

KAPITEL 1.3

LOMA – køkkenets sociale læringsrum. Hvilken betydning har deltagelse i LOMA for elevfællesskaber i skolen?

Kristina Holt

Pædagogisk antropolog, Danmark

Abstract: The point of departure for this chapter is an anthropological participant field study in the LOMA-kitchen in Nymarksskolen in Svendborg, Fünen, in Denmark. The field study constituted a basis for studying 7th and 8th grade students' communities in the social learning spaces of the kitchen. The kitchen was designed for the preparation of school meals by 10 to 12 students at a time. The students worked together in the kitchen extra-curricularly, but as part of their general education, and they were instructed by a professional kitchen staff. By analyzing the social processes as rituals, transformative activities were identified and conceptualized. The students articulated a special sense of joy, fun and freedom, analytically identified as *communitas*. The results documented the significant importance of the professional kitchen as the framework for *communitas*, partly because of the 'exaggerated' tools and large volumes of food that supported the temporal social organization.

Keywords: LOMA, school food, student communities, sociocultural, rites of passage, *communitas*, social learning spaces, well-being

Indledning

Det studie, jeg inddrager i dette kapitel, er baseret på mine deltagerobservationer i LOMA-køkkenet på Nymarksskolen i Svendborg i efteråret 2017. Deltagerobservationer var en del af mit pædagogisk-antropologiske

Sitering: Holt, K. (2023). LOMA – køkkenets sociale læringsrum. Hvilken betydning har deltagelse i LOMA for elevfællesskaber i skolen? I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 1.3, s. 77-103). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch1.3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

feltarbejde – og udgjorde empirien til mit kandidatspeciale. Jeg fulgte to 7. klasser og én 8. klasse over tre måneder fra september til december 2017 (Holt, 2018). I køkkenet oplevede jeg som deltagende observatør, at elevernes betydning for hinanden samt den tid, de havde i køkkenet, mens de stod og tilberedte store mængder mad, syntes at have en særlig effekt på fællesskabet og den fælles læring i det sociale rum. Disse indtryk gav mig inspiration til at analysere elevernes deltagelse i LOMA-køkkenugen som en rituel proces med afsæt i antropologerne Victor Turner og Edith Turners begreber *sacra* og *communitas* (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012).

Bæredygtighed, miljøhensyn og sunde kostvaner er aktuelle emner i den offentlige debat i Danmark, og udover at inddrage disse emner har LOMA-tilgangen fokus på elevernes udvikling af sundhedsrelaterede handlekompetencer og praktiske kompetencer i madlavning samt de kreative sociale processer, som eleverne indgår i (Ruge, 2017, 2021). Inden eleverne på Nymarkskolen kom i køkkenet, havde de selv været med til at planlægge ugens menu, og de blev introduceret til LOMA-modellens integrerede, bæredygtige og sundhedsfremmende indsatser. Tre køkkenprofessionelle medarbejdere instruerede eleverne fra en halv klasse i at tilberede måltiderne fra bunden. Madkundskabslærere deltog 1-2 timer hver morgen med fokus på det faglige indhold.

Eleverne italesatte sjov, frihed og musik som betydningsfulde elementer for dem – og det gav en ganske særlig oplevelse af fællesskab i køkkenet. Positive fællesskaber med fokus på praktiske og virkelighedsnære kontekster med mulighed for at deltage og tilegne sig erfaringer blev i 2021 anbefalet af Forum mod psykisk mistrivsel i deres udspil til at reducere den psykiske mistrivsel hos børn og unge i Danmark (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021). I LOMA-køkkenet på Nymarkskolen, der er et produktionskøkken, hvor skolens elever i 7., 8., og 10. klasse deltager, er der mulighed for at tilegne sig sådanne erfaringer. Det følgende citat er et eksempel på, hvordan en elev i 8. klasse beskriver dette i et fokusgruppeinterview:

Man hyggede sig meget og fik snakket, f.eks. når man skrællede gulerødder, det tog – åh, virkelig lang tid. Så fik man snakket om alt muligt, der slet ikke havde noget med noget som helst at gøre. Det er nemmere at lære hinanden at kende når vi er delt op og der er meget mere tid til at spørge om noget og bare snakke og få svar. (Holt, 2018)

Med afsæt i disse indledende bemærkninger vil jeg præcisere forskningsspørgsmålene for dette kapitel: *Hvordan indgår udskolings elever i – og hvordan forholder de sig til – en uge i LOMA-produktionskøkkenet på Nymarksskolen? Hvad det er for processer, eleverne gennemlever, set fra et elevperspektiv – og hvad betyder det sociale læringsrum for elevernes fællesskaber?*

Baggrund

Kapitlet er baseret på mit pædagogisk-antropologiske studie i 2017-2018 af udskolingselevers perspektiver på deres deltagelse i en uge i LOMA-køkkenet på Nymarksskolen i Svendborg (læs mere om LOMA i kapitel 1.2) samt et nyere opfølgende studie i 2021.

I min undersøgelse i 2017-2018 havde jeg fokus på, hvordan det var for eleverne at være i køkkenet, og hvordan de indgik i arbejdet i løbet af ugen. Endvidere så jeg på, hvordan eleverne oplevede samarbejdet, og hvad de tog til sig – og tog med sig – fra arbejdet i køkkenet. Eleverne blev taget ud af deres skolehverdag og arbejdede i LOMA-produktionskøkkenets læringsrum, hvor de af det faste personale blev italesat som ‘kolleger’ frem for ‘elever’. I køkkenet var der hver skoledag en gruppe på typisk 10-12 elever, der var med til at forberede og tilberede et dagligt måltid mad til ca. 50 procent af skolens elever. I 2018 var det cirka 300 daglige LOMA-måltider. Mine observationer gjorde det tydeligt for mig, at det professionelle køkkenpersonale havde en ganske særlig betydning for eleverne, fordi de arbejdede i køkkenet sammen med eleverne alle dage fra morgen til eftermiddag. Jeg blev opmærksom på det særlige forhold, som havde betydning for eleverne: Disse voksne professionelle blev ikke skiftet ud i løbet af dagen, som eleverne var vant til med deres lærere.

I forhold til tilberedning og sammensætning af måltidet fangede det min nysgerrighed, at det ikke virkede afgørende for eleverne, at de havde indflydelse på hele måltidet. De gav udtryk for, at det var “fedt at være i køkkenet” uanset hvad. Det motiverede eleverne, at de havde tiden til at være i køkkenfællesskabet med hinanden. Derudover fik det betydning for eleverne, at det var de samme køkkenprofessionelle, som instruerede dem ugen igennem. Dette blev for eleverne kombineret med den

overordnede, sociale meningskomponent i LOMA-køkkenet: At lave sund, bæredygtig og attraktiv mad til kammeraterne hver dag gennem hele ugen.

I det nyere opfølgende feltstudie, som jeg gennemførte på skolen i 2021 og en spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført i 2022, havde jeg i højere grad fokus rettet mod betydningen af deltagelse i LOMA i forhold til elevernes fællesskaber. Resultater fra dette opfølgende studie præsenteres til sidst i kapitlet.

Forskningsfeltets forankring

Den interdisciplinære forskningsmæssige tradition, som mine studier er forankret i, tager afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang. Således er studiet inspireret af miljøforskning og sundhedspædagogisk forskning, fx “Kost i skolen – skolekost I & II” (Benn, 1996a, 1996b), hvor der anlægges et bredt og integreret perspektiv på mad- og måltidspædagogik i skolen. Senere, i Projekt EVIUS, omfattede forskernes konklusioner følgende anbefalinger: “At sikre fokus på de sociale behov blandt eleverne i forhold til rammerne for skolemåltiderne ... at sikre et større fokus på integrering af madordningerne i skolens undervisning” (Sabinsky et al., 2010, s. 35). Foruden dette afsæt er mit studie baseret på indsigter fra forskningsprojektet OPUS, der havde fokus på sundhed, ernæring, miljø og bæredygtighed (Astrup, 2014). I følgeforskningen i forbindelse med OPUS-projektet blev kontrasterne i den konkrete praksis i forhold til maddannelse genstand for en særlig undersøgelse ud fra en socialantropologisk tilgang (Andersen et al., 2015; Andersen et al., 2017). Følgeforskningen konkluderede, at elevers evaluering af maden er påvirket af de læreprocesser og sociale relationer, der er omkring mad og måltider (Andersen et al., 2015; Andersen et al., 2017).

I 2017-2018 blev der gjort en indsats for at skabe grundlag for viden til udvikling af praksis og kulturer for mad og måltider i skolen i Danmark. Der blev udarbejdet en forskningskortlægning (Stovgaard et al., 2017) og et interventionsstudie (Stovgaard et al., 2018). På baggrund af resultaterne blev der sammenfattet anbefalinger til rammerne om mad og måltider i danske skoler. Af betydning for nærværende studie vil jeg fremhæve

anbefalingerne om, 1) at rammerne havde væsentlig betydning for de sociale fællesskaber blandt eleverne både i klassen og på skolen, og 2) at særlige rammer kunne medføre sidegevinster i forhold til sundhed, trivsel og fællesskaber mellem eleverne.

I mit eget antropologiske studie fra 2017-2018 af udskolingselevers arbejde i LOMA-køkkenet valgte jeg derfor – med fællesskaber som det centrale – at have et særligt fokus på det sociale læringsrum som ramme. Jeg vil her redegøre for den konceptuelle, interdisciplinære metodiske ramme for studiet. Det læringsteoretiske omdrejningspunkt var teorien om praksisfællesskaber, situeret læring og mesterlære, hvor læring forstås som en proces (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Den proces kalder Jean Lave og Etienne Wenger “legitim, perifer deltagelse” (Lave & Wenger, 2003, s. 77).

Med processen som teoretisk redskab er det også muligt at analysere relationerne, artefakterne og aktiviteterne i praksisfællesskaber.

Skoleforsker Knud Illeris italesætter betydningen af transformativ læring, herunder særligt unges læringsmæssige sociale og kropslige aktiviteter. Når unge elever deltager i praktiske opgaver og projektarbejde, giver læringsfunktionen mening, fordi den rummer muligheden for en styrkelse af identiteten af refleksiv og emotionel karakter (Illeris, 2003). Som supplement til dette inddrager jeg antropologen Richard Jenkins i forhold til begrebet social identitet (Kristiansen et al., 2006). Jenkins anvender et socialantropologisk fokus i arbejdet med kategorisering, der består af individuel og kollektiv identifikation i kraft af samspil. Jenkins påpeger, at i komplekse processer opleves livet forskelligt i forhold til de ressourcer og kontekster, der er fordelt af omverdenen, og de konstitueres ifølge Jenkins i relationerne i samhandling (Jenkins, 2000; Kristiansen et al., 2006). Med udgangspunkt i dette fokus på relationer og samspil inddrager jeg i analysen af elevernes deltagelse i LOMA-køkkenet som socialt læringsrum en antropologisk teori om ritualer inden for undervisning.

Antropologen Christof Wulf bringer i “Anthropology of education” (Wulf, 2002) ritualer ind i uddannelsesregi ved at beskrive dem som særlige sociale processer i undervisningssammenhæng. Wulf inviterer til at se på særligt to slags ritualer; ritualer betinget af kalender og traditioner og sociale ritualer, hvor man kan observere sociale dynamikker, der

gør værdier synlige og håndgribelige. Disse ritualer kan gøre mennesker i stand til at skabe, vedligeholde og ændre kulturelle miljøer (Wulf, 2002). Wulf inddrager Victor Turners teori om ritualer og dets innovative karakter, der ifølge Turner ofte er blevet overset i forsøg på at styrke og etablere muligheder for social kultur (Wulf, 2002).

Jeg inddrager Wulf for at anlægge et særligt analytisk perspektiv. Turner opfordrer rituelle udforskere til at studere *passagen* som fænomen og proces, da det kan afsløre kulturens basale grundlag, når vi passerer gennem samfundets strukturer (Turner, 1967). I forhold til forståelse af produktionskøkkenet som et særligt rum og til at observere den særlige proces, eleverne gennemgår i LOMA-køkkenet, bruges Victor Turners ritualteorier og Edith Turners videreudvikling af disse analytisk (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012). Victor Turners begreber bruger jeg til at undersøge de symbolske forholds betydning for elevernes forskellige processer i fællesskaber. Med afsæt i ovenstående redegørelse har jeg i analysen valgt at åbne for den særlige tilgang, som ritualteorien kan bruges til at få øje på.

Metode for dataindsamling

Det antropologiske, teoretiske metodegrundlag for min rolle som deltagende observatør tog udgangspunkt i teorien om 'viften af sociale roller' (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 104). Viften spænder fra 'komplet deltager' til 'komplet observatør', hvilket rummer en palette af muligheder. En implikation af dette er, at informanterne forsøger at placere feltarbejderen inden for deres forståelsesramme og erfaringer. Med henblik på at skabe bedst mulige relationer er det nødvendigt bl.a. at udføre impression management i relationsarbejdet i felten (Hammersley & Atkinson, 1995). Impression management er feltarbejderens måde at forhandle sig frem til en position, der er mulig i situationen, på – i modsætning til feltarbejderens sociale karakteristika såsom køn, alder og race, der ikke kan forhandles (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 83). Ifølge antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højlund kan man, ved at aflæse de andre voksne i felten og optræde atypisk i forhold til dem, søge en position som 'atypisk voksen'. Hvis man gennem handling viser, at man ikke følger

stedets normer for voksne, kan man signalere, at man er atypisk, og derved får man mulighed for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har adgang til (Gulløv & Højlund, 2003). I dette perspektiv blev det italesat over for eleverne, at jeg deltog sammen med dem, og at jeg fik opgaver af de voksne køkkenprofessionelle – på samme måde, som de gjorde. Blandt eleverne blev der ind imellem udtrykt irritation over og mistillid til, hvorvidt jeg ikke ville eller ikke kunne svare dem. Men da jeg hverken læste opskrifter op, havde – eller tog – ansvar for mængder, tilberedning eller tider, kunne jeg i de fleste tilfælde svare helt autentisk, at det vidste jeg ikke. I stedet bad jeg dem om at spørge Camilla (køkkenleder), Mong (køkkenassistent) eller Fie (køkkenassistent). En elev ræsonnerede ifølge mine feltnoter i den forbindelse: “Hun er elev som os et eller andet sted, og hun bestemmer ikke en skid” (Holt, 2018).

Jeg søgte om tilladelse til at tage billeder og filme i køkkenet og havde et mindre digitalt kamera med, som fik plads på en hylde i køkkenet. Eleverne måtte ikke have deres telefoner i køkkenet, og derfor brugte jeg heller ikke min telefon til at tage billeder og film med. Billedmaterialet brugte jeg som fotografiske feltnoter og for at fastholde det visuelle indtryk til brug ved fokusgruppeinterviews, hvor film og billeder også blev brugt som elementer, der kunne åbne for tolkning. Visuelle feltnoter blev afkodet og inddraget i kontekster fra deltagernes perspektiv og fik derved en katalysatorfunktion i interviewsammenhængen (Madden, 2013; Rasmussen, 2013). Jeg inviterede eleverne til at blive interviewet i grupper med en forventning om, at det kollektive samspil kunne bringe flere spontane, ekspressive og emotionelle synspunkter frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gennemførte otte fokusgruppeinterviews af 15-45 minutters varighed med 23 elever, hvor 2-4 elever deltog i hver gruppe. I køkkenet havde jeg en lille blok i baglommen, hvor jeg tog noter. Noterne blev efter hver dag foldet ud i feltnoter. Feltnoter og interviews kodede jeg efterfølgende induktivt som første del af analyseprocessen. Kodningsprocessen indebar gennemlæsning af konsoliderede noter og transskriberede interviews for at identificere temaer, hvilket gjorde det metodisk muligt at diskutere og sammenligne temaerne på tværs af noter og interviews (Emerson et al., 1995; Hammersley & Atkinson, 1995;

Madden, 2010). Derved blev det bekræftet, at det, der blev observeret, også var til stede i elevernes bevidsthed. Empirien blev sorteret og kodet efter det, der viste sig som gennemgående temaer. Resultaterne indikerede en ganske særlig essens af fællesskab og glæde i køkkenet, der blev italesat med kombination af ord som “hårdt”, “sjovt”, “musik” og “frihed”. Ud fra feltarbejdet analyserede jeg aspekter af, hvad eleverne får med sig fra LOMA-køkkenet (Holt, 2018).

Analyser baseret på ritualteoretiske fællesskabsperspektiver

Studiets undersøgelsesperspektiv er pædagogisk-antropologisk teori om mennesker som sociale væsner i sociale læringsrum med særligt fokus på fællesskab. Det gælder særligt Victor Turners ritualteori og begreberne *liminalfasen*, *sacra* og *communitas* (Turner, 1967, 1969) og Edith Turners videre forskning i *communitas* som noget, der giver en oplevelse af flow og mening i praksisfællesskaber (Turner, 2012). Gennem studier af Ndenbu-folket i Zambia videreudvikler Victor Turner teorier præsenteret af etnologen Arnold van Gennep i “Rites de passage” (van Gennep, 1960). I van Genneps studier af overgangsritualer fandt han, at individets overgange fra én social status til en anden kunne inddeles i en adskillelses-, liminal- og inkorporeringsfase. Særligt den liminale fase, den midterste, videreudviklede Turner forståelsen af. Studiet af overgangsritualer behandler de symbolske forhold i den liminale fase, der kan betragtes som en overgangsfase gennem et grænseland, hvor alt er muligt, og der er potentiale for social forandring. Turner beskriver den liminale fase som en overgang, der forbinder. Fasen kendetegnes ved novicer, der er nulstillede sammen (Turner, 1967, 1969). Effekten er, at den enkeltes sårbarhed i de udfordringer, der gennemgås, ændres til styrke i fællesskabet i det anderledes strukturerede rituelle rum. Sårbarheden er en flydende tilstand, som kan ændre form under bearbejdning i overgangen. Edith Turner folder Victor Turners begreb *communitas* ud til at dække en følelse af tilfredsstillelse og af at finde mening i en gruppe. Oplevelsen af *communitas* beskriver hun som fællesskabets glæde, også selvom vejen dertil er hårdt arbejde (Turner, 2012).

Symbolske forhold i den liminale fase

Det ritualteoretiske perspektiv kan bruges til at åbne og invitere indenfor i køkkenet på Nymarkskolen for at få øje på, hvad køkkenets rum betyder for elevernes fællesskaber. Den liminale fases symbolske forhold giver en begrebsramme, som kan være med til synliggøre elevernes særlige proces. Den tidslige struktur er en forandring i skolehverdagen, og den gør hverdagen anderledes for eleverne. Den rituelle proces markeres ved skift i tid og rum, hvilket er en del af Turners definition af ritualer (Turner, 1967). Eleverne skulle møde i køkkenet fra 7.30-14.00 hver dag og deres påklædning skulle være 'køkkenpraktisk'. Følgende uddrag fra mine feltnoter illustrerer denne anderledes hverdag:

Lange bukser, lukkede og praktiske sko, bluse med ærmer, som ikke går helt ned til hænderne, håret sat op hvis håret er langt, hvis det har en mellem-længde og de ikke har hat på, så skal de have hårnet på. Disse ligger ude i en kasse i skabet ved indgangen (...) Hvis der er nogen, som har neglelak på, skal de tage det af. Fingerringe, armbånd og ure skal tages af og deres mobiltelefoner skal puttes ud i deres taske eller jakke ved indgangen. – Der er flere bakterier på telefonerne end der er på et toiletbræt, så de er "no go" i køkkenet. (Holt, 2018)

Retningslinjerne for påklædning var sammen med symbolværdien i f.eks. de ens sorte smækforklæder i kraftigt lærred med et broderet LOMA-logo på smækken med til at fremme fornemmelsen af forandringer i forhold til hverdagen. Det mindede om den måde, hvorpå Turner beskriver, at noviceerne bliver gjort ens og ligestillede, når de træder ind i det rituelle rum (Turner, 1967, 1969).

I køkkenet samarbejdede eleverne i de grupper, de var blevet placeret i. Grupperne havde potentiale til at ligestille eleverne i forhold til privilegier og forpligtelser. Flere af eleverne fra 7. klasse udtrykte i fokusgruppeinterviews, at de var positive i forhold til den tilfældige inddeling:

- Liv: “Det er sådan en god mulighed for ligesom at lære hinanden endnu bedre at kende, end man allerede gør. Det synes jeg også er meget fedt.”
- Sille: “Det er LOMA faktisk rigtig god til at gøre i. Fordi man kommer. Man kan godt stå op, for ellers kommer der jo ikke noget mad.”
- Liv: “Man har ikke noget valg, man skal samarbejde for ellers så ...”
- Sille: “Så kommer der ikke noget mad. Og så kommer vi også til de der grupper ... for dem laver man jo ikke selv og kan ikke selv vælge. For jeg kom jo sammen med Aske og Andreas, og det havde jeg jo ikke selv valgt, hvis jeg kunne. Jeg havde sikkert aldrig snakket med Aske, hvis jeg ikke var kommet i gruppe med ham.” (Holt, 2018)



Billede 1 og 2. Fællesskaber og samarbejde omkring stegepande/kipsteger, gryde og store mængder mad. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

I løbet af køkkenugen var det karakteristisk, at eleverne opholdt sig i køkkenet hele tiden, og at de ofte havde pauser på andre tidspunkter end resten af skolen. Eleverne fortalte, at de ofte var så trætte, at de faldt i søvn med det samme, når de kom hjem. Eleverne så dermed meget lidt til familie og venner og mest til hinanden i løbet af køkkenugen. Dermed oplevede eleverne den liminale fase særlige overgangsrum og tidsstruktur, selvom de tog hjem hver for sig hver dag. Når de ikke længere var i denne fase, var det den proces og kultur, der havde været, som blev det essentielle i deres perspektiver.

Køkken sacra

Liminalfasen kendetegnes som beskrevet ved, at individer befinder sig i specielle rum med særlige udfordringer sammen. I det fælles læringsrum blev eleverne præsenteret for store mængder af mad i køkkenet: “Wow, vi skal lave meget mad! Jeg havde bare ikke forestillet mig, at vi skulle lave så meget mad, det var vildt”, udbød en elev første dag, ifølge mine feltnoter (Holt, 2018). Udfordringerne gør individerne sårbare, og det er netop den tilstand, der gør dem modtagelige for bearbejdning. For de elever, der deltog i LOMA, dannede produktionskøkkenets store køkkenmaskiner og de store mængder mad rammen.



Billede 3. Store køkkenredskaber rengøres sammen. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Dufte og lugte udfordrede dem, og der var også udfordringer i forhold til at håndtere redskaber og fødevarer på forsvarlig vis – sanserne var med på arbejde. Det var hårdt for eleverne at stå op og samarbejde om det tunge arbejde og det meget kolde og meget varme. Inde i rammen var der også andre effekter, der kan beskrives ud fra den liminale fases såkaldte *sacra*.

Sacra kommunikeres ifølge Turner (1967) via fremvisnings-, handlings- og instruktionsprocesser. Han beskriver “sacra, the heart of the liminal matter” som hemmelige symboler og former for viden, der antages at fremme refleksivitet og transformation (Turner, 1967, s. 102). Sacra kommunikeres som: (1) exhibitions, *what is shown*; (2) actions, *what is done*; (3) instructions, *what is said* (Turner, 1967, s. 102). I mine feltnoter var der adskillige elevfortællinger om oplevelser med de store mængder mad og de store maskiner. Tiden i køkkenet blev lagret i kroppen og dannede fysisk hukommelse, hvilket også kom til udtryk under fokusgruppeinterviews, hvor en gruppe elever fra 8. klasse, blev præsenteret for et billede af nogle, der skrællede pastinakker:

- Sif: “Når man havde skrællet alt det, man skulle, og man var færdig og kiggede på alt det, man havde lavet, så blev man helt overrasket!”
- Mette: “Tiden gik også helt vildt hurtigt, og så lige pludselig så stod man bare der og så wow – så skulle der serveres.”
- Sif: “Vi fik at vide, hvad vi skulle, og så gjorde vi det, og så sendte vi det videre til en anden gruppe, der skulle bruge det, og så var det det!” (Holt, 2018)



Billede 4 og 5. Store mængder mad tilberedes. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Elevernes erfaringer blev italesat i forhold til præsentationen af, hvad opgaven var, de store mængder mad, og at det var krævende at klargøre råvarerne. Ifølge mine feltnoter blev elevernes umiddelbare oplevelse af udfordringen bl.a. udtrykt således: “Det bliver vi aldrig færdig med”, “Det orker jeg bare ikke det her”, “Jeg kan ikke finde ud af det, jeg har aldrig prøvet det før” og “Ikke igen” (Holt, 2018).

Der var ikke altid tid til pauser, og det blev forventet af eleverne, at de blev, indtil opgaven var færdig, og at de hjalp hinanden, så de kunne gå til fælles pause som kollegaer. Udfordringerne i køkkenet og de store køkkenmaskinens betydning italesatte en elev reflektivt således:

Vi stod bare der omkring den der kæmpestore gryde og skiftedes til at røre rundt med den der giga spadeske, som jeg fik helt ondt i armen af at røre med, alene, i lang tid, indtil kødsovs var færdig. Det var fedt at vi kunne være flere om at røre i den sammen. (Holt, 2018)



Billede 6. Fælles om at røre sammen. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

LOMA-forklæderne fik også en særlig betydning for eleverne, og de beholdt dem på ved de små fælles pauser udenfor køkkenet. Nogle gange når enkelte elever følte sig pressede af udfordringerne eller det sociale

samspil, forlod de køkkenet og smed det forklæde, de havde på, på vejen ud. Det samme forklæde blev samlet op, når eleverne vendte tilbage til køkkenet og udfordringerne sammen med de andre. En elev fortalte i et fokusgruppeinterview: “Det er trættende at arbejde sammen med nogen, der er skideirriterende. Der er bestemte personer, der kan gøre, at det er nederen” (Holt, 2018).

Forklæderne blev på den måde symboler på, hvornår eleverne indgik i fællesskaberne, og hvornår og hvilke udfordringer der fik enkelte til at forlade fællesskaberne (og til at komme tilbage igen). Sammen med køkkenpraktisk påklædning, hygiejnemæssige retningslinjer for hår og smykker, ingen telefoner, store mængder mad og kæmpe køkkenmaskiner var forklæderne altså også et fælles symbol. Ud fra Turners sacraforståelse hørte forklæderne til *What is shown* (Turner, 1967). Ifølge Jenkins får omverdenens mønstre og symboler betydning for, at vi som individer forstår det kollektive i kraft af kategoriseringer og interaktioner. Interventioner i forhold til struktur og en gruppes sociale verden vil til en vis grad forandre gruppen og forstærke en gensidig betydning for individerne i gruppen (Jenkins, 2000). Således fik elevernes erfaringer med nye grupper i køkkenugen og italesættelsen af dem som kolleger i stedet for elever betydning for deres fællesskaber.

Communitas

Turner skelner mellem to former for struktur: Den, der er på spil i samfundets formelle hierarkier, magtrelationer og institutioner, og communitas. Communitas overskrider de formelle regler og giver den følelse af fællesskab, hvor rituallets forandringspotentiale ligger (Turner, 1969). Turner skelner mellem tre typer communitas: (1) *existential or spontaneus communitas*, (2) *normative communitas* og (3) *ideological communitas* (Turner, 1969, s. 132). Ved at deltage i LOMA udviklede eleverne et kammeratskab, der i mange tilfælde udlignede de forskelle på tværs af positioner og relationer, som ellers oftest var en del af elevernes hverdag. Dette kammeratskab og det, der kommunikerer i det, kan karakteriseres som communitas. Dette kunne iagttages ved køkkenets arbejdsstationer, der bestod af to sammensatte stålborde,

der dannede brede rektangler, hvor der kunne stå op til ti personer og arbejde.



Billede 7. En af køkkenets arbejdsstationer. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Her stod eleverne sammen i flere timer og forberedte råvarerne til dagens måltid. Ifølge mine feltnoter førte eleverne her samtaler af meget forskellig art:

Ved et af bordene er der en dag en elev, der fortæller, at hun lige har fået at vide, at hendes forældre skal skilles. De yderligere tre elever ved bordet nikker forstående og bekræfter, at de godt ved, hvordan det er, og fortæller om deres oplevelser omkring skilsmisse lige fra: hvordan forældrenes skilsmisse har været for dem, hvordan det er at have papforældre, og at især pampødre er svære at have med at gøre, til pivede papsøskende, der ikke skal drilles ret meget, før de tuder, og at alt bliver anderledes, når forældrene flytter sammen med andre. (Holt, 2018)

Under disse samtaler havde eleverne kun sporadisk øjenkontakt, da hændernes arbejde krævede deres fokus. Det gav et frirum og tid til

at tale sammen. Det blev ofte til et fællesskab på kryds og tværs af bekendtskaber og relationer rundt om bordene. Der opstod, hvad Turner beskriver som eksistentielle og generiske menneskelige forbindelser, der hovedsageligt er ladet med behagelige følelser (Turner, 1969). Efterhånden som samtalerne fik plads, var der også mere og mere overskud og interesse for øjenkontakt mellem eleverne og de forskellige emner, der fik lov til at flyde i samtalerne. Strukturen, mulighederne for samtaler, tiden og samarbejdet gjorde, at *communitas* opstod og blev en særlig del af elevernes fællesskaber. Den type praksisfællesskaber, som eleverne befinder sig i med forskellige forudsætninger og erfaringer – og som de deltager legitimt og perifert i – beskrives også af Lave og Wenger (2003, s. 31). Elevernes læring og identitetsarbejde gennem sociale interaktionsprocesser emmer af kompleksitet, som også Illeris og Jenkins fremhæver betydningen af (Illeris, 2003; Jenkins, 2000; Kristiansen et al., 2006). Tiden og det praktiske, langvarige og ofte rutineprægede arbejde får betydning for det, der bliver delt og samarbejdes om. Det kendskab, man kan få til hinanden, og betydningen af det for social interaktion efter klassens køkkenuger blev ifølge mine feltnoter bl.a. italesat således:

Hana fortæller Ida at hun i weekenden var ude at gå med Liva, en anden pige fra klassen. Mens de gik og Liva fortalte hvor hyggeligt det havde været i køkkenet og at hun havde lært nogle af de andre at kende, som hun ikke har snakket med før, cyklede Kim og en kammerat forbi på den anden side af vejen. Liva rakte hånden i vejret og vinkede og råbte hej. Hana kunne ikke forstå hvorfor Liva gjorde det, for Kim var jo sådan lidt mærkelig. Liva havde forklaret at hun jo kendte ham fra køkkenet sidste uge og at han var ok at lave mad og gøre rent sammen med. (Holt, 2018)

Gennem de fælles opgaver gav rammerne mulighed for også at få et andet kendskab til klassekammeraterne. Det, der blev gjort og delt i forskellige situationer af små og store erfaringer, var en social proces af transformativ karakter. Edith Turner vurderer, at *communitas* og de særlige fornemmelser, man får i “zonen af *communitas*”, er en særlig energizone, der minder om at blive fanget af rytmer i musik eller udøve sport i et fællesskab (Turner, 2012, s. 43). Eleverne udvikler sammen en fysisk

arbejdsrytme, hvor det, der er hårdt for dem, også bliver sjovt for dem. Det kan beskrives som at være i flow, som Turner henviser til, at psykologen Mihaly Csikszentmihaly beskriver; hvor man følger hinanden med en følelse af at høre til i fælles deltagelse, hvilket også Wulf nævner (Turner, 2012; Wulf, 2002).

Musikken er en særlig bestanddel af mange ritualer (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012). For eleverne på Nymarkskolen var musik et gennemgående og vigtigt element i deres liv i det hele taget, og musik fik lov til at fylde socialt i rummet i køkkenen. Til forskel fra den skolehverdag, eleverne kendte, fik de i køkkenet lejlighedsvis lov til at høre musik på en lille DAB-radio placeret centralt i køkkenet. Nogle grupper brød ofte ud i fællessang og lavede ens dansetrin, mens de stod og lavede mad. Dette fremhævede elever i en elevevaluering som befriende og italesatte det som hyggeligt og sjovt:

Det var meget hyggeligt, især fordi at vi sådan tændte for den der radio, og så spillede de sådan en masse sange, som vi kendte og sån ... og I sagde ikke helt noget til, at vi bare sang med og sådan noget, det var meget hyggeligt. Men det var selvfølgelig også ... Jeg synes også, det var meget hårdt. (Holt, 2018)

Udfordringen i arbejdet og med at overkomme det i fællesskab får også betydning for erfaringer, man tager med sig og kigger tilbage på, hvilket også fremhæves som en særlig del af *communitas* (Turner, 2012). Således havde opgaverne i LOMA-køkkenet en anden karakter end almindelige skoleopgaver. Eleverne gav udtryk for, at det gav plads til noget andet end i hverdagen. Køkkenpersonalet havde for eleverne en anden autoritet end deres lærere, fordi de med autoriteten både opretholdt de særlige, krævende strukturer og samtidig gav plads til bevægelse inde for rammerne i køkkenet. Gennem bevægelsesfriheden i køkkenet, samtaleemner, samarbejdet og den fysiske udfordring i dagens tilberedningsprocesser nåede eleverne sammen til et punkt, hvor de orkede lidt mere. Stemningen blev løftet i fællesskabet, og det var mit indtryk, at det lettede oplevelsen af den konkrete arbejdsbyrde.

Anderledes instruktører

I den rituelle proces beskriver Turner instruktørerne som nogen, der har en ganske særlig autoritet, som deltagerne underordner sig (Turner, 1967). I LOMA havde køkkenpersonalet autoriteten som instruktører, både i kraft af deres professionskompetencer og deres udholdenhed. Køkkenpersonalet fungerede også som læremestre med læringsformer i praksis som erstatning for formel undervisning i skolens fag (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Køkkenpersonalet havde ansvaret for at få køkkenet til at fungere, og det blev forventet, at eleverne adlød og samarbejdede, mens de også blev instrueret og lærte at håndtere råvarer og køkkenredskaber. Køkkenpersonalet stod sammen med de mindre grupper af elever dagen igennem og havde en anderledes kontakt gennem det fysiske arbejde.



Billede 8. Instruktion fra og samarbejde med køkkenpersonalet. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Som en elev sagde om medarbejderne: “Det er vildt, at de kan holde til at være i køkkenet hver dag, det er virkelig hårdt” (Holt, 2018). Eleverne var ikke vant til kontakten med de samme voksne hver dag hele ugen, hvilket også er et eksempel på den særlige instruktørrolle (Turner, 1967). De

voksnes kompetencer, overblik og rutiner i forhold til de store mængder mad var overvældende for eleverne – særligt i begyndelsen. Instruksene fløj gennem luften, når der var travlt. Spørgsmål til opgaverne var velkomne. Hvis det samme spørgsmål blev stillet flere gange i løbet af kort tid, kunne der udvikle sig en ironisk og sarkastisk tone om emnet, der ofte blev afløst af personalets umiddelbare, lattermilde og konkrete jargon. Det gav en anderledes synligt respektfuld relation til personalet i køkkenet, end den som eleverne havde til deres lærere, som det beskrives i mine feltnoter:

En af klassens lærere kommer ud i køkkenet fra spisesalen og begynder at tysse på dem og prøver at få ordlyd, eleverne reagerer ikke. Camilla (køkkenleder) kommer i det samme ind i køkkenet ude fra lageret, hun griner og fortæller, hvilke opgaver der skal løses, og hvem der skal gøre det, eleverne går i gang. Læreren siger: “Der er styr på dem, den kan jeg vist ikke hamle op med, det er vist bedst, at jeg går igen”. Læreren går igen, der er ingen der har svaret, de er i gang med deres opgaver. (Holt, 2018)

Det blev forventet, at eleverne deltog, og de blev italesat som vigtige medspillere i måltidsproduktionen. De gik fra at være skoleelever til ‘køkkenkollegaer’, og forventningerne til samarbejdet gav eleverne et fælles ansvar i den rolle. De køkkenprofessionelle fik en særlig status hos eleverne, som også beskrives i mesterlære-kulturen (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Friheden inden for rammerne fik særlig betydning for elevernes roller i fællesskaber, som det beskrives i en elevevaluering: “Man kan gå rundt mens man laver noget, snakke med hinanden i skoletiden og høre musik – det er helt vildt rart” (Holt, 2018).

Ifølge Turner frigør disse roller eleverne til, at de bliver konfronteret med hinanden, “som de er” (Turner 1967, s. 102). Den strukturelle enkelthed og den kulturelle kompleksitet er grundlaget for det, Turner fremhæver som en transformation af novicen i liminalfasen (Turner, 1967, s. 94). Det krævende køkkenarbejde og den strukturelle enkelthed i udfordringerne understregede den passage, eleverne oplevede at være fælles om gennem de rituallignende procedurer, som ugen i køkkenet bød på.

Nye feltperspektiver på fællesskaber anno 2022

Med tiårs jubilæum på Nymarksskolen i 2023 er LOMA madordningen i dag et fast og integreret element i skolens hverdag. Med henblik på at kunne undersøge en mulig langtidsvirkning af LOMA-tilgangen tilbragte jeg nogle dage i køkkenet på Nymarksskolen i december 2021 og januar 2022, hvor jeg observerede og havde uformelle samtaler med elever og personale. Baseret på mine erfaringer valgte jeg fredage, fordi ugens sidste dag omfattede en samlet elevevaluering ved ugens sidste fælles måltid for den deltagende elevgruppe. I januar 2022 kontaktede jeg tidligere elever fra forskellige grupper og årgange med spørgeskema (se bilag 1). Det skal bemærkes, at de elever, der svarede, ikke var de samme, som de, der var i køkkenet under mit feltarbejde i 2017.

De nye observationer fra køkkenet og de kvalitative svar fra spørgeskemaet bekræftede resultaterne fra analyser af mit feltarbejde i 2017. Udtalelser fra elevevaluering i køkkenet i december 2021 vidner også om, at fællesskab og flow fortsat havde stor betydning i LOMA-køkkenet. Emma forklarer det således:

Musik gør en stor forskel. Vi [er elever i] går i sportsklassen, og det er ligesom, når vi varmer op. Det er mere sjovt at varme op, når der er musik. Det er sjovt at høre musik sammen, når vi står og arbejder – og ikke som i hverdagen, hvor vi hører vores egen musik på vores høretelefoner.

Betydningen af, at de voksne er i produktionskøkkenet, er tydelig blandt eleverne. Følgende svar fra Mads, der var i køkkenet i 2016/2017 vidner om, at det kræver ganske særlige voksne, og at de har særlig betydning for eleverne: “De var rigtig søde og hjalp en masse. De forstod også godt, det kunne blive hårdt til sidst på dagen”.

Der var plads til, at det hårde køkkenarbejde gøres anderledes frit blandt eleverne. Det at være en del af en fælles følelse, et fællesskab, der kæmpede sammen om at få måltidet færdigt, at gøre en forskel, giver erfaringer med at være en del af fællesskabets fornøjelser og udfordringer og at få noget til at lykkes. Mads italesætter hvad der var godt: “Det var sjovt og udfordrende at stå i køkkenet og skulle præstere, da man skulle

have maden klar til et specifikt tidspunkt. Det var hyggeligt at have en anderledes uge med klassen.”

Pierre Bourdieus forskning viser, at skolen er struktureret sådan, at den favoriserer elever, der har symbolsk kapital (jf. Bourdieu i Harker, 1990). Gennem arbejdet i produktionskøkkenet udvikler eleverne sig og får erfaringer og kompetencer med oplevelsen af fællesskaber sammenlignet med den ellers meget individualistisk baserede, formelle og skolelastiske undervisning og læringstilgang i den traditionelle skolehverdag. Eleverne fortolkede ugen i køkkenet ud fra deres oplevelser i fællesskabet. LOMA-køkkenet fungerer som ramme for fællesskab. Instruktionerne om og forventningerne til deltagelse udfordrer. Dette gav enkelte elever udtryk for at have været særdeles udfordrede af, både fysisk og socialt i løbet af ugen. De havde dog markante ønsker om at komme i køkkenet igen i stedet for at have almindelig skolegang med klasseundervisning, som det udtrykkes ifølge mine feltnoter: “Det er federe at stå her i køkkenet end at have timer, selvom det er hårdt” (Holt, 2018).

Diskussion og konklusion

Ved at analysere elevernes oplevelser i køkkenet ved hjælp af Victor og Edith Turners ritualteori har det været muligt at beskrive, hvad der fik særlig betydning for elevernes fællesskaber, *communitas*, og den måde, hvorpå de deltog i køkkenets *sacra*, det sociale læringsrum. Eleverne i 7. klasse, mødte lidt forsagte og generte ind i køkkenet mandag morgen og gik stille og lidt usikre i gang med arbejdsopgaverne. Som ugen gik, fik eleverne flere og flere erfaringer sammen. De blev mere sikre i samarbejdet og trygge i relationerne til flere af de andre elever, som de var i køkkenet med. Eleverne forholdt sig først lidt reserverede til de køkkenprofessionelle, men gennem erfaringerne med opgaverne om det daglige måltid fik eleverne respekt for de voksnes kompetencer og udholdenhed. Eleverne i 8. klasse forholdt sig mandag morgen med en ret sikker attitude til, hvad det var der ventede dem af opgaver. De havde taget erfaringerne og læringen fra 7. klasse med sig. De imødekom kravene om de daglige måltider og om samarbejdet om at blive færdige på en måde, så elevernes processer blev tydelige også for dem selv. Elevernes mulighed for at

bevæge sig i rummet med en vis frihed, musik, anderledes redskaber og instruktører fik stor betydning for deres samarbejde, trivsel, læreprocesser og fællesskaber i køkkenets sociale læringsrum.

De positive implikationer, der kan være ved, at udskolingselever deltager i tilberedning og servering af skolemad og deler måltider i madfællesskaber som led i undervisningen i flere fag, bliver tydelig. Ugen i LOMA-køkkenet gav også eleverne en forsmag på dynamikker i fællesskaber på arbejdsmarkedet. De oplevede en udvikling af det, de kunne og gjorde i fællesskaberne i køkkenet, hvor deres handlekompetencer og transformationspotentialer blev synlige. Sjov, frihed og musik italesatte eleverne som betydningsfulde elementer – og det gav en ganske særlig oplevelse af fællesskab og glæde i køkkenet, hvor eleverne deltog engagerede og motiverede. Nogle af eleverne tog nye relationer fra fællesskaberne i køkkenet med sig ud af køkkenet.

Sammenfattende kan jeg pege på, at elevernes deltagelse i LOMA-køkkenet initierer processer, hvor de udsættes for prøvelser og udfordringer af forskellig art, som de løser i fællesskab. Disse indsigter mener jeg kan være med til at vise, hvordan skoleelever kan transformeres fra klassekammerater til arbejdskollegaer gennem følelser af fællesskab.

Over for dette kan man diskutere, i hvilket omfang disse resultater kan anvendes i forhold til andre udfordringer med unges motivation og trivsel på andre skoler. Erfaringer fra danske efterskoler, hvor alle elever en eller to gange i løbet af året er med i køkkenet for at lave mad til alle på skolen, viser, at det giver eleverne noget ganske særligt med sig fra køkkenernes rum (Katznelson et al., 2021). Ligeledes fremhævede Danmarks Evalueringsinstitut i 'Evaluering af projektet LOMA' (EVA, 2017) at elevens deltagelse i LOMA fremmede både elevernes motivation for deltagelse og deres sammenhold. LOMA havde en udpræget positiv virkning på relationerne mellem eleverne og mellem elever og lærere. Det var særligt de længerevarende, sammenhængende, praktiske og virkelighedsnære processer, og at eleverne var aktive i udførelse i disse processer, der blev fremhævet (EVA, 2017). Disse konklusioner understøtter de konklusioner, som jeg har beskrevet i forhold til udskolingselevens deltagelse i LOMA på Nymarkskolen. En forudsætning er dog en dedikeret og fælles indsats fra de ansatte på skolerne. Endvidere er prioritering og opbakning fra

ledelsen essentiel, fordi det forplanter sig som motivation til både køkkenpersonale, elever og lærere.

Perspektivering

Den psykiske mistrivsel hos børn og unge i Danmark er over en årrække steget. I november 2021 præsenterede Forum mod psykisk mistrivsel et fælles udspil med seks anbefalinger, som kan reducere udfordringerne. En af de første anbefalinger er at styrke de positive fællesskaber (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021). Positive fællesskaber i grundskolen er i den forbindelse et centralt element. Et ensidigt fokus på at opnå boglige kompetencer med teoretisk og stillesiddende undervisning viser sig at kunne have alvorlige konsekvenser for trivsel hos særligt praktisk orienterede unge. Målet er, at elever får en varieret skolegang og oplevelser af fag i virkelighedsnær kontekst med adgang til fællesskaber, og at den generelle motivation og trivsel øges (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021).

Som pædagogisk antropolog vil jeg på baggrund af mit studie vurdere, at det vil give rigtig god mening at etablere flere produktionskøkkener som køkkenet på Nymarkskolen. I et bredere perspektiv har den individuelt baserede skolegang med skolereformen fra 2014 en social slagside i forhold til elever, der særligt har ønsker om og trives i en mere varieret og praktisk orienteret skoledag. Ensomhed sætter sig spor i forhold til mangel på skoletrivsel blandt børn og unge, men Christian Hjortkjær peger på, at der kan gøres noget ved følelsen af utilstrækkelighed og af at stå alene (Hjortkjær, 2020). Han italesætter, at det måske er et sundhedstegn, at der er nogen, der så at sige bonner ud med sygdom og symptomer på mistrivsel. Det er tid til at kigge på idealerne om robusthed. Det giver ingen mening, at vi som sociale skabninger skal være robuste alene. Det er nødvendigt med mindre gruppedannelser i store fællesskaber, hvor der er plads til at dele tanker, oplevelser og indtryk. Den symbolske viden fra Victor Turners ritualteori kan bibringe et særligt blik for, hvad der er essensen i specielt indrettede, varierede læringsrum, hvor overgange i fællesskaber bliver en bærende del af processen. Eller man kan sige, at ritualets proces kan bruges til at få indblik i, hvilke særlige elementer og former for sociale processer, der får særlig betydning for de deltagende.

Det er nødvendigt, at vi som samfund ser på, hvordan de fællesskabsorienterede rammer om børn og unge kan faciliteres på andre måder. Rammer, hvor fællesskaber gives plads samt tid til at lande og være i uden telefoner/socialt medier i nærheden, bør prioriteres. Organiserede rammer med øje for sociale processer, for at vi som mennesker vokser i udfordringer, som vi kan arbejde os igennem sammen, kan gøre en forskel i trivsel. For at kunne udvikle kompetencer i fællesskaber er det afgørende, at der bliver mulighed for, at elever får erfaringer med at stå i overgange med store udfordringer, men hvor de voksne i rammen har det strukturelle og formelle ansvar. Oplevelser med processer, der handler om at lykkes sammen, får betydning for de følelser, vi tager med os og går til nye udfordringer med. Det har vi som mennesker brug for at få øje på – og for at øve os i sammen i virkeligheden.

Referencer

- Andersen, S., Holm, L. & Baarts, C. (2015). School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home. *Social Science Information*, 54(3), 394-416. <https://doi.org/10.1177/05390184155846>
- Andersen, S., Baarts, C. & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), 609-629. <https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>
- Astrup, A. (red.) (2014). OPUS: Optimal Trivsel, Udvikling og Sundhed for Børn Gennem en Sund Ny Nordisk Mad: 2009-2014. Københavns Universitet. <http://wildside.ipapercms.dk/SLFonden/OPUS/OPUSrapportflash/>
- Benn, J. (1996a). *Kost i skolen – skolekost I: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes spisepause i dag. Fra fattige børns bespisning til sundhedspædagogiske projekter* [Ph.d.-afhandling]. Institut for biologi, geografi og hjemkundskab, Danmarks Lærerhøjskole.
- Benn, J. (1996b). *Kost i Skolen – Skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesøjld eller sundhedsbiks?* [Ph.d.-afhandling]. Institut for biologi, geografi og hjemkundskab, Danmarks Lærerhøjskole.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Evaluering af projektet LOMA. Et projekt, der integrerer tilberedning af sund skolemad i undervisningen i folkeskolen*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-06/Evaluering_projektet_LOMA_2017.pdf

- Emerson, R. Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Forum mod psykisk mistrivsel. (2021). *Sammen om at stoppe psykisk mistrivsel hos børn og unge. Anbefalinger til fælles handling*. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2021/11/Forum-mod-Psykisk-Mistrivsel-Anbefalinger.pdf>
- Gennep, A. V. (1960). *The Rites of Passage*, trans. Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. Routledge and Kegan Paul.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Nordisk Forlag.
- Harker, R. (1990). Bourdieu: Education and reproduction. I R. Harker, C. Maahar & C. Wilkes (Red.), *An introduction to the work of Pierre Bourdieu. The practice of theory* (s. 86-108). Palgrave Macmillan.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). Field relations. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Ethnography principles in practice* (s. 80-123). Routledge.
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig*. Forlaget Klim.
- Holt, K. (2018). *Sociale læringsrum i LOMA. En pædagogisk antropologisk undersøgelse af udskolingselevers deltagelse i og erfaringer med et skolemadprojekt*. [Speciale] Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young*, 11(4), 357-376.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), 7-23. <https://doi.org/10.1177/0011392100048003003>
- Katznelson, N., Bruselius-Jensen, M. & Kjærsgaard Amtoft, R. (2021). *Ungdomsliv og madkultur. Om eleverne på efterskolernes forhold til mad, klima og udbytte af køkkentjansen*. Center for Ungdomsforskning, AAU.
- Kristiansen, S., Jacobsen, M. H. & Nielsen, D. K. (2006). *Social identitet*. Forlaget Academica.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Madden, R. (2010). *Being ethnographic: A guide to the theory and practice of ethnography*. SAGE.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Introduktion – Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (s. 9-32). Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2013). Visuelle tilgange og metoder – indledning og ramme om antologiens forskellige kapitler & Forskerens fotografiske feltnoter – et bidrag til ”thick description”? I Rasmussen, K. (Red.), *Visuelle tilgange i tværfaglige pædagogiske studier*, (s. 261-282). Roskilde Universitets Forlag.

- Ruge, D. (2017). *Projektrapport 1. LOMA-Lokal Mad – en innovativ og bæredygtig model for læring og næring til skoleelever*. Center for Anvendt Skoleforskning, Afdeling for pædagogik og samfund, University College Lillebælt.
- Ruge D. (2021). Student creativity and professional artwork in a school food intervention in Denmark. I J. H. Corbin, M. Sanmartino, E. A. Hennessy & H. B. Urke (Red.), *Arts and health promotion* (s. 53-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56417-9_4
- Sabinsky, M., Toft, U., Andersen, K. K., Mikkelsen, B. E., & Tetens, I. (2010). *Ernæringsmæssig evaluering af skolemads betydning for elevers kostindtag til frokost* (effektvurdering af Interventioner omkring frokost for børn og unge i skoler, EVIUS rapport nr. 2). Aalborg Universitet.
- Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Bjerge, H. H. & Wistoft, K. (2017). *Rammer for mad og måltider i skolen. En systematisk forskningskortlægning* (DCA Rapport nr. 101). Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, Aarhus Universitet. https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCArapport101_net.pdf
- Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Andersen, B. V. & Wistoft, K. (2018). *Rammer for mad og måltider i skolen. Et interventionsstudie af skolemad og måltidsrammer som betydningselement for elevers læringsforudsætninger, sundhed og trivsel* (DCA Rapport nr. 137). Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, Aarhus Universitet. https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCArapport137_6.pdf
- Turner, V. (1967). *Betwixt and between: The liminal period in rites de passage*. I V. Turner, *The forest of symbols: Aspects of Ndembu rituals* (kap. IV). Cornell University Press.
- Turner, V. (1969). *Liminality and Communitas. The ritual process structure and anti-structure*. Aldine Transaction, a division of Tansaction Publishers.
- Turner, E. (2012). Introduction. *Communitas: The anthropology of collective joy*. Palgrave Macmillan.
- Wulf, C. (2002). *Anthropology of education*. Münster LIT Verlag.

Bilag 1

Spørgsmål om LOMA til tidligere elever

Hvad kan du huske fra ugerne i køkkenet på Nymarkskolen?

Hvornår, hvilke årstal, var du i køkkenet?

1. Hvad var godt?
2. Hvad lavede du?
3. Hvad var en udfordring?
4. Lærte du andre fra klassen at kende på en ny måde?
5. Hvordan gjorde du det?
7. Gjorde det en forskel for dig? Hvorfor, hvis det gjorde en forskel for dig?
8. Var der forskel på ugerne i 7. og 8. klasse?
9. Fik du et 8 timers hygiejnekursus på Food?
10. Har du arbejdet med mad eller i køkkenet efterfølgende?
11. Hvordan var de voksne i køkkenet?
12. Var du i køkkenet med nogen, som du stadig er venner med?