstås som det, at individet aktivt og selvstændigt udfolder sig selv som menneske i mødet med den omgivende virkelighed. Schmidt kalder denne proces "*individualitetsoverskridende individualitetsforsikring*", hvormed han mener, at individet gennem konfrontation med verden overskrider sin individualitet og derved beriger denne (Schmidt i Kristensen 2013; Nordenbo 2013, 51).

Dannelse handler med andre ord om, at individet tilegner sig livserfaring og derigennem udvikler sig alsidigt under hensyntagen til 'det almene', samfundet, for derefter at anvende selvindsigten ved at udtrykke sig og handle politisk (Nordenbo 2013, 51). Ifølge Kristensens (2013) er dannelse altså "*et livslangt forhold, en livslang proces, der angår menneskets forhold til sig selv, til samfundet og de andre og til verden*" og kan betragtes som et normativt myndighedsbegreb med humanisering af fælles livsbetingelser som mål (Nordenbo 2013, 51-52; Graf 2004, 32).

Dannelsesbegrebet kan anskues både *materialt* og *formalt* gennem betoning af (*fagligt*) *indhold* henholdsvis *personlighedspræg*. Moderne dannelsesforståelser indeholder typisk begge aspekter, hvorfor Klafki argumenterer for *kategorial dannelse*, hvor det materiale og formale indgår i et dialektisk forhold. En central pointe i Klafkis forståelse er således, at dannelse både henviser til *processen*, hvor mennesket tilegner sig et kulturelt bestemt indhold af viden, færdighed og holdninger samt *resultatet*

af denne proces i form af personlighedsudvikling i samme kulturs menneske- og samfundssyn (Den Store Danske 2015).

Kompetence

Kompetencebegrebet udspringer som nævnt ovenfor af filantropismens fokus på nytte og dygtighed. Nytteorienteringen bliver, via den pædagogiske utilitarisme hvor pædagogikken er i samfundsökonomiens tjeneste, til egentlig markedstænkning i den neoliberale uddannelsespolitik. Kompetencebegrebet kommer altså først for alvor i spil i 1970erne, slår igennem i 1990erne og overtager snart scenen fra dannelsesstænkningen (Nordenbo 2013, 44ff; Illeris 2011, 22, 9).

Kompetence er ligesom dannelse et begreb, der, trods den flittige brug, er stor usikkerhed og manglende enighed omkring betydningen af (Illeris 2011, 30). Jeg vælger her at tage udgangspunkt i tidligere professor ved Danmarks Lærerhøjskole Per Schultz Jørgensens definition, som anvendes af Undervisningsministeriet (2002) og anbefales af Illeris (2011, 32). Ved kompetence forstår Schultz Jørgensen:

”at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår også i en kompetence personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.”

(Schultz Jørgensen 1999, 4).

Af definitionen fremgår det at kompetencebegrebet bygger videre på kvalifikationsbegrebet og deraf på kundskab og færdighed, men med helheds- og handlingsorientering som centrale tilføjelser (Illeris 2011, 22, 33). *Kundskab* og *færdigheder* betragtes altså som centrale kompetenceelementer, men ifølge Schultz Jørgensens definition indeholder kompetencebegrebet også *vurdering*, *holdning* og *personlig forudsætninger*, hvortil Illeris supplerer med *selvstændighed*, *strukturel forståelse* og *beslutningstagning* (og i hans udvidede kompetencebegreb endnu flere parametre) som en del af potentialet til at kunne handle relevant og hensigtsmæssigt i de situationer, man konfronteres med (Illeris 2011, 40-41, 62; Nordenbo 2011, 50).

Kompetencebegrebet bygger i ovenstående forståelse altså på anvendelsen af kundskaber og færdigheder, men begrebet bevæger sig med tilføjelsen af mere personlige elementer, ikke mindst holdning, fra en kvalifikationsorientering i retning af dannelsesbegrebet, hvilket hos Kristensen (2011, 26) afføder spørgsmålet om, hvorvidt kompetence er *”et nyt og måske globalt dannelsesideal, eller en mere raffineret måde at tale om kundskaber og færdigheder på?”*

Dannelse, kompetence og folkeskolen

Som det fremgår af de foregående afsnit er både dannelse og kompetence svære og brede begreber, som, alt afhængig af definition og forståelse, kan overlappe hinanden eller være vidt forskellige. Både dannelse og kompetence beskæftiger sig med *viden og færdigheder* samt *holdning og handling*, men med det bagvedliggende politiske syn som den afgørende forskel. Det springende punkt er med Nordenbos forståelse *holdningen*, som anviser *handlingen*. Med kompetencebriller er det holdningsanvisende udgangspunkt samfundsøkonomisk. Handlingens, og dermed kompetencetilegnelsens, formål er at bidrage til samfundsøkonomien; at skabe vækst. I modsætning hertil har dannelsessynet en humanistisk tilgang til holdningsspørgsmålet, hvorfor målet er myndige personer, der handler moralsk og forholder sig kritisk til samfundet (Nordenbo 2011, 44-54).

I forhold til folkeskolen beskæftiger dannelse og kompetence sig så at sige med hver sin side af den uddannelsesmæssige virkelighed (Ibid., 45-46). Dannelsen er ifølge Kristensen (2011, 23) *dybtgående, personlig og kulturel* og har således en moralsk opdragende funktion, mens uddannelse er *objektiv, teknisk og udvendig* og handler om at blive dygtig, ifølge Nordenbo (2011, 45) med det formål at *"forberede det enkelte individ til at tage del i samfundets værdiskabelse"* jævnfør kompetencebegrebets nytteorientering.

Nordenbo og Kristensens forståelse indsnævrer både dannelses- og kompetencebegrebet, hvilket medfører en smallere men samtidigt skarpere forståelse, som definerer begreberne særskilt. Det er naturligvis stadig muligt at tilegne sig læring, der på en gang både *opdrager og bidrager*, men med den skarpe opdeling bliver det, modsat fusionspædagogikken ovenfor, tydeligt, hvad der er mål, og hvad der er midler, og dermed hvilket formål, *opdragende* såvel som *bidragende*, undervisningen sigter imod.

Heraf følger at begrebernes relevans, jævnfør de indledende spørgsmål, afhænger af formålet med folkeskolen. Det store spørgsmål er altså som Kristensen (2011, 21) formulerer det: *"Hvad er det, eleverne skal have ud af at gå i skole og deltage i uddannelse? Hvad er det, de skal lære – og hvorfor netop det?"* Jeg vil lade dette spørgsmål afrunde dette afsnit og samtidig lægge op til en præsentation af folkeskolens formålsparagraf.

FOLKESKOLENS FORMÅL

Folkeskolens opgave bestemmes politisk og udtrykkes gennem folkeskolens formålsparagraf, som udgør første kapitel i folkeskoleloven og fungerer som folkeskolens 'anker'. Jeg vil derfor i det følgende tage et kig på formålsparagraffens indhold, dens fortolkningsmuligheder og dens historiske udvikling, inden jeg i det efterfølgende afsnit præsenterer, hvordan den seneste folkeskolereform fortolker og konkretiserer folkeskolens opgave.

Den aktuelle formålsparagraf fra 2006 lyder som følger:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Retsinformation 2015)

Første stykke indledes med elevernes tilegnelse af *kundskaber og færdigheder*. Kundskaberne og færdighederne udgør dels en kvalifikation til videre uddannelse, hvilket jeg læser som kompetence, men har samtidig også et blødere vinklet formål i form af *fortrolighed, forståelse og alsidig udvikling*, hvilket i mine ører lyder som dannelse, men også kan læses som kompetence i Schultz Jørgensens' og Illeris' forståelser (Schultz Jørgensen i Illeris 2011, s.32; Illeris 2011, 62)

Stykke to beskriver hvordan læringen skal foregå, nemlig gennem *oplevelse, fordybelse og virkelyst* mod udvikling af *erkendelse, fantasi, selvtillid*, hvorigennem der opbygges et grundlag at *tage stilling og handle* ud fra. Også her kan formuleringen læses som både dannelse og kompetence afhængig af, om de anvendte briller er samfundsøkonomisk eller humanistisk orienteret; afhængig af hvad vi baserer vores stillingtagen ud fra, og hvad vi handler imod.

Tredje stykke fokuserer på *deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter* i et *frit demokratisk samfund*, hvilket jeg læser som et demokratisk dannelsesaspekt, der supplerer første stykkes mere individuelle dannelsesfokus.

Den aktuelle formålsparagraf indeholder, med udgangspunkt i ovenstående begrebsforståelser, både dannelses- og kompetenceelementer og kan, ifølge Schnack (2011, 35-36), læses og tolkes med både dannelses- og kompetencebriller, mens det omvendt kræver en endog meget bred definition af de respektive begreber, for at ét af dem skulle kunne rumme hele formålet.

Formålsparagraffens historiske udvikling

Så vidt den nuværende formålsparagraf, men hvordan har den politiske opfattelse af folkeskolens opgave og dermed formålsbeskrivelsen udviklet sig til det, den er i dag? Ser man på de tidligere formålsparagraffer fremgår det tydeligt at den nuværende formålsparagraf har sit ophav i paragraffen fra 1975 og justeringen i 1993, ligesom 1970'erne er et oplagt sted at starte jævnfør kompetencebegrebets indtog (Thejsen 2009). 2006-version anvender, som det fremgår ovenfor, udtrykket at *give kundskaber og*

færdigheder, mens man i 1993 henholdsvis 1975 brugte udtrykkene at *fremme elevernes tilegnelse* samt at *give eleverne mulighed for at tilegne sig* selvsamme kundskaber og færdigheder. Jeg vil her ikke gå ind i diskussionen om, om det er udtryk for forskellige lærings syn eller blot forskelligt sprogbrug – udtrykket at *lære nogen noget* er, som Schnack (2011, 35) konstaterer, almindeligt dansk sprogbrug – men uanset peger ændringen på, at *muligheden* for at lære ikke længere er nok – nu *skal* eleverne lære, hvilket underbygger det øgede fokus på kompetencetilegnelse.

I samme boldgade er 1975-versionens *muligheder* blevet til *arbejdsmetoder og rammer* i 2006, mens *medleven og fælles opgaver* i et *demokratiske samfund* er erstattet af *rettigheder og pligter* i et samfund med *frihed og folkestyre*.

Jeg anerkender, at udviklingen i sprogbrug kan være en del af forklaringen, men jeg mener stadig, at retorikken er blevet skærpet i en mere neoliberal retning og dermed mod mere kompetence og mindre dannelse, hvilket stemmer fint overens med Nordenbos (2011) beskrivelse af den skolepolitiske udvikling.

Folkeskolereformen lægger pres på dannelsen

I forlængelse af udviklingen i folkeskolens formålsparagraf vil jeg her tage fat i folkeskolereformen, som konkretiserer folkeskolens formål i henhold til formålsparagraffen og den aktuelle politiske diskurs. Reformen viser med andre ord, hvordan målet, folkeskolens formål, fortolkes, og hvilke midler, der skal anvendes i eksekveringen.

Reformen kan, ligesom folkeskolens formål, læses med både dannelses- og kompetencebriller, men i modsætning til fordelingen i formålsparagraffen er hovedvægten i reformen lagt på kompetencedelen. Undervisningen er *målstyret* og *fagundervisningen* tildeles flere timer, mens de elementer, der smager af dannelse – den *understøttende undervisning*, den *mere alsidige skoledag* og den *åbne skole* – skal *”bidrage til at hæve det faglige niveau”*, *”være med til at gøre eleverne dygtigere”* og *”understøtte det, eleverne generelt skal lære”*, hvorved elementerne, jævnfør fusionspædagogikken, fremstår som midler i den faglige kompetenceudvikling og ikke mål i sig selv (Undervisningsministeriet 2015a,b&c). Samme fokus går igen i den politiske debat om reformen, hvor det primære fokus har været på *faglighed*, og hvor høj PISA-score jævnføres med god undervisning (Thorup 2014)

Folkeskolereformen er med andre ord et udtryk for den aktuelle politiske uddannelsesdiskurs, som, med udgangspunkt i PISA-programmet og Bolognaprocessen i endnu højere grad end formålsparagraffens udvikling, bekræfter Nordenbos (2011, 44) beskrivelse af udviklingen fra dannelse mod kompetence i en stadig mere målbar, sammenlignelig og økonomisk funderet uddannelsespolitik.

På trods af at folkeskolens aktuelle formålsparagraf indeholder både dannelses- og kompetenceelementer, viser den nye folkeskolereform således tydeligt, at udviklingen mod kompetence fortsat er på

bekostning af dannelsen. Dannelsesbegrebet er med andre ord under pres, og spørgsmålet er, om vi overhovedet har brug for det i dag? Om det fortsat skal være en del af folkeskolens opgave? Og deraf om det skal revitaliseres i en tidsvarende forståelse, erstattes af andre begreber eller glide ud i sandet?

MADLEJR – DANNEELSE I REFORMEN

For at undersøge dannelsesbegrebets aktuelle relevans, vælger jeg at dykke ned i praksis og undersøge et konkret læringsforløb i form af konceptet MADlejr (Arla Fonden 2015a). MADlejr er en lejrskole for folkeskolens 6.- og 7. Årgang, som beskæftiger sig med *maddannelse* og *madglæde* gennem temaerne *mad & måltider*, *sundhed & trivsel* og *bæredygtighed* (Arla Fonden 2015b).

MADlejr er interessant i denne sammenhæng, fordi konceptet er baseret på en dannelsesstilgang men samtidig opererer indenfor reformens kompetenceramme. Helt konkret er MADlejr med sin kommercielle fundering i Arla et skoleeksempel på reformens *åbne skole*. Konceptet har en undervisningstilgang, der i høj grad relaterer til arbejdsformerne i den *understøttende undervisning* og må absolut betegnes som værende en *mere alsidig skoledag* (Undervisningsministeriet 2015c,b&a).

MADlejr er med andre ord et nyskabende koncept med tydelige referencer til folkeskolereformen i kombination med et dannelsesfundament. Konceptet er derfor relevant at undersøge og diskutere i forhold til dannelsesbegrebets relevans i nutidens forståelse af folkeskolens opgave, hvilket jeg vil gøre med udgangspunkt i følgende problemformulering:

PROBLEMFOMULERING

Hvordan bidrager MADlejrs dannelsesstilgang til opfyldelse af folkeskolens formål?

Besvarelsen af problemformuleringen forløber gennem tre trin:

Først diskuteres dannelsesbegrebets karakteristika og egenskaber i forhold til kompetencebegrebet og folkeskolens formålparagraf med det formål at bestemme *hvad dannelsesbegrebet kan* og deraf *om det er relevant i nutidens folkeskole*. Diskussionen leder frem til en præsentation af specialets dannelsesforståelse, der ekspliciteres gennem Deweys tilværelsesfilosofi.

Deweys forståelse af dannelsens proces og indhold udgør herefter analyserammen i andet trins eksplorative studie af MADlejrs dannelsesstilgang, som har til formål at undersøge *hvordan og til hvad eleverne dannes på MADlejr*.

I tredje trin diskuteres MADlejrs dannelsesstilgang i forhold til folkeskolens formålparagraf, og problemformuleringen besvares.

Af ovenstående fremgår det, at specialets formål er at undersøge MADlejrns dannelsesstilgang, relatere denne til folkeskolens opgave og i forlængelse heraf diskutere dannelsens relevans og potentielle funktion i folkeskolen. Tilgangen og metodikken udspringer af min videnskabsteoretiske forståelse, som jeg i det følgende vil præsentere, inden jeg tager hul på undersøgelsens første trin.

UNDERSØGELSENS PRAGMATISKE TILGANG

Min undersøgelsestilgang bygger på pragmatismen som videnskabsteoretisk position. Jeg vil derfor med dette afsnit eksplicitere specialets videnskabsforståelse, således at undersøgelsens proces og præmisser kan følges og rækkevidden samt stringensen vurderes.

Pragmatismen kan kort fortalt betegnes som en *"handlingsorientering"* indenfor filosofien. Med handlingsorientering menes, at pragmatismen beskæftiger sig med det, der *"aktuelt giver mening, har konsekvens og virker i praksis"* og derfor, *"konstruktivt får betydning individuelt, socialt og samfundsmæssigt."* (Madsen & Munch 2005, 10). Pragmatismen fokuserer således ikke på at afdække almenlydigheder, men på *"hvordan konkrete individer handler i konkrete situationer"* – eksempelvis hvordan to syvendeklasser tilegner sig læring på MADlejr – med det normative formål *"at forbedre den videnskabelige, sociale eller politiske praksis"* (Egholm 2014, 171; Gimmler 2012, 50).

I indeværende speciale bruges den pragmatiske tilgang til at undersøge, hvordan den aktuelle praksis, MADlejr, *giver mening, har konsekvens og virker* i relation til folkeskolens formål. Jeg vil derfor i det følgende eksplicitere nogle grundlæggende pragmatiske præmisser og konsekvenserne heraf.

Med den grundlæggende tese at praksis er primær, afviser pragmatismen teoriens forrang over praksis. Teoretiseringen betragtes som 'en anden slags praksis' i en instrumentalistisk forståelse, hvorved begreber, teori og metode bliver praksisens værktøj (Brinkmann 2006, 40, 30; Gimmler 2012, 49). Praktisk handlen er for pragmatismen således mere fundamental end teoretisk refleksion, hvorfor erkendelse ses som en praktisk aktivitet (Brinkmann 2006, 41). Med andre ord er vi *"grundlæggende i verden som aktivt handlende væsener, og vi erkender kun verden og dens egenskaber gennem praksis"*, hvorfor *"at vide vil sige at gøre noget"* (Brinkmann 2006, 31,41). Pragmatismens videnskabsforståelse er således ikke kontemplativ, men aktiv og producerende (Gimmler 2012, 44). Med et pragmatisk udgangspunkt må jeg med andre ord have fingrene i materien og tænke *"temporalt, kontekstuel og processuel"* (Brinkmann 2006, 40).

Mere konkret bygger pragmatisk undersøgelse på abduktion, som er en mere umiddelbar og mindre formel tilgang, der fokuserer på at skabe viden om specifikke situationer (Egholm 2014, 176-177). Abduktion har således ikke til hensigt at bevise sammenhænge men derimod at bidrage til en systematisk forståelse af praksis (Ibid.; Gimmler 2012, 44). Som konsekvens heraf arbejder pragmatismen

med en indbygget fallibilisme – at viden er foreløbig og at korrektioner må forventes (Madsen & Munch 2005, 11).

I forlængelse af mit pragmatiske videnskabsteoretiske udgangspunkt vælger jeg at undersøge MADlejr gennem etnografisk inspireret deltagerobservation og herefter analysere mine observationer med udgangspunkt i Deweys ligeledes pragmatiske teori om uddannelse og opdragelse. De metodiske og teoretiske overvejelser vil blive præsenteret i forbindelse med anvendelsen af dem.

LÆSEVEJLEDNING

Specialet består af otte kapitler. Indeværende indledning udgør det første, mens andet kapitel fortsætter med diskussion af dannelsesbegrebet og dets relevans i nutidens folkeskolen. Kapitel tre beskriver MADlejr-konceptet, min undersøgelsestilgang og mine metodiske overvejelser.

Fjerde kapitel følger op med analysen af MADlejrs dannelsesstilgang som efterfølgende diskuteres i relation til folkeskolens formål i kapitel fem, inden kapitel seks, syv og otte afrunder specialet med kritik, konklusion og perspektivering. I forlængelse af specialet følger en formidlende artikel.

Dannelse i dag

HVAD KAN DANNELSESBEGREBET BIDRAGE MED?

Årsagen til at dannelsesbegrebet har mistet sin position som skolens formål, skyldes, som beskrevet i indledningen, at den neoliberale uddannelsespolitik og dermed kompetencebegrebet har overtaget scenen. Kompetencebegrebet udbygger kvalifikationsbegrebet med personlige egenskaber og bevæger sig dermed ind på dannelsens territorium, men som det fremgår af indledende præsentation indeholder folkeskolens formålsparagraf normative og personlige elementer, som i min læsning ikke falder ind under kompetencebegrebet. Det er derfor oplagt at diskutere dannelsesbegrebets aktuelle relevans med udgangspunkt i, *hvad det er dannelsesbegrebet kan, som kompetencebegrebet ikke kan* i forhold til folkeskolens opgave.

Og hvad er det så? Hvor er det kompetencetanken kommer til kort, og hvordan bidrager dannelse egentlig til folkeskolens opgave?

Talrytteri

Under overskriften *"Talrytteri hænger vores uddannelser"* argumenterer Pedersen for, at den neoliberale uddannelsespolitik fokus på målbarhed og standardisering sker på bekostning af elevernes refleksion og stillingtagen. Han pointerer, at *"jo mere man fra uddannelsernes side strømliner studierne efter nogle målbaserede indikatorer ... des mere uselvstændige og ureflekterede bliver de kandidater, vi sender ud i samfundet til at varetage vigtige embeder."* (Pedersen 2014a). Pedersen sætter her fingeren på den neoliberale uddannelsespolitik svage side; at den økonomiske uddannelsesstyring betoner målbarhed gennem tests, hvorfor undervisningen indrettes mod gode testresultater, mens det, der ikke kan måles, eller ikke prioriteres målt, uvilkårligt får mindre eller slet ingen opmærksomhed, hvorved undervisningen forsvækkes (Pedersen 2014b, 26-28, 158). Lidt firkantet sagt vil en udelukkende neoliberal tilgang derfor konstatere, at dannelse ikke bidrager til samfundsøkonomien, da den hverken kan 'marketiseres' eller måles (Nordenbo 2011, 61). Lidt firkantet, ja, men som Pedersen (2014, 157) påpeger, har produktivitetskommissionens beregninger af uddannelsessystemet kun et formål, nemlig *"at vise vejen til højere velstand gennem højere produktivitet, for kun sådan kan Danmark klare sig i den internationale konkurrence."*, mens man kan kigge langt efter humanistiske, etiske og miljømæssige vinkler.

Ovenstående fremstilling af den neoliberale uddannelsespolitik bliver for forståelsens skyld mere negativ, end det er tilsigtet, hvorfor jeg vil påpege, at jeg absolut ikke er modstander af økonomiske beregninger og kvantitative tilgange. Min pointe er derimod, at en økonomisk tilgang ikke kan stå alene

som beslutningsgrundlag for folkeskolen – i hvert fald ikke, hvis det menes, at skolen fortsat har en dannelsesopgave.

Hvor kommer værdierne fra?

Schultz Jørgensens kompetenceforståelse inddrager, jævnfør præsentationen af kompetencebegrebet, også ”... *vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.*” (Schultz Jørgensen 1999, 4). Både vurdering og personlige forudsætninger kan forstås i et økonomisk såvel som et humanistisk perspektiv, hvor også holdningerne hører hjemme. Men da sidstnævnte dannelsesorienterede parametre ikke finder plads i en ren økonomisk tilgang, er det gode spørgsmål, hvor de personlige egenskaber og holdningerne så skal komme fra?

Samme problematik fremgår af OECDs DeSeCo-program, som PISA-evalueringen er baseret på. DeSeCo definerer kompetence som ”*evnen til med succes at møde krav og udføre opgaver og består af både kognitive og nonkognitive elementer*” og uddyber definitionen med følgende kommentar:

”Hver konkret kompetence bygger på en kombination af kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorienteringer, holdninger, følelser, og sociale og andre adfærdsmæssige komponenter, der tilsammen kan mobiliseres til effektive handlinger.”

og specificerer i direkte forlængelse heraf:

”Selv om kognitive færdigheder og et vidensfundament indgår som centrale dele af begrebet, er det vigtigt ikke at koncentrere sig om disse kompetencekomponenter alene, men også at inkludere såvel motivation og værdiorienteringer.”

(DeSeCo i Nordenbo 2011, 54-55, min fremhævelse)

Definitionen og kommentarerne viser i mine øjne problematikken i at inkludere de fremhævede humanistisk orienterede normative parametre i kompetencebegrebet. For mens dens neoliberale tankegang sigter på at handle ”*effektivt*” og ”*med succes at møde krav og udføre opgaver*”, kræver de fremhævede parametre omvendt, at man giver sig tid og plads til at møde verden og på den måde danne værdier og holdninger og bruge dem til at handle ’rigtigt’ ud fra selvsamme normative parametre. Værdimæssigt *rigtigt* og økonomisk *effektivt* kan naturligvis føre samme vej, men vil i min optik ofte ende som modsætninger, hvor man må vælge den ene eller den anden vej eller indgå et kompromis. Og mens den ’effektive’ vej er nem at argumentere for med kvantitative argumenter, er den ’rigtige’ sværere at sælge, da den ikke lader sig kvantificere og dermed falder uden for den neoliberale videnskabsforståelse (Nordenbo 2011, 61).

Ifølge Scheins psykologiske kulturmodel styres både vores adfærd og vores holdninger af bagvedliggende værdier. Heraf følger, at en persons værdier må dannes og afklares inden kompetencebegrebet kan trække på de værdibaserede holdninger (Schein i Winding 2013, 17). I forlængelse heraf mener Korsgaard (2004, 9), at udviklingen i uddannelsessystemet medfører et øget behov for selvrefleksion og værdiafklaring på individniveau, mens det samfundsmæssigt er nødvendigt at afklare hvilke fællesskaber og identiteter, skolen skal bidrage til at danne.

Kompetence er ikke dannelse

Uforeneligheden mellem de to uddannelsesstilgange fremgår tydeligt af Benners forståelse af dannelsesprocesser som *"menneskets søgen efter mening og ikke dets bevidstløse accept af en fastlagt norm."* (Benner ifølge von Oettingen 2007, 63). Heller ikke Nepper Larsen (2013, 6) mener, at dannelsen passer ind i skolens normsystem, *"da den må skabes og erobres af hvert enkelt menneske hele livet igennem"*, hvorved han trækker grænserne skarpt op mellem den humanistiske dannelse og den neoliberale kompetencetilegnelse. Han siger:

*"Allierer man sig med dannelsesbegrebet, entrer man et felt, hvor rene mål-middel-rationelle overvejelser må melde hus forbi. Dannelsen lader sig **ikke** operationalisere eller formalisere, til fortrydelse for økonomistyring, taxametertænkning, skiftende ministre og statslige og lokale uddannelsesplanlæggere."*

(Nepper Larsen 2013, 6, tekstens fremhævning)

Benner og Nepper Larsens pointe er her, at dannelse er en proces, hvor igennem det enkelte individ tilegner sig erfaringer og deraf udvikler sig og opdrages indenfor samfundets normative ramme, modsat den faglige kompetencetilegnelses tekniske karakter. Kristensen opsummerer elegant forskellen:

"Kundskaber og færdigheder er noget man tilegner sig eller erhverver sig som noget mere objektivt, teknisk og udvendigt. Dannelsen vedrører hele personlighedsudviklingen og overtagelse og videreførelsen af den kultur man vokser op i. Mens uddannelse banalt sagt først og fremmest handler om at blive dygtig, drejer dannelse sig om at blive et godt menneske ud fra tidens og stedets opfattelse af, hvad det vil sige."

(Kristensen 2011, 23-24)

Dannelsens paradoks

Samtidig med at Kristensen tydeliggør den grundlæggende forskel mellem dannelsens og kompetens egenarter, præsenterer han også indirekte dannelsens paradoks; nemlig at dannelsen både handler om den enkeltes frie selvudvikling og den samfundsmæssige opdragelse – med Schnacks betegnelser henholdsvis *selvdannelse* og *demokratisk dannelse* (Schnack 2011, 30-34).

Selvdannelsen refererer til Benners "*søgen efter mening*" og må med Nepper-Larsens ord "*skabes og erobres af hver enkelt*", hvorfor den beskæftiger sig med autonomi og frihed, dannelsens individdimension, mens den demokratiske dannelse begrænser denne gennem dannelsens demokratiske fællesskabsdimension (Benner i von Oettingen 2007, 63; Nepper Larsen 2013, 6; Schnack 2011, 35).

Dannelsen tager dermed hånd om det, Korsgaard kalder "*den moderne pædagogiks dilemma*", og må derfor "*på den ene side hævde, at demokrati er godt, og på den anden side afvise, at der på forhånd kan udpeges et sæt af normative værdier og handleformer, som blot skal indlæres*". Dannelsen må derfor "*på den ene side ... tage udgangspunkt i visionen om personlig myndighed, og på den anden side i visionen om demokratisk medborgerskab*." (Korsgaard 2004, 8).

ER DANNELESBEGREBET RELEVANT I NUTIDENS FOLKESKOLE?

Med ovenstående afsnit har jeg præsenteret, hvad dannelsesbegrebet kan, og hvor kompetencebegrebet kommer til kort. Med dannelsesbegrebets egenskaber på plads er næste skridt at tage fat i, hvad det er, dannelsesbegrebet i denne sammenhæng skal bidrage til, nemlig folkeskolens formål. Vi er hermed tilbage ved Kristensens (2011, 21) helt centrale, indledende spørgsmål, som tåler en gentagelse:

"Hvad er det, eleverne skal have ud af at gå i skole og deltage i uddannelse? Hvad er det, de skal lære – og hvorfor netop det?"

Dannelsesbegrebets relevans afhænger således af folkeskolens formål. Med andre ord: har folkeskolen en normativ personlighedsudviklende og samfundsopdragende opgave, er dannelsesbegrebet relevant, og omvendt: er folkeskolens opgave udelukkende, at sørge for at eleverne tilegner sig teknisk kompetence, er dannelsesbegrebet ikke relevant. Jeg vender derfor tilbage til formålparagraffen.

Af formålparagraffen fremgår det, at folkeskolen skal *bidrage til elevernes forståelse* – ikke bare af teknisk og økonomisk karakter men helt konkret af *andre lande og kulturer* samt *menneskets samspil med naturen*, en forståelse som i min 'dannelseslæsning' sigter mod paragraffens videre formulering om at *tage stilling, deltage* og *have medansvar, rettigheder og pligter* i et *åndsfrit, ligeværdigt og demokratisk* samfund – en opgave med tydelig reference til ovenstående beskrivelse af dannelsesbegrebet.

Folkeskolen har i min optik derfor både et kompetenceudviklende og et dannelsesmæssigt formål, som, jævnfør ovenstående diskussion, gør distinktionen mellem de to begreber både nødvendig og hensigtsmæssig.

Anslag til en nutidig dannelsesforståelse

Jævnfør ovenstående præsentation af dannelses- og kompetencebegreberne er den afgørende forskellen grundlæggende *holdning* bag begreberne i form af dannelsens humanistisk-etiske fundament ver-

sus kompetencebegrebets økonomiske udgangspunkt. Netop denne distinktion udgør i min optik en så grundlæggende forskel, at begreberne ikke kan forenes til ét, samtidig med at ingen af dem er brede nok til at dække hele folkeskolens opgave. Som konsekvens heraf vælger jeg at anskue dannelse og kompetence som gensidigt supplerende begreber i stedet for konkurrerende modsætninger.

Denne adskillelse betyder, at jeg lader dannelsesbegrebet håndtere folkeskolens *normative* aspekter, mens kompetencebegrebet repræsenterer de *teknisk-økonomiske*. Med andre ord lader jeg kompetencebegrebet spørge *hvad* og *hvordan*, mens dannelsen tilføjer *hvorfor* og ikke mindst *hvorfor ikke*. Det betyder, at jeg reducerer begge begreber men samlet set øger bredden, således at et økonomisk kompetencefokus ikke fortrænger dannelsens normative elementer og omvendt, men at de to sider hver især bidrager med hvert sit fokus.

Jeg forstår således dannelse som en selvudviklende og opdragende proces, hvor individet møder verden og samfundets værdier, gør sig erfaringer, reflekterer over erfaringerne og får afklaret egne værdier som herefter udgør fundamentet i dets handlen under hensyntagen til fællesskabet. Heraf følger, at dannelse dels forstås som den *proces*, hvorigennem personen dannes, og det normative *indhold*, som er med til at forme personen.

I det følgende afsnit vil jeg vise, at min dannelsesforståelse har store ligheder med Deweys tilværelsesfilosofi, hvorfor jeg vælger at lade denne udgøre det teoretiske udgangspunkt og ekspliciterer dannelsesprocessen i min efterfølgende analyse af MADlejr. Først et kig på Dewey.

DEWEYS TILVÆRELSESTEORI SOM DANNESESPERSPEKTIV

Deweys teoretiske arbejde reduceres ofte til at blive betragtet som en læringsteori, der med udgangspunkt i Dewey-mantraet "*learning by doing*" beskæftiger sig med aktivitetsbaseret erfaringslæring (Dewey 2005, 201). En dybere læsning viser dog, at Deweys pædagogik, ifølge Brinkmann, snarere er "*en teori om tilværelsen og ikke bare en teori om læring*" og at læringsbegrebet ikke spiller nogen hovedrolle, hvilket underbygges af hovedværkernes titler *Demokrati og uddannelse* og *Erfaring og opdragelse*, som i sig selv viser, at Brinkmann ikke overdriver rækkevidden (Brinkmann 2006, 197).

Ifølge Elkjær (2005, 85) kan Deweys læringsbegreb således ikke reduceres til et spørgsmål om videns tilegnelse, det handler derimod om "*at blive til og vokse som menneske, som kultur og som samfund*". I forlængelse heraf mener Brinkmann, at hvis Dewey levede i dag, "*ville han formentlig være bekymret over nutidens ensidige betoning af læring på bekostning af normative diskussioner om pædagogiske mål, som lettere begrebsliggøres, hvis man taler om opdragelse eller dannelse.*" (Brinkmann 2006, 197).

I min læsning af Dewey ser jeg først og fremmest 'opskriften' på en erfaringstilegnelses*proces* men også normative *indholdsovervejelser*. Jeg vælger derfor at betegne processen som en *læringsproces*,

da processen afhængig af indholdsvalget kan betragtes som en dannelsesproces eller kompetencetilegnelse.

Med udgangspunkt i ovenstående dannelsesforståelse og MADlejrers aktive erfaringstilegnelse (som præsenteres i det følgende kapitel) vælger jeg at betragte de dannelsesprocesser, eleverne gennemgår på MADlejr med udgangspunkt i Deweys teori. Jeg betragter hermed Deweys erfaringsbaserede tilgang som en dannelsesproces, når indholdet er normativt og opdragende, mens jeg i denne sammenhæng, af hensyn til undersøgelsens formål, vælger ikke at beskæftige mig med selvsamme proces med et kompetencetilegnende teknisk-økonomisk fokus. Inden jeg i næste kapitel dykker ned i MADlejr, vil jeg derfor i det følgende præsentere Deweys læringsproces og i forlængelse heraf hans normative indholdsbetragtninger.

Læringsproces

Ifølge Madsen & Munch (2005, 14) defineres Deweys læringsproces af hovedkomponenterne: *aktivitet, erfaring* og *rekonstruktion*, hvorfor min præsentation tager udgangspunkt i disse begreber.

Aktivitetsbegrebet indfanges af ovenstående mantras ”*doing*” (Dewey 2005, 201). Deweys pointe er, ifølge Madsen & Munch (2005, 13), at læring foregår gennem ”*deltagelse i praktiske, undersøgende aktiviteter og ved at interagere med omgivelserne.*” Læring er således en aktiv, kropslig og social proces med udgangspunkt i interaktion mellem et læringsmiljøes stimuli og den lærendes naturlige impulser (Dewey 2005, 34; Dewey 1969, 231).

Det næste element, *erfaringsbegrebet*, har i Deweys forståelse både en aktiv og en passiv side, hvor det centrale er forholdet mellem en handling og dens konsekvens. Dewey siger: ”*Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os.*” (Dewey 2005, 157). Deweys pointe er, at det ikke er aktiviteten i sig selv men derimod opdagelsen af sammenhængen mellem en specifik handling og dennes konsekvens, der gør aktiviteten til erfaring.

Erfaringen *rekonstrueres* herefter gennem en reflektionsproces, hvor relationen mellem handling og konsekvens ekspliciteres. Dewey skriver: ”*I opdagelsen af de detaljerede sammenhænge mellem vores aktiviteter og konsekvenserne, gøres den tænkning, der er implicit i den forsøgsvisе erfaring, eksplicit.*” (Ibid. 2005, 162-163).

Samlet set er aktiv handlen altså udgangspunktet for at øge erfaringens bredde gennem erkendelse af nye sammenhænge, mens tænkning øger erfaringens dybde gennem reorganisering. Reorganiseringens øgede forståelse medfører, at nye erfaringers retning bevidst kan styres gennem intenderede konsekvenser, og læring er i Deweys forståelse således en kontinuerlig handlings-erfarings-rekonstruktionsproces (Ibid., 163, 94-95). Dewey selv opsummerer således: ”*Når aktiviteten gennem-*

føres, og man underkaster sig konsekvenserne – når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget.” (Ibid., 157).

Normativt indhold

Så vidt processen, men hvad så med indholdet? I Deweys forståelse er det helt overordnet *”undervisningens opgave at styre elevens erfaringer i retning af det, eksperten allerede er bekendt med.”* (Dewey 2005, 200). Det er altså undervisningens og dermed underviserens opgave at styre erfaringsdannelsens retning, hvad enten det drejer sig om kompetencer eller dannelse.

I *Erfaring og opdragelse* tager Dewey fat i erfaringens normative kvalitet gennem begreberne *vækst* og *retning*. For en ting er, ifølge Dewey, at ens erfaringsmængde vokser, men vækstens kvalitet afhænger af dens retning. Dewey bruger her en indbrudstyv som eksempel. Tyven kan gennem at gøre *”karriere indenfor tyvefaget ... blive en højt kvalificeret indbrudstyv”*, hvoraf Dewey pointerer: *”Herudfra følger det så, at vækst ikke er nok, vi må også angive i hvilken retning væksten foregår, det mål den går imod.”* (Dewey 1969, 205).

Dewey skelner som følge heraf mellem erfaringer, der *”opdrager”* og erfaringer, der fører på *”vildspor”*, med den begrundelse at erfaringsdannelsen følger et kontinuitetsprincip, hvor enhver erfaring tager udgangspunkt i tidligere erfaringer og derved påvirker de kommende. Erfaringsdannelsen bliver således en form for *”vane”*, der i en meget bred betydning *”dækker over dannelsen af holdninger, holdninger som er følelsesmæssige og intellektuelle”*. Sammen med ovenstående retning bliver erfaringsdannelsen således en *”bevægende kraft”*, som opdrageren, med udgangspunkt i sin større erfaring, har til opgave at *”bedømme og retlede”* (Ibid. 204-207).

Vi er her tilbage til dannelsens paradoks – at eleven selv skal gøre sig erfaringer og ikke tvinges i en bestemt retning, men erfaringsdannelsen omvendt ønskes normativt styret i retning af opdragelse frem for på vildspor. Ifølge Dewey er løsningen, at underviseren styrer erfaringsdannelsens retning ved at styre omgivelserne. Han siger:

”Når det er sagt, at det er de objektive vilkår, som opdrageren formår at regulere, betyder det selvfølgelig, at hans mulighed for direkte at øve indflydelse på andres erfaringer og derved på den belæring, de opnår, pålægger ham en pligt til at fastlægge de omgivelser, som ved at være i samspil med de eksisterende evner og behov hos eleven skaber en erfaring, der er værd at have.”

(Dewey 1969, 214)

Herved opretholdes ovenstående aktive og selvstændige erfaringsdannende proces, hvilket ifølge Dewey er nødvendigt for at opdragelsen virker, samtidig med at eleverne får de erfaringer, *”der er værd*

at have". Dewey mener herigennem at den enkeltes egen omtanke og bedømmelse udvikles i mod opdragelsens ideelle mål; "*skabelsen af styrke til selvkontrol*" (Ibid. 235, 214, 230).

Af ovenstående fremgår det, at Deweys samtidigt selvudviklende og demokratisk opdragende livsanskuelse i høj grad minder om min dannelsesforståelse, hvorfor jeg i analysen af MADlejr vil anvende Deweys forståelse af såvel proces som indhold til at beskrive og forstå MADlejrs dannelsesstilgang og vurdere resultatet af denne.

MADlejr

Med ovenstående kapitlers præsentation af dannelsesbegrebet, dannelsens udvikling i folkeskolen og diskussionen af dannelsesbegrebets aktuelle relevans, er jeg nu fremme ved specialets kerne; nemlig undersøgelsen af, hvad det er, MADlejr gør, og hvordan MADlejrs dannelsesstilgang, jævnfør problemformuleringen, bidrager til folkeskolens opgave. Jeg vil derfor i indeværende kapitel først præsentere MADlejr-konceptet og dets dannelsesforståelse. Herefter følger en redegørelse for min undersøgelsestilgang inden selve den empiriske undersøgelse.

PRÆSENTATION AF MADLEJR

MADlejr er et lejrskolekoncept for folkeskolens 6. og 7. klasse udviklet og drevet af Arla Fonden. Fonden præsenterer sig selv således: *"Arla Fonden vil inspirere børn og unge til gode madvaner og bæredygtig livsstil. Det sker med den gode oplevelse i centrum, og det handler om mad, råvarer, natur og aktivitet."*- og afslører hermed både målet og indikerer vejen dertil (Arla Fonden 2015c).

Mere præcist er fondens vision at *"overlevere den almene dannelse om fødevarer og natur til den næste generation og skabe gode ambassadører for gode, sunde måltider, der giver livskvalitet, socialt fællesskab og energi til at opleve og lære nyt"*. Visionen udledes gennem missionen MADlejr, hvor eleverne *"oplever vejen til en sundere livsstil gennem læring og oplevelser med naturens råvarer, madlavning og fysisk aktivitet i naturen"*. (Ibid.)

MADlejr beskæftiger sig således bredt med mad og madforståelse med udgangspunkt i lejrskolens tre fokusområder *mad & måltider, sundhed & trivsel og bæredygtighed* samt MADlejrs værdier: *fællesskab, ansvar, bæredygtighed, madglæde og nysgerrighed*. Kort fortalt er argumentationen for MADlejr altså, at eleverne ved at lære at lave mad, skal opnå madmod og madglæde og samtidig få forståelse for og blive bevidste om sundhed, ressourcer og miljø (Ibid., Arla Fonden 2015d)

MADlejr-forløbet er udviklet i samarbejde med Madkulturen, der som selvejende institution under Fødevarerministeriet arbejder med fødevarerformidling (Madkulturen 2015). Til udvikling af undervisningsmaterialet har Madkulturen samarbejdet med didaktiske konsulenter og Center for Undervisningsmidler, University College Lillebælt. MADlejrs undervisningstilgang kombinerer kognitive, undersøgende, oplevelsesbaserede og sociale aktiviteter, hvor *"det sanselige aspekt fremhæves"*, *"abstrakt viden omsættes til konkret handling"* og *"kritisk refleksion er en vigtig del"* (Arla Fonden 2015f). Heraf fremgår det, at MADlejrs tilgang i høj grad relaterer til Deweys aktive, kropslige erfaringsbaserede læring med kobling til den lærendes hverdag og virkeligheden, ligesom ligheden med Deweys brede lærings- og opdragelsesforståelse ikke er til at tage fejl af.

Maddannelse & madkompetence

På MADlejr arbejdes med dannelse med udgangspunkt i, og omhandlende, mad, såkaldt maddannelse. Maddannelsesbegrebet henviser på trods af mad-præfikset til det klassiske dannelsesbegreb og dets mange forståelser, hvorfor jeg her vil kaste et blik på begrebet.

Mad, krop og læring, Center for forskning og innovation på University College Lillebælt giver her et bud på en definition:

Maddannelse indeholder et kundskabs- og færdighedsområde samt et form- og symbolsprog, der kan udvikles hver for sig eller i et fællesskab. Det vokser gennem nysgerrighed, en undersøgende praksis og tilegnelse af kundskaber om fødevarer, måltider og forbrug. Man erhverver sig tilberedelsesmetoder og –teknikker og håndværksmæssige færdigheder samt sansemæssige oplevelser. Maddannelsen gror gennem en reflektiv og kreativ evne til at erkende handlemuligheder og forholde sig aktivt til udfordringer, som mad og måltider stiller i hverdagslivet, og til hvilken betydning de har for livskvaliteten.

(University College Lillebælt 2015)

I denne definition består maddannelsesbegrebet dels af *kundskab* og *færdigheder* i forhold til madlavning, dels af en *undersøgende, sansemæssig* proces og *refleksion* og afslutningsvist *forholden* til *handlemuligheder* og *betydning*. I forhold til min adskillelse af kompetence- og dannelsesbegrebet kan første del af definitionen betragtes som madkompetence grundet sin tekniske vinkel, men kan samtidig forstås som dannelseselement, da 'madkompetencetilegnelsen' er et middel i den Deweyinspirerede, undersøgende og sansemæssige proces, der leder til maddannelsens kerne i form af refleksionen og stillingtagen i forhold til forbrug og livskvalitet.

Brønnum Carlsen (2014) fokuserer også på den sanselige og reflektive maddannelse, som hun, i tråd med min dannelsesforståelse, sonderer fra madviden og madfærdigheder. Hun siger:

”Både sundhed, bæredygtighed og et godt lært håndværk er guld værd, men det er ikke et maddannelsesmål. Maddannelsen omfatter i stedet den evige udvikling af det æstetisk reflektive menneske. Et menneske der overhovedet tør gå ud i verden og smage på tingene (madmod) og som gennem viden og holdning har arbejdet med at dømme og vælge og som er sig bevidst, hvordan omgivelserne påvirker vore valg, vores lyst og vores motivation og påvirkning af omgivelserne.”

MADlejr definerer ikke selv maddannelse men henviser på min forespørgsel til MADlejrs manifest. Heraf fremgår at:

Arla Fonden tror på, at større viden er kilde til større medansvar, og vi vil gerne bidrage til, at de næste generationer er bevidste om deres personlige ansvar som forbrugere og får mod

til at sætte bæredygtighed øverst på dagsordenen. Vi tror også på, at det gode måltid er mere end fysisk næring og i lige så høj grad handler om fællesskab, nærvær og fordybelse. Arla Fonden ønsker at give børn og unge varige redskaber til at skabe åndehuller i hverdagen med måltidet som centrum. Det giver mulighed for samvær, både om fælles madoplevelser og resten af livet.

(MADlejr's manifest, bilag 1)

Samlet set kan maddannelse altså betragtes som en sans- og erfaringsbaseret proces, hvor eleverne gennem madlavning får lejlighed til at reflektere over madens sammenhæng med og betydning for både sociale, sundhedsmæssige og bæredygtige parametre. Maddannelsesprocessens vej fra praktisk aktivitet over erfaringsdannelse til refleksion har store ligheder med Deweys læringsproces, hvorfor denne vil udgøre det teoretiske udgangspunkt for min analyse af MADlejr's dannelsesstilgang.

Inden analysen vil jeg i det følgende redegøre for mine metodeovervejelser og mit metodiske greb.

EMPIRISK UNDERSØGELSE AF MADLEJR

For at undersøge hvad og hvordan eleverne lærer og dannes på madlejr, vælger jeg, i forlængelse af min pragmatiske vidensforståelse og mit Dewey'ske læringssyn, at dykke ned i praksis og erfare MADlejr i et dynamisk procesperspektiv. MADlejr-forløbet for to syvendeklasser afgrænser hermed undersøgelsens empiriske objekt, mens læringssynet i undervisningen og elevernes læring udgør det analytiske objekt (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007, 96).

Jeg vil i det følgende præsentere min indgangsvinkel og subjektivitet, mine metodiske overvejelser og selve undersøgelsesforløbet.

Indgang og tilgang til MADlejr

Jeg blev i forbindelse med lanceringen af MADlejr gjort opmærksom på projektet i kraft af min baggrund indenfor pædagogisk ernæring. Det var dog ikke ernæringsdelen, men derimod konceptets Deweyinspirerede tilgang og dannelsesfokus, der fangede min interesse. Jeg tog derfor kontakt til Arla Fonden, som var meget interesseret i et samarbejde og formidlede min forespørgsel videre til et par deltagende klasser, som blev udvalgt ud fra en praktisk hensyntagen til deres geografiske placering og tidshorisonten i min semesterplan. Der var meget belejligt to klasser fra samme skole, som gerne ville være med, og jeg besøgte derfor klasserne i forbindelse med deres forløb op til MADlejren, under lejren og igen i forbindelse med det afsluttende efterforløb.

Min indgang til MADlejr er således baseret på en faglig interesse for konceptet og uden forhåndskendskab til hverken personer eller institutioner.

Jævnfør problemformuleringen er undersøgelsens formål at undersøge MADlejr's mulige dannelsesmæssige bidrag til folkeskolens opgave, hvilket med min pragmatiske tilgang medfører, at den producerede viden er historisk, lokal og relativistisk. Samtidig medfører min eksplorative, ustrukturerede tilgang, at min subjektivitet får en afgørende betydning, hvorfor jeg her vil redegøre for min forforståelse, så dennes påvirkning af undersøgelsens vinkling og resultater fremgår tydeligt (Pedersen, Klitmøller & Nielsen 2012, 16; Grønborg 2012, 136).

Min subjektivitet

Af ovenstående præsentation af folkeskolens formålsparagraf og diskussion af folkeskolens opgave fremgår det, at folkeskolens formål i min læsning i stort omfang inddrager demokratisk opdragende og normative personlighedsudviklende elementer, som, med min begrebsforståelse, er at forstå som dannelse. Samtidig mener jeg, at denne opgave, jævnfør min læsning af folkeskolereformen slet ikke indgår heri.

Min forforståelse er altså, at folkeskolens dannelsesopgave har stor betydning for både den enkelte elev og samfundet, hvorfor jeg finder det bekymrende, at opgaven nedprioriteres på bekostning af kompetencetilegnelse. Min hensigt med undersøgelsen er derfor at vise, hvordan dannelsen bidrager til folkeskolens formål, hvorigennem jeg indirekte påpeger uundværligheden af et dannelsesfokus i eller i forbindelse med folkeskolen.

Som det fremgår af ovenstående, betragter jeg dannelse som en selvoverskridende, personlighedsdannende og normativt opdragende proces, hvilket jeg vælger at betragte ud fra Deweys teori om skolens demokratisk opdragende og uddannende proces.

Min pragmatiske tilgang, mit dannelsesfokus og min dannelsesforståelse påvirker alt sammen undersøgelsen og dermed resultatet. Det betyder, at en anden tilgang kunne fremhæve andre sider og kvaliteter af MADlejr og dermed give et andet resultat.

DELTAGENDE OBSERVATION

Som undersøgelsestilgang vælger jeg at foretage et etnografisk inspireret feltarbejde baseret på deltagende observation, hvormed jeg refererer jeg til *"den type af forskning, der er præget af en forholdsvis intens social interaktion mellem forskeren og de subjekter, han eller hun studerer i subjekternes eget sociale miljø"*, og således kan ses som en forfinelse af mellemmenneskeligt samvær til en videnskabelig metode (Bogdan & Taylor i Kristiansen & Krogstrup 1999, 7; Ibid., 100-101). Helt konkret vil jeg således deltage i aktiviteterne samt observere og tale med elever, lærere og undervisere gennem et komplet MADlejr-forløb, - det vil sige selve lejrskolen samt før- og efterforløbet i klassen.

Deltagende observation er valgt som metode, da læring, jævnfør mit teoretiske udgangspunkt, ses som noget, der opbygges løbende i interaktionen mellem de lærende, underviser og miljø og dermed er direkte betinget af den aktuelle situations muligheder og deltagerens ageren (Pedersen, Klitmøller & Nielsen 2012, 17; Dewey 2005, 157). Tanken bag deltagerobservation er således, at forskeren får adgang til information, som kun kan nås gennem observation, hvorfor metoden defineres som *"en undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk"*. (Pedersen et al. 2012, 17).

Metoden fordrer, at jeg som forsker bliver en del af undersøgelsesfeltet, hvorved jeg både påvirker og påvirkes af feltet. Det stiller krav om refleksivitet, ligesom metoden medfører en række valg, overvejelser og løbende justeringer, hvilket jeg i det følgende vil gøre rede for (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007, 91, 93).

Metodiske overvejelser

Med udgangspunkt i undersøgelsens formål og mit paradigmatisk ståsted vælger jeg at benytte mig af 'ustruktureret observation' (Kristiansen & Krogstrup 1999, 47-49). Konkret betyder det, at jeg vælger at observere i MADlejrns naturlige omgivelser med en eksplorativ og beskrivende tilgang, som sikrer en bred data- og dermed vidensproduktion. Herved sikrer jeg, at jeg ikke kun finder det, jeg på forhånd leder efter, samtidig med at MADlejrns dannelsesfokus holder vidensgenereringen indenfor undersøgelsens ramme (Ovesen i Kristiansen & Krogstrup 1997, 18, 143). Mere konkret vælger jeg at observere de sociale situationer, hvor aktørerne, eleverne, beskæftiger sig i undervisningsaktiviteter, det vil sige undervisning, madlavning og spisning på og omkring MADlejren (Spradley 2012, 40-41). Det betyder samtidig, at jeg, af hensyn til elevernes privatliv og min egen kapacitet, fravælger at observere eleverne i den omkringliggende fritid. Da det overordnede fokus, jævnfør arbejdsspørgsmålet, er på MADlejrns intenderede undervisning, mener jeg således at få et fuldt billede af læringen i konceptet.

Deltagende observation er på sin vis et selvmodsigende begreb, idet observation implicerer distance, mens deltagelse implicerer involvering (Gammeltoft i Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007, 100). Men det er netop kombinationen af at 'være der' og samtidig observere og lytte, der giver mulighed for at erfare indefra, hvorfor det er afgørende at reflektere over deltagelsesgraden (Kristiansen & Krogstrup 1999, 54).

I deltagerobservationen vælger jeg en moderat deltagelsesgrad, hvor jeg tilsigter at bevare balancen mellem at være insider og outsider og derved begrænse min påvirkning af feltet såvel som min absorption i feltet uden at fremstå som en kunstig 'usynlig' observatør (Spradley 2012, 56-59). Valget bygger på, at jeg har erfaret, at passiv observation har en uheldig bismag af overvågning, mens fuld invol-

vering, aldersforskellen taget i betragtning, vil virke kunstig. Helt konkret sigter jeg efter at indtage en rolle svarende til elevernes lærere, hvilket jeg i princippet kunne være, og at snakke med eleverne undervejs men kun indgå aktivt, hvis jeg bliver inviteret til det. I praksis blev tilgangen dog lidt mere deltagende, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor.

I tillæg til observationen vælger jeg at kombinere dataindsamlingen med 'interviewende samtaler' som spørger ind til det, der observeres, og giver interviewpersonen mulighed for at forklare sig og uddybe, hvorigennem dataindsamlingen trianguleres og fortolkningens kvalitet øges (Pedersen 2012, 122-124). Jeg vælger at følge det fulde undervisningsprogram og bruge den omkringliggende tid til at arbejde med mine noter umiddelbart efter indsamlingen. Det betyder at mine spørgsmål udspringer direkte af observationen og ikke en gennemarbejdet analyse, hvilket til gengæld har den fordel, at 'interviewet' bliver en naturlig samtale i 'hverdagspraksis' og ikke en opstillet interviewsituation, hvor oplevelsen skal genkaldes, hvilket ifølge Pedersen har afgørende betydning for kvaliteten (Ibid., 129-132). Jeg foretager efter analysen en metodekritik, hvor jeg vender tilbage til undersøgelsens kvalitet, mens jeg her vil fortsætte med en præsentation af dataindsamlingens praktiske forhold.

Observation i praksis

Som det fremgår af ovenstående, fungerede lederen af MADlejr som gatekeeper i forhold til lejrskolen, mens klasselærerne i klasserne fungerede som gatekeepere i forhold til eleverne. Ved mit indledende besøg i klasserne præsenterede jeg indledningsvist min baggrund og formålet med mit ophold, ligesom jeg forklarede, hvordan jeg observerer, at det var frivilligt, om de ville interviewes og at data blev anonymiseret.

Jeg tilsigtede herefter at træde ind i den ovenfor beskrevne rolle og fandt en ledig plads bagerst i lokalet. Undervisningen gik i gang med opgaverne i MADlejr-materialet, og eleverne begyndte snart at stille ernæringsrelaterede spørgsmål, hvorfor læreren i kraft af min baggrund indenfor ernæringsvidenskab valgte at inddrage mig i undervisningen, hvorved eleverne fik lejlighed til at se mig an. Da der samtidig var tilknyttet en pædagog til klassen som støtte for en elev med særlige behov, var eleverne vant til en ekstra voksen, og min tilstedeværelse syntes naturlig for eleverne, som snart spurgte mig om alt fra retstavning til botanik på en måde, som gjorde det mest naturligt for mig at påtage mig rollen som 'hjælpelærer' og derigennem bygge videre på kontakten med eleverne og opnå en for dem naturlig rolle i forløbet. Denne ændring betød, at jeg uvilkårligt kom til at 'fylde mere' i felten og dermed også, at risikoen for at min direkte påvirkning af felten såvel som risikoen for at blive absorberet i felten blev større (Kristiansen og Krogstrup 1997, 7; Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007, 101). For at imødegå påvirkningsproblematikken valgte jeg derfor efterfølgende at imitere MADlejr-underviserne (madguider), hvis tilgang var at opmuntre til at eksperimentere og undlade at styre eller besvare normative spørgsmål. Denne, for mig lidt atypiske coachende tilgang, krævede samtidig en

stor portion koncentration, hvilket havde den meget belejlige sideeffekt, at jeg ikke blev opslugt i felten.

Tilfældet ville altså, at det blev en mere aktiv tilgang med elementer af fuld deltagelse og en væsentlig højere involvering end først antaget. På MADlejren forsøgte jeg indledningsvist at vende tilbage til en lidt mere tilbagetrukket rolle, men min notesblok og mit kamera var tydeligvis forstyrrende for eleverne, hvorfor jeg pakkede kameraet væk, stod på sidelinjen og gik til hånd med opvask og kartoffel-skralding eller per invitation deltog i dele af aktiviteterne for derefter at træde til side og gøre mig mine notater, ligesom jeg ved et par lejligheder afmystificerede mine notater ved at vise, hvad jeg havde skrevet.

Rent praktisk foregik observationerne ved, at jeg i begyndelsen af hver aktivitet spurgte en gruppe, om jeg måtte følge dem, hvilket jeg fik positivt tilsagn om hos alle på nær et tilfælde. I tillæg hertil skiftede jeg dagligt mellem de to klasser for på den måde at observere bredt men samtidig nå at følge den enkelte elevs udvikling.

Feltnoter

Begrundet med kameraets forstyrrende indvirkning valgte jeg udelukkende at indsamle data gennem feltnoter. Dataindsamlingens første led var min løbende 'jotting', altså stikord, korte beskrivelser og citater fra min eksplorative oplevelse af de enkelte aktiviteter. Oplevelsen er naturligvis præget af mit formål og min forforståelse – som beskrevet ovenfor – men derudover ikke reguleret. Jottingen blev efter aktiviteterne renskrevet som egentlig noter, hvori jeg også tilføjede fortolkninger og små henvisninger til relevant teori. Afslutningsvist følger for hver observationsdag en reflekterende opsamling over dagens observationer.

Mine feltnoter fremgår af bilag 2. I noterne er samtlige deltagere anonymiseret. Madguiderne betegnes MGx, eleverne Ex og lærerne Lx, hvor x'erne er en tilfældig nummerering tildelt efter personernes optræden i noterne. Endvidere bruges forkortelserne NV (naturvejleder) og JH (undertegnede). I feltnoterne benyttes endvidere kantede parenteser til adskille mine [fortolkende noter] fra de mere beskrivende. Det skal ikke forstås som, at jeg har forsøgt at gøre observationerne objektive, men for at læseren, jævnfør ovenstående kvalitetskriterier, bedre kan følge min vej fra observation til analyse og tolkning, som jeg her vil fortsætte med.

Analyse af MADlejr

Analysen af MADlejr er, jævnfør specialets videnskabsteoretiske tilgang, pragmatisk inspireret. Derfor vælger jeg at tage udgangspunkt i Klitmøllers 'pragmatisk analyse af materiale fra deltagerobservation' startende med en præsentation af problemstillingen (Klitmøller 2012, 177-188).

Min problemstilling udspringer af specialets problemformulering, og formålet med analysen af MADlejr er således at undersøge, hvad MADlejrs dannelse bidrager med, for at kunne relatere bidraget til folkeskolens formålsparagraf og deraf besvare problemformuleringen. Med problemstillingen konkretiseret følger i Klitmøllers 'opskrift' en refleksion, som begrebsliggør problemstillingen og en afgrænsning af denne, hvilket fremgår af ovenstående afsnits begrebsdiskussion og –definition samt beskrivelsen af den valgte tilgang (Ibid. 2012, 178).

Herefter følger kodningen som begrebsliggør og kategoriserer data. I undersøgelsen af MADlejr foregår kodningen gennem en meningskondensering af mine feltnoter, hvor teksten reduceres til meningsenheder og derefter kategoriseres under datadrevne koder, som induktivt 'træder frem' af materialet (Ibid., 185; Tanggaard & Brinkmann 2010, 47). Helt konkret har jeg markeret pointerne og understreget nøgleord. Ud fra nøgleordene er pointerne grupperet efter tema, hvoraf kodningen udspringer, og kategorierne navngives.

Kodningen udmønter sig i de tre proceskategorier: '*der er ingen facitliste*', '*prøv noget og brug sanserne*' og '*refleksion i proces*', som suppleres med en indholdskategori, der yderligere opdeles i MADlejrs tre temaer. Proceskategorierne har store ligheder med Deweys procestrin. Dette kan naturligvis skyldes, at jeg i min observation, jævnfør beskrivelsen af min subjektivitet, allerede har taget Deweybrillerne på, men omvendt mener jeg, at MADlejr materialet i sig selv tydeligt viser, at det er MADlejrs proces og ikke bare undertegnede, der er Deweyinspireret. Som følge heraf analyserer jeg MADlejrs dannelsesstilgang ud fra Deweys teori – både hvad angår proces- og indholdsovervejelser. Analysen er således teoriorienteret, mens den tætte kobling til data sikrer, at den ikke bliver teoristyret (Klitmøller 2012, 177).

DER ER INGEN FACITLISTE

I MADlejrkonceptet flankeres lejrskoleopholdet, som nævnt, af et før- og et efterforløb, hvis formål er at forberede eleverne, henholdsvis forankre konceptet, i deres hverdag. Jeg vil i denne sammenhæng bruge et nedslag i førforløbet til at beskrive, hvordan eleverne reagerer på deres første møde med MADlejrs 'autonome' undervisningstilgang. Helt konkret vælger jeg at tage fat i det sidste spørgsmål i MADlejr-opgavehæftets første opgave, som spørger, hvad eleverne kunne tænke sig at smage (Arla Fonden 2015e). Mine observationsnoter lyder som følger:

”Snakken starter med kage, McDonalds og pizza og glider derfra over i hest, nosser og hund. Flere af eleverne giver udtryk for, at de ikke ved, hvad de gerne vil smage [og jeg tolker fjolleriet som manglende fantasi angående nye madvarer]. Mange ved det simpelthen ikke, mens enkelte, uden den store entusiasme, giver udtryk for gerne at ville prøve noget af det, de har hørt fra MADlejr – at slagte en høne og så videre.”

På trods af at eleverne ifølge L1 er meget begejstrede over at skulle på MADlejr, er deres forventninger til forløbet uklare og deres interesse og fantasi i forhold til råvarerne og madlavning begrænset. I min umiddelbare tolkning, skriver jeg:

”Eleverne glæder sig utvivlsomt til lejrskolen, men ifølge L1 er det mest interessante, hvem man skal bo på værelse med. Jeg kan tilføje fritid, indkøbsmuligheder (snolder), antal spejle på badeværelset og sengetid til den liste, mens maddelen synes at fylde meget lidt.”

Det handler naturligt nok om, at det er alt andet end selve undervisningsdelen, der er vigtigt og interessant for eleverne, men jeg fornemmer også, at opgavetyper er fremmed for dem; at de simpelthen ikke ved, hvad de skal svare, og derfor vælger enten at ’fjolle’ sig ud af spørgsmålet eller vælger det oplagte og sikre valg i form af en af de muligheder, de ved, de kommer til at møde på lejrskolen.

Min fornemmelse af den manglende erfaring med den helt frie opgave underbygges af den efterfølgende opgave med madråd og måltidsråd (Arla Fonden 2015e), hvor eleverne, ifølge mine noter, *”deltager og har noget at sige, men ikke på nogen måde er fanget af situationen”* og svarer *”ud fra hvad, der er kortest at skrive ned”*. Elevernes deltagelse virker pligtskyldig og uden interesse, ikke ulig ovenstående, men alligevel opstår *”en konstruktiv diskussion”*, hvor *”eleverne ikke giver sig”*, men deltager *”koncentreret og løsningsorienteret”*.

Det ene eksempel er naturligvis for tyndt at konkludere noget på baggrund af, men jeg synes alligevel, at det er tankevækkende, at eleverne reagerer meget usikkert på den frie opgave, mens der trods et mærkbart lavere energiniveau og endnu mindre interesse opstår en koncentreret og engageret deltagelse, så snart der trykkes på ’diskussionsknappen’, en arbejdsform eleverne tydeligvis har erfaring med og føler sig hjemme i.

En mulig forklaring på den forskellige håndtering af de to opgaver kan være, at MADlejr’s frie og selvstyrende tilgang på mange måder er diametralt modsat deres skoledag med klart definerede opgaver og procedurer – eksempelvis diskussion.

Overført til indeværende madtema kan man let karikeret sige, at der i folkeskolens madkundskabsundervisning arbejdes mod et fastlagt læringsmål (eksempelvis en tilberedningstype) som nås ved at anvende forudbestemte elementer (råvarer) i en forudbestemt mængde og proces (opskriften) mod et forudbestemt mål (retten), som derefter kan vurderes ud fra på forhånd fastlagte parametre, som, trods

en vis frihedsgrad, udgør en form for facitliste. For at vise, at karikaturen har hold i virkeligheden, vælger jeg her at tage fat i den første praktiske øvelse på MADlejr: Niks skille.

Niks skille

Kendetegnende for den første MADlejr-øvelse, Niks skille, er ifølge MG1, at den er opskriftsbaseret og derfor minder om madkundskabsundervisning a la ovenstående 'opskrift'. Jeg observerer:

"MG1 demonstrerer mayonnaiseøvelsen. Hun fortæller, hvad hun gør, mens hun gør det, og der bliver fuldstændig ro. E1 og andre elever inddrages i demonstrationen, hvor de tilsætter olie, mens MG1 pisker. Efter demonstrationen stiller eleverne spørgsmål om olie, mayonnaisens farve og proceduren med stor interesse."

Eleverne går i gang med øvelsen og læser og følger hjemmevant opskriften. Det går godt, så længe opskriften siger, hvad de skal, men eleverne er til gengæld på bar bund, når der sker noget uforudset, hvilket jeg observerer et par eksempler på:

"En æggehvite og en blomme ender i samme skål. Det smides ud. L2 spørger hvorfor, og foreslår en løsning, [men det er tydeligt at fantasi eller en løsningsmodel til at fiske blommen op mangler.]"

...

"E2 og E3 kikser. De tilkalder MG1 og lytter opmærksomt til de 'rettelser' MG1 foreslår; og de kigger på pigen ved siden af, som lykkedes, og prøver igen."

Ifølge eleverne er løsningen, når noget går galt, altså at spørge om hjælp eller starte forfra, for at det skal gå rigtigt til (ifølge proceduren) og blive rigtigt (ifølge facitlisten). Men MADlejr arbejder ikke som eleverne er vant til. Der er nemlig ikke nogen fast procedure eller noget rigtigt resultat, som MG1&2 indledningsvist fortæller mig: *"sværhedsgraden øges løbende fra start med opskrift til helt frie opgaver med udgangspunkt i en bestemt råvare"*. Mayonnaiseøvelsen er faktisk MADlejrs eneste 'rigtige' opskrift; herudover anvendes grundopskrifter med variationsmuligheder eller slet ingen. Hvordan det foregår, vil jeg i det følgende tage fat i.

Uden opskrift

Fra mandagens (førstedagens) aftensmadstilberedning fremgår følgende af mine observationsnoter:

"[Lærerne er uselvstændige – eller rettere for ordentlige, tør ikke tage beslutninger¹] og eleverne spørger konstant MG1, hvorfor hun flyver rundt. Selv om hun forsøger, er det en kamp at opretholde det eksperimenterende og sanselige miljø i forhold til produktionen af måltidet."

¹ MG1 fortæller senere at det er lærerne der savner en opskrift mest

Og lidt senere:

”Det er tid til dressingen. MG1 spørger, hvad holdet har lyst til. E6 foreslår noget syrligt, men ingen har konkrete forslag. MG1 foreslår olie, eddike og grape. [MG1 vil ikke bestemme (siger hun) men tager alligevel beslutningen, for at deadlines kan overholdes].”

Observationen bekræfter min indledende fornemmelse af elevernes reaktion på åbne opgaver sammenlignet med lukkede opgaver. Med en opskrift i hånden føler eleverne sig hjemme i køkkenet, men uden er tilgangen mere tøvende, ikke mindst hos lærerne, hvilket også fremgår af min efterfølgende opsamling på dagen, hvor jeg skriver om eleverne:

”De er nysgerrige og villige, og de tager imod nye ting, eksempelvis grøntkål, med åbne arme. Men de er også – ikke mindst lærerne – lidt usikre i forhold til de manglende opskrifter.”

To dage senere har piben dog fået en anden lyd. Følgende uddrag er fra tilberedningen af tilbehør til omeletter i en fri øvelse med udgangspunkt i æg:

”Et helt stykke bacon deles i mindre stykker og fordeles i grupperne, som straks begynder at skære det ud ... baconen skæres på mange forskellige måder og i mange forskellige stykker. Nogle spørger madguiderne til sværen, andre ikke. De fleste beholder den på.”

Selv om eleverne næppe er vant til hele baconsider med snor og svær, går de til opgaven med krum hals. Opskrifter synes unødvendige, mens spørgelysten er på retur og har ændret karakter, hvilket også fremgår af min efterfølgende refleksion:

”I æggeøvelsen noterer jeg mig, at spørgsmålene til madguiderne har ændret sig. Der spørges ikke længere efter kontrol og godkendelse, ej heller opskrifter, men derimod nysgerrigt til sværen, som de ikke kender.”

Jeg er dog lige langt nok fremme i skoene her, for selv om eleverne har vænnet sig til de manglende opskrifter, ligger ’facitlistetanken’ dybt i dem, og jeg noterer efterfølgende, at eleverne *”er ved at lære, at der er plads til fejl i den iterative tilgang, men det holder hårdt at bryde vanerne”*, som også følgende uddrag viser.

Uden facitliste

Mens processen glider mere og mere smidigt uden opskrift, holder det stadig hårdt med at undvære facitlisten, for hvordan finder man så ud af, om man har gjort det rigtigt? Hvem bestemmer så?

En siger suppe. Foreslår noget (en række ingredienser) og spørger, om det smager godt, mens hun kigger på MG3, og forsætter: ”Det må du da vide.” MG3 stritter imod og forklarer, at det ikke handler om, hvad han synes, men hvad de synes.

En tilsvarende situation i en anden gruppe får samme udfald:

”MG3 kommer forbi og smager. De spørger, hvad han synes. Han svarer, at det ikke er vigtigt, hvad han synes, da smag er forskelligt. Han spørger, om de selv kan li’ den, og da svaret er bekræftende, siger han, at han synes, de skal servere den.”

Madguiden vil altså hverken bestemme eller bedømme elevernes ret, det skal de selv gøre. Men selv om han ikke vil give præcise, kvantitative anvisninger, er der dog stadig tips og tricks at hente:

Fiskefileterne steges. MG3 forklarer, at han bruger smør for at få smag og farve, mens olien giver højere temperatur, og viser hvordan smørret skal bruse af, før det er stegeklart. En elev spørger, hvor længe de skal stege, og MG3 forklarer, at de skal have fået farve og mærkes lidt hårde. [Intet facit, ingen opskrift, brug sanser].

Det sidste statement *”intet facit, ingen opskrift, brug sanser”* både opsummerer ovenstående tema og angiver retningen for det næste. Opsummerende har dette første tema givet et eksempel på, hvordan skolehverdagen kan se ud, hvilket sammen med elevernes indledende reaktion på MADlejrns tilgang giver en ide om, hvordan eleverne er vant til at lære i deres skolehverdag. Under lejrskoleforløbet oplever jeg således, at en pige kigger op, da jeg observerer hendes arbejde. På mit spørgsmål om, om det er irriterende, svarer hun: *”Nej, jeg er bare vant til, at jeg gør noget galt, når nogen kigger.”*, hvilket jeg forstår som, at *”[De (eleverne) er vant til facitlisteundervisning]”*. Selv om observationsgrundlaget er begrænset, tør jeg derfor godt antage, at mens skoleundervisningen i hvert fald til dels arbejder med mere eller mindre kendte procedurer mod forholdsvis faste mål, er MADlejr diametralt modsat. Her er tanken, at eleverne selv skal kaste sig ud i det og prøve noget af, gøre noget, og det er her, Dewey kommer ind i billedet.

PRØV NOGET OG BRUG SANSERNE

Sanseværktøj

Første temas afsluttende statement angiver som nævnt også retningen for indeværende, nemlig *brugen af sanser*. For når der ikke er nogen opskrift og dermed heller ikke nogen facitliste, er det som nævnt op til eleverne selv at prøve noget og gøre sig erfaringer. Men for at kunne gøre erfaringer i køkkenet er det en forudsætning at bruge sanserne; som MG2 udtrykker det: *”Det handler om at bruge sanserne, opleve og kunne beskrive”*. Til det formål anvendes en sanseøvelse, hvor et æble ’opleves’ gennem en trinvis sansegennemgang, her følesansen:

”Det er koldt og vådt”, lyder kommentarerne, [og eleverne reflekterer] ”men det er jo fordi...”. En spørger L3, hvordan man beskriver, at det både er glat og ru. Æblestykker puttes i munden. En elev sammenligner konsistensen med oasis. En anden beskriver det som saftigt, men stopper sig selv med spørgsmålet: det er jo en smag? Grubler lidt og siger så: ”Nå nej, det er også at føle.”

Eleverne vænner sig hurtigt til at bruge sanserne og efter et par dage på MADlejr bruger de ikke kun sanserne til at beskrive deres erfaringer, når de bliver spurgt til dem men som en naturlig del af køkkenarbejdet. I forbindelse med baconstegning noterer jeg, at en elev siger: *”Det er ikke, som det man køber i butikken – det er mere friskt – mindre tørt. [De smager på råvaren og kan forklare sig].”*

Brugen af sanser progredieres ifølge MG2 som *”grundsmage – smage – smage til; at det praktiske kobles til teori og kobles tilbage til praksis.”* Vi vender tilbage til mayonaiseøvelsen.

MG1 stopper processen, da mayo’erne er ved at være færdige. Hun gennemgår sammen med klassen de fem grundsmage, og der er fem hænder oppe på hendes første spørgsmål – hvad der smager surt.

Øvelsen kobles tilbage til mayo’en, som skal smages til, så den bliver mere syrlig. E4 smager på mayo’en. Hun synes den smager af jord og nødder. Eddike tilsættes. Nu smager den surt. Sennep tilsættes, der smages og gruppen beslutter sig for at tilsætte mere eddike. Nu bliver den for sur, synes de, og prøver at tilsætte sukker. [tolkning: learning by doing/iterativ proces – E4 bruger sukker, hvor det kikser].

Eleverne er nu tvunget til at tage stilling og smage. Lade opskrift være opskrift og bruge sanserne. Eleverne smager, beskriver og diskuterer, men jeg oplever her også det første spæde eksempel på en selvstændig proces baseret på refleksion. For mens eddike og sennep indgår i opskriften – dog uden mængdemål – er sukker elevernes egen ide.

Øvelsen afsluttes med en indirekte opfordring til at forsætte den iterative proces, og jeg noterer i min efterfølgende tolkning, at *”det er tydeligt at eleverne har fået øjnene op for at smage, teste og smage igen.”*

Sanseværktøjet er således udgangspunktet for den iterative proces som i MADlejr-konceptet erstatter opskrifter og facitlister jævnfør analysen af dette tema ovenfor. Hvordan denne proces foregår vil jeg tage fat i i det følgende afsnit.

Iterativ proces

Jeg følger en gruppe, som i en fri opgave med udgangspunkt i kartoffel, vælger at lave kartoffelsalat. Vi springer til tilsmagningen, hvor jeg i mine noter skriver:

Eleverne har på eget initiativ blandet skyr, creme fraiche og urter, mens de på anbefaling fra MG2 (og efter nogen intern diskussion) har tilsat noget af mayo’en fra dagen før. De synes ikke, at dressingen er færdig, men ved ikke, hvad de skal gøre herfra. Jeg fortæller, at min mor plejer at komme sennep i, [og de to drenge lyser op i enstemmig begejstring for sennep]. Stemningen falder dog en smule igen, da de er i tvivl om, hvilken sennep, de skal vælge. De henter to slags og ser spørgende på mig. Jeg foreslår, at de smager på dem, hvorefter de vælger den milde af de to, efter at have reflekteret og dis-

kuteret sig frem til, at den må passe bedst til kartoffelsalat. Dressingen smages til lidt efter lidt. En af drengene bemærker, at han ikke kan smage sennepen endnu, men at "mælkesmagen" er dæmpet. Lidt mere sennep tilsættes, og drengene synes, at 'den er der', ligesom de mener, at den har 'helt klassisk kartoffelsalatfarve'. [De er helt tydeligt pavestolte].

Uddraget viser en tydelig forskel fra den indledende mayonnaiseøvelse, hvor der blev spurgt om og til alt. Ved fremstilling af kartoffelsalaten tager eleverne selv initiativ og laver dressingen ud fra egne erfaringer, hvor input diskuteres og testsmages og absolut ikke godtages blindt.

I fremstillingen af kartoffelsalaten er processen åben og eksperimenterende. Men selv om der ikke benyttes en færdig opskrift sigter processen mod et kendt resultat, omend med en meget bred fortolkningsramme. I mange tilfælde tages der således udgangspunkt i noget, eleverne kender, og der bygges videre på eksisterende erfaringer. Det vil jeg vende tilbage til under det næste tema, mens jeg her vil præsentere et eksempel, hvor den iterative proces, med udgangspunkt i råvaren broccoli, ikke støtter sig til noget i forvejen kendt.

Gruppen vælger at koge og purere en del af broccolien – både top og stok. De synes ikke den smager af så meget og vælger at test-tilsmage med løg og hvidløg hver for sig, inden de vælger at bruge begge dele. De forklarer, at det er en slags dip – som remolade til fisk (jævnfør frokosten) eller til den anden gruppes græskarchips.

Observationerne er mange, men mønsteret, der træder frem, er tydeligt; den iterative proces fungerer. Jeg skriver i min refleksion: *"Den iterative tilgang synes at virke – eleverne er på, smager, eksperimenterer og det hele foregår i en social ramme."* Og resultatet af processen er heller ikke til at overse. Fra at være i tvivl om, hvordan de frie rammer skulle håndteres, er eleverne i løbet af ganske kort tid blevet langt mere selvstændige og selvsikre. Her fra en refleksion over den tidligere nævnte baconudskæring: *"De vidt forskellige baconudskæringer – og ikke mindst håndteringen af at skulle skære ud fra et helt stykke – siger mig, at de nu tør følge deres egne ideer til, hvordan de gerne vil have retten til at blive."*

Ovenstående observationer viser tydeligt ligheden med Deweys procesforståelse. Inspireret af råvarerne og tidligere erfaringer kaster eleverne sig *aktivt* ud i afprøvningen af deres ideer. Gryder og pander responderer prompte, og eleverne gør sig med sanserne som værktøj *erfaringer* gennem at koble deres ageren med køkkenets respons. Erfaringens *rekonstruktion* afslutter processen gennem refleksion, hvilket jeg vender tilbage til i det næste tema, mens jeg vil tage et nærmere kig på processens første dele.

MADlejrns undervisning er helt efter Deweys anvisninger *"et spørgsmål om en aktiv handling, om at involvere brugen af kroppen og håndteringen af materialer"* (Dewey 2005, 201f). Samtidig fremgår

det også af observationen, at processen er udpræget social, eleverne imellem, mens relationen til underviser også er væsentlig anderledes end i elevernes skolehverdag, da madguiderne, hverken vil anvise retning eller bedømme, men gerne besvare og demonstrere tekniske spørgsmål. Tilgangen ligner til forveksling Deweys *samspilsdimension*, hvormed han mener, at undervisningen *"essentielt er en social proces"*, hvor man *"lærer meget af andre"* samtidig med at læreren *"mister sin position som udenforstående chef eller diktator, og i stedet bliver leder af gruppens aktiviteter"* (Dewey 1969, 225).

Herudover afslører mine observationer også, at MADlejrers tilgang læner sig op ad den anden centrale dimension i Deweys erfaringsdannelse, nemlig erfaringsens *kontinuitet* (Dewey 1969, 213). Med kontinuitet mener Dewey, at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes umiddelbare erfaringer og bygge på efterhånden, som behovene opstår i stedet for at 'overlade' eleverne med information (Dewey 2005, 203). Og det er præcist det, der sker på MADlejr. Udgangspunktet er elevernes erfaringsverden med opskrifter og facitliste, hvortil der tilføjes et sanseværktøj, så eleverne kan gøre sig erfaringer gennem de følgende øvelser, hvor opskrifterne forsvinder, og frihedsgraden stiger.

Denne tilgang medfører, ifølge Dewey, at læringen har en direkte anvendelighed. Han siger: *"Den mængde stof, eleven har læst eller hørt, er ikke i sig selv afgørende – jo mere, jo bedre, forudsat at eleven har et behov for det og kan anvende det i en personlig situation."* (Dewey 2005, 203). Den direkte anvendelighed er altså afgørende for elevernes læring, hvorfor Dewey anser koblingen til hverdagen som et princip for undervisningen: *"det er et undervisningsmæssigt princip, at eleverne skal indføres i videnskabelige emner og indvies i de fakta og love, som disse omfatter, gennem et kendskab til dagligdags og samfundsmæssige anvendelser"* (Dewey 1969, 242, reform). Koblingen til hverdagen og anvendeligheden betyder, at undervisningen giver mening for eleverne, hvilket også fremgår af det næste tema, som med tydelig reference til den afsluttende proces i Deweys pædagogik handler om refleksion over de opnåede erfaringer – både forstået som teknisk forfinelse men også holdningsdannelse.

REFLEKSION I PROCES

I takt med at den iterative proces bliver mere naturlig for eleverne, oplever jeg, at de i stigende grad også reflekterer over processen. En gruppe elever bager boller til morgenmaden:

E8 siger (om udskæringen): "Den blev ret tynd, den her" og spørger retorisk: "Tror I ikke bare, jeg kan dele den over nu?" Og fortsætter reflekterende: "Små boller betyder mange boller, så kan man spise meget pålæg." E7 reflekterer også over de forskellige størrelser: "De små bliver helt hårde, når de bages med de store – måske kan vi lægge dem (de små boller) sammen (til større boller)."

Uden en opskrift, som angiver antallet af boller, må eleverne selv afgøre, hvor store de skal være. Beslutningen baseres på elevernes erfaringer med forskellige bollestørrelser, som altså udgør udgangs-

punktet for en refleksionsproces, der påvirker den iterative tilgang og løbende 'forfiner' denne. Ovenstående viser refleksionen over det forventede resultat, men processen er tilsvarende for selve fremstillingen:

E7 har nu fået 'taget' på bollerne, og jeg spørger, hvad hun synes. Hun svarer, at det er anderledes, end når hun har været med til at bage boller derhjemme, fordi dejen er våd og har hævet hele natten. Hun siger: "Det er sværere (at skære dem ud), men fint nok – vi skal ikke forme." E8 tilføjer at hun synes det er nemmere (på den her måde).

Ud over at benytte egne erfaringer, trækker eleverne også på hinandens:

E7 spørger: "Tror I, vi kan nå at bage dem? Eller hvordan kunne jeres gå så hurtigt?" (til nogen der har bagt dagen før) og spørger om müslibollerne kan bages sammen med de andre? [Refleksion i proces].

Men det betyder absolut ikke, at andres ideer godtages uden videre, heller ikke selv om det er læreren, der kommer med den. L3 spørger ved starten af bolletilberedningen: "Tror (I) den hæver meget?", hvortil jeg noterer, at "[L3 har en ide til hvordan han synes de skal se ud]". E7 deler tilsyneladende min opfattelse af L3's kommentar og fra afslutningen af bollefremsstillingen, noterer jeg følgende:

E7 har reflekteret over L3s kommentar om bollernes størrelse og siger: "Det L3 siger (om bollernes størrelse), er fordi de ikke ligner dem han kender." [Jeg noterer, at det er nyt og anderledes, men at eleverne tager det til sig].

Refleksion som meningsdanner

Refleksionen over den iterative proces betyder, som det fremgår af ovenstående, at eleverne ikke bare godtager L3s mening men derimod danner deres egen, og modsat mayonnaiseøvelsen har de også erfaringer med bagning at relatere til og reflektere ud fra. Jeg noterer i min efterfølgende refleksion:

Bolleøvelsen viser, hvordan eleverne tager det nye til sig gennem at bygge videre på deres aktuelle erfaringer, og at det faktisk er L3, som er mindst åben for det nye. Det synes helt klart at være en fordel, at de har bagt boller før, og at der er en platform at bygge på.

Elevernes erfaring og 'modstanden' mod L3s forslag viser således, hvordan eleverne ud gennem deres tidligere erfaringer og refleksion over disse kan danne deres egen mening. Jeg vælger endnu et eksempel fra bagningen. Indledningsvist i bolleøvelsen har MG1 spurgt, "hvad de gerne vil have på toppen" og foreslået "mel eller kerner", hvortil "en elev foreslår at pensle dem". Da bollerne senere er på vej i oven "minder E7 MG1 om glemt pensling [har overblik] og pensler".

Og tendensen træder tydeligere frem, som ugen går, her et eksempel fra fremstillingen af tilbehør til omeletterne:

En dreng siger: "Hallo, skærer man det her (persille) i stykker? Han ser tænksom ud et øjeblik, og siger så henvendt til sig selv: "Det der skal i, kan man godt (skære)" [JH: han reflekterer].

Og det samme gør sig gældende i bacontegningen, hvor jeg som tidligere nævnt noterer: *"De vidt forskellige baconudskæringer – og ikke mindst håndteringen af at skulle skære ud fra et helt stykke – siger mig, at de nu tør følge deres egne ideer til, hvordan de gerne vil have retten til at blive."*

Fra proces til mening

MADlejrns processtilgang kan opsummerende beskrives ud fra overstående analysetemaer. Der er hverken facitliste eller opskrift. I stedet benyttes en iterativ tilgang, hvor eleverne aktivt og fysisk prøver noget af, som med sanseapparatet som værktøj bliver til erfaringer. Erfaringerne beskrives og vurderes ligeledes ud fra sanserne, reflekteres og rekonstrueres i forhold til tidligere erfaringer, hvorved eleverne ikke bare gør sig praktiske erfaringer med at stege bacon men også danner en mening om, hvordan det skal skæres og steges og muligvis også, hvilken slags bacon, det skal være.

Rekonstruktionen af erfaringen er ifølge Dewey ikke bare det sidste, men også det afgørende trin i erfaringsdannelsen. Han siger: *"Ingen meningsfuld erfaring er mulig uden et element af tænkning"* og mener hermed, at det *"at lære af erfaringen er at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør, og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider under."* Erfaringens aktivitet konstituerer således først værdi, når den forbindes med konsekvenserne, hvorved der sker det, Dewey kalder en betydningsforøgelse (Dewey 2005, 62, 157f, 94).

Rekonstruktionsfasen bliver, når Deweys teori anvendes som en læringsteori, betragtet som øget teknisk-økonomisk forståelse, jævnfør min brug af kompetencebegrebet, men set i sammenhæng med ordvalget og Deweys 'opdragelsestilgang', læser jeg også en moralsk normativ forståelse. Dewey siger således: *"At tænke er at reflektere over begivenhedens indvirkning på, hvad der skal komme, men ikke er indtruffet endnu"* og tilføjer at *"refleksion er accepten af sådan et ansvar."* (Dewey 2005, 163-164)

Det er med andre ord processen, der afgør *om* og *hvordan*, eleverne lærer noget, mens indholdet er afgørende for, *hvad* eleverne lærer. Heraf følger, at man ikke bare kan fylde det ønskede indhold på eleverne gennem tankpasserpædagogik eller finde det hensigtsmæssigt at diktere værdier og holdninger, men derimod, at dels *måden*, et indhold præsenteres og bearbejdes på, dels selve *indholdet*, har betydning for, hvilke værdier og holdninger, eleverne udvikler. Derfor vil jeg i det følgende tage fat i netop MADlejrns indhold.

INDHOLD

MADlejr's indholdsvalg tager som nævnt i præsentationen udgangspunkt i de tre temaer *mad & måltider, sundhed & trivsel* og *bæredygtighed* samt MADlejr's værdier: *fællesskab, ansvar, bæredygtighed, madglæde* og *nysgerrighed*, og lægger hermed, med min begrebsforståelse, op til et bredt dannelsesfokus.

Ovenstående analyse af MADlejr's proces viser, hvordan eleverne oplever og gør sig sanselige erfaringer med madlavning, hvor igennem de rent praktisk lærer at lave mad, teoretisk lærer om mad og normativt får nye input af reflektere over og danne holdninger og værdier ud fra. Jeg vil i det følgende tage fat i temaerne hver for sig og tage et lidt nærmere kig på MADlejr's læringsmål i forhold til mine observationer.

Det første tema, mad & måltider, er naturligt nok hovedtemaet på MADlejr. Læringsmålene for dette tema er dels, at eleverne får *"øget viden om og forståelse af råvarerne samt deres egenskaber og anvendelsesmuligheder"*, dels at de *"har smagt og kan analysere mad og måltider med alle sanser samt beskrive og fortolke egne oplevelser"* og gennem forening af de to mål kan *"anvende forskellige tilberedningsmetoder samt kombinere, krydre, tilsmage og vurdere smag og konsistens."* (Arla Fonden 2015f). Procesanalysen ovenfor viser at MADlejr i høj grad lever op til disse mål og afslører samtidigt at formålet er udtalt dannelsespræget. MADlejr handler ikke om at uddanne stjernekokke eller ernære eleverne til at blive højtydende samfundsbidragere, men arbejder derimod ud fra et ønske om at inspirere til at finde *"glæden"* og *"lysten"* i madlavningen og madens betydning for *"det gode liv"* (Arla Fonden 2015b).

I forlængelse heraf er det første temas afsluttende læringsmål at *"sammenligne og vurdere de forskellige måltidssituationers betydning for den enkeltes og fællesskabets oplevelse af maden"* (Arla Fonden 2015e, 8). Arbejdet med dette mål starter allerede inden lejrskolen, hvor klasserne i forarbejdet, som beskrevet i procesanalysen, formulerer, diskuterer og udvælger klassens måltidsråd (Arla Fonden 2015e). På lejrskolen går madguiderne foran som det gode eksempel og inddrager måltidsoplevelsen i undervisningen. Jeg noterer eksempelvis efter tirsdagens morgenmad, at *"MG2 roser maden og stemningen. Han siger: "Det var hyggeligt at spise med jer.""* I tillæg hertil sørger dagens værtsgruppe undervejs i forløbet for at gøre måltiderne hyggelige, ligesom måltidsoplevelse også indgår i den afsluttende MADlejr-udfordring, som lyder:

"I skal arrangere en dag for en af de mindre klasser på jeres skole. Her skal i fortælle om, hvad I har gjort for at få en bedre spisepause. Bagefter skal I hjælpe dem til at prøve nogle af de samme ting."

(Arla Fonden 2015f)

Jeg vender tilbage til MADlejr's indholdsvalg og dannelsesstilgang i næste kapitels diskussion, mens jeg her vil forsætte med næste temas læringsmål.

Hvor blev sundheden af?

Det næste tema, sundhed & trivsel, sigter mod at eleverne skal få *"øget interesse, viden om og forståelse af, hvilken betydning mad og måltider har for sundhed og trivsel og omvendt."* Målene handler mere specifikt om *"kendskab til og forståelse for hinandens kompetencer og forskelligheder"*, "evnen til at *samarbejde, tage ansvar og initiativ* samt *"håndtere udfordringer"* og dermed få *"afprøvet nye sider af sig selv"* (Arla Fonden 2015f).

I mine øjne går målsætningen næsten udelukkende på trivsel, mens sundhed, i hvert fald i fysisk forstand, fylder meget lidt. Jeg vender tilbage til den fysiske sundhed og lægger ud med trivslen. Min oplevelse af elevernes omgang med hinanden og samarbejdet, har en forholdsvis begrænset omtale i mine observationsnoter. Forklaringen er ganske enkelt, at gruppeprocesserne har virket naturlige og velfungerende fra starten og desuden udviklet sig positivt, hvorfor de ikke påkalder sig den store opmærksomhed. Det betyder dog ikke, at jeg ikke har bemærket processerne og udviklingen, og jeg noterer således kortfattet følgende: *"Grupperne udvikler sig: fra kaos til brainstorm og opgavefordeling kører af sig selv."*, mens jeg ved anden lejlighed reflekterer mere uddybende: *"[Den iterative tilgang synes at virke – eleverne er på, smager, eksperimenterer og det hele foregår i en social ramme.]"* og i min opsamling runder af med en kort bemærkning: *"Gruppeprocessen fungerer smidigt, selvstændigt og inkluderende."*

Modsat det store fokus på trivslens psykiske og sociale sundhed, får fysisk sundhed ikke ret meget opmærksomhed. Der anvendes primært sunde råvarer af god kvalitet. En del er lokalt produceret, noget er økologisk og der anvendes hverken halv- eller helfabrikata. MADlejr har således en eksplicit holdning til råvaren og deraf den mad, der fremstilles, men det er ikke noget, der italesættes (Arla Fonden 2015a). Tværtimod observerer jeg, at madguiderne ligefrem går udenom diskussion, når eleverne forundret spørger, om de da virkelig må bruge chokolade. Jeg noterer: *"Eleverne forventer et sundhedsfokus og undrer sig over, at de må bruge bacon og chokolade (som bruges i mindre mængder og fylder meget lidt)."* og reflekterer: *"[De er vant til sundheds/slankefokus – ligesom de officielle danske kostråd versus 'de andre' slankekure. (JH: husk sundhedslæringsmål – det sjofles, da man nægter at tale om, hvad det er sundt, og kun fokuserer på madglæde)]"*

Jeg spørger efterfølgende ind til, hvorfor man til elevernes store undren bare siger, at man godt må bruge bacon, og får forklaret, at det er fordi madglæden er i højsædet. I modsætning til ernæringsdebattens typiske teknisk begrundede begrænsningsfokus, vælger MADlejr altså en salutogenetisk og positiv tilgang, men fravælger samtidig at 'tage snakken'. Jeg noterer på det efterfølgende evalueringsmøde følgende:

[Fra evaluering: MG4 er ikke så vild med, at de steger så meget, da det bliver fedt. Men i så fald må man også tage snakken!!! Her er et problem. De lærer at lave mad og sætte pris på gode råvarer. Og de lærer ikke at være hysteriske, og at man gerne må bruge bacon og chokolade. Men hvad så med den dag, hvor de selv skal handle (forbrugslæringsmål), og køleskabet ikke er fyldt med grønkål og græskar???)

Jeg vender tilbage til denne problemstilling i den efterfølgende diskussion, mens jeg her vil fortsætte med det næste tema, bæredygtighed.

Bæredygtighed

Bæredygtigheden spiller ind på flere måder. Som nævnt er råvarerne til dels lokalt produceret og begrænset forarbejdet, eksempelvis hele kyllinger, samt sæsonaktuelle. Hertil kommer, at der anvendes råvarer fra eget drivhus og urtebed samt sankes råvarer i naturen. Man søger altså at koble maden til naturen og ikke bare køledisken. Eleverne skal lige vænne sig til, at råvarer ikke helt ligner dem, de kender, men tager det i stiv arm og sætter pris på kvaliteten, jævnfør den tidligere baconkommentar, men også hvad angår det grønne:

Snakken går, mens de arbejder: En siger ud af det blå: "Jeg kan godt li', at det er nogle råvarer, man selv skal skære. Man går bare ud i køleskabet, og så er det helt vildt friskt".

Jeg noterer da også, at de er "begejstrede for råvarerne", Men det bliver alligevel lidt for meget for nogen at plukke urter i naturen. Af mine noter fremgår at "nogle er meget nysgerrige, smager på alt og plukker selv, mens omtrent halvdelen ikke vil smage [og har en skeptisk mine på]." Både fileteringen af fisk og høneslagtningen viser dog, at eleverne i øvelserne hurtigt bevæger sig fra at synes, at det er ulækkert og være forargede til at få forståelse for at kød kommer fra dyr. Fra slagtningen noterer jeg således:

Til at begynde med synes eleverne at være forargede. De kalder det dyrplageri og synes, det er ulækkert. Snakken går på lort og fjer, men da MG1 åbner hønen, vinder nysgerrigheden, og der bliver spurgt til tarmlængden – sammenlignet med et mennesket – og da kråsen åbnes, må selv de smarte drenge overgive sig til nysgerrigheden og røre.

Da MG1 afslutningsvist flår kyllingen siger E5: "Den begynder at ligne dem fra butikken." og jeg noterer at "snakken bevæger sig ind på, hvad de plejer at spise fra kyllingen, og hvilke stykker, der er de bedste."

Koblingen til naturen synes jeg fungerer rigtig godt, mens bæredygtighedsdelen fylder mindre. På MADlejr ønsker man som en del af dette fokus at sortere affaldet og give hønsene 'komposten', men jeg noterer, at "den forholdsvis omfattende affaldssortering får meget begrænset opmærksomhed.". Jeg oplever det som noget, der bare skal gøres – noget der faktisk bliver lidt besværligt og ikke noget,

der italesættes eller inddrages. Til gengæld fungerer 'resteøvelsen' rigtig godt, og jeg noterer at eleverne *"har fået en oplevelse at, at man kan få noget rigtigt godt ud af rester samt en (mindre) forståelse for madspild."*

Ovenstående analyse viser, hvordan MADlejrns proces og indhold tager sig ud fra et Deweyinspireret dannelseperspektiv. Jeg vil her afslutte analysen og jævnfør problemformuleringen i den følgende diskussion tage fat på, hvordan MADlejrns dannelse bidrager til folkeskolens formål.

Madlejr & folkeskolen

DANNELSE, FORMÅLSPARAGRAF & REFORM

Jeg har i de foregående kapitler diskuteret dannelsesbegrebet per se og dets aktuelle relevans i folkeskolen og i forlængelse heraf analyseret et konkret eksempel på dannelsesfokuseret undervisning i form af MADlejr. Jeg vil i det følgende diskutere MADlejrs kvaliteter i forhold til folkeskolens opgave og deraf besvare specialets problemformulering.

Jeg vælger indledningsvist at genopfriske folkeskolens formålsparagraf:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Retsinformation 2015)

Formålsparagraffen konkretiseres og eksekveres som nævnt gennem folkeskolereformen, der i min læsning giver folkeskolens midler mere bredde men samtidig forsnævrer målet gennem en måltalsfokuseret neoliberal tilgang. Med udgangspunkt i ovenstående dannelsesforståelse og MADlejrs maddannelse vil jeg her grave lidt dybere i relationen mellem paragraffen og reformen.

Formålsparagraffens *kundskaber og færdigheder* imødekommer reformen gennem flere undervisningstimer og nye måder at lære på (Undervisningsministeriet 2015f), mens *lysten* til at lære mere tilses gennem et nationalt mål om øget trivsel og obligatorisk trivselsmåling (Undervisningsministeriet 2015d). Mens der som nævnt er stor fokus på fag og faglighed, fremgår det ikke tydeligt af reformen, hvor *fortroligheden og forståelsen* af både den danske og andre *kulturer* endsige *forståelsen for samspillet med naturen* skal komme fra. Til gengæld sigter den understøttende undervisning (Undervisningsministeriet 2015a), ud over sit primære faglige fokus, også mod *alsidig udvikling*, dog uden at det bliver konkret.

Overordnet set viser første stykke af formålsparagraffen altså, at reformen har styr på fagligheden, på kompetencetilegnelsen, mens det kniber med dannelsen. Læsning af stykke to i relation til reformen bekræfter i min optik tendensen, idet det ikke fremgår, hvor de dannelsesbetonede elementer *udvikling*

af erkendelse og fantasi samt baggrund for at tage stilling og handle skal komme fra, mens tredje stykke cementerer min påstand – det fremgår ikke af reformen, hvordan folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Udover en tydelig prioritering af faglig og fagunderstøttende, altså kompetencegivende, undervisning synes reformen i min læsning at have huller i omtalen af paragraffens dannelsesorienterede parametre.

Man kan i forlængelse af ovenstående karakteristik af dannelsens egenart med rette argumentere, at dannelsen ikke kan sættes på formel på samme måde som den faglige kompetencetilegnelse, ligesom man kan argumentere, at det anvendte præsentationsmateriale ikke beskriver reformen i dybden. Ikke desto mindre kan jeg konstatere, at jeg intet sted i reformbeskrivelsen er stødt på dannelsesprægede normative begreber som *forståelse, stillingtagen, deltagelse og medansvar* til trods for, at de udgør en væsentlig del af formålsparagraffen. Omvendt kan jeg konstatere, at kundskaber, færdigheder og midlerne hertil løber med langt det meste af opmærksomheden, selv om de faktisk udgør en mindre del af formålsparagraffen.

MADLEJRS BIDRAG TIL FOLKESKOLENS OPGAVE

Det oplagte spørgsmål i forlængelse heraf er naturligvis, om MADlejr's dannelses tilgang så bidrager til folkeskolens opgave og ikke mindst, om den tager fat i de dele af formålsparagraffen, reformen ikke beskæftiger sig med. Ovennævnte analyse viser, at MADlejr har et tydeligt dannelsesfokus. Tilgangen kan helt oplagt forstås ud fra Deweys opdragelsesfilosofi, hvilket fremgår af både processen, der gennem aktivitet, sanser og erfaring sigter mod refleksion, og indholdet, der fokuserer på oplevelsesmæssige, sociale og etiske temaer, hvori kompetencetilegnelsens tekniske vinkel bliver et middel til oplevelsen, og den økonomiske tilgang er helt fraværende.

MADlejr's frie proces tilgang betyder, at styringen af undervisningen foregår gennem styring af omgivelserne. Herom siger Dewey:

”Når det er sagt, at det er de objektive vilkår, som opdrageren formår at regulere, betyder det selvfølgelig, at hans mulighed for direkte at øve indflydelse på andres erfaringer og derved på den belæring, de opnår, pålægger ham en pligt til at fastlægge de omgivelser, som ved at være i samspil med de eksisterende evner og behov hos eleven skaber en erfaring, der er værd at have.”

(Dewey 2005, 214)

Denne tilgang refererer i mine øjne tydeligt til dannelsens paradoks – at man ønsker en normativ påvirkning, men at man samtidig ønsker, at det skal være det enkelte unge menneske selv, der danner sine værdier og holdninger og ikke påtvinges ydre holdninger, som ikke indarbejdes og derved fra-

lægges igen, hvis de ikke er belejlige. Og det er præcis det, Dewey ønsker, at opdragelsen skal bidrage til. Han siger: *"Alternativet til ydre påtvungen undertrykkelse er en undertrykkelse ud fra den enkeltes egen omtanke og bedømmelse."* og pointerer i forlængelse heraf, at *"Opdragelsens ideelle mål er skabelsen af styrke til selvkontrol."* (Dewey 1969, 230). Sammenligningen med begrundelsen for MADlejr er ikke til at tage fejl af. Den lyder:

"Arla Fonden vil investere i de unges muligheder for at vælge et aktivt liv, skabe gode måltider og sætte fokus på bæredygtighed, og vi håber dermed at kunne bidrage til, at den næste generation bliver en generation af hverdags-kokke, som har mod på madlavning og har holdninger til, hvad de spiser." (Arla Fonden 2015b)

Vender vi nu tilbage til formålparagraffen ser vi, at MADlejrers tilgang og temaer har en tydelig reference til første stykkes *"forståelse for menneskets samspil med naturen"* og *"den enkelte elevs alsidige udvikling"*. Med andet stykkes formulering kan MADlejr således siges at *"skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* og deraf, med ordlyden fra tredje stykke, er med til at *"forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre"*.

Hvad siger lærerne?

Ovenstående læsning bliver, grundet mit akademiske udgangspunkt, rent teoretisk. Derfor vælger jeg at supplere min egen observation, analyse og tolkning med interviews af observationsklassernes lærere om deres praksisfunderede oplevelse og forståelse af MADlejr. Jeg vil derfor i det følgende inddrage deres svar i diskussionen af MADlejrers dannelsesbidrag til folkeskolens formål. Interviewene er af praktiske hensyn og med inspiration fra Tanggaard & Brinkmann (2010, 36) foretaget skriftligt. Det betyder, at svarene muligvis ikke er helt så umiddelbare, og at interviewerens ikke har mulighed for at spørge ind til svarene, men omvendt også at interviewpersonerne har bedre mulighed for at reflektere over svarene. Interviewene foreligger i sin fulde form i bilag 3.

På mine spørgsmål omkring elevernes læring og MADlejrers læringsmål og læringssyn, svarer lærerne blandt andet, at eleverne har fået nye tilgange til *"det at være en del af et fællesskab"*, og gennem *"en meget høj grad af medinddragelse af eleverne, og [så] frie rammer"* har *"fået en stor del af ansvaret"*, hvilket stemmer fint overens med formålparagraffens tredje stykkes dannelseselementer *deltagelse og medansvar*.

I forhold til anden stykkes *oplevelse, stillingtagen og handlebaggrund* finder jeg i lærernes svar, at MADlejr har *"skabt et miljø, hvor eleverne har haft lyst til at være deltagende"*, hvorigennem de er blevet *"inspireret og udfordret til at kreere og tænke nyt, samt afprøve det i praksis"* og er blevet

”mere bevidste”, hvilket underbygges af L3s utvetydige kommentar til elevernes læring: ”Det vigtigste er nok, at der ikke har været noget facit.”

Da jeg senere i interviewet spørger direkte til MADlejr's relation til folkeskolen, svarer L3:

”Der er vel, udover det oplagte valg at pege på madkundskab, tale om elementer af den almene dannelse (ja, ja, jeg ved godt, du muligvis ikke orker at rode dig ud i den relation, men er den ikke bare lidt oplagt her?), i og med, at eleverne under opholdet forholder sig til den nære omverden, bæredygtighed og de bevægelser, der findes i den samfundsmæssige udvikling i øvrigt fx madspild, økologi og fokus [på] det brede sundhedsbegreb.”

og tilføjer på spørgsmålet om MADlejr's bidrag til folkeskolens formål:

”MADlejr bidrager i høj grad til opfyldelsen folkeskolens formål, specielt paragraf 1 stk. 2, der omhandler elevernes muligheder for at udvikle arbejdsmetoder, evne fordybelse og ikke mindst virkelyst.”

Svarene viser, at lærernes oplevelse af MADlejr i høj grad bakker op om mine observationer og selv om deres besvarelser også beskæftiger sig med MADlejr's kompetenceprægede elementer, er det tydeligt, at dannelsesdelen fylder meget. Samtidig er det også interessant, at L3 nærmest undskylder for at inddrage dannelsesbegrebet. Da jeg foretog observationsforløbet var jeg endnu ikke klar over, at dannelse ville blive undersøgelsens hovedtema, men omvendt har jeg på ingen måde givet udtryk for, at jeg ikke interesserede mig for den vinkel. Svaret bekræfter, for mig at se, derfor Kristensens indledende beskrivelse af, hvordan kompetencen har overtaget fokus og presset dannelsen ud i den politiske tilgang til uddannelsessystemet, men samtidig at selvsamme uddannelsessystems fagfolk, lærerne, ikke bare kan se, men også fokuserer på og prioriterer de dannelseselementer, som trods reformens fokus stadig er en væsentlig del af formålsparagraffen.

Afrunding

Mit arbejde med dannelsesbegrebet har vist mig, at det er en særdeles svær størrelse samtidig med at min undersøgelse har vist dannelsens ”selvudviklende og opdragende proces, hvor individet møder verden og samfundets værdier, gør sig erfaringer, reflekterer over erfaringerne og får afklaret egne værdier, som herefter udgør fundamentet i ens handlen under hensyntagen til fællesskabet” stadig er et særdeles vigtigt supplement til folkeskolens kompetenceudvikling.

Jeg vil derfor afslutte denne diskussion med et citat af Kristensen (2013), der i KVANs temanummer om faglighed og dannelse meget præcist sætter ord på min oplevelse af både problematikken omkring dannelsesbegrebet, men så meget desto mere det, der ligger bag – den værdiorientering som kompetencebegrebet savner:

”Dannelsesbegrebets overlevelse er et symptom på, at der til stadighed foregår en værdikamp i pædagogikken generelt og i skolepolitikken i særdeleshed. Hvor uklart, diffust og historisk støvet dannelsesbegrebet end er, og hvor besværligt det end er at bruge, så tyder noget at på, at vi hverken kan undvære eller erstatte det.”

(Kristensen 2013)

Et kritisk tilbageblik

METODEKRITIK

I dette afsnit vil jeg foretage en kritisk refleksion over den valgte undersøgelsesmetodes muligheder og begrænsninger, min subjektivitets indvirken og resultatets videre anvendelighed. Da kvaliteten i kvalitative undersøgelser ifølge Olsen *”især handler om graden af metodologisk refleksion”*, vælger jeg at præsentere mine overvejelser ud fra Thagaards ’oversættelse’ af de kvantitative kvalitetsparametre reliabilitet, validitet og generalisering til de kvalitative *transparens, gyldighed og genkendelighed* (Olsen & Thagaard i Tanggaard & Brinkmann 2015, 522-523)

Med transparens forstås, at *”det skal være muligt at kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater.”* (Ibid., 523). Jeg har gennem undersøgelseskapitlets beskrivelser tilstræbt at specificere undersøgelsens perspektiv, og min subjektivitet, ligesom undersøgelsesprocessen og de empiriske og metodiske refleksioner herom, er beskrevet. Grundet undersøgelsens tidsmæssige rammer blev metodevalget og dataindsamlingen et spørgsmål om ’det praktisk muliges kunst’, hvorfor det er værd at stille spørgsmålstejn ved, om en længere og dermed grundigere dataindsamling og/eller kombination med andre metoder, ville give et bedre resultat.

Vi bevæger os hermed over i gyldigheden, da det at ’gennemskue’ vejen fra data til viden er udgangspunktet for at bedømme analysens kvalitet og fortolkningens rimelighed. I analyseprocessen arbejder jeg empirinært med flittig brug af eksempler, men omvendt er empirien i form af mine noter allerede udvalgt og fortolket i indsamlingsprocessen. Jeg mener derfor, at kvaliteten ville blive bedre, hvis jeg i dataindsamlingen havde prioriteret at uddybe med flere beskrivelser af eksempelvis udtryk og kropssprog som supplement til de indsamlede situationsbeskrivelser og citater. Omvendt har min lidt mere ’overfladiske’ tilgang betydet, at jeg har kunnet observere hele forløbet og dermed se mønstre og systemer i data samt fået et kontinuerligt billede af elevernes udvikling og altså opnået en kohærent forståelse af data. I den forbindelse kan det dog kritiseres, at jeg omvendt ikke har prioriteret at opstille alternative forklaringsmodeller.

Jeg har i undersøgelsen kombineret observationen med uformelle samtaler, dels for at naturliggøre min tilstedeværelse og dels for at få afklaret og uddybet mine observationer. Modsat deciderede interview, hvor interviewpersonen kan konfronteres med og få lov at fordybe og kvalificere observationen, har min tilgang medført, at jeg har ’interviewet’ i processen. Det har betydet, at den aktuelle situation var frisk i hukommelsen, men omvendt også at mine spørgsmål kunne være mere forberedte. Da den altovervejende del af forskningen i deltagende observation, ifølge Spradley, skabes gennem uformelle

interview i praksis, mener jeg, at det, aldersgruppen og formålet taget i betragtning, er den rigtige tilgang, men omvendt at en grundigere forberedelse ville være at foretrække (Spradley i Pedersen 2012, 129).

Min undersøgelse af MADlejr er, som tidligere nævnt, temaspecifik og den producerede viden historisk og lokal. Det betyder dog ikke, at undersøgelsen ikke kan fremkalde *genkendelighed* i andre sammenhænge. Mens min undersøgelses primære formål er at undersøge MADlejrs bidrag til folkeskolens dannelsesopgave, er det således oplagt at spørge, om MADlejrs dannelsesstilgang kan bruges i andre sammenhænge eller om selvsamme dannelse kan opnås på andre måder. Selve undersøgelsen er således specifik for MADlejr, mens min dannelsesforståelse og Deweys dannelsesproces har en mere universel anvendelse.

Konklusion

Udgangspunktet for indeværende speciale er udviklingen i folkeskolens fokus fra nyhumanismens dannelse til neoliberalismens kompetence. Udviklingen sætter dannelsesbegrebet under pres, hvilket afføder spørgsmålet om, hvorvidt dannelsen overhovedet er relevant for nutidens folkeskole. Heraf følger specialets formål som, jævnfør problemformuleringen, er at undersøge, *hvordan MADlejrers dannelsesstilgang bidrager til opfyldelse af folkeskolens formål?*

I besvarelsen af problemformuleringen har jeg først diskuteret, hvad dannelsesbegrebet kan i forhold til kompetencebegrebet, og dernæst om det er relevant for nutidens folkeskole. Første del af diskussionen viser, at dannelsesbegrebets normative udgangspunkt adskiller sig væsentligt fra kompetencebegrebets økonomiske, hvorfor begreberne er svært forenelige. Uforeneligheden betyder, at nutidens neoliberale uddannelsespolitikens kompetencefokus ikke indeholder dannelsesbegrænsende og demokratisk opdragende elementer. Anden del af diskussionen viser i forlængelse heraf, at folkeskolens formålparagraf i høj grad bygger på selvsamme selvudviklende og demokratisk opdragende elementer, hvorfor dannelse er en væsentlig del af folkeskolens opgave og deraf, at dannelsesbegrebet er relevant og ikke fyldestgørende kan erstattes af kompetencebegrebet.

Specialets dannelsesforståelse ekspliciteres gennem Deweys tilværelsesfilosofi, hvormed jeg undersøger, hvordan og til hvad eleverne dannes på MADlejr. Undersøgelsen viser, at MADlejr anvender en Deweyinspireret processtilgang hvor eleverne gennem det at opleve, erfare og reflektere i praksis danner egne holdninger til MADlejrers normative temaer mad & måltider, sundhed & trivsel samt bæredygtighed.

Den efterfølgende diskussion af MADlejrers dannelsesstilgang i forhold til folkeskolens formålparagraf og reformen viser, at reformen ikke beskæftiger sig med formålparagraffens dannelseselementer, hvorimod MADlejr bidrager til samtlige elementer, hvilket underbygges af klasselærernes oplevelse af MADlejr.

Svaret på, *hvordan MADlejrers dannelsesstilgang bidrager til folkeskolens formålparagraf* er således, at MADlejr i forhold til formålparagraffens første stykke bidrager til både *”forståelse for menneskets samspil med naturen”* og *”den enkelte elevs alsidige udvikling”*, mens MADlejr med andet stykkes formulering *”skabe[r] rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* og deraf med ordlyden fra tredje stykke er med til at *”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”* (Retsinformation 2015).

Specialet kan således konkludere, at MADlejr bidrager til folkeskolen gennem en revitalisering af formålparagraffens dannelsesformål som et modspil til folkeskolereformens neoliberalistiske kompetencefokus.

MADlejr er således ikke bare en ølejr langt fra klasseværelset, men en dannelsesø i kompetencehavet.

Perspektivering

Samtidig med at konklusionen besvarer problemformuleringen og afslutter specialet, genåbner den også den indledende problemstillings spørgsmål: *hvad er det egentlig folkeskolen skal?*, og tilføjer et nyt spørgsmål, nemlig: *hvem skal gøre det?* For mens specialet påpeger, at skolen har en dannelsesopgave, viser det også, at det ikke er skolen selv, men derimod MADlejr, der udfører den.

Med Arla Fonden og MADlejr bevæger Arla sig ind på folkeskolens område, og det paradoksale i, at en kommercielt drevet virksomhed tilbyder undervisning af ikke-kommerciel karakter, afføder uundgåeligt spørgsmålet: *hvad er Arlas formål med MADlejr?* Arla begrundes selv MADlejr med danske børns manglende deltagelse i køkkenet og deraf manglende viden om mad og råvarer, som kan få både sundheds- og udviklingsmæssige kvaliteter (Arla Fonden 2015b). Med dette normative formål og den etiske begrundelse kunne man konkludere, at Arla tager et socialt ansvar, men sammenholdt med Arlas kommercielle interesse er det oplagt at grave et stik dybere og overveje, om der mon ikke er et implicit bagvedliggende formål i form af branding? Arlas indtræden, ageren og position på det danske mejerimarked har fået de små mejerier til at ligne 'Robin Hood', mens Arla omvendt har fået skurke-rollen som 'Sheriffen af Sherwood'. Arla har med andre ord behov for positiv branding, og det må man i den grad sige, at MADlejr er. Set med kritiske briller bevæger MADlejr sig med sit fokus på kvalitetsråvarer og brug af Arlaprodukter, ikke ulig Arlas Karolinekøgebøger, altså ind i gråzonen mellem forbrugeroplysning og markedsføring.

Samtidig med at jeg giver Arla kredit for ikke bare at bidrage til folkeskolens opgave, men på fornem vis at revitalisere folkeskolens hensygnende dannelsesfokus, er det derfor nødvendigt at reflektere over konsekvenserne af, at en kommercielt drevet virksomhed forestår normativ undervisning på grænsen af folkeskolens regi. Undervisningen er som beskrevet udviklet af eksterne didaktikere uden direkte kommerciel interesse i Arla, men ikke desto mindre er det i sidste ende Arla, som betaler gildet og dermed også bestemmer 'menuen'. Et eksempel illustrerer problematikken: På trods af, at didaktikerne bag MADlejr og madguiderne mener, at eleverne skal tilbydes at overvære høneslagtingen på MADlejr afviser Arla, at selve aflivningen skal indgå i programmet. Med didaktisk opbakning er afvisningen ikke pædagogisk begrundet, og mens polemikken omkring Københavns zoologiske haves velbegrundede aflivning af giraffen Marius viser det fornuftige i at tage et økonomisk brandinghensyn, påpeger den også problematikken i at lade kommercielle interessenter udbyde undervisning i folkeskolesammenhæng.

Underlægges dannelsen økonomiske hensyn – hvad enten det er neoliberalismens fusionspædagogik eller Arlas kommercielle interesser – vil der altid være risiko for at dannelsen bliver et middel og ikke et mål i sig selv.

Dannelse skal derfor ikke reduceres til at være et spørgsmål om det muliges kunst, men bør i min optik være det helt centrale tema i debatten om, hvad vi politisk vil med folkeskolen; nemlig om de kommende generationer skal gennemgå den *”selvudviklende og opdragende proces hvor individet møder verden og samfundets værdier, gør sig erfaringer, reflekterer over erfaringerne og får afklaret egne værdier som herefter udgør fundamentet i ens handlen under hensyntagen til fællesskabet”* eller om det er lige meget, hvis bare de scorer højt i PISA-testen?

Referencer

- Arla Fonden 2015a. *Madlejr*. Genereret 14.01.15 på <http://madlejr.dk/>
- Arla Fonden 2015b. *Om Madlejr*. Genereret 14.01.15 på <http://madlejr.dk/om-madlejr/>
- Arla Fonden 2015c. *Arla Fonden*. Genereret 08.04.15. på: <http://madlejr.dk/om-madlejr/arla-fonden/>
- Arla Fonden 2015d. *Manifest*. Genereret 08.04.15. På: <http://arlafonden.dk/om-arla-fonden/manifest/>
- Arla Fonden 2015e. *Opgavehæfte*. Genereret 08.04.15 på: http://madlejr.dk/wp-content/uploads/2014/08/20140820-Elevh%C3%A6fte_med-MADguide.pdf
- Arla Fonden 2015f. *Lærervejledning*. Genereret 08.04.15 på: http://madlejr.dk/wp-content/uploads/2014/08/20140820-L%C3%A6rervejledning_med-MADguide.pdf
- Brinkmann, S. 2006. *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels forlag. København.
- Brønnum Carlsen, H. (2014). Maddannelse – er det ikke noget med dejlig mad? *Madkundskab: foreningen for madkundskabs blad, nr. 1, 2014*.
- Den Store Danske: Gyldendals åbne encyklopædi. *Abduktion*. Genereret 10.10.14 på: http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/abduktion
- Den Store Danske: Gyldendals åbne encyklopædi. *Dannelse*. Genereret 11.03.15 på: http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse#
- Dewey, J. 1969 (1938). *Erfaring og opdragelse*. Berlingske Forlag. København
- Dewey, J. 2005 (1916). *Demokrati og uddannelse*. Klim. Aarhus.
- Dewey, J. 2009 (1933). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim. Aarhus
- Egholm, L. 2014. *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Elkjær, B. 2015. *Når læring går på arbejde: et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Grønberg, L. 2012. Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl, s.135-147. I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Gimmler, A. 2012. Pragmatisme og ”practice turn”, s.43-58. I *Slagmark nr. 64*, 2012
- Graf, S.T. 2004. Wolfgang Klafkis dannelsese teori: En indføring, s.25-56. I Graf, S.T. & Skovmand, K. (red.) *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim. Aarhus.

- Hansen, J. 2014. *Konsistent dataindsamling: fra oplæring til uddannelse*. Projektbiblioteket for Læring og Forandringsprocesser, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Klitmøller, J. 2012. Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation, s.177-188. I: I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Korsgaard, O. 2004. Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse – en introduktion, s. 5-10. I: Korsgaard, O. (red.). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. København.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. 1999. *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Kristensen, H.J. 2011. Pædagogisk filosofi: Hvad er det, skolen skal?, s. 21-27 I: Kristensen, H.J. & Fibæk Laursen, P. (red.). *Gyldendals Pædagogik Håndbog: Otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal. København.
- Kristensen, J.E. 2013. Dannelse – forældelse eller omdannelse? *KVAN* 96, 33. Årgang.
- Madsen, C. & Munch, P. 2005. Indledning til Dewey, J. *Demokrati og uddannelse*. Klim. Aarhus.
- Larsen, S.H. 2012. Socialkonstruktivisme som forskningsmetode, s.121-130 I Nygaard, C. (red.) *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*, Samfundslitteratur, Frederiksberg,
- Museaues, P. 2012. Korttidsetonografi – hverken blitzkrig eller eksil, s.149-160. I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Nepper Larsen, S. 2013. *Dannelse – en samtidskritisk og idehistorisk revitalisering*. Fjordager. Munkebo.
- Nordenbo, S.E. 2011. Dannelse, kompetence og uddannelse s.44-64. I: Kristensen, H.J. & Fibæk Laursen, P. (red.). *Gyldendals Pædagogik Håndbog: Otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal. København.
- Pedersen, K. 2004. Videnskabsteori i projektarbejde og – rapport, s.137-167, i: Olsen, P.B & Pedersen, K. (red.). *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg C
- Pedersen, M. 2012. Triangulær validering: Samspillet mellem observationer og kvalitative interview s.121-133. I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. 2012. En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien s.11-25. I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Pedersen, P. A. 2014. Talrytteri hænger vores uddannelser. *Politiken* 01.12.14. Genereret 20.01.15 på <http://politiken.dk/debat/ECE2469984/talrytteri-haerger-vores-uddannelser/>
- Pedersen, P. A. 2014. *Tænk på et tal: Dansk uddannelsespolitik på afveje*. Tiderne Skifter. København.
- Retsinformation 2015. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Genereret 17.03.2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970#Kap1>

Schnack, K. 2011. Dannelsesbegrebet i skolen s.28-43. I: Kristensen, H.J. & Fibæk Laursen, P. (red.). *Gyldendals Pædagogik Håndbog: Otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal. København.

Schultz Jørgensen, P. Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget. I *Uddannelse nr. 9*, 1999

Spradley, J.P. 2012. Deltagerobservation s.39-60. I: Pedersen, M., Klitmøller, J & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. 2010. Interviewet: samtalen som forskningsmetode, s.29-53. I: *Kvalitative metoder: en grundbog*. Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). Hans Reitzels Forlag. København.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. 2015. Kvalitet i kvalitative studier, s.521-531. I: *Kvalitative metoder: en grundbog, 2.udg.* Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). Hans Reitzels Forlag. København.

Thejsen, T. 2009. *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Generet 18.03.2015 på: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>

Thorup, M-L. 2014. PISA-grundlægger advarer mod testhysteri i skolen. I: *Information 15. marts 2014*. Genereret 12.05.2015 på: <http://www.information.dk/491278>

Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, S.R. 2012. Feltarbejde og deltagerobservation s. 90-118. I: Vallgårde, S. & Koch, L. (red.). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab 4. udg.* Munksgaard. København.

Undervisningsministeriet 2002. *Kompetence, hvad er det?*. Genereret 16.03.15 på <http://pub.uvm.dk/2002/kan/03.htm>

Undervisningsministeriet 2015a. *Understøttende undervisning*. Generet 05.03.15 på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

Undervisningsministeriet 2015b. *En mere alsidig skoledag*. Generet 05.03.15 på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/En-mere-alsidig-skoledag>

Undervisningsministeriet 2015c. *Den åbne skole*. Generet 05.03.15 på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Den-aabne-skole>

Undervisningsministeriet 2015d. *Trivsel og undervisningsmiljø*. Generet 05.03.15 på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Trivsel-og-undervisningsmiljoe>

Undervisningsministeriet 2015e. *Den nye folkeskole*. Genereret 05.03.15. På: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>

Undervisningsministeriet 2015f. *Undervisning i fagene*. Genereret 05.03.15. På: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Undervisning-i-fagene>

University College Lillebælt 2015. *Hvad er maddannelse?* Genereret 23.04.15. på: <http://ucl.dk/for-dig-der-er/sundhedsfremme-i-skoler-og-dagsinstitutioner/madvaerksteder/hvad-er-maddannelse/>

Von Oettingen, A. 2007. Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave? I: Korsgaard, O.; Sigurdsson, L & Skovmand, K. (red.). *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* Religionspædagogisk Forlag. Frederiksberg.

Winding, J. 2013. *Basissamf.dk, 4.udgave*. Systime. Aarhus.