

Sociale læringsrum i LOMA

En pædagogisk antropologisk undersøgelse af
udskolingselevs deltagelse i og erfaringer med et
skolemadsprojekt.

Skriftligt Speciale af:
Kristina Holt
Pædagogisk Antropologi
DPU, AAU
Vejleder: Dil Bach
Omfangskrav: 144.000-192.000
Specialets omfang: 191.768
3.9.2018

Indholdsfortegnelse

Resumé.....	3
Summary.....	5
Kapitel 1	
Indledning.....	7
Læsevejledning.....	11
Kapitel 2	
Adgang til felten.....	13
Metode.....	16
Forskningsfelt.....	22
Afgrænsning.....	23
Kapitel 3	
Teoretisk ramme.....	26
Måltidsteori.....	26
Mesterlæreteori.....	29
Ritualteori.....	30
Kapitel 4	
LOMA køkkenet.....	32
LOMA-ugen.....	33
LOMA ugen som rituel proces.....	37
Køkkenets ”sacra”.....	43
”Communitas” i køkkenfællesskabet.....	48
Anderledes instruktion.....	50
Opsummering.....	54
Kapitel 5	
Mesterlære.....	57
Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber.....	62
Opsummering.....	65
Kapitel 6	
Fællesspisning.....	67
”Commensality”.....	68
Understøttende spisning.....	71

Faste siddepladsers relationelle effekt.....	74
Opsummering.....	79
Kapitel 7	
Konklusion.....	81
Litteraturliste	83

Resumé

Sunde kostvaner, bæredygtighed og miljøhensyn er højaktuelle emner i den offentlige debat i Danmark. LOMA er et skolemadsprojekt støttet af Nordea-fonden, der bl.a. støtter projekter, der forbedrer og styrker mad- og måltidskulturen. LOMA-projektet, tilgodeser de ovennævnte emner, hvilket skoleelever, på flere forskellige skoler bliver præsenteret for. Det gennemføres på forskellig vis, alt efter klassetrin og de kapaciteter, der eksisterer på skolerne.

Dette speciale er baseret på et tre måneders feltarbejde på udskolingsskolen Nymarkskolen i Svendborg, hvor projektets grundlæggende forsøgsforløb begyndte i 2011. LOMA-køkkenet på Nymarkskolen er, et til projektet indrettet produktionskøkken, hvor skolens elever i 7. 8. og 10. klasse deltager klassevis. Hver klasse bliver delt i to grupper. Disse to grupper deltager i køkkenet en uge af gangen. Inden de kommer i køkkenet har klasserne selv været med til at planlægge ugens menu sammen med skolens LOMA-koordinator, der også har givet eleverne en times hygiejnekursus og introduceret eleverne til LOMAs bæredygtige koncept.

I køkkenet er en gruppe på typisk 10 -12 elever, med til at forberede og tilberede et dagligt måltid mad til ca. 50% af skolens elever. Måltidet bestilles og betales gennem projektets dertilhørende ordning, hvilket er godt 300 daglige LOMA måltider plus skolebodsmad, der kan købes uden bestilling via en klippekortsordning. Elevgruppen, er under instruktion af tre køkkenprofessionelle. De er med til at fremstille måltiderne fra bunden af, af store mængder råvarer.

Da eleverne bliver taget ud af deres daglige skoleelev hverdag og placeret i et køkken som kollegaer, er feltstudiet baseret på deltagerobservationer i køkkenet, hvor jeg har fulgt to 7. klasser og én 8. klasse. 7.klasserne har jeg også observeret i LOMA-spisesalene efterfølgende, hvorefter jeg har foretaget flere gruppeinterviews blandt eleverne. Feltstudiet har fokus på elevernes perspektiv, dvs. deres deltagelse i og måde at forholde sig til projektet. Dette gav anledning til at undersøge køkkenugen som en liminal fase gennem Victor Turners begreber *sacra* og *communitas*.

At eleverne bliver taget ud af deres almindelige skolehverdag og transformeret til kollegaer, giver anledning til at analysere køkkenugen som en liminalfase gennem antropologen Victor Turners begreber ”*sacra*” og ”*Communitas*”.

De voksne i køkkenet er køkkenprofessionelle og elevernes fællesskaber kan anses som situerede læringssituationer. Derfor er analysen endvidere inspireret af antropologen Jean

Laves begreber om mesterlære og legitim perifer deltagelse, der er udviklet sammen med uddannelsesforskeren Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber.

Endelig undersøger jeg, hvordan måltiderne forløber og ser på hvordan maden som køkkengruppen har arbejdet for, bliver modtaget i spisesalene. Alle elever på skolen, skal deltage i fællesspisningen dagligt, som en del af skolens understøttende undervisning. For at analysere fællesspisningen, benytter jeg Claude Fischlers ”commensality” begreb. I dansk skolemåltids sammenhæng kan ”commensality” begrebet bruges til at belyse et anderledes fokus, som bl.a. sociologen Sidse S. Andersen påpeger og diskuterer.

Summary

Healthy eating, sustainability, and environmental considerations are topical issues in the public debate in Denmark. LOMA is a school lunch project supported by Nordea-fonden, who among other things, are supporting projects that improve food and food culture. The LOMA-project is an initiative that meets the above mentioned issues where by schoolchildren, from different schools, are introduced. It is implemented in different ways, based on grade level and the capacity circumstances at the different school.

This thesis, is based upon a field study carried out at Nymarkskolen, a secondary school in Svendborg, where the basic case run of the project, began in 2011.

The LOMA-kitchen on Nymarkskolen, designed for the project, is a production kitchen where the pupils in 7th, 8th and 10th grade participates in classes. Each class is divided into two groups. These groups participate in the kitchen one week at a time. Before they enter the kitchen, the classes have, in cooperation with the LOMA-coordinator planned the menu for the week. The pupils have also been attending a one hour hygiene class and an introduction to the LOMA sustainability concept, also taught by the coordinator.

In the kitchen, the group of 10 to 12 pupils participate in preparing and cooking a daily meal for about 50% of the pupils in the school. The meals are ordered and paid via a payment service at the school office. About 300 LOMA-meals and additional school booth snacks bought by a voucher system, are distributed daily. The group of pupils, in the kitchen, are instructed by a professional kitchen staff of three. They help to produce the meals made from scratch, from large amounts of whole foods. The field study is based upon my observations as a participant in the kitchen. The pupils are taken from their daily school life and placed in a kitchen as co-workers, where I have followed two 7th grade classes and an 8th grade class. Subsequently, I have also observed the 7th grades in the LOMA-dining halls, after which I have made several group interviews among the pupils. The field study's focus is the students' perspectives; ie their participation and their way of relating to the project.

Students are taken out of their ordinary school context and transformed into co-workers. This gives raise to analyze the week in the kitchen as a Liminal Period through the anthropologist Victor Turners concepts of "Sacra" and "Communitas".

The adults in the kitchen are professional kitchen staff and the community among the pupils also includes situational learning situations. The analysis, is also inspired by the anthropologist Jean Lave, and her concepts of "Apprenticeship and "Legitimate Peripheral

Participation”, together with the theory on “Communities of Practice” by educational researcher Etienne Wenger.

Finally, I investigate how the common meals are going on, and how the food, that the kitchen group has created, will be received in the dining hall. Every student in the school, jointly, must participate in the common meal daily, as part of “understøttende undervisning” at the school. To analyze the common meal I use the anthropologist Claude Fischler's “Commensality” concept. In Danish school meal context, the “Commensality” concept, can be used, to illuminate a different focus, such as Sociologist Sidse S. Andersen, amongst others, points out and discusses.

Kapitel 1

Indledning

”Jeg opfatter LOMA som et didaktisk gæstebud, ved at se mad i et helhedsperspektiv. Fordi noget af det som LOMA for alvor kan gøre, er at se mad i et større perspektiv... Det er faktisk det fantastiske ved mad, det er noget af det der gør at mad har så mange facetter at vi faktisk godt kan tale om mad og så finde ud af at vi taler om noget forskelligt eller måske taler vi om det samme, hvis vi får det rammesat didaktisk”.

(Thomas Illum Hansen, Forskningschef, Center for forskning i Anvendt Pædagogik og Samfund. Introduktion til - LOMA seminar 9.6.2017).

Fejllærning, usunde spisemønstre blandt unge, social ulighed og voksende bekymringer omkring klima og miljø, har ført til et fokus på lokale bæredygtige madstrategier og ønskede forandringsmønstre hos forbrugerne. Da opmærksomheden på lokale madvarer er øget, er der også muligheder for at integrere disse værdier i de offentlige skoler. Dette er motivationen for at udviklings- og forskningsprojektet LOMA ”Lokal MAD” eller Lokale MADstrategier, er etableret i samarbejde med Aalborg Universitet og University College Lillebælt (Ruge 2015). Nymarkskolen i Svendborg, er en udskolingsskole med omkring 700 elever fordelt på 7.-9. klassetrin og et 10.klasse center lokaliseret andetsteds i byen, skolen modtager elever fra fire skoler i distriktet. LOMA har været integreret i dagligdagen på Nymarkskolen siden 2014.

Målet med LOMA er: ”At etablere en sund madordning i et ungdomspædagogisk læringsmiljø, at fremme elevernes trivsel både fysisk, socialt og psykisk og at fremme maddannelse hos de unge med en sund og innovativ bispisningsordning” (lomaskole.dk). Allerede i 2011-2013 deltog Nymarkskolen i et LOMA-projekt og det første projekt viste, at elevernes aktive deltagelse bidrog til, at de udviklede mad- og sundhedsrelateret handlekompetence indenfor madvalg, madlavning, faglig læring, samarbejde og trivsel. LOMA var derudover et ’lokomotiv’ for sundere måltidsvaner i det hele taget, idet andelen af elever, der nu spiste mad til frokost – enten LOMA eller madpakker - var øget med 30-40 % til i alt 90 % af skolens elever. Dette resultat tilskrives den del af LOMA-modellen, hvor det daglige, fælles frokostmåltid er obligatorisk, for både elever og lærere (Ruge 2017).

LOMA-projektets omdrejningspunkt for udviklingsarbejde tager afsæt i 7 principper:

1. Maden skal være sund og lavet ’fra bunden af’ i henhold til Fødevarestyrelsens guide for sund skolemad.

2. Der skal være et produktionskøkken, hvor der er plads – et læringsrum – til at eleverne kan deltage i tilberedningen af maden. Der gennemføres undervisningsforløb i forskellige fag som en integreret del af undervisningen i køkkenet.
3. Der skal være plads til at alle elever og lærere hver dag kan spise et fælles måltid sammen som en integreret del af skolens dannelsesprojekt.
4. Køkkenet skal indrettes med professionelt udstyr med henblik på at tiltrække og fastholde professionel arbejdskraft.
5. Der skal så vidt muligt anvendes lokalt producerede (gerne økologiske) råvarer.
6. Hele konceptet skal så vidt muligt være bæredygtigt i relation til arbejdsmiljø, livscyklus, vandforbrug og CO2.
7. LOMA kan etableres i eksisterende eller nyt byggeri (Ruge 2017, s. 8).

Med skolereformens indtog og længere skoledage i den danske folkeskole, er der endnu et behov for innovation. For eleverne befinder sig mange af deres vågne timer i skolen og dermed lever de en stor del af deres liv i det miljø, skolen er ramme for. LOMA projektet er et ”holistisk innovativt multikomponent projekt” (Ruge & Mikkelsen 2013). Med multikomponent forståelse trækkes der på tidligere foodscape studier, hvilket ifølge professor Bent Egberg Mikkelsen forstås som: ”the physical, organisational and sociocultural space in which clients/guests encounter meals, food and food-related issues including health messages”, (Ruge & Mikkelsen 2013, s.59). Komponenterne som eleverne skal deltage i er: madlavning og planlægning af denne. Derudover er der planlagt projektorienteret undervisning i alle fag, med henblik på at projektet skal bidrage til elevernes generelle lærings- og identitetsprocesser, ved at integrere sunde madvarer med pædagogiske aktiviteter. Derudover skal eleverne, i egne madlavningsuger, også spise de måltider som de selv har været med til at planlægge, forberede og tilberede sammen. For at forstå forandringspotentialer omkring foodscape madsystemers kompleksitet, kigger LOMA-projektet også på sammenhængen mellem mennesker, rum og mad som forankrede i en sociokulturel matrix (Ruge & Mikkelsen 2013, s.59). Sammenhængen mellem mennesker, rum og mad, bliver i LOMA- køkkenets ramme tragtet og får i udløbet forskellige former alt efter hvilken sammensætning af individer, opgaver og råvarer der bliver ’hældt igennem’. Dette viser sig forskelligt hver dag i køkkenet.

Følgende er fra en samtale hvor eleverne Kalle og Kasper¹ har snakket om hvad de kan lide af mad, hvor efter jeg spørger indtil hvilken mad de kan lide at lave derhjemme:

Kalle: "Hvad jeg laver af mad derhjemme? Jeg varmer kylling op fra Føtex, den der friske færdiglavede, der er det eneste jeg kan finde ud af at lave".

KRISTINA: "Hvad med det, du har lært i LOMA?"

Kalle: "Det er jo ikke en hel ret! Jeg kan jo ikke bare servere skåret peberfrugt, her i køkkenet er det jo tit bare en ting, til en ret, vi laver, så jeg ved jo ikke lige hvordan jeg skal lave det andet, vi serverer. Altså det er så fedt at være med, jeg prøver bare ikke at lave en hel ret som jeg kan lave bagefter, ligesom i madkundskab. I syvende vidste vi ikke hvad vi lavede, vi stressede vildt meget rundt og kunne ikke finde ud af så meget. Det er meget bedre nu, altså ikke at det var dårligt før. Vi er bare hurtigere nu, vi ved hvad vi skal, fordi vi har prøvet det før". (Feltnoter)

Svaret fra denne uformelle samtale hen mod slutningen af mit feltarbejde overraskede mig. Kalle deltog aktivt og med positiv indstilling i de opgaver han var blevet givet sammen med de andre elever i forskellige gruppekonstellationer og han tog selv initiativ til at hjælpe andre med at blive færdige eller tage opvasken. Det virkede ikke afgørende for Kalle, hvordan han var med til at lære at sammensætte råvarerne til et måltid, for han gav udtryk for, at det er fedt at være i køkkenet alligevel. Han oplevede andet, der ud fra hans udtalelse, umiddelbart synes at veje tungere i vægtskålen. Efter at have fulgt både 7. og 8. klasser på Nymarkskolen i Svendborg, var det min opfattelse at eleverne fik og tog forskellig læring og kompetencer med sig fra deres uge i LOMA-køkkenet. Kontrasten i Kalles ageren og udtalelse gjorde mig nysgerrig på at undersøge hvad motivationen for at være og agere i køkkenet (som LOMAS læringsrum) uden måske direkte at lære at lave mad, gik ud på.

Elevgrupperne i LOMA-køkkenet serverede, under mit feltarbejde, velsmagende måltider, som de sammen lavede fra bunden, hver dag. De serverede måltidet på hele skolen til de 300 elever, der havde bestilt det, og gruppen spiste det efterfølgende sammen, før de ryddede maden væk, vaskede op og gjorde køkken og spisesale rene.

Jeg har selv tidligere arbejdet som køkkenprofessionel i forskellige sammenhænge. Det har både været en del af min adgang til projektet og det kan ikke undgås at det også har påvirket min deltagelse blandt eleverne i køkkenet. Da min egen tilgang til mad, fokuserer på bæredygtighed, sundhed, smag og sammensætning, er essensen i madlavning for mig at kunne

¹ Anonymiseret

tilberede og servere et helt velsmagende måltid. Så jeg blev nysgerrig på hvilke faktorer der gjorde sig gældende, samt fik betydning for eleverne i LOMA-ugen på Nymarksskolen. Min undren og nysgerrighed omkring Kalles udtalelse af egne oplevelser af opdelt opgaver og umiddelbare fraværende incitament til at lære hvordan hele måltidet tilberedes i LOMA-køkkenet blev vakt. Denne er ikke sammenfaldende med dele af den motivationsfaktor, der ellers bliver omtalt i forbindelse med evaluering af dele af projektet:

”Det er ifølge lærerne motiverende og meningsfuldt for eleverne, når de kan følge en proces fra start til slut og ikke bare arbejde med en mindre, løsrevet del. Det virker ligeledes motiverende, når det er eleverne, der er i gang, prøver sig frem og er undersøgende”. (Danmarks Evalueringsinstitut 2017, s. 38).

Evalueringen er baseret på undersøgelser på fem andre LOMA-skoler i Danmark, der har afprøvet og implementeret projektet. Projektrapportens (Ruge 2017) resultater rummer også elementer ligesom evalueringsrapporten (Danmarks Evalueringsinstitut 2017), der omhandler elevernes sundhedsrelaterede handlekompetencer om praktiske madlavningskompetencer (Ruge 2017, s.7).

Kalles udtalelse, har også et parallelt spor i LOMA-projektet omkring hvad deltagelsen i LOMA-køkkenet fører med sig, som jeg i dette speciale, gennem en pædagogisk antropologisk undersøgelse, vil kigge nærmere på. Det pædagogisk antropologiske fag kan ifølge antropologen Ulla Ambrosius Madsen defineres således: ”Antropologien leverer teorier og begreber til analyse af social og kulturel praksis, der her retter sig mod det pædagogiske felt. Pædagogikken tilbyder et felt – dér hvor læring, opdragelse og dannelse finder sted.” (Madsen 2004, s.8). Min pædagogiske interesse er, elevernes læringsprocesser fra et elevperspektiv. Ved hjælp af antropologiske teorier om mennesker som sociale væsner, vil jeg analysere felten og belyse hvordan det sociale blandt eleverne praktiseres. Dette har ledt mig frem til følgende, løbende justeret, problemformulering:

Med udgangspunkt i et tre måneders feltarbejde blandt udskolingselever, der deltager i madprojektet LOMA², ønsker jeg at undersøge hvad det er for læreprocesser eleverne gennemlever.

Herunder ønsker jeg at studere hvordan forskellige elever indgår i og forholder sig til projektets læringsrum.

² LOMA projektet på Nymarksskolen er delt i to dele. Den ene del foregår i køkkenet med køkkenpersonale, hvor eleverne skal lave mad, den anden del foregår som led i fagundervisning med faglærerne hvor LOMA elementer bliver inddraget.

For at belyse denne problemstilling vil jeg anvende antropologen Victor Turners begreber ”liminalfase”, ”sacra” og ”communitas” (Turner 1967, 1969), antropologen Jean Laves begreber om mesterlære og legitim perifer deltagelse sammen med uddannelsesforskeren Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (Lave & Wenger 2003). Endelig inddrager jeg antropologen Claude Fischlers ”commensality” begreb (Fischler 2011), der i dansk skolemadsammenhæng, som sociologen Sidse S. Andersen blandt andre påpeger (Andersen et.al. 2015), får en lidt anden betydning.

Læsevejledning

Dette speciale er bygget op af tre dele: en metodisk og teoretisk gennemgang, analysekapitler og til sidst afsluttende konklusioner. Specialet indeholder tre analyse kapitler, hvoraf det første vil fokusere på LOMA-projektets køkkenuge som en liminal fase. Det andet vil have mesterlære, legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber i fokus. Det sidste analysekapitel er baseret på spisesituationen i spisesalene gennem commensality begrebet.

I kapitel 2 vil jeg gennemgå mit feltarbejde metodisk og skitsere nogle af de utallige overvejelser, jeg har gjort mig undervejs. Feltarbejdet og det empiriske materiale som specialet er baseret på, har stor betydning for den videre analyseproces. Da jeg i min arbejdsproces har været optaget af flere tematikker og teorier, som jeg i det endelige speciale ikke har valgt i mine analyser, vil jeg i afgrænsningsafsnittet kort nævne disse.

I kapitel 3 vil jeg redegøre for den teoretiske ramme som jeg gennem min analyseproces har valgt at basere specialet på. Her vil de forskellige teoretikere og teorier blive udfoldet og jeg vil deri også nævne hvilke dele af empirien, de er med til at belyse.

I kapitel 4 vil jeg analysere dele af mit empiriske materiale med udgangspunkt i LOMA køkkenugen som en rituel liminal fase. Opdelingerne i dette kapitel er som overskrifterne antyder inspireret af Turners begreber.

I kapitel 5 vil LOMA-køkkenugen anses som en base for situeret læring. Her vil den valgte empiri blive analyseret gennem Lave og Wengers begreber om mesterlære og legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber.

Kapitel 6 vil adskille sig fra de forrige analysekapitler ved at fokusere på spisesituationer under fællesspisningen i LOMA-spisesalene, der er en del at skolens understøttende undervisning, gennem Claude Fischlers ”commensality” begreb. Dette var mit oprindelige udgangspunkt og indeholder grundlæggende elementer inden for madsociologien omkring fællesmåltiders effekt og udligning af social ulighed og øget folkesundhed gennem et

dagligt fælles skolemåltid. Det får derfor plads her, især fordi begrebet i dansk skole sammenhæng, gennem blandt andre Andersens forskning, får anden betydning.

Kapitel 7 vil være en konklusion på hele specialet. Hvor der vil blive samlet op på analyserne og de pointer jeg er kommet frem til gennem analyserne vil blive tydeliggjorte.

Undervejs i specialet vil der være uddrag af feltnoter og citater fra interviews og uformelle samtaler. Disse vil være skrevet med *kursiv*. Der kan i hvert kapitel være brugt uddrag og citater fra forskellige tidspunkter i feltarbejdet. Andre uddrag, citater fra litteratur og teoretiske begreber vil være anført i citationstegn. Alle elevernes navne er anonymiserede, for det første fordi jeg har lovet dem det, og fordi det er deres agens og udtryk der er relevante for analyserne og ikke deres personlige identiteter. De voksne er ikke anonymiserede.

Forsknings- og skoleledelsen er offentlige ansigter i LOMA- sammenhæng, hvilket Nymarksskolen også er og er derfor navngivet efter aftale. De voksne i køkkenet har også givet lov til at jeg må bruge deres navne, hvilket jeg er taknemmelig over, da de som personer rollemæssigt ville have være svære at anonymisere. De køkkenvoksnes navne er skrevet med STORE bogstaver, dette gælder også mit eget navn.

Jeg har i opgaven indsat billeder som jeg har taget, som en del af min metode. Disse er brugt for at illustrere den del af empirien jeg beskriver og analysere i det pågældende afsnit. Billederne har anonymiserede ansigter efter aftale med eleverne, for selvom jeg gennem skolen har fået tilladelse til at fotografere og efter deres retningslinjer at bruge billederne, så et det mine aftaler med de enkelte elever der vægtes her.

I det følgende kapitel vil jeg gennemgå mit feltarbejde og sammendrage mine overvejelser og erfaringer. Derudover vil jeg kort komme ind på det forskningsfelt jeg på min uddannelsesrejse har krydset, og vise hvor min interesse for skolemadsprojekter er udviklet fra. I min arbejdsproces er jeg også blevet inspireret af andre teorier end dem jeg endeligt har valgt tematisk at følge i mine analyser, hvilke jeg i kapitlets afgrænsningsafsnit kort vil ridse op.

Kapitel 2

Adgang til felten

I dette kapitel vil jeg give et billede af hvordan jeg fik adgang til mit feltarbejde på Nymarksskolen, hvilket metodiske landskaber jeg har bevæget mig i undervejs, hvilket forskningsfelt jeg har søgt og arbejdet mig frem i og hvilke afgrænsninger jeg har forholdt mig til, for at nå frem til den teoretiske ramme dette speciale indeholder.

Da jeg i december 2016 hilser på en bekendt i byen, falder vi i snak. Vi har sidst set hinanden på Skovsgaard MadMarked, et økologisk spisested, der har lokale råvarer og bæredygtighed øverst på menuen, hvor jeg i en periode har arbejdet som kok og hun har været gæst. Hun fortæller, at hun i forbindelse med et skolemadsprojekt i Svendborg Kommune, hvor hun er konsulent, har været på studietur i England i forbindelse med forskningsprojektet LOMA, der er startet ud fra Nymarksskolen i Svendborg. Vi aftaler at tales ved, da jeg meget gerne vil høre mere om projektet og arbejdet der ligger bag. Vi mødes i februar, hvorefter jeg sender hende en præsentation af mig selv og min studieinteresse omkring at komme på et evt. feltarbejde i et af LOMAs projektforsøg, hvilket hun formidler videre til lederen af projektet Dorthe Ruge. Dorthe Ruge svarer positivt tilbage omkring min ide om en pædagogisk antropologisk undersøgelse af elevperspektiverne i LOMA og om muligt også forældreperspektiver omkring projektet og deres børns deltagelse. Dorthe Ruge, konsulenten og jeg mødes i april 2017 hvor jeg præsenterer min antropologiske kvalitative tilgang og interesse omkring deltagerobservationer af eleverne og efterfølgende interviews og jeg hører mere om projektets forskningsmæssige baggrund. Dorthe Ruge formidler efterfølgende kontakt til skoleleder Birgit Villebroe og LOMA-koordinator Rikke Thrane som jeg også sender mine informationer til. De giver mig adgang til projektet på Nymarksskolen og beder mig kontakte køkkenlederen Camilla Suna for at afstemme forventninger med hende. Vi aftaler et møde i LOMA- køkkenet lige inden sommerferien.

Der er elever i køkkenet, som er stort og lyst med masser af vinduer. Der er en afslappet stemning, radioen er tændt og eleverne synger med. Køkkenlederen viser mig rundt på skolen, i de dele der på en eller anden måde er tilknyttet LOMA-projektet. Mens vi ser på de forskellige spisesale, taler vi os ind på hinanden og vores forventninger omkring mit tilstedevær i LOMA efter sommerferien. Min interesse er at følge nogle klassers deltagelse i LOMA og jeg gør det klart, at det er eleverne og ikke LOMA som ernæringsmæssigt og bæredygtigt projekt, jeg vil have fokus på. Det er hensigtsmæssigt for skolen hvis jeg

begynder i uge 36. Eleverne har introaktiviteter de første uger efter sommerferien og er ikke med i køkkenet. I samarbejde med Rikke Thrane finder vi kalender og aftaler hvilke klasser jeg skal følge og hvornår der er planlagt LOMA-forældremøder for de klasser så jeg også kan deltage i disse og møde forældrene. Jeg kan begynde den 4.september sammen med den første 7. klasse, der skal i køkkenet. (Uddrag fra min feltlog 1.2-21.6.17)

I adgangsforløbet til dette feltarbejde har der været *gatekeepere* på projektets forskellige niveauer. I den sammenhæng skriver antropologen Tine Tjørnhøj-Thomsen: ”At antropologen får tilladelsen til at være tilstede i en lokalitet eller en institution af en central gatekeeper, giver nemlig ikke automatisk hverken adkomst eller adgang til de mennesker, der opholder sig der” (Tjørnhøj-Thomsen og Hansen 2009, s. 228). Kontakten til Dorthe Ruge der faciliteres gennem min netværksforbindelse gør disse to til *gatekeepere* i min adgang til projektet. På skolen er det Birgit Villebro og Rikke Thrane der giver adgang, men de har ikke betydet noget for min daglige adgang i køkkenet, hvor det er køkkenlederen CAMILLA og køkkenpersonalet MONG og FIE, der har været *gatekeepere*. I begyndelsen holdt jeg pause med personalet i køkkenet, dette både for at skive lidt uddybende noter, men også for at lære dem at kende og prøve at skabe tillidsrelationer til dem. Min egen baggrund, med køkkenerfaring og at vi under ”pausesnak” finder ud af at vi har fælles bekendte fra tidligere arbejdspladser, gav både erfaringsforståelse og en fællesaccept.

Daglig accept, tillid fra og relationer til eleverne, som jeg gennem mit elevperspektiv især var afhængig af, etablerede jeg på en anden måde. For eksempel gik vejen til accepten fra en af mine adgangsgivende elevgatekeepere til en af klassernes sociale fællesskaber gennem Sydkoreansk popmusik (herefter Kpop). Mine egne teenagedøtre var grebet af Kpop fænomenet og da jeg en morgen stod og skrællede gulerødder ved siden af to piger der snakkede om deres idoler og sang, var der ting jeg kunne genkende og til pigernes overraskelse spurgte ind til. Det var ikke noget jeg omtalte og opsøgte ellers, da jeg var opmærksom på at denne musikniche kun var adgangsgivende til en del af fællesskabet og derfor også kunne udelukke mig fra andres accept. Ugen efter, da de samme piger var færdige i køkkenet og skulle i spisesalen til frokost, stod jeg i døren for at få en fornemmelse af hvor jeg kunne placere mig uden at tage nogens plads. Den ene af pigerne får øje på mig og vinkede mig hen til den del af langbordet, hvor hun sad sammen med veninden og andre piger fra klassen.

Min køkkenbaggrund var både et plus, da det var en del af min adgang, men det var i begyndelsen også genstand for usikkerhed. Pga. min egen usikkerhed omkring at bevæge mig

i en overgang fra at være erfaren pædagog og køkkenfaglig til at være studerende med et antropologisk perspektiv og bevæge mig rundt i køkkenet som sådan blev det til noget nyt og ukendt. ”Det at rejse ind blandt mennesker for at lære *deres* hverdag og *deres* samvær at kende... (Hastrup et.al, 2011, s. 32). Dels skulle de andre voksne i køkkenet, selvom de kendte til min køkkenfaglige og pædagogiske erfaring lige vænne sig til, at jeg ikke agerede som de andre voksne, det være sig vikarer eller lærere, der på en eller anden måde gjorde noget andet end mig.

I følge sociologene Martyn Hammersley og Paul Atkinson forsøger informanter at placere feltarbejderen indenfor deres forståelsesramme og erfaringer. For at skabe de bedst mulige relationer, er det nødvendigt, bl.a. at udføre *impression management* i relationsarbejdet i felten (Hammersley & Atkinson 1995, s.83). *Impression management* er feltarbejderens måde at forhandle sig frem til en position der er mulig i situationen, i modsætning til feltarbejderens sociale karakteristika så som køn, alder, og race, der ikke kan forhandles (Hammersley & Atkinson 1995, s. 92).

Blandt eleverne italesatte jeg mig selv som elev, elev og studerende på en anden skole³. For at manifestere min position som ”atypisk voksen” (jf. Gulløv & Højlund 2003) hverken igangsatte, irttesatte eller udviste jeg ikke nogen former for autoritet. Når jeg ikke svarede på de spørgsmål som eleverne stillede mig i forbindelse med madlavning overhørte jeg elever forklare hinanden: ” *Hun er elev som os, et eller andet sted og hun bestemmer ikke en skid* ”(Feltnote), hvis jeg ikke kunne fortælle dem f.eks. hvor mange kilo rodfrugter der skulle bruges. Senere da jeg enkelte gange var ovre i en af klasserne i en time, blev jeg spurgt: ”*Må du godt bare sidde her, bliver din lærer ikke skide sur når du ikke laver noget, hvem bestemmer egentlig over dig?* ”(Feltnote). Ved at aflæse de andre voksne i felten og optræde atypisk i forhold til dem kan man ifølge antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højllund søge en position som atypisk voksen. Hvis man gennem handling viser at man ikke følger stedets normer som voksen, ”..kan man signalere at man er atypisk og derved får man muligheder for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har adgang til” (Gulløv & Højllund 2003,s. 105). Efter den første uge fik jeg fra de voksne accept til at bevæge mig frit rundt i køkkenet og til selv at vurdere hvornår jeg skulle være der og hvornår jeg havde behov for at være andre steder. I mine feltnoter har jeg skrevet om fredagen den første uge: *CAMILLA formulerede under dagens ”evaluerende” samtale til mig: ”Jeg skal jo ikke være*

³ Få gange spurgte enkelte elever indtil hvilken andenskole, men da jeg sagde Aarhus universitet/DPU blev det hurtigt tydeligt at det både geografisk og forståelsesmæssigt blev for ukonkret et emne for dem.

deres ven, jeg skal have køkkenet til at fungere". I løbet af ugerne deltog jeg nogle gange, som en meget hurtig elev, for at hjælpe med at få maden færdig. På den måde også viste de voksne at jeg var klar på at give noget igen for den adgang, tillid og accept de viste mig. Blandt eleverne var der, nogle gange irritation og mistillid til om hvorvidt jeg ikke ville eller kunne svare dem, men da jeg vitterligt ikke 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 og at de skulle spørge CAMILLA, MONG eller FIE. Gulløv og Højlund skriver: "I feltarbejde med børn handler en stor del af rollearbejdet om, hvordan voksenhed og barnlighed fortolkes et givent sted og hvordan man kan farve sin forskerrolle i forhold hertil (...) kan man ikke som forsker færdes sammen med børn uden også at forholde sig til voksne" (Gulløv & Højlund 2003, s. 109-110).

Mit arbejde med at nuancere mine roller alt efter hvilke elever jeg stod i nærheden af og hvilke voksne der var i nærheden, blev en stor del af feltarbejdet, da der var en ny elevgruppe i køkkenet hver uge som jeg skulle forholde mig til. Det var ikke alle elever der gav mig adgang i fællesskabet som de stod i, eller talte til mig når jeg stod og arbejdede sammen med dem omkring bordene. De fleste accepterede i løbet af deres køkkenuge min tilstedeværelse, da de fandt ud af, at jeg heller ikke irettesatte dem. Eller hvad der tilsyneladende var en ligeså betydningsfuld faktor, at jeg ikke fortalte noget videre af det de stod og talte sammen om, til andre voksne, at jeg ikke fordømte emner eller fortalte handlinger, ved udsagn eller mimik, men i stedet for forholdt mig spørgende og interesseret og kunne grine med, hvor jeg synes at det var ok, eller jeg ikke kunne lade være og ellers forholdt mig tilsyneladende neutral til det der blev kommunikeret. Det kommunikerede – eller rettere, måden der kommunikeredes på. Det uddybes senere i forskellige sammenhæng og eksplicit i afsnittet om "Communitas" i køkkenet.

Metode

Feltdesignet som dette speciale bygger på er baseret på en triangulær metode. Det producerede empiriske materiale er hovedsageligt fra deltagerobservationer og uformelle samtaler med eleverne i LOMA-køkkenet og i spisesalene på Nymarkskolen, samt efterfølgende elevinterviews der alle er udført i slutningen af mit feltarbejde. Desuden har jeg haft kamera med i felten og har derigennem også visuelle observationer at arbejde med. Dette så jeg som en mulighed for at bruge min egen erfaring som også reportage- og eventfotograf, til at deltage i felten med et kamera og bruge fotografering/billeder som etnografisk metode,

da nogle af de konkrete beskrivelser af observationer i dagligdagen dermed også vil kunne understøttes af billeder (Madden 2013, s.103).

De klare forestillinger jeg havde om deltagerobservationer og hvorledes jeg ville gribe dem an baserede jeg på Hammersley og Atkinsons vifte af teoretiske sociale roller og jeg deltog derudfra i felten. Viften spænder bredt fra komplet deltager til komplet observatør, hvilket rummer en palette med flere muligheder (Hammersly & Atkinson 1995, s. 104). Mine sociale karakteristika gav mig ikke muligheden for at deltage som teenager/folkeskoleelev. Da jeg er uddannet pædagog, ville jeg godt kunne have deltaget som sådan, men da jeg i den rolle ikke ville have kunnet være den samme atypiske voksne, som jeg gerne ville fremstå som, afstod jeg fra dette. Jeg ville nemlig sandsynligvis, efter en tid, have påtaget mig pædagogens professionelle ansvar og have haft et opdragende, dannelseselement i arbejdet, både for min egen del, men højst sandsynligt også i elevernes anseelse og indstilling til mig. Det ville også have været muligt for mig at indgå som lærer eller køkkenvikar, men det var alle muligheder som jeg ikke tillagde den bedste mulighed for at komme tættest på elevernes opfattelser og erfaringer i og omkring LOMA-projektet. Derfor aftalte jeg med de voksne at jeg kunne få adgang til køkkenet som elev/studerende på pædagogisk antropologi, hvilket jeg tydeligt italesatte overfor eleverne: ”*At jeg var elev*”.

Følgende er uddrag fra min feltrapport: ”Helt konkret mødte jeg ind sammen med eleverne. 7.30 stod vi omkring midterbordet sammen og fik dagens menu, gruppeinddeling og gruppeopgaver at vide. Derefter kobledede jeg mig om mandagen på den gruppe der enten skulle skære, skrælle, pille eller snitte mest. Med et skærebræt i den ene hånd og et redskab eller to i den anden (som regel en skrælle, urte- eller kokkekniv), fandt jeg mig en bordplads ved en gruppe, hvor jeg spurgte, om det var ok at jeg var med. Jeg deltog jo med et par hænder mere til at klare opgaven, og de fandt måske hurtigt ud af, at jeg var et aktiv i den henseende, da jeg skar, skrællede, pillede og snittede med en vis rutine, selvom jeg øvede mig i ikke at være for effektiv i forhold til eleverne. Det var køkkenpersonalet, der satte dem i gang og viste dem, hvordan de kunne gribe de forskellige opgaver an, fortalte dem, hvad målet med dagens opgave var i hele madlavningsprocessen. Den første halvanden time i køkkenet blev råvarer typisk behandlet og forberedt til at kunne blive ”samlet” efter formiddagspausen. Morgenperioden var præget af træthed, stille opvågning og samtaler mellem deltagerne (især eleverne), som virkede umiddelbare og ærlige uden konfronterende øjenkontakt, da vi enten stod side om side eller overfor hinanden, med et bord af mad og redskaber i mellem os, som krævede øjnenes tilstedevær. Jeg er bevidst om at disse unge

mennesker er af en generation af digitalt indfødte og der med måske ikke er vant til helt så meget øjenkontakt med deres samtalepartnere som jeg er, men der er alligevel en særligt uforpligtende fornemmelse for rum og tid og samtale i et køkken – samtalekøkken.

Nogle gange skiftede jeg arbejdsgruppe for at kunne være med til de samtalevenlige skrælle- og hakkeopgaver. Men ellers blev jeg ved den gruppe jeg havde stiftet bekendtskab med om mandagen og lærte dem nærmere at kende i tidsrummet inden første pause. Efterfølgende fulgte jeg andre opdelinger i grupperne alt efter hvad der foregik i elevernes relationer. Efter to uger i køkkenet med begge hold fra en klasse, mødte jeg, ugen efter, op i spisesalene til spisning fra kl.11.30 – 11.50 enten med min madpakke eller uden mad for at sidde sammen med eleverne i deres daglige spisesituation og da min intention var at deltage på samme forudsætninger som eleverne ville jeg måltidmæssigt holde mig inden for de rammer som eleverne var i. Min egen madpakke hjemmefra blev der sat spørgsmålstejn ved i begyndelsen, jeg var jo i LOMA, med tiden fandt de ud af, at det var jeg ikke og kunne ikke bare få LOMA mad uden at have arbejdet for det ligesom dem. Medmindre jeg købte det pr. mobilepay, men det har jeg ligesom nogle af eleverne ikke” (Holt 2017, s14-15).

Mine deltagerobservationer og de uformelle samtaler under feltarbejdet, ville jeg gerne følge op på ved at interviewe eleverne. Min beslutning om først at tilrettelægge interviews sidst i feltarbejdet, var delvist at jeg gerne ville have kendskab til alle tre klasser og så eleverne havde mulighed for at finde ud af hvad jeg var for én, inden de tilkendegav om de gerne ville deltage i interviews eller ej. Det lykkedes mig på den måde at interviewe 23 elever fordelt på 8 gruppeinterviews af 15-45 minutters varighed med 2- 4 elever i hver gruppe. Mit ønske var at høre elevernes beskrivelser, fortolkninger og forståelsesverdener gennem interviews med beskrivende spørgsmål, der ifølge antropologen James Spradley har den fordel, at informanterne får mulighed for at bruge deres eget sprog (Spradley 1979, s. 85).

Gennem min tid i felten både i køkkenet og i spisesalene lærte jeg en del af elevernes oplevelsesverden at kende og kunne dermed iagttage forløb og situationer, som jeg gerne ville have eleverne til at beskrive for mig med deres egne ord, f.eks.: Selve LOMA-projektet, køkkenugen, en dag i køkkenet, en opgave, en ret eller et måltid, servering, spisning og oprydning. Min fornemmelse blev dog, at jeg med min forforståelse alligevel kom til at fiske efter beskrivelser, så det fik betydning for interviewprocessen og beskrivelserne. Dette selvom jeg brugte billeder og film som jeg havde taget i køkkenet og i spisesalene og ikke italesatte hvad der var på billedet eller skete i filmen med mine ord. Alligevel var det stadig beskrivelser jeg fiskede efter, som synes at gøre situationen søgende og eleverne usikre og

tvivlende. I mine overvejelser omkring interviewene, var jeg nået frem til at lave gruppeinterviews, da jeg derved kunne invitere flere elever til at deltage og at eleverne, med kammerater tilstede, havde mulighed for at være tryggere i situationen og måske få sagt mere, selvom min erfaring med teenagere også var, at når de endelig åbner op godt kan glemme at der er andre, som måske også gerne vil høres. Derfor besluttede jeg efter de første beskrivende gruppeinterviews at ændre den beskrivende interviewmetode til fokusgruppeinterview da jeg oplevede at f.eks. nogle billeder lagt frem på bordet fra begyndelsen kunne få gang i elevernes kollektive samspil og kunne bringe flere spontane, ekspressive og emotionelle synspunkter frem som psykologerne Steinar Kvale og Svend Brinkman fremhæver (Kvale & Brinkman 2015, s 205- 206).

Transskriberingen af disse fokusinterviews var sværere end de beskrivende interviews, da jeg måtte lytte dem igennem mange gange da der ofte var flere, som kom til at tale i på samme tid. Det var dog min fornemmelse, at eleverne følte sig bedre tilpas, fik sagt meget mere spontant og følte sig mindre pressede under fokusinterviewene. Nogle af interviewgrupperne havde eleverne selv ønsket og andre havde jeg opfordret til og inviteret ind sammen. Alle havde mulighed for at melde til og fra og det var der også flere der gjorde, da de f.eks. ikke ønskede at deltage hvis en anden i gruppen var syg, hvis noget af interviewet gik ud over et frikvarter eller de f.eks. hellere ville klippe julepynt.

Ud fra flere af LOMA-projektets case beskrivelser og information om at LOMA-projektet er opdelt i værksteder, hvoraf det ene er et medieværksted hvor eleverne producerer billedfortællinger at gruppens deltagelse i projektet (lomaskole.dk). Det så jeg det som en mulighed for at bruge dette visuelle element i min deltagelse i projektet. Brugen af billeder og film blev justeret, eftersom ingen af eleverne havde kameraer med i køkkenet. Det betød at der ikke var andre end mig med et kamera i køkkenet, og det tog mig nogle dage at finde et leje, hvorpå fotograferingen virkede mindst forstyrrende. Enkelte elever frabad sig fotografering mens andre meget gerne ville og i begyndelsen poserede foran mit lille lumix kamera GX7, der både kan fotografere og filme hvilket jeg med tiden også benyttede, da jeg så det som en mulighed for at tage fotografiske feltnoter. Dermed kunne jeg fastholde nogle af de visuelle indtryk fra deltagerobservationerne, der ifølge børneforskeren Kim Rasmussen må betragtes som visuel repræsentation (Rasmussen 2013, s. 261-282). Da eleverne ikke måtte have telefon med i køkkenet valgte jeg også at lade min telefon ligge i min taske, og ikke bruge den som kamera eller til noter og havde lumix kameraet stående på kontoret og en lille notesblok i baglommen.

Perspektiverne omkring fotografering og brug af fotos i interviews er bl.a. at fotografier kan anskues som tolkningsåbne, kan afkodes på flere måder og inddrage kontekst. Billeder kan bringe en realitet ind i interviewet, der baserer sig på deltagerens perspektiv, da de stimulerer hukommelsen, tanker, handlinger, følelser og holdninger og fremkalder personlige historier, erfaringer og få en katalysatorfunktion (Rasmussen 2013, 19). Flere gange under fokusgruppe interviews oplevede jeg at disse billeder og film var genstand for de begyndende samtaler og diskussioner, jeg har inddraget i dette speciale.

Da det i feltprojektet planlægningsmæssigt ikke blev aktuelt at eleverne også kunne fremvise deres billeder og synsvinkler, brugte jeg mine billeder under interviews og som et visuelt element i mine feltnoter og i specialet for at give en lille indblik i køkkenet og spisesalens rum og elevernes placering og grupperinger deri. Det kunne have været spændende, hvis også eleverne havde haft kameraer med i køkkenet, så deres perspektiver og synsvinkler dermed også ville have haft visuelle udtryk.

Tilladelse til at fotografere blandt eleverne fik jeg af skolen, efter de retningslinjer skolen har: Gruppebilleder med flere elever på er tilladt, billeder af eleverne enkeltvis må ikke bruges uden den enkelte elev og forældres tilladelse. I et informationsbrev havde jeg briefet elever og forældre om min tilstedeværelse og mit formål med at observere blandt eleverne. Med informeret samtykke gjorde jeg det dermed muligt for eleverne at sige fra overfor projektet og være forsikret om, at de involverede ikke er imod, at jeg observerer i blandt dem (Kvale & Brinkman 2015, s. 116).

Men kan jeg være sikker på, at alle informanter har deltaget frivilligt, da de ikke altid selv har mulighed for at gennemskue hvad min tilstedeværelse vil tilvejebringe. Det kan jeg som forsker, ikke på forhånd have overblik over, da jeg selv deltager i felten og ikke kan vide hvad der vil ske og hvad jeg vil få indblik i, før jeg har fået det. Dette er ifølge Hastrup en del af den *dobbelte positionering* antropologen befinder sig i, da der både arbejdes med at skabe tillid og opnå nærhed til mennesker i felten, men også distance. Denne positionering, der altså på en og samme tid er kendetegnet ved nærhed og distance giver antropologen et etisk ansvar, da informanterne ikke nødvendigvis selv kan overskue konsekvenserne af deres deltagelse (Hastrup 2009, s. 297- 318).

Eleverne blev gennem informationsbrevet gjort opmærksomme på, at mine observationer, deres samtaler og eventuelle billeder af dem vi blive anonymiseret. Med mit brug af kameraet i felten, er jeg opmærksom på hvilke etiske dilemmaer mit visuelle metodevalg kan fremkalde. Jeg har på mange måder været som en fremmed og ”professionel

voyeur”, der ” krænker en andens ret til privatliv ved at bemærke sig adfærd, der ikke er tiltænkt offentlig beskuelse” (Hansen 1976, s.133 i Tjørnhøj-Thomsen & Hansen 2009, s. 229). På den anden side har teenagere i dag næsten konstant et kamera på sig i kraft af deres telefon og det gav kameraet et andet fokus. Opmærksomheden omkring at jeg dagligt tog billeder i køkkenet virkede påfaldende i begyndelsen, men eleverne blev ret hurtigt afslappede omkring det, da jeg viste dem, at jeg ofte ikke tog billeder af deres ansigter. Jeg er overbevist om, at det at de unge, qua deres daglige færds i de sociale mediers billeddelingsverden, giver dem et andet forhold til fotografering, end det ville have forholdt sig for bare fem til ti år siden.

Jeg har åbenlyst taget billeder og skrevet enkle noter blandt eleverne. Når enkelte elever spurgte hvad jeg lavede, læste jeg det skrevet op og forklarede at det var fordi, jeg gerne ville kunne huske så meget så muligt af hvad der var sket i løbet af dagen, da jeg jo skulle bruge det i forbindelse med min skoleopgave. Under interviews har jeg fortrinsvist vist billeder og film af de elever der var tilstede under interviewene, med mindre det var billeder af større grupper. Det er eleverne, deres historier og deres interaktioner med og blandt hinanden, der har været det bløde og sårbare element. Bl.a. derfor har jeg også udeladt nogle personfølsomme fortællinger, da de ikke ville kunne anonymiseres, hvilket i nogle tilfælde har medført at jeg har fundet en anden vej gennem analyserne. CAMILLA, MONG og FIE har jeg personligt spurgt om de ønskede anonymisering, hvilket ikke var tilfældet. Mine overvejelser omkring ikke at anonymisere Nymarkskolen og LOMA-projektets ledelse skyldes, at projektet er et forskningsprojekt der i andre sammenhænge og gennem hjemmesiden lomaskole.dk hvor andre publikationer også findes, ikke er anonym.

Oprindeligt var min intention også at følge nogle elever hjem til deres familier, for at interviewe forældrene omkring deres oplevelser af LOMA, og for at undersøge om eventuelle mønstre i elevernes deltagelse og fællesskaber i LOMA, kunne kobles til hjemmenes habitus. Det har jeg grundet tidsbegrænsning måttet vælge fra og har fokuseret på elevernes læreprocesser i LOMA, fra elevernes perspektiv. Forældrene har jeg udelukkende mødt og talt med ved at deltage i LOMA-forældremøder.⁴

⁴ LOMA-forældremøder er aftenmøder, hvor forældre i 7. klasse kan få en mulighed for at se LOMA-køkkenet og selv være med til at lave mad der, sammen med deres børn. Der er enten en køkkenprofessionel eller en af de lærere der har formiddage i køkkenet til at introducere forældrene til køkkenet og LOMA. Forældrene og elever deler sig i grupper og skal sammen lave mad til det antal personer der er mødt op. Efter madlavning og spisning rydder eleverne op, mens forældrene holder møde med klassens klasselærere.

Grundlaget for dette speciale er de ovennævnte metoder, det producerede empiriske materiale via mit tilstedevær i felten og anvendelse af metoderne. Hermed påpeger jeg at der er tale om et kvalitativt studie, der skaber indblik i komplekse sociale processer snarere end kvantitativt overblik.

Forskningsfelt

Der er flere studier, som undersøger skolemadsprojekter. Da jeg tidligere som pædagog med specialiseringen sundhed, krop og bevægelse har været forankret i det sundhedspædagogiske forskningsfelt, var det også delvist med det udgangspunkt jeg begyndte mit feltarbejde. Mit studie har tilknytning til miljø og sundhedspædagogiske studier. Blandt disse vil jeg nævne cand. Pæd. I ernæring Jette Benn der bl.a. har udarbejdet afhandlingerne: ”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”. (Benn 1996). Og ”Kost i Skolen -Skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesløjld eller sundhedsbiks? ” (Benn 1996). Der anlægges i disse et bredt perspektiv på mad-og måltidspædagogik i skolen.

De seneste år har der også været foretaget forskning, der inddrager ernæring, sundhed, miljø og bæredygtighed. Projekterne EVIUS og OPUS er i denne sammenhæng yderst relevant at nævne. Projekt EVIUS der er en effektvurdering af: Interventioner omkring frokost for børn og unge i 38 skoler, har konkluderende anbefalinger og anbefaler bl.a. at: ”Sikre fokus på de sociale behov blandt eleverne i forhold til rammerne for skolemåltiderne og sikre et større fokus på integrering af madordningerne i skolens undervisning. Det kan ske ved at inddrage undervisning i sundhed, ernæring, økologi og madkultur” (EVIUS 2010, s. 35). Projekt OPUS havde til formål at sikre optimal trivsel, udvikling og sundhed for børn gennem ”Ny Nordisk Hverdagsmad” og har undersøgt effekterne af dette på skolebørns trivsel, udvikling og sundhed i 3.- 4. klasser på 9 skoler (OPUS 2014).

Bl.a. gennem OPUS projektet og følgeforskning omkring det, der også er antropologisk funderet, er jeg i stigende grad, igennem mit nuværende studie blevet bevidst om sociologisk og antropologiske forskning omkring feltet mad og måltidskultur. F.eks. er jeg stødt på forskningsartiklerne: “School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home” (Andersen et al. 2015) og “Contrasting Approaches to Food Education and School Meals.” (Andersen et al. 2017). I disse er det netop OPUS-projektet der

bliver undersøgt med et andet fokus end spørgsmålet om skolemad fremmer ernæringsmæssige udbytte og forbedrer læringsudbyttet i skolastiske aktiviteter. Disse studier undersøger og sammenligner de aktuelle tilgange der er fundet i OPUS-projektet og sammenligner dem med deres empiriske studier og identificerer kontrasten mellem maddannelsesidealer og aktuel praksis alt efter hvilken kontekstualisering der er om madlavningen eller måltidet. Ifølge forskerne påvirker de læreprocesser der er omkring mad og måltider elevers evaluering af mad, da disse er viklet ind i deres sociale relationer (Andersen et al. 2015 & Andersen et al. 2017).

I artiklen fra 2015 (Andersen et al. 2015) diskuteres begrebet ”commensality” som sociologen og madantropologen Claude Fischler, med sin teoridannelse om dette begreb fremhæver som en afgørende faktor i madfællesskaber og af social vigtighed for sundhed (Fischler 2011).

”Commensality” begrebet vil jeg følgende uddybe i den teoretiske ramme for specialet og senere bruge analyserende i kapitlet om fællesspisning.

Afgrænsning

Denne afgrænsning rummer andre teoretiske analysemuligheder som jeg igennem min specialeproces har været inspireret af, fundet relevante og som led i at skabe en refleksiv distance under feltarbejdet, men som jeg i sidste ende valgte fra for at fokusere på de enkelte teoretiske tilgange som blev rammen for mit speciale.

I forarbejdet omkring projektet og feltdesignet var mit udgangspunkt at jeg gerne ville undersøge elevernes sociale identitet.

Gennem læsning og kodning af min empiri fandt jeg ydermere begreber og tematikker som jeg lige så vel kunne have brugt i mine analyser, disse vil jeg følgende kort ridse op.

Da mit feltarbejde skulle foregå på en dansk folkeskole var et fokus på institutionalisering en umiddelbar åbenlys vej at gå, her var det primært ”Den samfundsskabte virkelighed” af sociologerne Peter Berger og Thomas Luckmann (Berger & Luckmann 1999) jeg havde i tankerne. Ifølge Berger og Luckmann er det gennem den måde mennesker agerer på at de skaber en social orden. Denne orden er et foranderligt og fortløbende produkt af menneskets aktivitet, samtidigt opstår en social orden som objektiv virkelighed fordi mennesker tror på den og agerer ud fra den (Berger & Luckmann 1999, s. 70-71). Forståelsen rækker ud over en almen opfattelse af institutioner som institutionelle vaner og bygger på etablering af vaner (Berger & Luckmann 1999, s. 72-73). Når mennesker

oplever noget som, en måde tingene gøres på, er det blevet et institutionaliseret facet i vores menneskelige forståelsesverden der tages for givet og transformeres hvilket også antropologen og sociologen Richard Jenkins bl.a. i ”Social identitet” påpeger (Jenkins 2006, s.160) og dermed har han også være inddraget i dette speciales proces for mig. Jenkins har ligget latent under overfladen i kodninger af sociale kategoriseringer og kontekster gennem analyser af både individ, interaktioner, relationer, indhold, konsekvenser, institutionens handlemønstre og social kontrol (Jenkins 2006).

En anden relevant inspiration har, for mig, været sociologen og antropologen Pierre Bourdieus forskningsteorier og syn på uddannelsessystemets reproduktion ”Bourdieu – Education and Reproduction” (Harker 1990). Skolen synes struktureret til at favorisere dem, der allerede har kulturel kapital og denne tendens dukkede flere gange op i kodningen af min empiri. Dette specielt i forbindelse med et Bourdieusk blik på hvordan anderledes undervisningstilgange, kan give elever med en udfordret habitus omkring den generelle, klassiske uddannelsespraksis anerkendelse og legitimere andre ressourcer i et specifikt felt (Harker 1990). Da det dog udelukkende var LOMA køkkenugen og ikke klasseundervisningen jeg havde empirisk materiale fra, havde jeg ikke nogle egentlige observationer af elevperspektiver fra klasseundervisningen og dermed heller ikke et komparativt grundlag at basere en sådan analyse på.

Inspireret af sociologen Erving Goffmans ”Social samhandling og mikrosociologi ” (Goffman 2004) havde dagene i køkkenet og efterfølgende tematisering og kodning også kunne være baseret på indhold fra hans begreber og hans syn på vores sociale koreografier. Social samhandling på mikroniveau, hvor interaktionen mellem mennesker og måderne hvorpå vi præsenterer os selv mellem hinanden har Goffmans fokus (Goffman 2004). Dagligdagen i køkkenet blandt elever og personale særligt gav utallige eksempler, som kunne have være analyseret gennem Goffmans begreber om ”den oversete situation” igennem ”rolledistance” og ”ansigts arbejde” (Goffman 2004). Analytisk kunne det have dannet fundament for specialet fra en aldeles detaljeret vinkel. Mit refleksive fravalg af Goffman som en af de primære teoretikere, var en konsekvens af, at mit feltarbejde i visse situationer og i særlige eksempler blev så specifikke i deres udtryk at jeg ikke kunne anonymisere den enkelte handling eller elev tilstrækkeligt og jeg dermed ville have brudt den tillid eleverne viste mig i forskellige situationer og derfor valgte jeg at vende blikket i andre analytiske retninger.

Social-antropologen Claude Fischler var fra begyndelsen, for mig, oplagt at bruge analytisk i forbindelse med projekter omkring mad og måltider. De forskellige begreber han

arbejder med blev dog i kodningen til to forskellige facetter af madantropologiens identitetssociologi. I feltarbejdet blandt elever, der introduceres til nye råvarer og madvaner har det ”omnivore paradoks”. Det ”omnivore paradox” rummer at vi som mennesker er altædende og biologisk set er nødt til at spise varieret og at vi derfor føres i retning af fornyelse og forandring. Modsat er vi tvunget til forsigtighed omkring det nye og ukendte, da det potentielt kan udgøre en fare for os. Paradokset ligger i spændingsfeltet mellem neofili og neofobi (Fischler 1988). Det ”omnivore paradoks” har været et dagligt tema blandt eleverne, og flere elever har fået udfordret deres smagsløg og præferencer, men ikke af en sådan betydning at det har haft afgørende konsekvenser for LOMA-køkkenugen for hverken enkelte elever eller elevholdet samlet. Derimod synes Fischlers begreb om ”commensality” næsten uundgåeligt at anvende, da hver dag har budt på spisefællesskaber (Fischler 2011). Netop disse spisefællesskaber er en del af skolens understøttende undervisning og får dermed plads i specialets tematik omkring fællesskaber og læringsprocesser, hvilket jeg sammen med andre teoretiske valg, i det følgende kapitel vil præsentere.

Kapitel 3

Teoretisk ramme

I dette kapitel præsenteres de væsentligste teoretikere, centrale begreber og argumenter for hvorfor jeg har fundet det interessant at analysere min empiri netop på den måde.

Præsentationen vil være overordnet, da en del af præciseringen af de teoretiske begreber i analysen afdækkes efterhånden som de anvendes.

Gennem grundige gennemlæsninger og bearbejdnings af min empiri er jeg nået frem til temaer der fremstår som centrale. Empirien er sorteret og kategoriseret, efter der har vist sig som gennemgående temaer i felten, og som jeg på baggrund af min deltagelse i felten og inspiration fra teorier har vurderet værdifulde i forhold til mit materiale og min undersøgelsesinteresse. Det empiriske materiale har også givet idéer til andre teoretiske fokuseringer. Teorier er i følge Kirsten Hastrup særlige måder at se og fortolke verden på:

”Teorier er sproglige udsagn, som foreslår særlige fortolkninger af verden og særlige synsvinkler på sociale sammenhænge; i deres natur både transformerer og reducerer teorierne den virkelighed, de drejer sig om [...] Teorier er i sig selv ekspressive, dvs. de afspejler ikke verden, men udtrykker særlige aspekter ved den, aspekter, der ellers ikke finder udtryk. Det teoretiske udtryk tilføjer således noget til verden; det bidrager selvstændigt, men hverken afbilder eller erstatter verden” (Hastrup 2003:27).

Med teorier sætter man særligt fokus på noget og dermed udelukker man også noget andet. Valget og brugen af de følgende teoretikere har været båret af mit ønske om at vise dele der fremstod som centrale i felten og som også kunne belyse hinanden.

Da LOMA er et madprojekt, er det med et udgangspunkt i et madsociologisk antropologisk grundlag jeg begynder at servere den teoretiske ramme.

Mit foregående arbejde med omdrejningspunktet for dette speciale, LOMA-projektet og mine egne interesser omkring madlavning og måltidssituationer med børn og unge, gav mig anledning til at undersøge måltidkultur og fællesskaberne omkring mad nærmere.

Måltidsteori

Social-antropologen Claude Fischler er bl.a. er inspireret af sociologen George Simmel og antropologen Claude Lévi-Strauss. Begge tænkte mødet mellem sulttilfredsstillelsen og det sociale ind i et normativt civilisationshistorisk dannelsesperspektiv med fokus på netværk i madkulturen og på at mad og spisning ikke udelukkende var knyttet til menneskets biologiske behov (Fischler 1988, 2011).

Fischler giver som arvtager fra den mad- og måltidskulturelle dannelsesstradition, en teoretisk baseret forklaring på hvorfor mad og spising har en vital betydningsfuld rolle i alle menneskers tilværelse. Han bidrager til debatten om årsagerne til den såkaldte fedmeepidemi med fokus på måltidsfælleskabets betydning og skriver:

”I propose the hypothesis that a strongly commensal pattern of eating can act as regulating force in food intake and help maintain obesity at a lower level than in cultures where food patterns are less structures, less commensal, more open to individual choices” (Fischler 2011, s. 543).

Et af kernebegreberne som Fischler bruger er ”commensality” der i bogstavelig forstand betyder at spise ved det samme bord. Han betegner ”commensality” som en af de mest påfaldende manifestationer indenfor menneskelig socialitet, da mennesker har en tendens til at spise i grupper (Fischler 2011, s. 529).

Ifølge Fischler har fællesspising omkring et bord, essentiel social betydning for individerne omkring bordet. Han påpeger også de fundamentale moralske dømmende undertoner som ”commensality” kulturelt kan føre med sig. Dette indebærer bl.a. sanktioner omkring inklusion og eksklusion for de individer eller grupper, som ikke mestrer reciproke forpligtelser (Fischler 2011, s. 533).

Både bordets placering og form samt måltiddeltageres placering har betydning for interaktionen omkring det. Deltagerne kan både skabe bånd og manifestere socialitet, men det betyder ikke at ”commensality” ikke også kan skabe farer og ubekvem ambivalens i form af spændinger og uoverensstemmelser blandt deltagerne (Fischler 2011, s. 538). Dette kommer også til udtryk blandt eleverne i min undersøgelse, der oplever de forskellige spisesituationer i forbindelse med LOMA meget varieret. I et fokusgruppeinterview udtrykker en af eleverne sin oplevelse således:

”Når vi har lavet mad sammen hele dagen er det så hyggeligt at sidde sammen og spise ved køkkenet. Der er vi heller ikke mange som i spisesalen og vi kan selv vælge hvor vi vil sidde så man faktisk kan snakke og hygge sig”.

Netop forskellene på fællesmåltidet ved køkkenet, efter eleverne sammen har lavet den mad de spiser, og den daglige 20 minutters spising i spisesalen italesætter eleverne. På Nymarkskolen fungerer den daglige 20 minutters spising som understøttende undervisning, det betyder at alle eleverne skal være tilstede. Afhængigt af om eleverne får LOMA-mad, har egen madpakke med eller ikke spiser noget, påvirker det dem og deres deltagelse i spisesalen. En væsentlig faktor, der gør sig gældende blandt eleverne omkring bordene, er i særdeleshed

deres placering ved bordet, hvilket jeg i kapitel 6 omkring fællesspisning vil analysere nærmere.

Fischler understreger via sin forskning, at vi igennem fællesmåltider kan regulere vores indtag af mad, vi kan udvikle viden omkring madvarer gennem præsentation og samtaler. Vores egen identitet og relationer til andre udvikler vi på den lange bane, når vi taler med og forholder os til de personer vi deler maden og spiser sammen med (Fischler 2011, s. 544). Da eleverne i spisesituationerne i dagligdagen, skal sidde sammen omkring et spisebord, men ikke deltager i et fællesmåltid og på en plads blandt andre, som de ikke selv får lov til at vælge, bliver scenariet ydermere komplekst. Derfor har jeg valgt at analysere og diskutere Fischlers ”commensality” forskning, i dansk folkeskole sammenhæng ved at læne mig op ad dansk skolemåltidsforskning, omkring hvad det betyder at dele et måltid, gennem forskningsartiklen “School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home” (Andersen et al. 2015). Andersen et al.’s undersøgelse, trækker på OPUS, der et akronym for projektet ”Optimal trivsel, udvikling og sundhed for danske børn gennem sundere livsstil og en sund Ny Nordisk Hverdagsmad” (foodoflife.ku.dk/opus). Andersen et al. undersøgelsen, er baseret på et interventionsstudie, hvor to typer skolemåltider sammenlignes: Et varmt måltid mad baseret på Ny Nordisk Hverdagsmad og det normale danske skolemåltid, hvor eleverne medbringer madpakker hjemmefra (Andersen et al. 2015). Undersøgelsen viser også hvordan forskellige skolemadsarrangementer har indflydelse på det sociale liv i en skoleklasse. Undersøgelsen bekræfter ikke det konventionelle syn på, at fællesmåltidet har større sociale indvirkninger og fordele end hvis man spiser hver sin individuelle mad. Det fremhæves også at det ikke er indholdet, men rammerne omkring det der er væsentlige at kigge på (Andersen et al. 2015, s. 412 -413). Dette fandt jeg også gældende for spisesituationerne i LOMA, hvor der var andre faktorer end selve maden der fik betydning for elevernes oplevelser i spisesalene, hvilket jeg vil eksemplificere i kapitel 6.

Ligesom spisesituationer og konventionelle syn på disse, er jeg gennem mit feltarbejde blevet opmærksom på andre emner end dem der i første omgang synes at være målet og midlet med et projekt som LOMA. Dette gør sig også gældende i selve køkkenet, hvor jeg gennem mine deltagerobservationer blandt eleverne allerede gennem den første uge blev opmærksom på elevernes læringsproces i køkkenet. Læring som socialproces er ikke noget der blot foregår i formelle rammer, som f.eks. i skoler, men det er noget vi gør hver dag. I det

følgende vil jeg præsentere mesterlærebegrebet i dette speciales teoretiske ramme, da jeg ønsker at fokusere på, læring som en social del af vores hverdag.

Mesterlæreteori

Antropologen Jean Laves ser "...læring som et spørgsmål om substantielle, identitetsændrende transformationsprojekter, der kun kan finde sted gennem skiftende partiel deltagelse i den sociale praksis der finder sted." (Lave & Wenger 2003, s. 108). Laves undersøgelser af skrædderlærlinge i sit feltarbejde i Liberia fokuserede på en påstand, en udbredt antagelse, om at mesterlære blot reproducerer eksisterende praksis. I studierne analyserede Lave det ikke undervisningsbaserede læringsforhold, hvorigennem nybegyndere bliver kompetente udøvere. Hun fandt i sin forskning eksempler på, at det var umuligt for lærlingene udelukkende at lære tilskæring uden også at lære om praksisser, der nedbryder skillelinjerne mellem læring og handling, mellem social identitet og viden, mellem uddannelse og beskæftigelse, mellem form og indhold (Lave & Wenger 2003, s.112-113). Mesterlære bliver dermed mere end en reproduktion. Det medfører en forståelse og viden om samarbejdet og ens egen og andres placering deri. Ifølge psykologerne Klaus Nielsen og Steinar Kvale gør Lave, i sin forskning, op med forældede arbejdsdelinger mellem fag og reducerende, trivialiserende forståelse af læring og har sammen med læringsteoretiker Etienne Wenger udviklet en teori om læring som socialt situeret (Nielsen & Kvale 1999).

I følge Lave og Wenger er viden lokaliseret i praksisfællesskaber og de hævder, at: "... der ikke finder læring sted ved gentagelse af andres præstationer eller ved tilegnelse af viden, overført ved undervisning, men snarere ved centripetal deltagelse i det omgivende fællesskabs læreplan" (Lave & Wenger 2003, s. 85). Situeret læring er ikke normativ men analytisk og opstiller dermed heller ikke forskrifter for god undervisning. Læring forstås både som det der er en intention om inden for aktiviteterne i projektets rum og som noget der forekommer tilfældigt i organisationen af praksisfællesskabet (Lave & Wenger s. 80). "Mesterlære" begrebet kan bruges til at analysere den "legitime perifere deltagelse", som karakteriserer den verden elever og køkkenvoksne bevæger sig rundt i, der igen bliver et fundament hvorpå der er plads til mange varierende "praksisfællesskaber".

Nielsen og Kvale gør i 1999 opmærksom på en kontrast imellem en offentlig interesse for og en fagpædagogisk tilsidesættelse af mesterlæren (Nielsen og Kvale 1999 25-26). LOMA-projektets køkkenuge anno 2018, med elementet af mesterlære i praksisfællesskaber, kan være en del af de praktiske løsninger som Nielsen og Kvale mener dagens skole, og dens

forberedelse til arbejdslivet, har brug for hjælp til i at overskride grænserne mellem mesterlære og skolastisk læring (Nielsen & Kvale 1999, s.28). Den traditionelle forståelse af mesterlære går ud fra at elevens læring og mestring skyldes at mesteren, som særlig kompetent og gør krav på elevens efterligning. Lave og Wenger fokuserer på, at elevens læring er et produkt af praksisfællesskabet, som findes i rammen mellem individerne, hvilket både kan være mester og læring. I LOMA-køkkenet har jeg i min empiriske undersøgelse fundet eksempler på samspil mellem mesterlære og skoleprojektarbejde der afspejler Lave og Wengers måde at betragte læring som en del af praksisfællesskabets effekt. Desuden blev jeg gennem mit feltarbejde i praksisfællesskaberne i LOMA-køkkenet uundgåeligt opmærksom på de sociale læringsprocesser eleverne undergår i den situerede læring, hvor læringsaktiviteterne er flydende, men også fastholdt i øjeblikke af fællesskabets normer.

I kapitel 5 vil jeg give eksempler på hvordan eleverne optages og indgår i LOMAs læringsfællesskab og analysere ud fra disse. I det følgende teoriafsnit vil jeg bevæge mig fra Lave og Wengers læringsteori til at præsentere dette speciales fokus på ritualteori. Ritualteorien kan bruges til analysere de helt særlige sociale processer, der har præget de ugentlige forløb, jeg har deltaget i, i LOMA-køkkenet.

Ritualteori

Under mit feltarbejde og gennem bearbejdningen af min empiri, har jeg været inspireret af antropologen Victor Turners teori om overgangsritualer og de karakteristiske mønstre, der præger uindviede 'elevers' proces.

Proces forstået som det der sker i interaktionerne, men også et mere strukturelt og overordnet blik, som jeg vil præsentere ved at anse køkkenugen som en rituel proces.

Gennem studier af Ndenbu folket i Zambia, videreudvikler Turner studiet af overgangsriter og 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. I kapitlet "Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage" fra bogen "The Forest of Symbols" (Turner 1967) bygger Turner videre på antropologen Arnold Van Genneps arbejde med overgangsritualer. Van Gennep pegede på, at individers overgange fra en social status til en anden kan inddels i tre faser: Adskillelse, liminalitet og inkooporering. Turner fokuserer primært på den midterste fase, den liminale fase og videreudvikler forståelser af denne. Overgangene og den enkelte fase markeres af ritualer, som kan have forskellige udtryk afhængigt af hvilken social sammenhæng, de har sin virkning

i. Traditionelle overgangsritualer ses mest tydeligt i forbindelse med indvielser i voksenlivet, hvor noviceerne ofte isoleres, gennemgår hårde prøvelser og åbenbares viden der er hemmelig for uindviede. Den liminale fase kendetegnes ved at noviceen er nulstillet, i et tomrum mellem sin gamle og nye status. Novicen er sårbar, i en flydende tilstand, der netop derfor, gør vedkommende modtagelig for bearbejdning.

Begreberne "sacra" og "communitas" er centrale i liminalfasens anti-struktur (Turner 1967, 1969). Der er to former for struktur, som Turner skelner mellem: Den struktur der er på spil i samfundets formelle hierarkier, magtrelationer og institutioner og "communitas", der overskrider de formelle regler og giver følelsen af fællesskab, hvor selve ritualets forandringspotentiale ligger (Turner 1969).

I min analyse er jeg inspireret af hvordan antropologerne Tine Tjørnhøj –Thomsen og Helle Ploug Hansens, bruger Turners begreber i analysen af rehabiliteringophold blandt kræftpatienter (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen 2013). I deres analyse anskuer de rehabiliteringsophold som en "closed box" og giver via bl.a. Turners ritualteori deres fortolkning af, og et kig ind i, den ellers, for udenforstående, lukkede proces (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen 2013, s. 268). Tjørnhøj -Thomsen og Hansen foreslår at ritual teori giver en begrebsramme, til at identificere, beskrive og analysere ud fra. De har fokus på at åbne, den "lukkede kasse" for at gøre aktiviteterne, de sociale interaktioner, artefakter, ord, sociale dynamikker, det komplekse synligt (Tjørnhøj- Thomsen & Hansen 2013, s. 280). Turner inviterer rituelle udforskere til at koncentrere sig om passagen som fænomen og proces, da denne paradoksalt nok afslører kulturens basale grundlag (Turner 1967, s. 110). Jeg har valgt at anskue køkkenugen i LOMA som et overgangsritual og derigennem synliggøre elevernes ophold i køkkenet.

Ved hjælp af Turners ritualteori vil jeg beskrive og analysere sociale læringsprocesser i dette skolemadsprojekt, gennem mit feltarbejde og min fortolkning, fra elevernes perspektiv. Analysen af køkkenugen i LOMA som en liminalfase, vil være det første analyse kapitel, da de rituelle elementer, til trods for den endelige placering i denne teoretiske ramme, har fyldt meget i hverdagen i køkkenet. Jeg vil gerne give overgangsritualet og det fællesskab, eleverne har taget med sig videre fra det, særlig opmærksomhed og plads.

Kapitel 4

LOMA køkkenet

Før jeg tager fat på en mere teoretisk informeret analyse, vil jeg i de følgende afsnit komme med en empirisk beskrivelse af LOMA-køkkenet og LOMA-ugen.

På Nymarksskolen i udkanten af Svendborg er en del af det udvidede læringsrum, et til LOMA-projektet opført, produktionskøkken hvor der siden 2013 er blevet lavet mad til ca. 300 elever hver dag da ca. 50% af skolens elever er tilmeldt LOMAs madordning. (Ruge 2017).

Køkkenet på Nymarksskolen er placeret i forbindelse med et læringscenter, centralt på skolen, sammen med en spisesal, mellem to atriumgårde, med store vinduespartier, hvilket gør at køkkenet både er lyst og åbent og synligt for forbipasserende. Der er adgang til køkkenet gennem tre brede trædøre, to af dem er placeret mellem køkkenet og spisesalen og den tredje placeret med adgang fra et vindfang, der er en gennemgående konstruktion i skolens bygning. Det er fra denne indgang der modtages varer og herigennem elever og personale møder ind om morgenen. Ydermere er der to døre med vinduer, der fører ud til den modsatte atriumgård, men disse benyttes ikke, da jord og græs dermed kan komme direkte ind på gulvet i køkkenet. Køkkenindgangen fra vindfanget fungerer både som forgang med plads til elevernes jakker og ting og rengøringslager/vaskerum. Derfra går man gennem køkkenlederens kontor, hvorfra der til venstre er adgang til personalegarderobe/toilet, til højre et grovkøkken med grøntkøleskabe og aflukket tørvarelager. I direkte forlængelse af kontoret er selve køkkenet. Køkkenet er indrettet med flere stationer af stålborde og et træbord til bagning, der giver mulighed for at arbejde med råvaregrupper adskilt. Der er store vinduesfag både til atriumgården til den ene side og spisesalen til den anden. I forlængelse af de indendørs vinduer, er der en væg med reoler til service og den ene dør ud til spisesalen. Den sidste del af køkkenet, ud mod spisesalen rummer opvasken, hvor der også er hylder med plads til opbevaring af madbeholdere og stativer til opvaskebakker. Det er også her den anden af dørene ud til spisesalen befinder sig, så der er direkte adgang derfra med de rulleborde med det service som de elever, der er tilmeldt madordningen har brugt. Modsat opvasken ud til atriumgården ligger et madkundskabslokale, hvor der er et stålbord i midten. Lokalet er afgrænset af en væg mod opvasken, hvor imellem der er kølerum og fryserum. Ind mod køkkenet er der en halvvæg med et stort vindue (støvjvæn) ellers er der åbent.



LOMA-ugen

Inden eleverne begynder i LOMA køkkenet er de blevet introduceret til LOMA projektet med et oplæg fra LOMA koordinatoren på skolen. De har de fået køkkenhygiejneundervisning i klassen, hvor de også, i mindre grupper, har planlagt den menu som deres klasse skal stå for de to uger, hvor klassen - opdelt i to grupper, skiftevis er i køkkenet. Ved denne lejlighed får de også en informationsseddel med hjem fra personalet i LOMA køkkenet. Sedlen pointerer enkelte praktiske tiltag som hver enkelt elev skal vide, inden vedkommende skal starte i køkkenet.

Eleven skal møde 7.30 -14 hver dag. Eleven skal have håret sat op, hvis håret er langt skal det flettes eller sættes op i en knold. Neglelak, fingerringe og armbånd er ikke tilladt. Køkkenet er mobilfrizone, derfor opholder mobilen sig i garderoben indtil pauserne. Eleven skal tage praktisk tøj på og lukkede sko, gerne sportssko. Dette minder om den måde Turner beskriver at noviceerne afklædes og gøres nøgne, ens og ligestillede på når de indtræder i det rituelle rum (Turner 1967, s. 98). I det følgende vil jeg beskrive den første dag i LOMA køkkenet for en gruppe 7.klasses elever:

12-13 elever begynder mandag morgen kl. 7.30 deres projektuge i køkkenet. Eleverne hænger jakker og tasker ved indgangsdøren. De skal tage forklæder på (forklæderne er sorte smækforklæder i kraftigt lærred, med et broderet LOMA logo på smækken) og bliver bedt om at gå ind til midterbordet (et stort stålbord, der ligesom er centrum i køkkenet).

Køkkenleder CAMILLA byder 7.1 velkommen i LOMA køkkenet, hun glæder sig til at arbejde sammen med dem. Hun præsenterer sig selv og MONG, der er ansat i køkkenet og som kender køkkenet ligesom CAMILLA. Morgenens tredje voksne, HANNE bliver også præsenteret. HANNE er madkundskabslærer og inklusionslærer i det team af fire klasser, som 7.1 er den del af. Så i modsætning til de to andre "køkkenvoksne" kender

eleverne HANNE lidt i forvejen. Der er dagligt denne tredje voksne i køkkenet om formiddagen. Det er fire af skolens lærere der fast skiftes til denne opgave.

CAMILLA fortsætter introduktionen og fortæller dem at de skal have håret sat op, hvis deres hår er langt, hvis det har en mellemlængde og de ikke har hat på, så skal de have hårnet på. Disse ligger ude i en kasse i skabet ved indgangen. Der er to drenge der bliver bedt om at tage hårnet på. Hvis der er nogen, der har neglelak på skal de tage det af. Der er neglelakfjerner og vat i samme skab. Ingen har neglelak på.

Fingerringe og 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.

Der er 12 elever i køkkenet i dag (to piger kommer lidt for sent denne første dag, havde glemt at de ikke skulle være i klasseværelset og at de skulle møde en halv time tidligere end på en almindelig skoledag).

CAMILLA giver rundvisning og let gennemgang af de store maskiner.

Opvaskemaskinen: Der vises hvordan man tager en opvaskebakke fra stativet ved væggen, sætter ting i, spuler madrester af og sætter bakken i maskinen og lukker toppen ned. Det tager et minut og fyrrer sekunder for maskinen at vaske en vask færdig. Vandet er meget varmt. CAMILLA spørger, hvor varmt vandet skal være for at dræbe bakterier? En elev rækker hånden op og bliver bedt om at svare: "75 grader". Det er rigtigt og vandet i maskinen er 82 grader, det er meget varmt og det skal de være opmærksomme på, da de selv kommer til at betjene den.

Røremaskinen: Er der timer og sikkerhedskontakt og gitter på, som de finder ud af hvordan fungerer, når de skal være med til at bage.

Kølerum og Fryser: Der er forskel på temperaturdisplayet over dørene. Fryseren skal være under 18 minus grader. Køleren skal være under 5 plus grader. Det gør det nemt at huske, så dørene ikke behøver at blive åbnet så tit så temperaturerne kan holdes stabile. CAMILLA pointerer at kølerummet ikke er legetøj selvom det er lidt sjovt at man kan gå helt ind i køleskab og fryser. Hver gang dørene åbnes eller at man går derind stiger temperaturerne og de skal gerne holdes stabile, for de bliver, af personalet, hver dag noteret til køkkenets egenkontrol til levnedsmiddelstyrrelsen, der jo vurderer om køkkenet er rent nok og køkkenet kan få en glad smiley, som vi nok har set rundt omkring på restauranter.

Kippanden og de to store kipgryder: Kippanden er en meget stor rektangulær stegepande, som bruges meget, den bliver meget varm på den brede kantramme. Når den skal kippes, skal eleverne lige være opmærksomme og gøre det i et tempo, så det varme indhold ikke brænder dem selv eller andre der hjælper til omkring den. De store gryder kan også kippes på en kontakt. De kan bruges til at blande både varme og kolde ting i, for der er vand indeni dem, (termoeffekt) og hvis de bliver brugt til at varme i, bliver kanten også meget varm.

Ovnene: Tager hele stativer og det er smart for så skal der ikke løftes enkelte plader eller bakker, men man kan bare køre hele stativet ind og tage det ud igen. Ovnene kan både koge, dampe, bage og stege og de bliver brugt meget. Hvis de skal åbnes skal man huske at stille sig bag lågen og dreje håndtaget (CAMILLA viser hvordan) og understreger flere gange at de skal stille sig bag ovnlågen når de åbner den, så de ikke får damp eller høj varme direkte i ansigtet.

Eleverne får mange informationer, men kan altid spørge hvis der er noget de er i tvivl om.

Der skal laves mad til ca. 300 personer hver dag. Ifølge den madplan de har lavet, skal der i dag laves vegetarisk paella. CAMILLA læser opskriften op og deler eleverne i tre hold med fire på hver. Der er en voksen med overordnet ansvar til at følge opskriften (der er printet ud og ligger tilgængelig i køkkenet hele dagen) for hvert hold og hvert hold får en råvaregruppe som de skal arbejde med.

CAMILLA og et hold elever tager sig af 25 kilo hestebønner, som har stået i blød og skal koges og derefter skal de riste og hakke mandler.

MONG koger 20 kg ris med sit hold. Da det ikke tager lang tid har de også fået til opgave at pille og hakke løg og hvidløg.

Den tredje voksne HANNE og grøntgruppen skal skære 15 kg tomater, 12 kg peberfrugt, dræne 5 kg oliven og nippe og skylle basilikumblade.

De hjælper hinanden på tværs af grupperne, så alle er færdige til at gå til pause klokken 9.30 (hvor hele skolen har frikvarter). CAMILLA pointerer at det ikke er hver dag at de kan nå at holde det sammen frikvarter som resten af skolen). Så efter halvanden time (de begyndte at lave mad kl.8.00) er der boller med smør, ost og syltetøj. Man smører selv sin bolle, tager forklæde og hårnnet af og lægger det et sted så man kan finde det igen. Det gør eleverne.

To piger kommer tilbage til køkkenet mens de stadig har pause. De vil gerne have lov til at vaske op i pausen, men CAMILLA beder dem om at gå ud at holde pause og lige slappe af, så de ikke bliver for trætte senere.

Efter pausen afløser FIE madkundskabslærerens (HANNES), plads i køkkenet. FIE er den tredje køkkenansatte og ansvarlig for skoleboden. Hvis nogen af grupperne er færdige med det, de skal forberede, kan de vaske op eller hjælpe FIE med at forberede ting til boden.

Der er samling efter pausen og eleverne skal nu til at "samle" paellaen. Tre piger vasker op og derefter dækker de rulleborde, indtil CAMILLA beder dem om at dele risen op i 20 bakker. En elev har sat sig ned bag rullebordene - MONG spørger hende, om hun er okay. Hun er okay, men er bare træt.

Alle hjælper med at blive færdige med maden til 11.30. Der skal laves 20 bakker bestående af 1/2 bakke ris, 1/2 liter boullion, 1/2 liter peberfrugt med løg og hvidløg, en dobbelthåndfuld bønner og fordeling af oliven, basilikum og mandler. Det hele skal masseres sammen, med hænderne, de kan evt. bruge plastikhandsker. Massen skal ikke trykkes ned i bakken, men fordeles, løftes – et samarbejde, hvor der kigges på klokken og jo færre minutter der er tilbage før de skal ud at servere, jo mere stille står eleverne indtil CAMILLA siger: "Så, ved I hvor I skal gå hen?". De har fået at vide hvor de skal servere efter pausen, men ingen kan huske det, det bliver derfor gentaget og de får at vide hvilken voksen de skal servere sammen med.

Da alle er færdige og der er vasket gulv, ordnet vasketøj og kørt skrald ud, samler CAMILLA eleverne omkring midterbordet, hvor de starter om morgenen: "Så er I færdige og I har været gode og hurtige, men der har også kun været en let ret i dag og det er fint når det er den første dag, men der bliver mere opvask de andre dage. Nu skal I hjem og slappe af og i denne uge må I godt slappe lidt af med sport og fritidsaktiviteter for det er en lang arbejdsuge I har her og I står og går meget".
(Uddrag fra feltnoter).

Hele køkkenens tidslige struktur er anderledes end deres normale skoledag. Turner definerer ritualer og de dertilhørende forandringer i modsætning til hverdagen (Turner 1967). CAMILLA italesætter køkkenet som en arbejdsuge og eleverne bliver gjort opmærksomme på at de er hinandens kollegaer. Eleverne befinder sig dermed i en anderledes struktureret ramme i forhold til hverdagen og de bliver ligestillede som kollegaer. De får at vide at det i denne uge er vigtigt at de hjælper hinanden med opgaverne som personalet giver dem.

Normalt er eleverne i skole fra kl. 8.00 til kl. 15.00, men når de er i LOMA køkkenet, møder de ½ time tidligere end de plejer og kan også senest gå en time tidligere hjem. Nogle gange får de lov til at gå før kl. 14.00, hvis de er færdige med dagens gøremål.

Udover at ugens tidslige struktur er ændret for dem, befinder de sig i køkkenet, et afgrænset rum hvor det kun er de elever der skal være der, som må være der. Andre elever der gerne vil i kontakt med ugens LOMA elever venter i døråbningen til spisesalen hvis de lige har en besked til dem eller bare lige vil høre og se hvordan det går og hvordan det er at være der. Som regel er det nogen fra den anden halvdel af klassen som enkelte elever har særlige relationer til. Specielt når der er frikvarter kan der være en del elevtrafik ved døren og især hvis LOMA holdet ikke bliver færdige så de kan holde pause til sædvanlig tid. Enkelte gange har der være andre elever på besøg i køkkenet i fællespauser, men hvis de bliver for mange, bliver de af personalet bedt om at gå ud og holde frikvarter et andet sted. Eleverne adlyder uden protester eller involverer enkelte gange personalet i undtagelsesvisse episoder hvor de selv eller andre har brug for hjælp. Denne lydighed og måde at involvere personalet vidner om, at køkkenpersonalet har en særlig status hos eleverne. Ifølge Turner har relationerne mellem instruktørerne og novicerne en særlig komponeret social struktur, der er af en særlig og simpel karakter med autoritet og adlydelse (Turner 1967, s. 99). Dette vil jeg uddybe i et senere afsnit.

LOMA ugen som rituel proces

Både personalets særlige status, og køkkenrummet, med dets mange særlige objekter og de symbolske LOMA elementer som forklæder og håret er med til at få LOMA-ugen til at minde om et overgangsritual sådan som Turner beskriver det (Turner 1967). Derudover instrueres eleverne i samarbejde om at håndtere madlavningsprocessens store mængder råvarer og der opstår et ”praksisfællesskab” (Lave og Wenger 2003), der både er med til at transformere eleverne og de sociale processer hvilket jeg vil analysere nærmere i et senere kapitel.

Gruppernes opdeling er i forvejen besluttet af køkkenpersonalet. Elevernes navne bliver plottet ind i et computerprogram, der fordeler eleverne i forskellige grupper alt efter hvem de skal lave mad sammen med, servere sammen med og rydde op sammen med. Dette komponerer en anden social struktur, end de er vant til. Det skaber en slags nulstilling og lighed mellem dem, hvilket føromtalte afklædning også medvirker til, der har potentiale til at nivellere hvad der måtte eksistere af hierarkiske positioner af privilegier og forpligtelser. En

sådan statusudkligning er ifølge Turner netop kendetegnende for overgangsritualets liminale fase (Turner 1967, s.99).

Som afslutning på LOMA-ugen har de fredag en elevevaluering. Her spørger nogle af eleverne hvorfor de ikke selv måtte vælge hvem de måtte være i gruppe med. CAMILLA forklarer opdelingen således til eleverne:

Oplevelsen er også tit at I grupperer jer med dem I kender bedst, og helt klar også noget med at det er en tidsrøver at skal stå og demokratisk og beslutte hvem der skal hvad, fordi det kan virkelig tage lang tid. Her der er vi sikre på, at alle kommer hele vejen rundt, så kan det godt være at man arbejder sammen med de samme grupper, men det er jo ikke noget I dør af at gøre i en uge, og I kommer alligevel også lidt på kryds og tværs, fordi I bliver blandet på nogle af de andre hold. Vi har prøvet det andet. Der er altid nogen der gerne vil have medbestemmelse og fredag er jo også tit sådan en dag, hvor vi så kigger på jer og siger: Jo, jo, hyg I jer bare med dem I plejer og I må godt bytte lidt på kryds og tværs, men ellers så holder jeg rimelig stramt på at I skal blive, fordi så får I prøvet de forskellige ting. (Elevevaluering)

Eleverne stillede faktisk ikke spørgsmål til gruppeinddelingen da de mødte ind i køkkenet mandag morgen ved LOMA-ugens start. Her fik de forklaret, at det var tilfældigt hvordan computeren havde inddelt dem i grupper. Først reflektivt er der både ris og ros fra eleverne til denne inddeling, men mens de arbejder i køkkenet adlyder de og arbejder sammen om de opgaver de får stillet. Dette siger noget om den sociale struktur, at der er totalt hierarki i forhold til instruktørernes rolle overfor noviceerne og total lighed mellem noviceerne. Ifølge Turner er det den simple sociale struktur i den liminale periode, der forbinder noviceerne med hinanden (Turner 1967, s. 99). En elev i 8. tror at gruppeopdelingen er anderledes i 8. at eleverne på dette tidspunkt selv må bestemme hvem de vil arbejde sammen med, men sådan er det ikke, alle – også 10. klasserne deles op på denne måde.

Som sagt er der, også nogle af eleverne, der roser 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. (Beskrivende interview)

Liv og Sille er næsten lige er begyndt i 7.klasse på Nymarkskolen. De tager udfordringen til sig og har et klart ønske om at komme til at lære andre fra den nye klasse at kende på en anden måde end de allerede gør. Modsat pigernes oplevelse har Esben og Aske gruppeerfaringer, som har udfordret dem i en sådan grad at Aske blev dårlig og måtte tage hjem og at Esbens motivations parameter fra sjovt til kedeligt afhang af hvem han var i gruppe med.

Aske: De første to dage var fint, men til sidst var jeg syg. Jeg blev sådan hundset rundt med af de der skide piger jeg var sammen med, nogen gange havde jeg lyst til bare at gå hen og smadre dem....Ej, jeg havde bare lyst tit , jeg synes ikke at det var sjovt, ikke til sidst. Og så var Andreas der ikke en dag og så blev jeg sat sammen med nogle andre, det var ikke fedt- så gad jeg ikke mere, så tog jeg hjem, fordi jeg havde det ikke så godt.

Esben: Ja, det var sjovt at vi bare arbejdede sammen, at vi havde noget at tale om. Det er kedeligt hvis man står sammen med nogen man godt kender men som man ikke har noget at snakke om noget med. Så bliver det bare alt sammen kedeligt. Så det er bedst hvis det er en man ikke kender eller en man kender meget godt! (Fokusgruppe interview)

Gruppeopdelingen bliver der som sagt sjældent opponeret direkte imod i løbet af LOMA-ugen, selvom enkelte elever ikke virker helt tilfredse og måske havde håbet på at være sammen med, nogle for dem, specielt udvalgte andre. Der er dog situationer, hvor enkelte elever er særligt udfordrede af hinandens tilstedeværelse, i et sådant omfang at de har svært ved at arbejde sammen, enkelte distancerer sig fra opgaven og deres sociale rolle i den: ”*Det er trættende at arbejde sammen med nogen der er skide irriterende. Der er bestemte personer der kan gøre at det er nederen*” (Fra fokusgruppe interview). Det sociale kan således skabe udfordringer og konflikter, der påvirker elevernes arbejdsproces i køkkenet. Det bliver synligt når de agerer ved enten at gå til og fra deres tildelte arbejdsopgave under dække af lige at skulle hente noget, eller lige se og måske smage hvad nogle af de andre laver. Hvis det bliver for meget uro for køkkenpersonalet, får eleven eller eleverne besked på at rette ind og komme i gang med det, de skal. Det sker på en selvfølgelig måde og med en mine som på en gang gør køkkenet til et sted med specielle normer, hvor de voksne har en, i en dansk

skolesammenhæng atypisk autoritet. Dette minder om de instruktører med indbegrebet af autoritet ud fra fælles samfundsinteresse inden for ritualer som Turner beskriver, hvor den anderledes struktur og ligheden novicerne imellem giver den autoritet, som periodens tradition indeholder. Dette er ikke baseret på øjensynlige komponenter, men er på en måde instruktørens personlighed og selvfølgelige autoritet det kommer an på (Turner 1967, s. 99 - 100). Denne autoritet har køkkenpersonalet både i kraft af deres rolle i LOMA projektet, deres professionskompetencer og deres udholdenhed. Som en elev sagde: *Det er vildt at de kan holde til at være i køkkenet hver dag, det er virkelig hårdt* (Fra feltnoter). Det atypiske udmønter sig også ved den umiddelbare, konkrete jargon i køkkenet, som afhængigt af dagens gang og deltagelse giver eleverne et andet frirum end hvis de havde befundet sig i et klasseværelse. De voksne instruerer eleverne, i de små grupper, i hvad de skal gøre, og deltager sammen med dem, så de kan nå at blive færdige til tiden. Hvor eleverne, hvis de retter sig efter køkkenets principper og regler kan finde et fællesskab og en frihed inden for rammerne, som eleverne reflektivt italesætter som: *"Man kan gå rundt mens man laver noget, snakke med hinanden i skoletiden og høre musik, det er helt vildt rart"*.

Eleverne oplever at kunne bevæge sig rundt i hvad Lave og Wenger beskriver som et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003), og der er også et mesterlæreelement (Lave 1999) i instruktionen. Dette vil jeg uddybe i et senere kapitel.

Flere af eleverne fremhæver bevægelsesfriheden som positiv og anderledes end deres almindelige skole hverdag hvor man bare skal: *"Sidde stille, tie stille og høre efter hvad læreren siger"* (Fra fokusgruppe interview). Dette understreger igen det rituelle aspekt. LOMA-ugen skiller sig ud fra elevernes almindelige hverdagsliv, der ifølge Turner bliver et produkt af liminaliteten og de ikke institutionaliserede roller, frigør novicerne til at udvikle relationer og de konfronteres med hinanden som de er (Turner 1967, s. 101). Eleverne har også en anderledes kontakt med de voksne i køkkenet, da de arbejder i de små grupper omkring et nyt dagligt måltid. Der er forventninger til at alle eleverne kan deltage, indordne sig og følge med i de forskellige opgaver ugen igennem. Det gør indtryk på eleverne at de voksne har overblikket over de enorme mængder af mad, som bliver tilberedt hver dag.

Under efterfølgende interviews med eleverne blev især de store madmængder og langvarige gentagelser ved tilberedningen nævnt. De redskaber, der blev brugt i tilberedning af måltiderne, som eleverne var med til at fremstille, var også noget der gjorde indtryk på dem. Madlavningen og timerne i køkkenet har dannet fysisk hukommelse/lejring i deres

kroppe og ved at jeg viser billeder under interviews, italesætter flere af eleverne reflektivt deres oplevelser som fysiske udfordringer:



Billeder af elever der skræller pastinakker:

Pia: Det gør helt ondt at kigge på de der smerteredskaber der er der.

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!

Ligesom noviceerne i de overgangsritualer Turner beskriver (Turner 1967), så oplever eleverne nogle prøvelser sammen i løbet af LOMA-ugen. De bliver præsenteret for nogle ekstreme portioner, det er krævende at arbejde i køkkenet med de store redskaber og langvarige processer for at få råvare mængderne klargjort. Det er forventet af dem at de deltager og det kræver at de udfører de opgaver, som fysisk udfordrer dem, som de sammen med de andre skal have færdige inden en bestemt tid. Ugen igennem bliver deres opførsel både individuelt og gruppevis anerkendt eller korrigeret helt konkret i situationer lige når eleverne befinder sig i den. Der er ikke altid tid til pauser til dem der ytrer behov for dette og eleverne bliver bedt om lige at: *give det sidste de har så de kan blive færdige inden de alle kan gå til fælles pause* (Fra feltnoter). Det resulterer i at nogle elever beder om lov til at gå på toilettet og efterfølgende befinder sig ude i atriumgården på en bænk, på en stol i spisesalen eller bare går lidt rundt udenfor. Enkelte får det dårligt, de kontakter deres forældre og får gennem dem lov af CAMILLA til at gå hjem. Når de møder op dagen efter, eller et par dage efter fortæller de:

Jeg fik det bare helt vildt dårligt og så gik jeg hjem og sov og sov indtil jeg fik det bedre, det er bare hårdt at være i køkkenet, men nu har jeg det ok igen (Fra feltnoter).

I følge Turner er novicerne: ”..reduced or ground down to a uniform condition to be fashioned anew and endowed with additional powers to enable them to cope with their new station in life” (Turner 1969, s. 95). LOMA køkkenugen er en intens uge, hvor eleverne, selvom de udfordres, og nogle bliver syge og tager hjem, vender tilbage til køkkenet med refleksioner som de sidst på ugen italesætter. Mandag og tirsdag møder alle som regel op. Onsdag begynder eleverne at udvise træthed og ytrer behov for pauser. Det er onsdag og torsdag der er flest sygdomsmeldinger eller elever der får det dårligt imens de er i køkkenet. De fleste møder dog op med fornyede kræfter dagen efter. Det er ofte de elever, som gennem ugen har oplevet at få det fysisk dårligt, der under fredagsevalueringen taler for flere små pauser i løbet af dagen og stole at sidde på. Faktisk støtter eleverne, under evalueringen, hinanden i og italesætter: *At det vil gøre en stor forskel at der bliver mulighed for flere små pauser i løbet af dagen så man ikke bliver så træt og får ondt i fødderne*. At eleverne fælles italesætter behovet for pauser refleksivt ved evalueringen, men ikke fælles gør opmærksom på dette behov mens de er i køkkenet, vidner om at de ligesom novicerne hos Turner, er nulkastede over for deres behov og den sædvanlige struktur fra deres hverdag, mens de befinder sig i den rituelle proces i køkkenet. Enkelte elever trækker sig for at holde pause, ved at tage en stol i stakken i baglokalet (de stole som køkkenpersonalet sidder og holder pause på) og sætte sig på den i et hjørne, eller ved at spørge om lov til at gå på toilettet og blive være i et stykke tid eller at gå ubemærket ud af køkkenet, for enten at finde en siddeplads i et fællesområde inde eller ude. Få gange er der flere elever, som bevæger sig afsted sammen, for at ligge eller sidde i sofaerne udenfor køkkenet i læringscentret (biblioteket). Når de bliver opdaget, får de at vide at de lige må stramme sig an og være en *god kollega* og se at komme med ind og hjælpe de andre, så alle kan få tid til at holde pause. Hvorefter eleverne som regel rejser sig og går med tilbage i køkkenet. Efter nogle fredags evalueringer hvor eleverne har udtrykt behov for flere små pauser, bliver udtrykte pausebehov imødekommet og der bliver opfordret til at gå en lille tur og få noget frisk luft.

Elevernes deltagelse og italesættelse af prøvelser og udfordringer understreger den passage eleverne oplever gennem de rituallignende procedurer, køkkenugen byder på og som Turner fremhæver som en transformation af novicen (Turner 1967).

”Det var hårdt for mig at skulle stå tidligt op, helt alene og spise morgenmad og tage af sted og når man så kom i køkkenet så gik det virkelig hurtigt lige fra starten det var bare mad, mad hele tiden”

(Elevevaluering fredag)

Første dag tænkte jeg bare: Wow, vi skal lave meget mad! Jeg havde bare ikke forestillet mig at vi skulle lave så meget mad, det var vildt. (Fra feltnoter).



Den strukturelle enkelthed i de forskellige opgaver som eleverne får gennem en dag i køkkenet danner dybere afsæt for den kulturelle kompleksitet som Turner beskriver som grundlaget for den ændring noviceerne går igennem i en liminal periode (Turner 67, s.102). Dette grundlag og den vitale del af den liminale periode er ifølge Turner kommunikationen omkring såkaldte ”sacra”, som jeg vil fokusere på i følgende afsnit.

Køkkenets ”sacra”

I Turners studier bliver noviceerne tilbudt vejledning og viden fra de rituelle eksperter. På samme måde kan man sige, at der er novice og eksperter i LOMA-køkkenet, nemlig køkkenpersonalet og eleverne. Inden eleverne kommer i køkkenet er de, af LOMA-koordinatoren på skolen, blevet introduceret til hvad LOMA-konceptet indeholder og hvordan de som elever på Nymarkskolen er deltagere i LOMA-projektet. Eleverne bliver undervist i sundhedsperspektiver (i 7. klasse), bæredygtighed (i 8.klasse) og køkkenhygiejne. Eleverne skal også lave menuer, til de uger, hvor deres klasse skal i køkkenet. Historien og samtaler om de lokale råvarer og de store mængder af dem og tilberedningen af dem er umiddelbart hvad

der arbejdes sammen om, og det som køkkenpersonalet tager udgangspunkt i. Dette vil jeg senere uddybe i kapitlet om mesterlære og legitim perifer deltagelse. Men først vil jeg invitere ind til essensen af køkkenet, hvor eleverne som novicer præsenteres for store mængder af alt i et køkken, der hvor der steges og brases, hvor det dufter, hvor man kan skære sig i fingrene og få ømme fødder af at stå i timevis. Køkkenets essens og det som den bliver manifesteret igennem, svarer til det Turner beskriver som den vitale kommunikation af: "Sacra, the heart of the Liminal matter" (Turner, 1967, s. 102). Ud over de åbenlyse store mængder mad og produktionskøkkenets kæmpe genstande til at producere maden i er der også andre effekter i LOMA- køkkenet, der får status som det, Turner beskriver som hemmelige symboler og former for viden der formidles til og med elevnovicerne. "Sacra" kommunikerer som: (1) exhibitions, "what is shown"; (2) actions, "what is done"; (3) instructions, "what is said" (Turner 1967, s. 102). Kommunikationen af "sacra" antages ifølge Turner at fremme refleksivitet hos novicerne, gennem præsentation af fordrejede og monstrøse udgaver af velkendte fænomener. Hermed gennemgår novicerne en transformation i løbet af den liminale fases varighed.

Netop mængderne af mad og størrelsen af køkkengenstandene forvandlede velkendte ting til monstrøse størrelser. Fremvisningerne og udfordringerne i det monstrøse giver ifølge Turner novicerne mulighed for at lære forskellige faktorer, der kan gøre dem bevidst om bredere aspekter af samfundet, som gør sig gældende i deres kultur: "During the liminal period, neophytes are alternately forced and encouraged to think about their society, their cosmos and the powers that generate and sustain them" (Turner 1967, s. 105). Jeg har flere gange i mine feltnoter nedskrevet elevernes fortællinger, om deres oplevelser med de store mængder og maskiner, Jesper italesætter en af sine oplevelser 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 kødsovsen var færdig. Det var fedt at vi kunne være flere om at røre i den sammen". Eleverne er overraskede over hvor lang tid det tager at lave mad og at det er hårdt bare at skulle blive ved og ved indtil man er færdig. De bliver opmærksomme på vigtigt det er at de hjælper hinanden og de fleste gør en ekstra indsats for at hjælpes ad og blive færdige.

De er med til at servere det måltid mad som de har lavet sammen. De refleksive tanker i det ovenstående, er et eksempel på hvilken erfaring Jesper tog med sig videre fra køkkenet monstrøse mængder og maskiner.

Ud over madvarerne og køkkenmaskinerne var der også andre genstande i LOMA, der havde karakter af sacra, nemlig forklæder og ikke mindst hårnnet. Det første eleverne bliver bedt om når de kommer ind af døren mandag morgen, er at tage et af de sorte smækforklæder på og hvis deres hår ikke kan sættes op i en knold, eller de ikke har kasket med selv, bliver de bedt om at tage hårnnet på:

Drengene skal have hårnnet på og der bliver grinet af de blå, polypropylen net med elastikkant, der bare ikke kan tages "smart" på og som to af drengene, på grund af deres frisur skal tage på. Da grøntholdet står ved køleren og tager peberfrugt og tomater ud, tager Esben sin hånd op til hårnettet, flytter lidt på det og tager hånden ind under det for at få lidt pandehår ud. Den voksne siger; "Så skal du vaske hænder igen, det skal man hver gang man rører ved sit hår og ansigt". Eleven kigger på hende og tager hurtigt hårnettet helt af og sætter det på som det skal, og så går han ud og vasker fingre. (Fra feltnoter)

Esben var ugen igennem tydeligt irriteret over at han skulle have hårnettet på fra morgenstunden. Hårnettet blev i den uge han var i køkkenet til noget der blev særligt for ham, som både han selv og de andre bemærkede i begyndelsen som noget "helt vildt nederen" (fra feltnoter), men han tog alligevel ikke en kasket med hjemmefra. Den hygiejnemæssige begrundelse for at hårnnet skal bruges er for at undgå at: "der kommer hår i maden og det er der jo ikke nogen, der synes der er lækkert, det er faktisk ret ulækkert" (Fra feltnoter). I en af de andre grupper fik hårnettene en anden status og fremvisning da alle pigerne i gruppen valgte at tage dem på. Hårnettene fik en symbolværdi og en sacra karakter for gruppen og blev en del af gruppens transformerende novice fællesskab. Ida som havde hårnnet på hele ugen beskriver følgende:

Ida: Vi stod ude i gangen den første dag og vi havde snakket om, om vi skulle tage hårnnet på og jeg havde det sådan lidt..ej det gider jeg godt nok ikke, det er så grimt og sådan noget. Men så var det bare at når det kom til stykket så var det sådan lidt det der holdt os sammen, vi var ligesom "hårnettegruppen". Det var bare sådan lidt sjovt ikke, det var bare hyggeligt og fjollet. (Fokusgruppe interview).



Hårnettene blev i løbet af ugen for denne gruppes, der valgte at bruge dem frivilligt da de alle havde hårlængder hvor de kunne sætte håret op i fletning eller knold, et symbol på et særligt fælles bånd. I begyndelsen af ugen tog alle pigerne et håret på, både på grund af hygiejne men også: *fordi det var så grimt at det så sjovt ud* (Feltnoter) og så kunne de være grotesk sjove sammen. Dét minder igen om det monstrøse Turner skriver om, hvor novicerne også bliver opmærksomme på de forskellige faktorer, der vidner om forskellene i den liminale periode og deres daglige realiteter (Turner 1967, s. 105).

Der var et par lidt forsigtige piger, i hårnetgruppen, som de første dage bevægede sig i periferien af fællesskabet og var meget forsigtige med at melde sig på banen til at arbejde i en anden gruppe end den de var blevet placeret i. Selvom de ofte gik forbi og stod og iagttog dem der sang og dansede, så spurgte de ikke om de kunne være med, men vendte tilbage til deres gruppe eller spurgte andre voksne hvad de nu kunne lave. Torsdag tog en af pigerne ikke sit håret på og senere torsdag, lige før servering, smed den anden pige sit håret ud, hvilket symboliserede at de ikke længere var en del af hårnetgruppen og indgik i andre fællesskaber i stedet for. (Disse to piger var efter LOMA ugen, i frikvartererne, mest sammen med et par piger fra den anden del af klassen, som også synes at være lidt forsigtige piger). Til gengæld tog en af drengene, fredag morgen, et håret på og arbejdede sig længere ind i ”hårnetgruppen”, hvilket efterfølgende i klassen gav ham et andet frirum blandt pigerne end han ellers havde været vant til. Det var ikke på grund af hårnettet han blev accepteret, for accepten havde han med sin deltagelse arbejdet for hele ugen, men hårnettet blev et tydeligt symbol på i hvilken gruppe han gerne ville være. Så udover den kontinuerlige fremvisning (”exhibition”) af hårnettene ugen igennem bliver de også et symbol på hvordan man kan handle (”actions”) eller næsten forhandle sig frem til en plads i et fællesskab af novicer. I løbet af ugen, med de mange gentagelser i madproduktionen, men den relativt frie struktur i køkkenet, giver det eleverne tid og mulighed for reflektorisk at trække sig ved at tage hårnettet af, mens andre melder sig ind ved at iføre sig håret.

Den liminale periode, i det samme rum, med de samme mennesker, væk fra den tidligere struktur, giver eleverne tid og mulighed for at reflektere, tilegne sig nye vaner og handle på andre måder end tidligere. Hårnettene bliver i deres fremvisning og handling kommunikeret ”sacra” i den liminale fase og bliver for nogle af eleverne i køkkenet en del af det delvise refleksions stadie som Turner, som tidligere nævnt, beskriver (Turner 1967, s. 105).



Ud over hårnettenes betydning som en slags sacra, har musik, for eleverne, en gennemgående rolle ligesom i flere af Turners studier, som en typisk bestanddel af mange ritualer (Turner 1967, 1969).

Centralt i køkkenet, står der på en hylde, over bagebordet en lille DAB radio. Eleverne må ikke høre deres egen musik som de ellers har på deres telefoner, selvom der dagligt er ønsket om at få lov til dette. Lejlighedsvis gives der lov til at høre musik fra køkkenets radio. Det er som regel CAMILLA, der bliver spurgt om tilladelse til at tænde den og hvis der er rimelig ro i køkkenet og alle arbejder med noget, får de lov. Der høres både musik og radioavis og begge dele giver anledning til samtaler, enten ved de enkelte arbejdsstationer eller på kryds og tværs i køkkenet.

I nogle tilfælde når der bliver der spillet en sang som flere kender, er der en forbigående elev der sniger sig til at skrue op for lyden og alt efter hvordan elevgrupperne kender hinanden og arbejder sammen bryder flere ofte ud i sang og laver nogle gange små danse-koreografier mens de står og laver mad.

Mia: Ja, øhh, jeg synes 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 så...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. (Elevevaluering fredag).

Når der bliver danset, bliver der som regel også grinet og det tiltrækker tilskuere fra resten af køkkenet, som enten synger med på afstand eller kommer helt hen til hvor de løsslupne dansesessioner foregår. Flere gange i ugenes løb er der blevet sunget, danset og grinet til musik. Musikken er et gennemgående element i elevernes liv og fylder også i køkkenugen.

Aske: Så arbejdede man hvor man havde det hyggeligt, men at man også gjorde det. Jeg kan huske det der musik - mig og Andreas... hver gang der kom en sang vi godt kunne lide, så stoppede vi op og dansede. (Beskrivende interview).

Gennem musik og sang opstår der et frimodigt åndehul, hvor liminalfasens kammeratskab, som Turner beskriver (Turner 1967, s. 100-101) giver plads til ligefrem og gensidig åbenhed, hvor ansvaret for hverdagens strukturer og elevernes indbyrdes roller ikke er delt op som ellers.

Mad, køkkenmaskiner, hårdnet og musik kan ud fra ovenstående altså betragtes som *sacra* i køkkenugens liminalfase. Hvor eleverne som de køkkennovicer de er (i 7. klasse i særdeleshed), i løbet af ugen, tilegner sig en form for vant gang i produktionskøkkenet. Både under evalueringer med køkkenpersonale om fredagen og i de efterfølgende interviews, som flere af dem har medvirket i, bliver der reflekteret over fællesskaber og relationer, det som har fyldt og har haft en transformerende betydning for de sociale processer. I det følgende vil jeg gå dybere ind i et andet vigtigt karakteristika ved liminalfasen, ”*communitas*”, som jeg også kan finde træk af i køkkenet

”*Communitas*” i køkkenfællesskabet

Turner beskriver den liminale gruppe som et udifferentieret fællesskab af lige individer, uden en struktur af hierarkisk opstillede positioner (Turner 1967, s. 100).

“It is rather a matter of giving recognition to an essential and generic human bond, without which there could be no society” (Turner 1969, s. 97). Mellem novicerne udvikles et gensidigt kammeratskab, der går på tværs af de tidligere positioner der måtte eksistere blandt dem og udligner de forskelle der ellers accepteres i hverdagen. Dette kalder Turner ”*communitas*”.

”*Communitas*” i denne form er ifølge Turner: ”An existential or spontaneous *communitas*”⁵ (Turner 1969, s.132).

I køkkenet arbejder eleverne sammen i de grupper de er blevet placeret i. Eleverne i 7. klasserne, der er i køkkenet i begyndelsen af skoleåret, er forinden opdelingen i LOMA blevet opdelt fra fire skoler i Svendborg og blandet sammen, i ni forskellige 7. klasser på Nymarkskolen. Eleverne går dér i klasse med en, to eller tre fra deres tidligere klasse og de kender derfor ikke de fleste som de er kommet i klasse eller i gruppe med, i køkkenet.

Eleverne kommer fra hele Svendborg og kommer fra forskellige socioøkonomiske baggrunde. Hvilket også giver dem forskellige forudsætninger for at deltage, da ikke alle har lavet mad før og har forskellige hverdage og erfaringer at basere den praktiske tilgang, der er velset i køkkenet på.

⁵ Turner skelner mellem tre typer *communitas*: (1) *existential or spontaneous communitas*, (2) *normative communitas* and (3) *ideological communitas* (Turner 1969 s.132).

Både i baglokalet og ved midterbordet består arbejdsstationen af to sammensatte stålborde der danner brede rektangler, hvor der kan stå op til syv, otte personer og arbejde.

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 papmødre 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. (Fra feltnoter)

Under disse samtaler bemærker jeg at eleverne med bord og mad imellem sig, eller stående side om side, i begyndelsen kun har sporadisk øjenkontakt, da de jo alle er i gang med at pille, skære eller skælle et eller andet. Ikke altid tilstedeværende øjenkontakt, giver eleverne et frirum og en tid til at fortælle. Med forstående nik, tilkendegivelser om godt at vide hvordan den anden har det, bliver fællesskabet på tværs af bekendtskaber og relationer udvidet og der opstår hvad man kunne kalde et eksistentielt og spontant ”communitas”. I følge Turner er denne form for ”communitas” ladet med hovedsageligt behagelige følelser (Turner 1969, s.139). Dermed ikke sagt at elevers oplevelse omkring forældres skilsmisse er behagelig. Min pointe er, at det frirum de her har til at tale sammen og få emnet vendt i, løsner op for den enkelte elevs udfordring og efterhånden som samtalerne skrider frem, er der også mere og mere øjenkontakt mellem eleverne. Dette medfører nogle gange at de helt holder op med at pille, skære eller skrælle det de er i gang med, for også at gestikulere. Antropologen Edith Turner (Turner 2012) udvider Victor Turner’s begreb til at omfavne en følelse af tilfredsstillelse og finde mening i en gruppe, som man skal være sammen med over en tid. Ved at befri sig selv for bekymringer omkring social status og befinde sig i nye sociale konstruktioner og dermed se sig selv og andre som ligeværdige, genereres følelser af lighed og kammeratskab (Turner 2012, s.4).

Ligesom eksemplet med skilsmisse og sammenbragte familier bliver pokemon, popularitet, kærester – især hvem andre er kærester med, egne livsfortællinger, familiehistorier, serier, film, musik, sociale medier, weekend- og fritidsaktiviteter, fester og alkohol debatteret, vendt og bragt ind i fællesskaber i køkkenet og nye relationer opstår.

Pia: ”Det var lidt ærgerligt at blive delt fra dem man lige havde lært at kende og snakke med i den nye klasse. De var så ovre på det andet hold. Men det var også fint nok, fordi så lærte vi også de andre at kende og nu er det bare nemmere”.

Mette: "Man fik et andet forhold til sine venner og lærte hinanden at kende på en anden måde".

Pia: "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".

Mette: 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. (Fokusgruppe interview).

Det er tiden, det fysiske, langvarige arbejde der næsten har en meditativ effekt og mulighederne for samtaler og samarbejde der gør at "communitas" opstår, og bliver en særlig del af elevernes transformationer og forhold til hinanden.

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 han fra køkkenet sidste uge og at han var ok at lave mad og gøre rent sammen med (Fra feltnoter).

Liva har i køkkenugen fået et kendskab til andre sider af sine nye klassekammerater, både gennem deres fællesopgaver og det der er blevet talt om i forskellige situationer og at der i denne deling, der involverer store og små erfaringer, er en proces med en transformativ karakter, hvor forskelligheder glider i baggrunden eller ignoreres i de indbyrdes sociale interaktioner. Samtalerne, eleverne imellem, begynder og fortsætter, i de fleste tilfælde, lige meget om køkkenpersonalet er i nærheden eller ej. Det afhænger lidt af emnet og hvem af de voksne der kommer tæt på og kan høre hvad der bliver sagt. De voksne deltager også sporadisk i samtaler og spørger i nogle tilfælde ind til de forskellige emner, især i situationer hvor der er mulighed for at de kan stå ved en station i længere tid, eller eleverne ikke skal instrueres i en ny opgave.

Anderledes instruktion

I Turners beskrivelse af den rituelle proces underordner novicerne sig deres instruktører (Turner 1967). De voksne i køkkenet har en særlig status hos eleverne. Den første dag ved morgensamling, fortæller de voksne at de er glade for at eleverne er der og at de håber at de får en god uge sammen. En uge, hvor det er de voksne der har ansvaret og at eleverne er

vigtige medspillere i at deltage så de i denne uge kan gå fra at være skoleelever til at blive hinandens gode kollegaer. Forventningerne til eleverne om et særligt samarbejde, giver eleverne et ansvar overfor hinanden, som de novicer de er, hvor det forventes at de adlyder de køkkenprofessionelles autoritet og de instruktioner de giver, for at få køkkenet til at fungere. Køkkenugen kan også, med disse krav og forventninger anses som en liminal fase med specielle instruktører. Derudover fungerer de voksne også som læremestre, hvilket vil blive uddybet senere i kapitlet om mesterlære.

Den særlige status, som de voksne i køkkenet har, er tydelig både i hverdagen men også under et LOMA-forældremøde, hvor 7. klassernes forældre, klassevis, bliver inviteret til et aftenmøde hvor både den pågældende klasses læreteam har en dagsorden og en fra LOMA køkkenet introducerer LOMAprøjet for skolens nye forældre. Under dette møde deles forældre og børn op, så det er forældrene der sammen med køkkenrepræsentanten laver mad til alle der deltager og eleverne dækker borde og andre aktiviteter sammen med lærerne. Følgende er fra mine feltnoter og illustrerer forskellen på lærernes og køkkenpersonalets rolle blandt eleverne:

Efter spising overdrager forældrene deres forklæder til eleverne og holder møde om klassen, forældreråd, m.m. Eleverne sukker først, men da de finder ud af at hverken opvask eller rengøring er ligeså stor og omfattende som i hverdagen, begynder de at grine, synge og lave sjov mens de går i gang. En af lærerne kommer ud i køkkenet fra spisesalen og begynder at tisse på dem og prøver at få ordlyd, eleverne reagerer ikke. CAMILLA kommer i det samme ind i køkkenet ude fra lageret, hun griner og fortæller hvilke opgaver der skal løses og fortæller 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. (Fra feltnoter)

Der er flere ting at sige om dette lille uddrag af feltnoterne. Da det også er forholdet til den enkelte lærer, der her får betydning for elevernes reaktionsmønstre overfor læreren og ikke udelukkende har noget at gøre med CAMILLAS specielle lederrolle i køkkenet og overfor eleverne. Men når det så er sagt så giver køkkenugen med sit intense forløb, et specielt tilhørsforhold mellem de deltagende.

Eleverne adlyder personalet i køkkenet på en anden måde end deres lærere. Køkkenet er køkkenpersonalets domæne. De har specielle kompetencer og har overblikket og rutiner omkring disse store mængder mad som eleverne føler sig overvældede af. Den

undtagelsesvis involvering af de voksne i pauserne, vidner ud over lydighed, også om at eleverne, som novicer, der ikke kender køkkenpersonalet (i 7. klasse), men som de igennem instruktioner og arbejdet omkring tilberedelsen af de store mængder mad får opbygget tillid til. CAMILLA og MONG er i køkkenet når eleverne møder, og de arbejder side om side hver dag, hele ugen. Eleverne er ikke vant til at denne konstante kontakt med de samme voksne gennem en hel dag og da slet ikke en hel uge. Hvilket også vidner om at LOMA-ugen kan betragtes som en rituel proces, selvom eleverne ikke er lukket ude fra kontakt med omverdenen, så er den koncentrerede kontakt mellem eleverne som novicer og køkkenpersonalet som vedholdende instruktører, ugen igennem, med til at forme LOMA som et overgangsritual.

De tre faste voksne i køkkenet har forskellige roller. CAMILLA der er køkkenleder har det overordnede ansvar, men hun pointerer til første morgensamling hver mandag morgen at MONG kender køkkenet og kan spørges, lige så meget som hun selv kan. Eleverne får at vide hvad de skal og hvad de ikke skal, på en direkte og oprigtig måde, så eleverne ikke er tvivl om hvad der er okay eller ej. Instrukserne flyver gennem luften når der er travlt som f.eks. en dag hvor der er ti minutter til pause og et par elever har stået og spist gulerødder, i stedet for at få dem revet gennem maskinen CAMILLA siger så: *"Aske og Andreas er I færdige? Kom så lige i gang drenge, jeg skal kunne høre den maskine hele tiden, så I kan få pause sammen med de andre"*. Drengene beklager sig, men går langsomt i gang, så maskinen kan høres. (Fra feltnoter). Eleverne har med deres roller som novicer i køkkenet, på en måde, carte blanche til at spørge løs. Hvis eleverne spørger om den samme ting mere end to gange kan der dog efterhånden udvikle sig en ironisk, sarkastisk tone omkring emnet i køkkenet, der i de fleste tilfælde afløses af lattermild overbærenhed. Under efterfølgende interview beskrives de voksne således:

Kristina: Hvordan er de voksne i køkkenet?

Esben: De er søde.

Aske: De er lidt strenge, ligesom MONG, hun kan godt være ret streng nogle gange, men alligevel, for det meste, så er hun sød på en måde. Mig og Andreas lavede noget som alle syntes var sjovt, så står MONG sådan lidt aha hæ hæ...og så stopper hun bare, det er ligesom, kender du ikke, Kayne West. Sådan en rapper..bare sådan hæ hæ (med armene over kors og kniber øjnene sammen blinker og smiler) Kaney West Asian version.

Køkkenpersonalet får med hver klasses deltagelse i køkkenet et papirark med elevernes navne, hvis eleverne har nået at få taget billeder, er der også billeder på. Elevernes fremmøde bliver registreret på dette ark, og personalet nævner navnene flere gange for at kunne skelne eleverne fra hinanden og kalde dem ved navn. I løbet af de første timer om mandagen, bruger personalet elevernes navne, hvilket ikke synes at imponere eleverne særligt, men alligevel giver dem indtrykket af, at det ikke er lige meget om det lige netop er dem der er der, eller ej. Dette simple, men alligevel hukommelseskrævende træk, fra personalets side, adskiller sig fra den usynliggørelse af novicernes individualitet i Turner's liminale periode (Turner 1967, s. 95). Brugen af elevernes navne bevirker, at få er i tvivl om hvem der skal gøre hvad og at eleverne deltager og tager jargonen i køkkenet til sig:

Efter samling torsdag eftermiddag: Mia står ved midterbordet og gaber, hun spørger:

Mia: Hvorfor skal vi egentlig være her 7.30 når vi først går igang 7.45?

CAMILLA: I er jo ikke klar omkring bordet før. (CAMILLA smiler mens hun siger det).

Mia: Så skal du bare sige at vi skal komme i gang og skynde os!

CAMILLA: Ok, så er jeg mega streng i morgen og kalder jer hurtigt sammen.

Mia: Nej, nej – du er jo ikke streng, det er hyggeligt når du ikke er det.

CAMILLA: Hvad vil du så Mia?

Mia: Ok, vi tager os bare sammen selv ellers kan vi bare møde lidt senere.

Hun griner og nikker for sig selv da hun går ud i garderoben sammen med de andre.

CAMILLA: Den er god med dig, vi ses i morgen alle mand, husk nu at få sluppet af derhjemme! (Fra feltnoter).

Personalet arbejder ud fra devisen om at alle skal deltage og at det gøres bedst ved at deltage og arbejde sig frem i den gruppe man er blevet tildelt. Når denne gruppe så er færdig med dagens gøremål, hjælper man videre i andre grupper, eller får nye opgaver så som: at vaske op, dække rulleborde eller lave bodmad. Så man arbejder sig frem som en enhed og dermed gør man sit bedste for at være hinandens gode kollegaer.

Bodmaden er ikke tidspresset: *Det er sjovt og afslappende og ikke så stressagtigt at lave bodmad* (fra feltnoter), hvilket det daglige måltid, ofte tidsmæssigt, er. Der skal ikke være mad til så og så mange, der bliver lavet forskellige boller og eller frugtsnack, men der er ikke noget bestemt antal, der skal være klar til et vist tidspunkt og det giver bodmaden, sammen med FIES ro og humor, en særlig status blandt eleverne.

FIE kommer ind med rullebordet med rester der ikke er blevet solgt i boden. Der er flere snickerskugler⁶ tilbage i en skål. Jesper og andre elever går ved siden af bordet og spørger om de ikke gerne må få en, FIE svarer smilende: ”Jo, hvis I kan slikke jer på albuen”. Mens hun kører rullebordet videre ind i kølerummet. Jesper lukker døren og håndtaget til køleren ned (Der er håndtag på indersiden og FIE kan godt selv komme ud). Eleverne griner og prøver at slikke sig på deres albuer, de griner. De åbner døren igen og synes at det er snyd at man ikke kan slikke sig på albuen. (Fra feltnoter).

Dette er et ud af flere eksempler, der viser hvordan de voksne i køkkenet har en humoristisk tilgang til eleverne, som fra elevernes side, som regel, resulterer i accept af tingenes tilstand. I stedet for at sige restriktivt nej til at eleverne må få en snickerskugle, giver FIE med sit svar, i forsøget på at tilegne sig de eftertragtede snickerskugler, en grinende episode mere til fællesskabet. Der også er med til at gøre tiden i køkkenet til et rum og en fase med transformativ muligheder.

Opsummering

En rituel passages liminale fase er i følge Turner transformativ (Turner 1967, s. 95). Turner anskuer overgangen som en proces og overgangsritualers liminale fase og novicernes bevægelser gennem dem som transformerende (Turner 1967, s. 94).

Ved at analysere LOMA køkkenugen som en liminalfase i en rituel proces, har jeg i dette kapitel givet mit bud på hvad aktiviteter og dynamikker, som ellers kan være umiddelbart skjulte, kan give indblik i. Turners teori om ritualer (Turner 1967, 1969) giver begrebsmæssige rammer, til at identificere, beskrive og analysere nogle af LOMA køkkenugens læringsprocesser.

Dagsformen i køkkenet anderledes end elevernes skoleskemalagte hverdag. Køkkendagens eneste fastlagte tidspunkt, udover mødetidspunktet 7.30, er 11.30 hvor frokosten skal serveres for de ca. 300 personer der har bestilt mad. Formiddagspauser og spisepauser for eleverne i køkkenet er ikke skemalagte. Disse pauser afhænger af hvilke opgaver der er færdige hvornår og om det tidsmæssigt kan hænge sammen med det der mangler at blive lavet og det styres af instruktørerne fra dag til dag. Eleverne kan f.eks. ikke gå til formiddagspause hvis dagens tærter ikke er klar til at blive bagt, så de kan serveres

⁶ Snickerskuglerne er en sundere version af en snickersbar. De indeholder dadler, peanuts og mørk 70% chokolade. Disse er eleverne også med til at lave.

11.30. Derfor må de alle hjælpe hinanden så alle kan nå at få bare en lille pause, alternativet er at ingen kan nå at holde pause. Det samme gør sig gældende sidst på dagen hvor ingen går hjem, før alle er færdige.

Den liminale fase giver mulighed for forandring af eksisterende realiteter, da elevernes opgaver i køkkenet, i sagens natur, har en anden karakter end almindelige skoleopgaver. Dagene i køkkenet giver ifølge eleverne plads til noget andet end når de sidder i deres klasseværelser. Ud over at de, inden for rammerne, kan bevæge sig rundt imellem hinanden og hjælpe hinanden på kryds og tværs, oplever de samtaler med dem de er sat til en opgave sammen med. Som timerne går, mens de i køkkenet forbereder de store mængder af råvarer, oplever eleverne, at den fysiske udfordring køkkenarbejdet er for de fleste, at de, uden hinanden, ikke ville kunne komme igennem dagens opgaver. Hvis nogen har arbejdet hurtigere end andre, fordeler de sig på de resterende opgaver og arbejder sig gennem de udfordringer opgaverne medfører. Mens de er i gang ved siden af hinanden, rundt om borde, gryder og stegepande eller i opvasken, er der tid og rum til at få snakket sammen og lære hinanden at kende.

Eleverne udfordres gennem tilberedelsen af de enorme mængder mad i de monstrøse køkkenmaskiner. Jeg har stået i køkkenet sammen med eleverne og observeret, hvordan dagens råvare placeret foran dem, har givet anledning til udtryk som: *"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"*. *"Ikke igen"*. (Fra feltnoter). Efter instruktion og støtte fra de voksne og hinanden, er eleverne - et løg, en gulerod, en tomat, en fisk af gangen begyndt med deres del af dagens opgave efter bedste evne. Gennem dagens tilberedningsproces er eleverne i enkelte opgavers udførelse nået til et punkt hvor den er blevet en rutine. Dette har fremkaldt enten helt trancelignende tilstande, hvor enkelte elever går helt ind i sig selv eller de tidligere omtalte sang - og dansetilfælde, som løsner op og løfter stemningen og synes at lette oplevelsen og arbejdsbyrden. Både oplevelserne af prøvelser i at udføre det rutineprægede arbejde, de enorme og anderledes redskaber, de dybe samtaler omkring arbejdet og de befriende og sjove fælles musikoptrin, fremhæver eleverne når de reflektivt omtaler deres LOMA-uge. Ifølge Turner er funktionen med kommunikationen af "sacra" at forberede noviceerne på nye abstraktionsniveauer i deres liv og give dem andre reference standarder til deres nye, sociale status. På samme tid er opfattelsen at det ændrer noviceernes natur og at det transformerer dem som menneske (Turner 1967, s.108).

LOMA-ugen adskiller sig åbenlyst fra Turners studier af overgangsritualernes liminale faser i stamme samfund på flere punkter. LOMA-ugen indebærer først og fremmest ikke elevernes totale adskillelse fra deres omverden. De forlader deres klasseværelse og halvdelen af deres klassekammerater som de stadig kan have kontakt med når skoledagen er slut og de tager hjem til deres familier og kommer retur dagen efter, hvis de ikke er syge og på den måde ikke er en del af hele fasen. De møder ind og træder ud af det liminale rum hver dag. Flere elever fortæller at LOMA har fyldt alt den uge de har været i køkkenet, at de helt har fået vendt op og ned på deres døgnrytme mens de har været i køkkenet. De er så trætte når de kommer hjem så de falder i søvn og sover nogle timer så de næsten ikke får talt med deres familier. Andre elever fortæller, at de ikke har orket deres fritidsaktiviteter i køkkenugen og dermed heller ikke har været en del af den sædvanlige struktur, deres hverdag indeholder ugen igennem og det gør alligevel at man kan betragte LOMA-ugen som en liminalfase, selvom der ingredienser som ikke er helt ligesom Turner beskriver, så er der alligevel noget essens der gør at man kan se ugen i køkkenet som et grænserum.

I køkkenet er tingene meget forskellig fra elevernes hverdag, både som læringsrum/madkundskabskøkken og køkkener som de kender fra hverdagslivet. Enorme gryder, pander, ovne, opvaskemaskine, kølerum, fryser, beholdere, redskaber, mængderne af råvarer og de krævende opgaver det er at producere maden og være med til at give det form af et måltid hver dag. For efterfølgende at skulle rydde op, spule gulv med en vandslange og stikke hele kroppen i en gryde for at kunne nå til bunden af den, må siges at være prøvelser der er med til at placere køkkenet som et sted med transformations virkning i eleverne.



Ritualets funktion er at forberede noviceerne til en ny og social veldefineret status.

Jeg har i dette kapitel analyseret, hvordan jeg ved at anskue LOMA-ugen som en liminalfase har fundet at ugen rummer prøvelser, genstande, handlinger og fællesskab i hjertet af køkkenet som virker som transformerende sociale faktorer blandt eleverne. Elevernes samarbejde og fællesskab, bliver i de ellers opdeltede opgaver som eleverne udfører, til essensen af LOMA-ugen for størstedelen.

Elevernes deltagelse i LOMA-køkkenets læringsrum emmer af sociale læringsprocesser og relationer. Derfor vil jeg i kommende kapitel give eksempler på hvordan eleverne indgår i og forholder sig til ”mesterlære” og ”Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber”.

Kapitel 5

Mesterlære

I følgende kapitel vil jeg give eksempler på hvordan den læring der foregår i LOMA-køkkenet har karakter af ”mesterlære” i Lave og Wengers optik. Analysen i dette kapitel begynder ved at ”mesterlære” begrebet bliver inkluderet i, og en del af det, der kan anses som ”legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber” som, man derudfra kan sige elever og køkkenvoksne bevæger sig rundt i.

Man kan sige, der finder mesterlære sted når eleverne i LOMA- køkkenet begynder på nye opgaver som de ikke ved hvordan de skal gribe an, som f.eks. en morgenstund hvor der er blevet pillet løg og eleverne er usikre på næste skridt og i hvilken sammenhæng løgene i det hele taget skal bruges:

CAMILLA stiller sig imellem Jeppe og Carl, der er blevet færdige med at pille løg og spørger hvad de så skal nu. Hun fortæller og viser dem hvordan man lettest kan skære et løg i lige store tern, så der ikke kommer for store stykker løg i kødbollerne. Carl lytter og observerer og gentager hvordan CAMILLA lige har skåret et løg. Jeppe skærer løget helt igennem og ender med at have skåret skiver, i stedet for de anviste tern. CAMILLA viser det en gang til men hun kommenterer hvad hun gør: ”Halver løget, skær det en eller to gange på den ene led, uden at skære det helt igennem, skær derefter flere gange igennem i bredden, uden at skære det helt igennem og så kan man skære det på tværs uden at løget glider fra hinanden og du kommer til at skære dig i fingrene”. Jeppe tager et nyt løg og skal til at skære det helt igennem. CAMILLA stopper ham og siger at han jo ikke lytter. Jeppe siger at han lytter, han trækker vejret dybt og støtter sig til bordkanten med sine hænder. CAMILLA viser en gang til hvordan hun gerne vil have ham til at skære et løg. Hun kigger hele tiden fra Jeppe til løget, hun skærer, og tilbage igen mens hun spørger ham om han ser med og lytter. Jeppe tager et løg mere og skærer det denne gang efter anvisningerne, lidt grove tern, men teknikken har han fat i. CAMILLA roser ham og går videre. Jeppe tager endnu et løg og skærer det i tern, han fortsætter med at skære flere løg som han lige har lært det. (Fra feltnoter).

Denne læringssituation begynder med at CAMILLA stiller sig mellem drengene, der ellers har stået og snakket imens de har pillet løg. Mesterlære kræver direkte interaktion mellem

elev og læremester (Nielsen & Kvale 1999). I dette tilfælde er der to elever, en på hver side af læremesteren som engagerer sig i opgaven forskelligt. Carl aflæser CAMILLAS handling, tager anvisningen til sig og efterligner, (måske har han prøvet det før) men Jeppe gør noget andet. Da CAMILLA stopper Jeppe, og siger at han ikke lytter, irriterer det ham tydeligt. Da han et kort øjeblik tager en dyb indånding og støtter sig til bordet, distancerer han sig fra situationen, (jf. Goffman 2004). Spørgsmålet er om ikke Jeppe bliver, lærer og deltager i fællesskabet i kraft af sin relation til Carl. Der er også for Jeppe noget helt andet på spil end den konkrete situation, for hans deltagelse i aktiviteterne og i fællesskabet, har betydning for at dagens måltid kan blive færdigt til tiden. Jeppe's erfaring med CAMILLAS rolle og den relationen mellem dem, er, at hun ifølge Lave og Wenger bevæger sig rundt i sin "deltagerbane" (Lave & Wenger 2003, s.123-124). Hun vil gå videre hvis han kan skære et løg, som hun gerne vil have at han lærer det. Derefter kan han igen stå og arbejde sammen med Carl i det fællesskab de havde inden. Det ville have været interessant at se hvordan situationen havde udspillet sig hvis drengene var blevet ved med at stå ved siden af hinanden, og i det hele taget om Jeppe ville have lært at skære løgene, hvis CAMILLA ikke var blevet ved med at insistere på at vise ham hvordan han skulle gøre. Ifølge Lave og Wenger er det i praksisfællesskabet, der er alle vegne, at vi lærer (Lave & Wenger 2003, s.132).

For at trække tråden tilbage til forrige kapitel og Turner er der her totalt hierarki mellem instruktøren og noviceerne, og det er da også i dette eksempel en ret autoritær CAMILLA overfor noviceen Jeppe. Et andet sted i mine feltnoter under kodningen mesterlære finder jeg en forskellig og alligevel lignende læringsituation:

For Anne og Sif er dagens første opgave at skære agurkeskiver til fiskeburgere.

CAMILLA beder dem om at kalde på sig når de har skyllet alle agurkerne, for så vil hun gerne vise dem hvordan man kan skære lange skiver, som ikke så let falder ud af burgeren.

Pigerne skyller agurkerne og kalder på CAMILLA, der kommer hen, stiller sig imellem dem og viser pigerne, at jo mere de vinkler agurken og kniven, des længere skiver kan de skære. Pigerne går i gang og synes at det er helt vildt smart. CAMILLA iagttager pigernes arbejde, anerkender det og går videre. Anne begynder at beklage sig over at hun får ondt i armen, at hendes albue og skulder bliver ømme. CAMILLA kommer forbi igen og hører hvad Anne siger, hun bemærker Annes kropsholdning og viser hende, at hvis hun vinkler agurken, i stedet for den hånd hun har kniven i, så kan hun slappe mere af i den og slippe for at spænde så meget i både arm og skulder.

Anne bemærker at det er meget bedre og Sif følger trop og retter ind og følger CAMILLAS anvisninger. Pigerne italesætter, at det er bedre og meget nemmere og hurtigere og de skærer videre mens de forfiner deres teknik uden den tidligere mere krævende arbejdsstilling.

Italesættelsen af de små bevægelser og CAMILLAs øje, kompetence og erfaring giver i dette tilfælde en, én-til-én mesterlæresituation i køkkenet, som Anne også senere omtaler overfor andre. Til forskel fra det forrige eksempel insisterer CAMILLA, ikke her, med sin autoritet, på at pigerne, til at begynde med, ikke vinkler agurker og kniv på den mest hensigtsmæssige måde. Agurkerne ser nemlig ud, som hun har anvist og det ikke er umiddelbart synligt for hende at pigernes holdning ikke er hensigtsmæssig. Men hun ved erfarings- og kompetencemæssigt, da hun vender tilbage og bliver opmærksom på pigernes udfordringer, hvordan hun skal anvise, de kan gøre det anderledes.



Eleverne bliver også præsenteret for produktionskøkkenets forskellige, store industrimaskiner. Det følgende eksempel, fra en elevevaluering, giver et indblik i kommunikationen mellem elever og læremestre, omkring forskellige læreprocesser. De voksne, køkkenpersonalet har i løbet af ugen, vist eleverne hvordan de skal skrælle, skære, rive, hakke de forskellige grøntsager. Først skal eleverne lære hvordan dette gøres via håndkraft. Når eleverne har prøvet det, og de har oparbejdet en rutinemæssige erfaringer med opgaverne, vælger køkkenpersonalet efterfølgende at vise eleverne hvordan de kan bruge maskinerne til de samme opgaver:

Rasmus: Den der hakkemaskine, den var sjov!

CAMILLA: Ja, den letter ens hverdag rimelig meget!

Aida: "Nå nu har I prøvet at hakke gulerødder i hånden så kan vi godt tage maskinen" (efterligner MONG)

Ida: Aj, ja, det var seriøst irriterende MONG!

Mong og andre griner

Aida: Så har vi lige hakket meget over halvdelen, og så siger du: "Har I prøvet det?"

Ida: Ja vi manglede tyve gulerødder eller sådan noget " Nå nu har I prøvet at hakke gulerødder, så kan vi bare gøre det i maskinen "

Alle griner.

CAMILLA: Det er jo det det - det er jo meget godt at vise jer, hvor lang tid, det ville have taget hvis I skulle hakke det i hånden og hvor fantastisk der er når man har redskaber. Det er jo der er så fedt ved at vise hvad kan storproduktion ikk! Nå hej hej vi ses og så er vi videre. Vi kan lave mad virkelig hurtigt, hvis vi vil, men vi kan også være virkelig langsomme..alt efter hvad vi gør! (Elevevaluering fredag)

Køkkenpersonalet viser ikke fra begyndelsen eleverne hvad maskinerne kan. Alt efter hvordan eleverne tager opgaven til sig, vurderer de voksne fra dag til dag, hvor eleverne befinder sig. I følge Lave svarer produktionskulturen og mesterlærekulturen ikke til hinanden som helhed. Mesterlære er en uddannelsesform hvor arbejde og læring er forbundet i komplekse og skiftende relationer, mellem de nyankomnes arbejde og forståelse, på den ene side og igangværende arbejdsprocesser, på den anden (Lave i Lave & Wenger 2003, s. 75). Køkkenpersonalet har erfaringer med hvordan eleverne udfordres, hvornår enkelte elever er trætte, hvordan den opgave en gruppe står overfor rent tidsmæssigt kan blive en udfordring at nå. Det afhænger også af hvilken sammenhæng råvarerne skal bruges i. Derfor er det ikke i alle tilfælde maskinerne tages i brug. Men især "hakkemaskinen", der både kan rive, skive og skære tern i forskellige størrelser, er i brug hver uge.

De komplekse og skiftende relationer Lave fremhæver, kan man bruge til at kigge på relationerne i LOMA-køkkenet. Karakteren af arbejdsdelingen i det sociale miljø og fællesskabets praksis skaber den arbejds- og læreproces, der udfoldes i elevernes mulighed for at deltage i praksis. Som CAMILLA en dag udtrykker det: *Ulempen er at det bliver ensformigt og lidt kedeligt. Fordelen er at man bliver rigtig god til det, fordi man får lov til at øve sig.* Der kigges på hvad der sker og hvad der erkendes. De strukturerede ressourcer skaber indhold og muligheder for at lære. Under en elevevaluering bliver der talt om de store mængder som der både er fordele og ulemper ved. Den læreproces eleverne gennemgår i løbet af dagene i køkkenet, er ikke betinget af mesteren som central person men af et dynamisk praksisfællesskab. Det bliver italesat under en elevevaluering da eleven Lina konstaterer at CAMILLA i løbet af ugen, har brudt ud af sin rolle i køkkenet og placeret sig ved kontoret:

Lina: Du sidder altså også ned og laver kontorarbejde!

CAMILLA: Ja det gør jeg, det er rigtigt ja. I skal vide at det er ikke altid at jeg får så lang tid, lov til at sidde på min pind som jeg har gjort i denne her uge. I sidste uge der sad jeg næsten ikke ned. Så det er en ros til jer, fordi det har vist sig, at I har været meget selvstændige og det man har sat jer til har man kunne stole på at I gjorde, uden at jeg skulle tjekke jer hele tiden, og ikke have tid til at sidde og lave mit kontorarbejde. Så i denne her uge har jeg faktisk nået helt vildt meget.
(Elevevaluering).

Her bliver det fysisk tydeligt at elevernes læreproces ikke er betinget af efterligning af læremesteren. Det er samspillet indenfor køkkenets rammer og elevernes proces fra legitim perifer til fuld deltager, hvilket også gør det relevant at bruge Lave og Wengers begreber til at analysere LOMA-køkkenets praksis.

Følgende er et LOMA-eksempel på Laves decentrerede opfattelse af mester-lærlinge relationen, der kan føre til en forståelse af at mestringsen ikke er tilstede i mesteren, men i organiseringen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af:

Ved fileteringsbordet og kipstegeren beder MONG de fire elever der står parvis og fileterer og steger fiskefileterne om at bytte. Mark og Rosa skal bytte med Liv og Alma.

Mark vil ikke filetere fisk, men MONG siger at han da skal prøve når han nu har gjort det før sammen med sin far. “ Det er ikke den samme fisk, må jeg ikke godt lave noget andet? ”, spørger han. MONG beder ham om at prøve og går til siden, så han kan stå ved hendes skærebræt, hun går over for at se hvordan det går med dem der steger fiskefileterne. Mark tager en fladfisk og siger: “ Hvad er det jeg skal så ?”. Liv, der har stået på den anden side af stålbordet med sit skærebræt og fileteret fisk sammen med MONG i 1/2 times tid siger: “Du skal gøre sådan her”, siger hun og viser ham hvor han skal begynde med at stikke kniven ind i fisken, hun fortsætter: “ Lige her ved knoglen og så hive op i skindet når du har fået det lidt løst”. Mark vrænger ansigt, kigger på fisken og skærer i den, han får ikke en hel filet ud af det og det stykke fisk han har skåret, smider han i en hård bevægelse i beholderen til de andre fileterede fisk og siger højt: “Sæt mig til noget andet, må jeg ikke få lov til at lave noget andet? ”. MONG siger at han i stedet for kan panere fileterne i rasp og æg. Han går modvilligt om på den andre side af bordet og begynder på det, men siger: “ Men der er virkelig kedeligt der her!” Mark får intet svar og panerer videre i tavshed. (Fra feltnoter)

Laves decentrerede opfattelse af mester- lærlinge relationen kan her bruges til at se på MONGS rolle og den relation hun har til Liv og Mark. Relationen afhænger af det der i Lave og Wengers optik drejer sig om at overdragelse af legitimitet, er vigtigere end at undervise (Lave & Wenger 2003, s. 78). MONG organiserer rammerne om fiskefiletering, panering og stegning. Da hun beder eleverne om at bytte, så de prøver de forskellige opgaver, fra hel fisk til paneret filet. MONG går til side og lader Mark komme til, da han har fortalt at han har prøvet at filetere fisk før, sammen med sin far. Da Liv byder ind flytter MONG sig og overdrager legitimitet til Liv. Mark, der ikke ville filetere fisk, kommer heller ikke til at filetere flere fisk. Han gentager ikke Livs præstation, men han bevæger sig stadig i fællesskabet. MONG organiserer arbejdet således, at han i stedet bliver stående ved bordet sammen med Liv, men panerer fisk i stedet for.

De voksne i køkkenet tilegner sig, hver uge, hurtigt et overblik over hvordan de forskellige grupper fungerer sammen, alt efter hvordan, de enkelte elever i grupperne tager del i opgaverne. De kompetencer og den autenticitet, de voksne i køkkenet er tilstede med, flyder sammen med i organiseringen af det daglige arbejde, med at få et måltid færdigt til tiden. I det arbejde overdrager de voksne ofte legitimitet fremfor at undervise. Eleverne vokser i de læreprocesser der er forbundet med den anerkendelse de voksne viser og overdrager til dem. Elevernes læreprocesser i køkkenet afhænger ikke af mesteren men af det Lave og Wenger kalder ”legitime perifere deltagelse i praksisfællesskaber”, som jeg følgende vil analysere i LOMA sammenhængen.

Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber

”Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber” indebærer ifølge Lave og Wenger mangfoldige, generative, indbyrdes forbindelser med personer, virksomheder og indsiget i verden (Lave & Wenger 2003). Vi har ikke bare et praksisfællesskab, vi har mange forskellige fællesskaber, vi deltager i på samme tid.

Følgende situation giver et indblik i, hvordan eleverne indgår i fællesskabet omkring produktionen af wraps. De sikrer sig adgang, der beror på den karakter arbejdsdelingen har i det sociale miljø, hvor praksisfællesskabet er placeret. Det er elevernes relationer til hinanden og til mestrene, som organiserer mulighederne for at lære:

Da de forskellige ingredienser er klar, rydder vi bordene, og tørrer dem af så der kan ligge wraps i rækker og fyldet kan puttes på. Der bliver lagt salatstrimler, agurk og tomattem, revet gulerod, dressing og hakket oksekød. Eleverne har fået vist ca.

mængder på den første wrap og laver efterfølgende en række hvor de går en efter en og putter hver deres slags fyld på. På de første wraps bliver fyldet placeret midt på i en bunke, da wrapsne efterfølgende skal rulles sammen og filmes, gør placeringen af fyldet det meget svært at få rullet en jævn wrap, hvor fyldet ikke falder ud. Hanna og Nina er med til at pakke fra begyndelsen og de er udfordrede af, hvor svært det er, at rulle dem så de ikke går i stykker. Ved bordet overfor står MONG og ruller wraps, hun former fyldet aflangt, og får på den måde rullet wraps, der både ser pæne ud og vil være nemmere at filme, og at pakke op, når de skal spises senere.

Hanna og Liv begynder efter nogle forsøg at kigge på MONG, de går rundt om bordet og stiller sig ved siden af hende og ser på hvordan hun ruller et par wraps. Derefter går de om på deres egen side af bordet og begynder at gøre lige som MONG, efter et par nye forsøg går det fint og pigernes humør stiger, da de er færdige med den første bordfuld og der bliver lagt frem til den næste omgang wrapproduktion på bordene, danser Hanna og Liv rundt om hinanden og giver high five. Da der er klar til det, vasker de fingre og begynder at rulle næste bordfuld.

Fra meget snak, mange spørgsmål og frustration over det svære og de umulige former, til at fyldet bliver puttet på i en stribe. Hver person om bordet har sin madvare at putte på og ellers afløser og skiftes eleverne, alt efter hvem der lige har brug for, at strække sig. Jo flere elever der bliver færdige med deres andre opgaver, des flere hjælper med at holde øje med, om der er alt, hvad der skal være på hver eneste af de 300 wraps de i fællesskab får lavet færdig i løbet af formiddagen. På et tidspunkt er der helt stille, alle fokuserer på bordet, mens de hjælper til på en eller anden måde.

De roser hinanden, mens de arbejder "Hvor er du go". "Den er fin". "Se lige den her". "Vi er skide gode til det her". "Fuck, vi er hurtige nu!". De sidste wraps tælles igen og da den sidste er filmet bliver der danset, grinet og lavet High five hele bordet rundt. (Fra feltnoter)

Eksemplet her viser, at der opstår en stærk VI følelse under produktionen af wrapsne: VI klarede den, VI gjorde det, etc. Eleverne bliver glade, høje og højstemte hvilket understreger det rituelle aspekt ved LOMA-projektet. De handlinger, udviklingen i det de viser de kan og det de opmuntrende siger til hinanden, kan betragtes som den transformerende læringsproces eleverne gennemgår, mens de arbejder sammen, hvilket jeg tidligere har analyseret i Turner kapitlet. Køkkenarbejdet kan betragtes som en situeret læreproces, hvor eleverne indgår i

praksisfællesskabet omkring wrapproduktionen og i den kontekst, der er i køkkenet. Eleverne etablerer det der kan anses som perifere legitime positioner i det givne fællesskab omkring bordet. De bruger sig selv som redskab til aktivt at være i fællesskabet, deltage i praksisarbejdet og få adgang til gruppens relationer, der ellers ikke opfattes som forbundne (Lave & Wenger 2003, s. 36-37).

Eleverne får, som ugen går, skabt relationer i den køkkenkontekst de befinder sig i. I køkkenet har de mulighed for at udføre aktiviteter, der relaterer til fællesskabets praksis og måltidet. Det har de en fælles opgave i at forberede og tilberede, hvilket er strukturerende for aktiviteterne. Praksisfællesskabet er et fællesskab der findes i og med at deltagerne får adgang til at udfylde bestemte funktioner. I nogle tilfælde får eleverne lov til at bytte opgaver, hvis der er enighed om at fordele opgaverne anderledes som f.eks. i Jespers appel en fredag morgen:

Grupperne får fredag morgen deres råvaregruppe tildelt. Jesper og den gruppe han er i, skal forberede grøntsager og de skal ordne mange gulerødder til gnavegrønt i dag. Jesper udbryder: "Ej helt ærligt, så er det tredje gang i denne uge jeg skal ordne gulerødder!" CAMILLA kigger op fra listerne og siger: "Ok, er der en der vi bytte med Jesper?" "Ok, det kan jeg godt, jeg tror kun at jeg har gjort det en gang, så det er ok for mig at vi bytter". CAMILLA bytter drengenes navne på dagens gruppeliste og Jesper takker Rolf. (Fra feltnoter)

I de fleste tilfælde er det først når gruppen i fællesskab er blevet færdig med deres opgave at der må byttes. Men om fredagen, når eleverne ikke er helt nybegyndere længere, bliver der ofte åbnet op for skift af deltagere indenfor opgaverammerne.

Lave og Wenger påpeger at i den "legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet", er deltagelse en måde at lære, hvor man absorberes såvel som at blive absorberet i 'praksiskulturen' giver den nyankomne mere end en iagttagerposition. (Lave & Wenger 2003, s. 80).

Eleverne får i løbet af ugen fortalt og vist noget om storproduktion og fødevarer tilberedning af køkkenpersonalet. De lærer at deltage i produktion og tilberedning i form af det Lave og Wenger betegner som en centripetal deltagelse i det omgivne fællesskabs læreplan (Lave & Wenger 2003, s.85). For at blive et fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab, skal man ifølge Lave og Wenger have adgang til et bredt område af igangværende virksomhed, med veteraner og andre medlemmer og til information, ressourcer og muligheder for at deltage (Lave og Wenger 2003, s.85).

Elever, som har svært ved at navigere efter de forskellige retningslinjer i køkkenet og gentagne gange er blevet irettesat, udtrykker at de har været meget udfordrede både fysisk og socialt i løbet af køkkenugen. De elever har dog markante ønsker om at komme tilbage i køkkenet i stedet for at have almindelig skolegang med timeundervisning på klassen. *Daniel: Det er federe at stå her i køkkenet end at have timer, selvom det er hårdt.* (Fra feltnoter). Skolen synes struktureret til at favorisere dem, der allerede har kulturel kapital. Anderledes undervisningstilgange, kan give elever med en udfordret habitus omkring den generelle, klassiske uddannelsespraksis anerkendelse og legitimere andre ressourcer (jf. Bourdieu i Harker 1990).

På Nymarksskolen opleves det også i følge Evalueringsrapporten i forbindelse med LOMA-projektet, at de elever som er udfordrede i almindelig klasse og undervisningssammenhæng for mulighed for at agere og vise kompetencer (Danmarks Evalueringsinstitut 2017).

LOMA er populært blandt elevgrupperne af forskellige årsager. Enkelte 8. klasses elever italesætter gentagne gange, hvor gerne de vil i erhvervspraktik i LOMA. LOMA er ikke tidmæssigt en del af det planlagte skoleår for 9. klasses elever, men eleven Oskar udtrykker at der måske er andre muligheder. Han vil meget gerne i praktik i LOMA i 9. Og 10. klasse han elsker at være der:

Oskar: Det er en god oplevelse at være i LOMA. Vi står sammen, snakker sammen, laver mad sammen med hinanden. Det er meget bedre end at sidde til time. Der er mange der er trætte og synes det er hårdt og glæder sig til at vi ikke skal være her mere, men jeg kan godt lide at være her og ville ønske at vi skulle det noget mere.

CAMILLA er i deres samtale ikke afvisende overfor at det måske kan lade sig gøre.

Fredagens elevevaluering afsluttes som regel med, at eleverne anerkendes for deres indsats som gode kollegaer og de opfordres til at referere, til deres erfaringer fra LOMA- køkkenet hvis de skal ud at søge arbejde.

Opsummering

Eleverne lærer diverse skæreteknikker, samarbejde og at hjælpe hinanden, der forstærker den tidligere nævnte ”VI følelse” der forbinder Lave og Wengers ”mesterlære” og ”legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber” til Turner analysen, den liminale fase og det rituelle aspekt ved dette projekt. Eleverne bliver introduceret til hvordan det kan være at have et arbejde i et køkken, de kan tilegne sig kompetencer og få erfaring der kan være med til at forberede dem til et arbejdsliv

Intentionen med LOMA er at eleverne lærer at tage begrundede valg omkring sundhed ernæring og lokale fødevarer, der ud over har projektet også et fokus på trivsel (Lomaskole.dk). Jeg har i min deltagelse i felten observeret er at det især er placeringen i LOMA-køkkenet og opholdet i det, der virkelig fylder blandt eleverne. De får et frirum fra deres skolehverdag med en anden struktur og med tilstedeværelse af håndgribelige fællesskaber, som de tager med sig videre.

LOMA-projektets køkkenuge kan betegnes som et praksisfælleskab hvor eleverne i fællesskaber kan få et indblik i arbejdsliv. Jeg har i dette kapitel analyseret eksempler på elevernes læringsprocesser i køkkenet ved hjælp af Lave og Wengers teorier. Jeg har ved at betragte arbejdsgangene i køkkenet gennem mesterlærebegreber fundet at arbejdet i LOMA-ugen rummer forskellige aspekter af ”mesterlære” som både personcentrerede og decentrerede. Lave og Wengers teoretiske begreber ”legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber” har jeg brugt i analysen, da de hjalp med at karakterisere elevernes læringsprocesser i køkkenets rammer.

Elevernes mulighed for og plads til legitimt at bevæge sig rundt i rummet, i de forskellige fællesskaber i køkkenet og efterfølgende at sætte sig ved bordet, for at spise den mad de igennem dagen har lavet sammen, har særlig betydning for eleverne.

Gennem arbejdet i fællesskabet udvikler eleverne sig – i 8. klasse har de lært, gennem erfaringen fra første forløb, nogle flere ting af sig selv: de åbner selv ovnene og kører på ovnstativer maden ind og ud af disse, hvilket 7. klasserne ikke gør. 8. klasses elever vejer også selv råvarerne af, tæller mængder op. De finpudser deres kompetencer, og de er bevidste om deres egen udvikling og læreproces. Følgende er fra 8. klasses elevers samtale om deres oplevelse af tiden i 7. 8. og 9.klasse:

Zenia: De populære grupper er ikke altid de sjove!

Kasper: Nej det siger sig selv, det er ikke særligt afslappende at være populær!

De går frem og tilbage mens de tørrer bestik af og snakker grupperinger i klasserne og på skolen.

Zenia: Når man kommer i 9. Har man mest magt. Så er man lige før lærerne.

I 7. Kan man ingenting og har ikke noget at sige. Der vader man bare rundt og gør alt muligt dumt. Ha, det rimede! Nu i 8. Begynder vi at lære og blive klogere på hvad vi kan på skolen og så tager vi totalt over på skolen, når vi er de ældre.

De bliver afbrudt i deres samtale, da to andre kommer ud i opvasken og de begynder at snakke om mad (Fra feltnoter).

Det som jeg gennem mine observationer i køkkenet fandt, var at eleverne i køkkenugen, gennem deres fællesskab i køkkenrummet, reflektivt bliver opmærksomme på hvad oplevelserne i løbet af ugen har givet dem. Det er de mellem menneskelige transformationer, der rummer muligheder for at den enkelte kan udvikle sig både som person og tilegne sig kompetencer til at være i og deltage i fællesskaber. Wenger beskriver transformation i praksisfællesskaber således: ”Sådanne fællesskaber rummer – som stedet for engagement i handling interpersonelle relationer, fælles viden og forhandling af virksomheder – nøglen til virkelig transformation – den slags, der har reale virkninger på menneskers liv” (Wenger 2004, s. 104).

Fællesspisningens betydning for eleverne og forskellene på fællesspisningen ved køkkenet og i spisesalene vil jeg ved hjælp af begrebet ”commensality” analysere i næste kapitel.

Kapitel 6

Fællesspisning

I dette kapitel vil jeg følge eleverne ud af LOMA-køkkenet, først ud til bordet i køkkenspisesalen, hvor gruppen af elever, der har køkkenugen sidder og spiser sammen. Jeg vil analysere fællesspisningen ved hjælp af Fischlers kernebegreber ”commensality” og begrebets, i dette speciale sammenhæng, udvalgte teoretiske funktioner.

Efterfølgende vil jeg gå mere ind i fællesspisningen i spisesalene og analysere disse forskellige fællesspisningernes udtryk. Fischlers teori omkring ”commensality” vil jeg endeligt diskutere i forbindelse med mine observationer, fra omstruktureringer af de fællesspisninger i spisesalene, Nymarksskolen inddrager i hverdagen, som understøttende undervisning. Jeg inddrager derfor også forskningsartiklen “School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home” (Andersen et al. 2015). I denne diskuteres ”commensality” også i dansk skolemåltidssammenhæng.

Eleverne har i løbet af dagen forberedt og tilberedt dagens måltid, i de forskellige fællesskaber køkkenet har dannet ramme om. Efter eleverne er kommet retur, fra de serveringsstationer, som de sammen med en voksen fra køkkenet eller en lærer, har været ude at betjene i spisesalene, er det tid til at de sammen kan sætte sig og spise dagens måltid. Følgende beskrivelse af rutinen omkring et fællesmåltid er fra mine feltnoter:

Når alle er kommet tilbage fra deres serveringsstation, bliver eleverne delt i nye grupper hvor de skal vaske op, gøre køkkenet rent, ordne spisesale og skrald i. Maden

som er blevet i overskud køles ned, bortset fra den portion, der skal sættes ud til bordet, udenfor køkkenet, hvor dagens køkkenhold og køkkenpersonalet spiser sammen. Når maden og service er sat ud på et buffetbord bliver der kaldt sammen til spisning. Eleverne slipper deres påbegyndte rengøringsopgaver og mødes til spisning af dagens måltid. Eleverne vælger selv hvad de vil have på deres tallerken og sætter sig efterfølgende ned omkring bordet. Pigerne placerer sig samlet fra den ene ende af bordet. De fire drenge som i dag er i køkkenet placerer sig i den modsatte ende. I mellem grupperingerne er der fire frie stole, hvor CAMILLA, MONG, FIE og jeg sætter os. De fleste elever har taget lidt af hvert fra dagens måltid på deres tallerken, andre tager det de ved de kan lide. Eleverne kommenterer først den del af måltidet som de selv har været med til at lave. De snakker præferencer og udfordrer hinanden til at smage forskellig mad. De voksne tager del i samtalen og spørger ind til de emner der bliver talt om – også når samtalen ikke længere falder på mad, men de temaer der ellers bliver taget op blandt eleverne. Der er ikke afsat nogen fast tidsramme for måltidet og der bliver snakket til alle er færdige med at spise og fokus samler sig om at få færdiggjort de igangværende opgaver så eleverne kan blive færdige og tage hjem.

Elevernes placering omkring bordet varierer alt efter, hvordan gruppen i køkkenet kender hinanden i forvejen, men den kan også være betinget af dagens samarbejde i køkkenet. 7. klasserne synes konsekvent at placere sig efter køn, med enkelte undtagelser, og ikke altid som ovenfor i hver sin ende af bordet, men fortløbende. 8. klasserne placerer sig mere i forhold til deres relationer med hinanden, hvor kønsopdelingen ikke synes så udtalt som i 7. klasserne. Samtalerne omkring bordet inkluderer alle de deltagende, uanset hvor de sidder. Elever omtaler i et fokusgruppinterview fællesspisningen ved køkkenet således:

Ida: Man sidder bare der og man har lige brugt en hel dag på at lave maden og så sidder man sammen i en lille gruppe, hvor der er stille, og så sidder man bare og snakker. Man snakker bare sådan om mad på en anden måde når man selv har lavet den.

Rolf: Ja, og det er også dejligt lige at komme til at sidde lidt sammen, når man har arbejdet det meste af dagen.

Elevernes ordvalg, er både et tegn på det særlige fællesskab de har med hinanden, fra udfordringerne i køkkenet, men også en ytring om, at størrelsen på gruppen omkring bordet og lydniveauet i rummet, giver mulighed for at føre en samtale, alle kan deltage i. De sidder

omkring bordet og spiser den mad, de alle har været med til at lave og det giver dem som udgangspunkt noget fælles at tale om.

Dette nævner flere elever reflektivt som yderst positivt i de gruppeinterviews, jeg efterfølgende har foretaget.

”Commensality”

I følge Fischler, danner fællesskabet vi spiser i, bånd, han skriver: ”in apparently all cultures eating the same food is equated with producing the same flesh and blood, thus making commensals more alike and bringing them closer to each other” (Fischler 2011, s. 533).

Samtalerne ved bordet ved køkkenet, får en særlig betydning for eleverne.

Andre elever er opmærksomme på og føler sig udfordrede af spisesituationen, som f.eks. Liv, der udtaler: *”Der var mange der godt kunne lide det, heldigvis. Så man behøver ikke sådan at tænke: ”Ej nu kan jeg ikke spise det fordi der er nogen, der synes at det er klamt”* (Feltnoter).

Dette antyder at Fischlers teori omkring dømmende og moralske undertoner i fællesskabet kan bruges til at analysere Liv’s udtalelse. Fischler betegner, et af nøgleelementerne i ”commensality” som en proces, hvor adgangen til ressourcer ligger i overførslen af kulturer via sociale færdigheder, social etik og social regulering kommer til syne. Dette er en dybere proces end indprentningen af simple bordmanerer og disciplineringen deri,

(Fischler 2011, s. 537). Liv var i forvejen udfordret i spisefællesskabet, fordi hun var kræsen og selv pointerede, at hun havde specielle madpræferencer og ikke var så god til at prøve noget nyt. Livs neofobiske tendenser (Jf. Fischler 1988) var grunden til, at hun havde madpakke med hjemmefra og ikke fik LOMA-mad som sine søskende. I følge Livs udtalelse, oplever hun, at selvom der er noget mad, som hun godt kan lide, bliver hun betænksom ved at spise det, hvis de andre omkring bordet synes det er klamt. Liv er opmærksom på hvad de andre tænker, om den mad hun kan lide, fordi hun i sin udfordring, selv tænker, at det andre spiser er klamt. Hvis de andre omkring bordet havde udtalt sig negativt omkring maden, tror jeg ikke at Liv ville have spist hele sin portion. Liv spiste hele sin portion den dag og hun tog sågar en portion mere, hvilket hun helt sikkert ikke ville have gjort hvis måltidet ikke havde været ’godkendt’ af fællesskabet. Reaktionen på maden er viklet ind i de sociale relationer omkring bordet. Liv ville på den måde have reguleret sin adfærd ud fra det som Fischler betegner som en overførselsproces, betinget af det sociale fællesskab.

Fællesspisningerne ved køkkenet står uanset oplevelser og udfordringer i væsentlig kontrast til elevernes oplevelser og mine forskellige observationer af fællesspisningerne i spisesalene, hvilket jeg i et senere afsnit vil uddybe.

De fysiske rammer har ud fra de ovennævnte elevudsagn, også betydning for måltidet. I følge Fischler regulerer måltider det sociale liv og individuel opførsel. Han betegner det fysiske rum afgrænset af bordets form som et socialt rum og selvom ikke alle kulturer spiser ved borde, så har alle kulturer regler og skikke. Disse regulerer arrangementet distribuering og deling. Han fremhæver at runde borde tillader maksimal lighed og udveksling mellem deltagerne. Rektangulære langborde, hvor deltagerne sidder på begge sider af bordet, indikerer horisontal ”commensality”, hvor venskabeligt og uformelt hierarki får plads (Fischler 2011, s.534). Teorien omkring bordets form og funktion vil jeg bruge til at belyse den opmærksomhed, som eleven Ida, fra forrige afsnit, har på rummet og lydniveauet.

Eleverne der har arbejdet i køkkenet, spiser omkring bordet i spisesalen ved køkkenet. Efter resten af skolens elever igen er gået til time, er der stille i rummet. Dette har betydning for Idas opfattelse af måltidet og samtalen omkring det, som jeg tolker som positiv. Ida nævner også gruppens størrelse. I køkkengruppen har der været mellem 8 og 12 elev deltagere ved måltidet, som sidder i køkkenspisesalen for sig selv.

I spisesalene sidder eleverne klassevis ved borde hvor der er plads til 12 personer på hver side. Der er i de tre største spisesale placeret 4 eller 5 langborde af den størrelse. Hvilket giver plads til mellem 96 -124 personer i hver af disse spisesale. På grund af ikke tilstrækkelige økonomiske ressourcer og pladsmangel på Nymarkskolen sidder nogle elever også i deres klasseværelser og spiser. Skolens mindste spisesal, der rummer plads til færre elever, er opdelt af vægge, hvorimellem bordene er placeret enkeltvis. Denne spisesal er hvis man spørger eleverne, ”*det bedste sted at spise*”.



På billederne herover ses to af skolens spisesale. Spisesalen til højre er elevernes foretrukne, hvor de selv ville vælge og sidde at spise, hvis det var muligt. Så bordets form og placering

får betydning for elevernes oplevelse af fællesspisningen, hvilket også andre end Ida bemærker.

De lange borde i og elevantallet er en udfordring i flere af spisesalene. Fællesspisningerne i spisesalene er arrangeret som en del af Nymarkskolens understøttende undervisning (Nymarkskolen-svendborg.Skoleporten.dk), den institutionelle orden træder frem omkring måltidet. Den institutionelle verden kræver teoretisk legitimering, retfærdiggørelse og medfører sanktioner, da der er rytmer og regler som skal overholdes af alle parter, for at det institutionelle hverdagsliv kan fungere (jf. Berger & Luckman 1999). Eleverne agerede og reagerede under fællesspisningerne ved langbordene forskelligt fra spisesal til spisesal. Udfordringerne under fællesspisningerne, gik især på uro mellem bordene, et højt støjniveau og lærernes forskellige måder, at være til stede på, under spisningen. Elevernes betragtede dog den daglige fællesspisning, som et dagligt frirum, hvor der var plads blandt eleverne til at være tilstede i klassens fællesskaber på en anden måde end ellers. Hvilket jeg i følgende afsnit vil uddybe.

Understøttende spisning

LOMAs daglige fællesspisning bliver også inddraget i Nymarkskolens vedrørende understøttende undervisning, der tilrettelægges med mål og indhold ud fra følgende principper: ”Med baggrund i folkeskolelovens definition af den understøttende undervisning som forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel, arbejder vi således” (Nymarkskolen-svendborg.skoleporten.dk). Tilrettelæggelsen omkring fællesspisningen tager udgangspunkt i: ”Daglig fællesspisning for at dyrke og styrke relationerne og fællesskaberne -elev-elev og lærer-elever samt opmærksomheden på sundhed og trivsel” (Nymarkskolen-svendborg.skoleporten.dk).⁷

Fællesspisningerne i spisesalene rummer ud over elevantallet og bordplaceringer et andet aspekt, der udfordrer Fischlers ”commensality” teori. Ca. 50 % af Nymarkskolens elever, bestiller LOMA-mad. Resten af skolens elever har: madpakke med hjemmefra eller spiser ingenting. Andre køber mad i skoleboden og enkelte køber snacks i dagligvarebutikkerne omkring skolen, i frikvarteret efter fællesspisningen. Dette giver fællesspisningen et andet

⁷ <http://nymarkskolen-svendborg.skoleporten.dk/sp/file/c1c1bf63-0747-4bde-8ae2-4c3817011a75>

fælles udgangspunkt end den klassiske ”commensality” teori, der er baseret på et fællesmåltid som deles mellem deltagerne. Følgende beskrivelse fra mine feltnoter er fra en fællesspisning i 7. klasse:

Ved bordet sætter jeg mig på en tom stol, overfor mig sidder eleven Lea med sin LOMA-mad. Lea tager sit pitabrød, der er så stort at brødet har ligget ovenpå fyldt, fra serveringsbordet til spisebordet. Hun deler brødet op og lader den ene del ligge på kanten af tallerkenen, hvilket gør sig gældende for de fleste, der har fået gigant pitabrød i dag. Drengene i den ene bordende, griner, snakker og bytter mad. Marc har sin madkasse inddelt i små rum fyldt med ostehaps, små runde kage/brød og frugt skåret i stykker. Aske har rugbrødsklapsammenmadder med. Ryan har to store pizzastykker med. Andreas har tre små pizzasnegle med. Esben har ikke noget mad med, han kigger rundt på de andres mad og sidder og prikker sin nøgle ned i bordet. Ryan giver Andreas et af sine pizzastykker. Andreas giver den 1½ pizzasnegl han har tilbage til Esben, som Esben hurtigt spiser. En af drengen fra bordet ved siden af har ikke spist meget af sit pitabrød, han giver det til Aske som deler det imellem sig og Marc, Ryan, Andreas og Esben.

Lea spørger i den gruppe af piger hun sidder blandt om nogen vil smage hendes store pitabrød, Liv og Hana vil gerne, og de deler det stykke brød, de får af Lea, med Line og Nina.

I dette eksempel deler eleverne de forskellige former for mad de har, imellem sig. Elevernes udveksling af det de har med sig til bords, viser deres indbyrdes solidaritet. De deler deres mad med hinanden. I antropologen Marcel Mauss’ teori om gaveudveksling og den reciprocitet, hvori giver og modtager implicit er forbundet, er udvekslingen en del af det Mauss kalder ”et system af totale ydelser” (jf. Mauss 2000). Det er netop udvekslingen af mad som Andersen et al. (Andersen et al. 2015) også fremhæver som en væsentlig faktor i diskussionen omkring ”commensality” begrebet. Når elever accepterer og modtager hinandens forskellige mad, og den implicite forpligtelse deri, kan udvekslingen være en faktor der skaber og reproducerer sociale relationer i klassen (Andersen et al. 2015, s. 404). Ifølge Fischler er det fællesmåltidet og fællesskabet i at dele den samme mad, der er en så essentiel del af vores liv, at det omfatter selve strukturen af den måde vi socialt organiserer os på (Fischler 2011, s. 538).

Kontrasterne i fællesspisningerne på Nymarkskolen er tydelig. Variationerne i elevantal og konteksterne i måltidsituationerne giver to forskellige billeder af et fællesmåltid.

Fællesmåltidet for eleverne i køkkenugen er med til at manifestere det fællesskab de har haft igennem dagen.

Andersen et al. folder det klassiske ”commensality” begreb ud i moderne danske institutionssamfund sammenhæng. I skolen, hvor den klassiske danske madpakke bliver udfordret af en eksperimenterende skolemadsordning. Skolemadsordninger der er tiltag i forsøg på at udligne social ulighed og styrke børns netværk af gode venner (Andersen et al. 2015, s. 400). Andersen et al. undersøgelsen finder, at både madordning og madpakkespisning fra elevernes side bliver sammenlignet og vurderet afhængig af de regler der er omkring måltidet. Det er de restriktioner, de voksne omkring måltidet opretholder og ikke selve maden der er afgørende for elevernes oplevelse af fællesspisningen (Andersen et al. 2015, s. 408 - 410). Dermed antyder Andersen et al. at sociale processer hvor der deles, gives og modtages mad, er central for et måltid. De anerkender det sociale bånd der implicit ligger i at dele et måltid. De påpeger dog, at netop det at dele bliver mere meningsfuldt, i situationer hvor man ikke spiser den samme mad. Derudover pointerer de at forskellig mad ofte er et nemt emne at åbne en samtale omkring (Andersen et al. 2015, s. 410).

Fællesskabet i LOMA-spisesalene, hvor eleverne dagligt sidder, afhænger ikke af måltidet, der jo ikke er fælles, men af det eleverne udveksler.



Det der udveksles, kan være mad af forskellig art. Dem der har mad med, deler måske med dem der ikke har noget, det kan også være, at der deles for at smage hinandens mad. Udvekslingen af mad mellem eleverne i den gruppering hvor der gives og modtages, indebærer en form for socialitet. Ifølge Andersen et al. repræsenterer det en form for ”commensality”, der adskiller sig fra det der mest ofte antages (Andersen et al. 2015, s. 405) og dermed også Fischlers ”commensality” teori. Udvekslingen bliver et udtryk for sympati og solidaritet eller en måde at få opmærksomhed på. Det er dog ikke alle elever, der er med i disse udvekslingsgrupperinger, og får mad og de sociale fordele det, i denne sammenhæng har, ud af fællesspisningen, som f.eks. Esben, Hana og Nina, der ikke selv havde mad med, i

det ovenstående eksempel. Udvekslingen ekskluderer alligevel nogle elever, som ikke modtager noget fra nogen - eller giver noget til andre. Et fællesskolemåltid for alle, ville gøre den fysiske udveksling af mad overflødig, men spørgsmålet er, som Andersen et al. også påpeger hvordan det vil påvirke sympati og solidaritet i klassen (Andersen et al. 2015, s. 405).

I en uformel samtale fortæller en af lærerne mig at: *Eleverne bliver opfordret til at dele deres mad, med dem der af en eller anden grund ikke havde mad med til bords. Hvilket også er en del af deres almene dannelse og undervisning som spisningen også er.* (Fra feltnoter). På denne måde bliver spisningen også en del af det daglige understøttende undervisningsforløb og et forsøg, fra lærernes side, på at dyrke og styrke relationerne mellem eleverne. Læreren fortsætter: *Det er også bare så meget nemmere, at undervise om eftermiddagen, hvis alle får noget at spise, hvor ville det være dejligt hvis alle kunne få LOMA-mad.* For denne lærer er det ernæringsmæssige aspekt og elevgruppens socioøkonomiske forskelle og udfordringer, i fokus.

Blandt andre lærere er der også bekymringer omkring de elever, der ikke inkluderes omkring bordet og dem der fylder meget i spisesalen. Det besluttes derfor at prøve at inkludere nogen og afhjælpe uro, ved at give eleverne faste pladser omkring bordene.

Dette vil jeg komme nærmere ind på i følgende afsnit, da elevernes privilegier, i det som flere anser som et frirum i skoledagen, bliver justeret og reguleret hvilket påvirker klasser, grupper og individer på forskellig vis.

Faste siddepladsers relationelle effekt

Efter efterårsferien besluttede lærerteams i den ene spisesal, også på grund af uro og et betragteligt støjniveau, at give 7. klasses eleverne faste pladser rundt om langbordene. Det fik eleverne til at opponere, internt, mod lærernes beslutning, hvilket de fortalte om og reflekterede over i gruppeinterviews. Eleverne fik efterfølgende et andet syn på de daglige 20 minutter i spisesalen, som nogle havde betragtet som et frirum. De faste pladser udfordrede, i særdeleshed, eleverne i deres relationer og deltagelse rundt om bordene. Følgende er fra mine feltnoter, den første dag jeg observerede fællesspisningen, med faste pladser:

Troels sidder på en stol ved siden af Hana. Han sidder med ryggen til hende. Han støtter sin ene albue på stoleryggen og den anden på bordet. Han ryster på hovedet og læner sig frem over bordet med ansigtet skjult i sine arme. Sådan sidder han, da jeg sætter mig på den tomme stol overfor ham og spørger ham om han ikke har fået sin madpakke med i dag. Troels har sin madpakke med, men han er bare ikke sulten i

spisefrikvarteret længere. Han spiser sin madpakke i 3. frikvarter nu, mens han sidder sammen med Mads og de andre drenge inde i klassen.

Troels, der er en snaksalig dreng, der også taler med pigerne i klassen, har tidligere spist sine daglige madpakkemåltider ved siden af Mads, der får LOMA-mad. Efter at have fået tildelt sin nye faste plads, er Troels så udfordret at han ikke tager sin madkasse med i spisesalen, og heller ikke deltager i samtalerne ved bordet, som han har gjort før. Hans kropslige protest af de faste pladser påvirker også de andre omkring bordet, især Hana, som han vender sig væk fra og ellers før i andre gruppesammenhænge ikke har noget imod at tale med. Hana er blevet placeret et stykke fra de piger som hun tidligere har siddet iblandt. Under beskrivende gruppeinterview reflekteret hun således, da jeg viser gruppen forskellige billeder og film fra spisesalen:



Hana: Og jeg som troede, at vi var englebørn, så vi ikke skulle deles op, men det var vi slet ikke. Så nu har vi fået faste pladser. Det går også ud over dem der ikke larmer. Så nu sidder vi en der ovre og en helt der ovre.

Lise: Den ene sidder i den ene ende, og en anden der og så også i midten, snakker kun med Line, før sad jeg ellers sammen i midten med pigerne.

KRISTINA: Hvordan er det at have fået faste pladser?

Hana: For eksempel i pauserne efter er man mere sammen med gamle venner nu og snakker ikke rigtigt sammen så meget med dem i klassen. Så det var ved bordet vi kunne snakke sammen, men nu larmer vi ikke så meget.

For Hana har de faste pladser betydet, at hun, ikke alene, er påvirket af hvor hun sidder ved bordet, men også, hvem hun sidder sammen med. De faste pladser får også konsekvenser for hvem hun er sammen med efter fællesspisningen. Hana, der sjældent har haft sin egen mad med, men ofte har smagt på andres mad, når hun er blevet budt den. I den gruppe af piger, der placerede sig forskelligt mellem hinanden fra dag til dag, var Hana en fast del af gruppen også i de andre frikvarter. Efter de faste pladser ved spisebordene har fællesskabet også efter

fællesspisningen betydning for flere i gruppen. Det bekræftes af flere elever, som især, under gruppeinterviews får rum og luft for deres frustrationer i forhold til de faste pladser.

Jeg viser film fra spisesalen:

Liv: Det er bare det der med, når man ikke får lov til at sidde, hvor man gerne vil, så er det bare ikke så hyggeligt mere, så vil jeg bare på en eller anden måde hellere have 8. time end have LOMA hvor vi spiser (Liv får ikke LOMA-mad). De har bare ødelagt det meget, ja, for nu er det ikke sådan at man bare kan sige: "Nu sætter jeg mig sammen med dem og dem". Nu skal man altid sidde sammen med dem og dem.

Line: Når man selv valgte, så sad man heller ikke ved siden af de samme hver dag. Man sad måske tæt på dem man plejede, men rykkede sig, sådan så man sad ved siden af nogle nye og snakkede om noget forskelligt.

Sille: Nu der har man ikke noget valg. Til sidst har man ikke noget at snakke om. Men hvis vi fik en ekstra chance, så kunne de sige: " Ved I hvad, hvis I larmer igen så sidder vi sådan her resten af tiden". Altså fordi så tror jeg virkelig at det ville gøre en forskel.

Forskellen på pigernes samtaler om bordet har varieret meget fra dag til dag og alt efter hvem de sidder ved siden af. Når pigerne har snakket dagens måltid igennem og dem der ikke får LOMA-mad, i de fleste tilfælde, får lov til at smage af dem der får LOMA-mad. De taler om madens indhold og udseende og om hvordan det smager. Derefter snakker de f.eks. om hvad de lavede i går efter skole, eller skal i dag efter skole. De fortæller også hinanden om deres fritidsinteresser og familier.

De sociale medier fylder også meget i samtalerne, men det er mest Facebook postede videoer fra Youtube eller specielle snaps som de fortæller og snakker med hinanden om, da de ikke må have deres mobiltelefoner på sig i løbet af skoledagen. En af samværsreglerne i Nymarkskolens værdiregelsæt (Nymarkskolen-svendborg.skoleporten.dk)⁸, er at eleverne på 7.-9. årgang afleverer deres mobiltelefoner ved skoledagens start og får dem tilbage ved skoledagens afslutning, medmindre læreren beslutter, at telefonen skal anvendes i undervisningen. Effekten af samværsreglerne i værdiregelsættet omkring brug af mobiltelefoner, vil jeg ikke gå dybere ind i, men blot tilføje, at jeg blandt eleverne observerede et aktivt samtale og interaktionsmiljø i frikvartererne. Enkelte elever, som alligevel sidder med deres telefoner forklarer dette med: "Kom senere i dag og har ikke lige

⁸ <http://nymarkskolen-svendborg.skoleporten.dk/sp/file/502c73bb-b91a-4e93-bd0a-446d047cf666/V%C3%A6rdiregels%C3%A6t%20maj%202018.pdf>

havde fået afleveret den”, eller ”har bare en ekstra mobil med!”. Eleverne der, mens jeg var tilstede, brugte deres telefoner deltog som regel ikke i et fællesskaberne i klassen, på gangene eller i fællesarealerne, hvor der blev, snakket, spillet spil, eller set film på en pc i pauserne.

Line, Liv og Sille bekræfter hinanden i, at det daglige frirum de tidligere havde i LOMA-spisesalen ikke længere eksisterer og at det har haft væsentlige konsekvenser for det fællesskab, de sammen og hver især havde fundet på Nymarksskolen, var en ny ramme for dem alle. Pigerne føler tydeligt at der ikke har været nogen dialog med lærerne inden beslutningen omkring de nye faste pladser er blevet taget. Eller at de har fået en eller anden form for advarsel, så de selv kunne være med til at ændre på uro og støjniveau.



De nye faste pladser har betydning for elevernes oplevelse af fællesspisningen hvilket også kommer til udtryk i et andet beskrivende gruppeinterview, hvor også drenge udtaler sig ud fra film og billeder:

Aske: Fuck, jeg vil ikke være med, prøv lige at se min plads, jeg sidder ved siden af to jeg h....ikke kan lide. De kunne ligeså godt sige at vi bare skulle være ovre på den anden side af bordet, fordi grunden til at vi fik nye pladser var fordi vi snakkede for meget med dem bag ved os. De kunne bare sige at vi skulle det.

Esben: Ja, eller at vi ikke måtte sidde der hvor de sad og så, ja, jeg synes bare at det er lidt dumt. Vi sidder bare helt ude og så sidder vi bare og kigger på hinanden, sådan fordi... vi kan ikke bare tale sammen og fordi at der ikke er nogen jeg taler med, der sidder overfor mig. Nanna, der sidder til venstre for mig er fin nok at tale med.

KRISTINA: Hvordan var det at sidde og spise før?

Aske: Det var meget bedre, meget hyggeligere.... Det var drengerøverne.

Aske har i sine første oplevelser fra fællesspisningen i spisesalene en oplevelse af et fællesskab og udveksling af mad blandt *drengerøverne*, og Aske udtaler det med et ekstra r så det for ham næsten bliver et navn for gruppen. Der er ingen af disse drenge der får LOMA-mad, de fleste har madpakke med hjemmefra eller får nogle gange lov til at købe et klippekort til boden. Der er ingen af drengene, der i løbet af tiden, fra efterårsferien til jeg interviewer dem i slutningen af november, gør tegn til at bløde op og deltage ved bordet. Hvis de har mad

med spiser de den hurtigt, læner sig derefter tilbage og kryber helt ind i deres jakker. Det er som om at drengene i deres loyalitet i deres forholdsvist nye venskab med hinanden får altafgørende betydning for hvordan de vælger at deltage omkring bordet.

I den ene 7. klasse er grupperinger og udveksling af mad i disse mere udtalt end i den anden 7. klasse. Eleverne i den anden 7. klasse deler sjældent mad med hinanden. I denne klasse spiser alle eleverne mad hver dag. Alle kommer til bordet med noget og de spiser selv det de har med. De sidder omkring bordet på en anden måde, hvor ingen trækker sig helt væk. Grupperingerne i denne klasse er mere flydende. Og de synes at acceptere de faste pladser og udfordringerne i dem. De tyve minutter i spisesalen har ikke lige så stor effekt på den måde de reagerer på, som i den anden klasse. I et fokusgruppeinterview udtaler Sif og Mette sig således:

Sif: I starten var det ret akavet at skulle sidde ved siden af nogen man ikke kendte, men nu sidder vi og fjoller og spilder vand ud over der hele og får skæld ud over det.

KRISTINA: Hvordan var det da i selv måtte vælge?

Sif: Vi blev ligesom delt op i to grupper piger og drenge, men vi begyndte ligeså stille at blande os lidt mere sammen, men nu har vi bare faste pladser, så man snakker med den sammen hver gang.

Mette: Jeg synes i starten at det var meget akavet, men nu er det bedre, man vænner sig til det. Man bliver tvunget til at snakke med nogen man ikke har snakket med.

Effekten af de faste pladser har ifølge pigerne været *akavet* til at begynde med. Pigerne har igennem deres deltagelse, og det faktum, at alle har mad med til bordet, og der måske netop derfor ikke foregår nogen udveksling af mad ved bordet og imellem eleverne, i denne klasse, også er med til at afdramatisere betydningen af fællesspisningen for dem. Det bliver en vanesag for pigerne. Selvom drengene i denne klasse ikke er lige så overbærende omkring de faste pladser som pigerne giver udtryk for at være, så spiser alle eleverne i denne klasse i spisesalen.

Følgende observation fra mine feltnoter omhandler Nina. Inden de faste pladser omkring bordet kom til, havde hun fået adgang til en af pige-grupperingerne i den første 7. klasse. Efter et besøg hos en LOMA-producent fandt hun plads ved siden af Sille i bussen. Sille blev Ninas adgang ind i den nyetablerede gruppe i deres 7. klasse sammensat af 6.klasser fra 4 forskellige skoler. Nina fik ikke en fast plads i nærheden af nogle af de andre piger fra den gruppe og i løbet af en uge eller to (som er lang tid i 7. klasse) var Nina ikke længere at finde sammen med andre fra sin nye klasse i frikvarterer efter Loma-spisningen.

Nina sidder og kigger op mod vinduet, (hun har ikke mad med, hun fortrækker ikke en mine og taler ikke med nogen). Sådan sidder hun indtil klokken ringer. Hun rejser sig og går ud af salen, ude på gangen finder hun en pige fra en af de andre 7. Klasser og lægger sin arm omkring pigens skuldre. Jeg går i samme retning som de to piger og spørger Nina om hun er ok, og fortæller at jeg lagde mærke til at hun sad meget stille under spisningen. "Det er fucking skod at sidde der. Jeg har ikke en skid at tale med de andre om, det er bare noget lort". Pigerne går i hurtigt tempo og et par drenge følger trop, de går ind gennem døren til fællesrummet sammen og forsvinder i mængden.

Da jeg går ind i klasseværelset, sidder der andre og laver guirlander. Jeg sætter mig ned og laver guirlander sammen med dem. Vi snakker, og jeg spørger om ikke Nina plejede at være med sammen med dem i frikvartererne. Liv, Sille og Eva bekræfter, at det var hun engang imellem tidligere. Men efter at de har fået nye faste pladser mens de spiser, sidder hun ikke tæt på nogen af dem, så de får ikke snakket og nu snakker de slet ikke sammen i frikvartererne længere.

Lærernes forsøg på at skabe orden, ro og inklusion for nogen under fællesspisningen får ekskluderende konsekvenser for flere og dette begrænser sig ikke kun til den understøttende undervisning. Dermed får lærernes beslutning omkring faste pladser, relationelle effekter for elevernes oplevelser af deres nye klasse og deres egen placering i den.

Opsummering

Eleverne er, når de selv er med til at lave mad og efterfølgende spiser sammen i køkkenspisestuen mere opmærksomme på maden, hvem der spiser hvad, hvordan den smager og hvordan det er at spise det samme måltid i andre omgivelser. De bliver også opmærksomme på andre vilkår omkring måltidet end de har i dagligdagen. En syn på fællesmåltidet, der teoretisk er afgørende betydning for effekten af Fischler's "commensality" begreb, da det kan danne og uddanne eleverne socialt, at spise et fælles måltid sammen. Eleverne ser disse, måltider i køkkensalen som noget ganske særligt, de har glæde af når de har lavet mad.

Den daglige fællesspisning i spisesalene, har for eleverne et andet fokus. De kommenterer dagens LOMA-mad, der bliver delt ud til de der har bestilt og betalt for den. Derefter er det andre emner eleverne taler sammen om. De 20 minutter fællesspisning i spisesalen er for eleverne et af hverdagens frirum. Der valgte de, som udgangspunkt, selv hvor de ville sidde blandt hinanden.

Da lærerne giver eleverne faste siddepladser i LOMA-spisesalene fører det til en opdeling af eleverne. Især de elever, der ikke er lige så parate til at udfordre sig selv i at lære flere og nye fra klassen at kende, eller også har de ikke så meget tid sammen, som de kunne ønske sig.

I følge Andersen et al. er forståelsen af Fischler's "commensality" begreb for unuanceret, i dansk skolemadsammenhæng (Andersen et al. 2015, s. 412). For eleverne har udvekslingen og den intimitet der ligger i at deles om hinandens forskellige mad, også betydning i den daglige fællesspisning i spisesalene. Dette kommer især til udtryk da der er forskel på hvordan de to 7. klasser jeg har observeret deltager, deler, agerer og reagerer omkring bordet med deres klasser. En del tyder på at udvekslingen mellem dem der har noget mad og de der intet har med, har betydning for: grupperingerne i klassen, elevernes betydning for hinanden og hvordan eleverne reagerer på faste pladser væk fra individer, de føler sig i et solidarisk fællesskab med.

Udfordringerne blandt eleverne er især de faste pladser og ikke så meget den forskellige mad eleverne spiser, eller ikke spiser. Dette adskiller LOMA-projektets daglige fællesspisning fra de pointer Andersen et al. har omkring de konsekvenser deres undersøgelse af OPUS-projektet har for eleverne. De fremhæver at lige adgang til mad ikke nødvendigvis sikrer at deltagerne i måltidet er mere lige, end hvis deltagerne bringer hver deres mad med til bords. De konkluderer at forskellig mad kan føre til udvekslingsmønstre der har andre sociale værdier, alt efter rammerne omkring fællesmåltidet.

Eleverne i LOMA-projektet fortolker kun i en vis grad mad, ny smag og regler i forhold til hinanden. For teenageeleverne, er det ikke maden, men de sociale relationer og de udfordringer i dem, der er de væsentlige i det daglige ophold i spisesalene. Sociale bånd kræver at man har noget at udveksle. Der er forskel på klasserne, grupperne, den enkelte elevs sociale habitus og de fællesskaber og andre kontekster de ellers agerer og reagerer i.

Elevernes udfordringer omkring de faste pladser får forskellig betydning, alt efter klassen, gruppen, den enkelte elevs sociale habitus og hvilke kontakter, fællesskaber og andre kontekster de ellers agerer og reagerer i, i deres hverdag. De har været udfordrede i at finde fodfæste i nye fællesskaber og der har fællesspisningen gjort en forskel da det har givet dem en fast ramme, hvor de har kunne prøve relationer af og finde måder at navigere rundt i disse ved at sætte sig et nyt sted i gruppen og udveksle, hvis ikke mad, så oplevelser og erfaringer.

Konklusion

Formålet med dette speciale har været at undersøge og give indblik i LOMA-projektets betydning for de elever, der er deltager og hvad et projekt som LOMA, med sine forskellige facetter, rummer af perspektiver.

Eleverne er gennem LOMA-projektet blevet taget ud af deres daglige skolestruktur og har været i køkkenet i en uge, hvor de har arbejdet med kæmperedskaber og monstrøse portioner af mad m.m. Forløbet i køkkenet byder gennem udfordringer og fællesskaber eleverne med i flere læreprocesser. Det giver eleverne fysiske udfordringer og en anden form for læring og fornemmelse af fællesskaber, som de ikke vil tilegne sig i gennem bøger og den ellers noget individuelt tilrettelagte, konventionelle skolastiske læring.

Jeg har i felten observeret hvordan skoleelever gennemgår det særlige LOMA-forløb. Jeg har analyseret dette forløb, gennem Turners teori, som en liminalfase i en rituel proces.

Det rituelle perspektiv gør det muligt at få viden om forskellige objekter og symbolske aktiviteterets betydning for elevernes læreprocesser.

Gennem fortolkninger og analyser af min empiri har jeg undersøgt den betydning ritualets funktion og struktur har for læringsprocesser i fællesskaber. Dem her jeg brugt til at forstå hvad skoleelever i dag kan få ud af at deltage i, hvad der kan anses som liminalfase lignede projektforsøg. Det giver indblik i hvordan unge mennesker i særlige grænserum, der udsættes for prøvelser af forskellig art, oplever lærings- og fællesskabsprocesser og hvordan de er med til at transformere skoleelever fra klassekammerater til arbejdskollegaer.

I 7. klasse kommer eleverne ind i det store køkken og går rundt og ved egentlig ikke hvad de skal, men de deltager og når de så kommer i 8. hænger erfaringerne og læringen fra tidligere ved. Eleverne navigerer i 8.klasse i fællesskaberne, med deltagelse, der klart viser at de bruger det de har fået med sig fra 7. klasse. De er i køkkenet og de er lukket ude fra resten af skolen eller inde i køkkenet, der får de nogle sociale, personlige, private kendskaber til hinanden som de ikke gør i frikvartererne i hverdagen. Dette fordi LOMA-ugen, faktisk, selvom det er hårdt fysisk arbejde, er et frirum for dem, hvor de selvom de udfordres, selvom der er nogle ting de skal gøre, så skal de ikke være stille, de skal ikke sidde ned.

Lave og Wenger fremhæver at det at lære et fag ikke handler om faget i sig selv, men i lige så høj grad om placeringen af det i en større social og samfundsmæssig sammenhæng. Deres teorier om mesterlære og legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber har jeg anvendt til, at analysere eksempler på, hvordan elevernes: mulighed for at bevæge sig, varierende adgang til aktiviteter, samarbejde og skiftende placeringer får betydning for deres

læreprocesser. Frirummet i LOMA-køkkenet giver eleverne adgang og forskellige muligheder for at de kan engagere sig fællesskaberne i de rammer der er der, organiseret af de voksne.

Eleverne er, når de selv er med til at lave LOMA-mad mere opmærksomme på råvarerne og måltidet, hvem der spiser hvad og hvordan den smager. De bliver også opmærksomme på andre vilkår omkring måltidet ved køkkenet end fællesspisningerne i spisesalene i dagligdagen. De forskellige måltider og elevernes efterfølgende frivillige og faste pladser har jeg også undersøgt. Analyser af fællesspisninger med Fischler's "commensality" begreb og gennem diskussioner af begrebet fra forskning i dansk skolemadssammenhæng deler vandene omkring fællesspisningerne. Jeg finder det væsentligt at påpege at: elevernes betydning for hinanden og det de udveksler, når de selv vælger hvem de sidder ved siden af, når de sidder i spisesalene, har anelig betydning for elevgruppernes sociale liv. Det vil man med fordel kunne skabe ændringer omkring, ved at se på hvordan man skaber andre rammer omkring spisningen i hverdagen, sammen med eleverne.

LOMA-projektets forløb, hvor eleverne tages ud så fra den almindelige skoleklasse bevirker også at når de i sidste ende kommer ud af skolen, så har de ikke bare papirer med nogle tal på deres boglige kompetencer, men de har også et diplom på nogle mere håndværksagtige kompetencer som de har tilegnet sig gennem læreprocesserne i fællesskaber. Flere studier viser (jf. Bourdieu), at skolen har favoriseret dem der kommer fra hjem med kulturel kapital og her er der et element der faktisk lykkes med at gøre noget andet.

Det er i praksisfælleskabet, den legitime perifere deltagelse og gennem den transformative fase i køkkenugerne i 7. og 8. klasse at Kalle vokser og får erfaringer med sig videre. Det er ikke umiddelbart tydeligt for ham, hvad han har lært, men han har lagret erfaringer som han vil kunne bruge i andre sammenhænge senere i livet. Kalle skærer peberfrugter og finder ingen sammenhæng eller læring i løbet af ugen, han har dog både lært at betjene industriopvaskemaskine og ovne, skåret forskellige grøntsager, blandet salater og rørt gullasch sammen, serveret mad og gjort rent i køkkenet og spisesale, hvilket han højst sandsynligt vil kunne bruge i andre sammenhænge, i sin fremtid. For Kalle er det dog essentielt, at det er noget VI har lavet sammen.

Ved at belyse felten, i ikke målbare og kontekstuelle komponenter, i brugen af antropologiske teorier, viser det sig at LOMA-projektet kan siges at have væsentlig betydning for elevernes dannelse af relationer gennem sociale læreprocesser.

Litteraturliste

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*. Vol. 54(3) 394-416. Sage.

Andersen, S., Baarts, C. & Holm, L. (2017). *Contrasting Approaches to Food Education and School Meals*. *Food, Culture & society* 20(4). 609-629. Routledge.

Benn, J. (1996) *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*. Institut for biologi, geografi og hjemkundskab. Danmarks Lærerhøjskole. København. Ph.d. afhandling.

Benn, J. (1996). *Kost i Skolen -Skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks?* Institut for biologi, geografi og hjemkundskab. Danmarks Lærerhøjskole. København. Ph.d. afhandling.

Berger, P.& Luckmann, T. (1999). *Institutionalisering. Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. (s. 65-111).Lindhardt & Ringhof.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Evaluering af projektet LOMA. Et projekt, der integrerer tilberedning af sund skolemad i undervisningen i folkeskolen*. Evaluering af projektet LOMA. Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

EVIUS (2010). *Effektvurdering af Interventioner omkring frokost for børn og unge i skoler*.

Mikkelsen, B.E & Husby, S.(Red.).Aalborg universitet. Projekt EVIUS – sammenfattende rapport

file:///C:/Users/Bruger/Documents/FELTRAPPORT/152296_projekt_evius_sammenfattende_rapport.pdf

Fischler, C. (1988). *Food, Self and Identity*. *Social Science Information*, 27(2), 275-292.

Fischler, C. (2011). Commensality, society and culture. *Social Science Information*, 50 (3-4), 528-548.

Foodoflife.ku.dk <https://foodoflife.ku.dk/opus/wp/skolemadsprojektet/> Lokaliseret 8.8.2018

Goffman, E. (2004). Rolledistance. I: Jakobsen, M.H. & Kristiansen, S. (Red.), *Social samhandling og mikrosociologi*. København. Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Nordisk Forlag.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). Field relations. Hammersley, M. & Atkinson, P. *Ethnography Principles in Practice*. (s.80 - 123). London and New York. Routledge.

Harker, R. (1990). Bourdieu - Education and Reproduction. An introduction to the work of Pierre Bourdieu. The practice of Theory. Harker, R., Maahar, C. & Wilkes, C. (eds.) 86-108.

Hastrup, K. (2003). Introduktion – Den antropologiske videnskab. I: K. Hastrup (red.) *Ind i verden – En grundbog i antropologisk metode* (s.9-33). København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2009). Refleksiv etik: Antropologiens sociale engagement. I K. Hastrup (Red.), *Mellem mennesker: En grundbog i antropologisk forskningsetik* (s. 297-318). København: Hans Reitzel.

Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse – kort fortalt*. København. Samfundslitteratur.

Holt, K. (2017). Feltarbejde og analyse. *Feltrapport*. Pædagogisk Antropologi. DPU/AAU

Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Nielsen, D.K., Jacobsen, M.H. Kristiansen, S. (Red). Århus. Forlaget Academica.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). Ethiske spørgsmål I forbindelse med interview. Kvale, S. & Brinkman, S. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (s.105-126), (3.udgave).København. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). Interviewvariationer. Kvale, S. & Brinkman, S. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (s.197- 217), (3.udgave).København. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Introduktion - Mesterlære som aktuel læringsform. Kvale, S. & Nielsen, K. *Mesterlære- Læring som social praksis.* (s.9-32). København. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster.* København. Hans Reitzels Forlag.

Lomaskole.dk <http://lomaskole.dk/om-loma/> Lokaliseret 8.8.2018

LOMA seminar 9.6 2017. Illum Hansen, T. Introduktion til dagen.

<http://lomaskole.dk/projekt-loma-lokal-mad-seminar/> Lokaliseret 8.8.2018

Madden, R. (2013). Looking at people: Observations and Images. Madden R. *Being Ethnographic, A Guide to the Theory and Practice of Ethnography.* (s.96 -113) London. SAGE.

Madsen, U.A.(2004). Pædagogisk Antropologi – Refleksioner over feltbaseret viden. Madsen U.A. (red.) (s. 7-11). København. Hans Reitzels Forlag.

Mauss, M. (2000). *Gaven: Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund.* (s.127-144). København Spektrum.

Nymarskolen-svendborg.skoleporten.dk. Lokaliseret 28.8.2018.

OPUS (2014). *OPUS: Optimal Trivsel, Udvikling og Sundhed for Børn Gennem en Sund Ny Nordisk Mad: 2009-2014*. Astrup, A. (Red.) Ny Nordisk Hverdagsmad. Københavns Universitet.

Rasmussen, K. (2013). Visuelle tilgange og metoder- indledning og ramme om antologiens forskellige kapitler. Rasmussen, K. *Visuelle tilgange i tværfaglige pædagogiske studier*, (s. 13 - 36). Frederiksberg. Roskilde Universitets Forlag.

Rasmussen, K. (2013). Forskerens fotografiske feltnoter- et bidrag til ”thick description”?. Rasmussen, K. *Visuelle tilgange i tværfaglige pædagogiske studier*, (s. 261-282). Frederiksberg. Roskilde Universitets Forlag.

Ruge, D. & Mikkelsen, B.E. (2013), Local public food strategies as a social innovation: early insights from the LOMA-Nymarkskolen case study. *Acta Agriculturae Scandinavica, Section B–Soil & Plant Science*, 63 (S1), 56-65.

Ruge, D. (2015). Integrating health promotion, learning and sustainability in school foodscapes: The LOMA case study. Institut for Planlægning, Aalborg Universitet og University College Lillebælt. Ph.d Dissertation.

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, Odense.

Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. Spradley, J. *The ethnographic interview*, (s.78 -91). USA. Wadsworth Group.

Tjørnhøj-Thomsen, T. & Hansen H.P. (2009). Overskridelsens etik, Erfaring, analyse og repræsentation. I: Hastrup, K. *Mellem mennesker En grundbog i antropologisk forskningsetik*. (s.223-248). København. Hans Reitzels Forlag.

Tjørnhøj-Thomsen, T. & Hansen, H.P. (2013). *The Ritualization of Rehabilitation*. Medical Anthropology: Cross cultures in Health an Illness. 32(3) 266-285.

Turner, V. (1967). *Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage*. Chapter IV. I: *THE FOREST OF SYMBOLS –Aspects of Ndembu Rituals*. USA: Cornell University Press.

Turner, V. (1969). *Liminality and Communitas. The Ritual Process Structure and Anti-Structure*. USA: Aldine Transaction New Brunswick. Second printing 2008.

Turner, E. (2012). Introduction. *Communitas –The anthropology of collective joy*. (s. 1- 42). New York. Palgrave Macmillan.

Wenger, E. (2004). Fællesskab. *Praksisfælleskaber. Læring, mening og identitet*. (s. 89-104). København. Hans Reitzels Forlag.