

MASTEROPPGAVE

Emnekode: FHE5001_1

Navn: Marianne Nesson

«En grønn sjiraff»

Måltidet som mulighetsarena i
skolehverdagen.

Dato: 15.11.21

Totalt antall sider: 91

«For det er alltid noen som sier dem hva de skal snakke om!

Nå skal dere tenke på dette.

Ikke sant. En grønn sjiraff, eller hva som helst.

Så det er aldri slik at de må finne på noe selv!»



Forord

Denne oppgaven har bakgrunn i mitt engasjement for folkehelsearbeid. Interessen for skolen som arena fikk jeg i samtaler med mine medstudenter på masterstudiet i Folkehelsearbeid, som startet høsten 2017. Arbeidet med selve oppgaven startet sommeren 2020. Det har i perioder vært slitsomt å sjonglere skrivingen av masteroppgave på toppen av jobb og familieliv. Det har også vært hindringer underveis. Hovedsakelig handlet det om korona og vanskeligheter med reiserestriksjoner, som har ført til at studien har blitt utsatt litt i tid. Men nå er jeg ved veis ende, litt sjakk matt, men veldig fornøyd.

Jeg ønsker å sende en stor takk til mange, som har gjort dette mulig;

... til forskningsdeltakerne, som lot seg intervju og delte av sin erfaring med meg. Skulle gjerne spurt dem om så mye mer.

... til de hjemme, for støtte og forståelse. Nå skal jeg igjen bidra på middagsfronten, høre på lekser og være med på helgeturer.

... til den fantastiske studiegjengingen, jeg har fått venner for livet. Takk for faglige og ikke fullt så faglige diskusjoner.

... til slekt og venner for heiarop, hjelp og støtte underveis. Og takk til arbeidsgiver for rom til studiebobla.

... til mi kjære tante Grete. Takk for husvære gjennom hele studietiden. Takk for gode faglige diskusjoner. Takk for femstjernerens middag. Takk for gåturer, byturer, vinkvelder og latter. Takk for laget!

... og sist, men ikke minst; takk til veileder Per Kristian. Uten deg hadde denne oppgaven aldri blitt ferdigstilt! Du har holdt meg oppe og holdt meg i ørene. Du har til og med vært litt streng innimellom, selv om du egentlig ikke evner det. Beklager de allergiske reaksjonene! Du er et unikum.

November, 2021

Marianne Nessan

Sammendrag

Bakgrunnen for valg av problemstilling i studien er min interesse for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen. Skolemåltidet sto i den forbindelse for meg frem som et spennende område.

Jeg ønsket å se nærmere på lærerens egen forståelse for skolemåltidets mulighetsrom, og hvilke muligheter og begrensninger de så. Jeg valgte meg ut 6.trinn på barneskolen, da elevene er rundt 11 år. Elevene er i en brytningstid hvor de begynner å ta egne valg og reflekterer mye over egen hverdag. Lærerne er på dette års trinnet samtidig viktig for styring og rettleiding av skoledagen.

Følgende problemstilling valgt i denne studien:

Lærere ved 6.trinn i grunnskolen sin forståelse av skolemåltidets plass og betydning.

Studien benytter en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og problemstillingen søkes belyst ved hjelp av individuelle dybdeintervju.

Funnene er sammensatte. De viser at lærerne er opptatte av å bidra til å skape gode måltidsrammer for elevene. Det innebærer for alle forskningsdeltakerne målet om å skape ei fin stund med god nok tid til å få i seg maten, ei hyggelig samlingsstund med god samhandling og uten for mye støy og uro. Sentralt for lærerne er også ønske om å skape tilhørighet og trygghet for elevene. Grunnet stor variasjon blant elevenes behov og ulike preferanser for hvordan måltidet legges opp på best mulig måte, forteller lærerne derfor om ganske ulike metoder for å få dette til. Forskjellige tiltak fungerer fra klasse til klasse.

Funnene diskuteres i lys av ulike dimensjoner fremhevet som viktige av lærerne; de emosjonelle, sosiale, fysiske og organisatoriske dimensjonene. Rasjonalitet i skoleverket diskuteres også opp mot lærernes forståelse. Funnene indikerer at lærerne føler seg i en skvis mellom ønsket om å skape rom for individuell tilpasning hvor de kan prege og skape frie, kreative og engasjerte barn og ungdommer, og skolehverdager som skal sørge for utdannede elever i tråd med stadig endrede fagplaner og førende nasjonale retningslinjer.

Skolemåltidet står i denne sammenhengen frem som en god arena hvor lærerne har mulighet til å tre ut av kravene, og skape gode dager for seg selv og sine elever. For noen av dem kan det vise seg å være å tenke på en grønn sjiraff.

Abstract

The choice of research questions in this master thesis is based on my interest in preventive and health-promotion work in school. The school meal as an exciting arena in that connection led to my focus. I wanted to take a closer look at the teacher's own understanding of the possibilities and limitations of the school meal. I chose 6th grade in primary school, as the students are in a turning point where they begin to reflect on their own choices and everyday life. The teachers are nevertheless important for the management and guidance of the school day. Accordingly, the selected research question is:

How do teachers at 6th grade in primary school understand the school meal as arena during the school day?

The study is based on a phenomenological-hermeneutic approach, and qualitative individual interviews are used as the data gathering method.

The results are complex. The teachers are concerned by creating a good framework during the school meal. That includes a pleasant time with enough time to eat, good interactions and a place where the students feel affiliation and safety. Due to great variation among the students' needs, the teachers therefore use quite different methods for achieving this.

The findings are discussed through various dimensions highlighted as important by the teachers; the emotional, social, physical and organizational dimensions. Rationality is also discussed against the teachers' understanding. The findings indicate that teachers feel a pinch between the desire to create space for individual adaptation where they can create free, creative and committed children, and ever-changing curricula and leading national guidelines that should provide educated students.

In this context, the school meal stands out as a good arena where teachers have the opportunity to step out of the formal requirements, and create good days for themselves and their students. For some of them that may turn out to be thinking of a green giraffe.

Oversikt over figurer, tabell og vedlegg

Liste over figurer

Figur 1: Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen, s. 7

Figur 2: Kompleksitet i samspill mellom lærer og elev, s. 64

Figur 3: Fra plan til gjennomføring, s. 83

Liste over tabell

Tabell 1: Kategorier og subkategorier for funnene i studien, s. 43

Oversikt over vedlegg

1. Kopi av elektronisk godkjenning av NSD
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
«Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt»
3. Intervjuguide
4. Tall fra Ungdata 2016 og 2021

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Oversikt over figurer, tabell og vedlegg	v
Innholdsfortegnelse	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
2.0 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Skolemåltidet i historisk perspektiv	5
2.2 Skolemåltidets ulike oppbygninger i Norden.....	6
2.3 Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen.....	6
2.4 Det institusjonelle måltidet.....	7
2.5 Læringsmiljø	8
2.6 Helsefremming og folkehelse.....	9
2.8 Danning	11
3.0 Tidligere forskning	13
3.1 Litteratursøk og litteraturoversikt.....	13
4.0 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	17
4.1 Forståelse og forforståelse.....	17
4.1.1 Utvikling av egen forståelse	20
4.2 Fenomenologiske betraktninger	22
4.3 Hermeneutikk og dens betydning i denne studien	23
5.0 Metodevalg og forskningsetiske betraktninger	25
5.1 Kvalitativt forskningsintervju	25
5.1.1 Semistrukturert intervju.....	26
5.2 Intervjuguide og gjennomføring av to pilotintervjuer.....	27
5.3 Gjennomføring av intervjuene	28
5.4 utfordringer.....	29

5.5	Transkribering	29
5.6	Dataanalyse	30
5.6.1	Første kategorisering – fra kaos til temaer	31
5.6.2	Dypere analyse – fra kode til mening og nye konsepter	32
5.7	Forskningsetiske aspekter, krav og overveielser	34
5.7.1	Tilfeldig utvalg	36
5.7.2	Studiens gyldighet, generaliserbarhet og pålitelighet	37
6.0	Presentasjon av funn.....	39
6.1	Personlig ansvar som en grunnverdi	43
6.1.1	Lærerne som trygge rollemodeller og forbilder	44
6.1.2	Helse- og ernæringsmessig ansvar	46
	Om mangel på frokost og skolemat, og styring gjennom kantinedrift.....	46
6.1.3	Sammenheng mellom helse, kosthold og læring.....	48
6.2	Se eleven	49
6.2.1	Å bli sett og hørt – på elevenes premisser.....	49
6.2.2	Lærerstyrt tidsbruk, og bevisst valg av måltidet som handlingsarena	50
6.3	Tilhørighet.....	51
6.3.1	Trygghet og rom for relasjonene	52
6.3.2	Å være en del av flokken.....	53
6.3.3	Stemningen under måltidet.....	54
6.4	Ytre faktorer	55
6.4.1	Læreplaner, retningslinjer og å tenke på en grønn sjiraff	56
6.4.2	Spisestedets, omgivelsenes og atmosfærens betydning	57
6.4.3	Lokal tilpasning av skoledagen	59
6.4.4	Lærerens egne tilpasninger.....	60
6.4.5	Samarbeid med hjemmet og dra i samme retning	61
6.5	Syntese av funn	62
7.0	Diskusjon.....	64

7.1 Emosjonell dimensjon: det følelsesmessige og ansvarlige	65
7.1.1 Ansvarsfølelse	66
7.1.2 Å være rollemodell og forbilde	66
7.1.3 Utdannelse versus danning – en motsetning?	68
7.2 Sosial dimensjon	70
7.2.1 Tilhørighet gjennom samhold og fellesskap	71
7.2.2 Relasjoner, system, frirom og identitet	73
7.2.3 Trygghet	74
7.2.4 Frihet under ansvar og de betydningsfulle øyeblikk	76
7.3 Fysiske og organisatoriske dimensjoner	78
7.3.1 Kantinedrift – for og imot	78
7.3.2 Skjermbruk	80
7.3.3 Gratis måltid som ledd i utjevning av forskjeller	81
7.4 Rasjonalitet i skoleverket	82
7.4.1 Måling i utstrakt grad	83
7.4.2 Målstyringens problemer	84
7.5 Lærerne og lærerutdanningen – mellom krav og ideal	84
7.5.1 Balansering og kompleksitet opp mot mellomøyeblikket	85
7.6 Hva peker fremover?	86
8.0 Avslutning og veien videre	88
8.1 Kritiske merknader og metodediskusjon	88
8.2 Skolemåltider i fremtidens skole	89
8.3 Spillerom til faglig skjønn	90
Litteraturliste	92
Vedlegg	102

1.0 Innledning

I denne studien søkes innsikt i skolehverdagens mattid på barneskolen. Utvalget av informanter i studien er lærere ved 6. trinn fra ulike grunnskoler i et av fylkene i Norge.

Masteroppgaven er skrevet som en monografi, bygd opp etter det som kalles IMRAD-strukturen (introduction, methods, results og discussion). I skrivestilen er jeg også inspirert av essay genre. Dette er en kombinasjon som ikke nødvendigvis er så vanlig. Men siden dataene ikke består av målinger og statistikk, men er basert på samtaler med mennesker fikk jeg tydeliggjort poengene bedre med en delvis essayistisk tilnærming. Det innebærer ifølge Andersen Kjær og Martinsen (2015) blant annet å kunne uttrykke seg slik at stemtheter får et språklig uttrykk: «Essayskriving er øvelser, skrivingen er søkende og prøvende, alltid båret av en stemning...Det arbeides spørrende, undrende og med rom for tanken inn mot lysninger, mot åpninger, ikke mot løsninger, og med en aldri hvilende selvrefleksjon (s.16)».

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. I det *første kapitlet* beskrives bakgrunn for valg av tema, studiens hensikt og problemstilling. Det *andre kapitlet* redegjør for det teoretiske rammeverket, og *kapittel tre* redegjør for tidligere forskning. *Kapittel fire* presenterer studiens vitenskapelige ståsted og *kapittel fem* omtaler metodevalg og etiske overveielser. Funnene i studien presenteres i *kapittel seks*, som diskuteres med støtte fra relevant litteratur i *kapittel sju*. Avslutning, oppsummering og tanker om veien videre presenteres i *kapittel åtte*.

1.1 Bakgrunn

Skolen er en viktig arena for det helsefremmende arbeidet (Helsedirektoratet, 2015b). Skolen når alle barn og kan påvirke helse på flere måter gjennom formell og uformell læring. I tillegg kan skolemåltidet være en viktig faktor for å skape økt trivsel i skolen, et godt læringsmiljø og bedre skoleprestasjoner. Temaet folkehelse og livsmestring er fremhevet i ny overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Det viser overordnede tanker om viktigheten av folkehelse også tidlig i livet, og presiseres i de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning. Det står at skolen har ansvar for både danning og utdanning; at danning og utdanning henger sammen og er avhengig av hverandre.

Grunnskolen er en gratis, obligatorisk skolegang for barn i alderen 6 – 16 år. Det er kommunene som har ansvaret for grunnskoleopplæringen, og hvordan skolehverdagene legges opp. Det yngste nivået på grunnskolen er barnetrinnet, fra 1. – 7.trinn (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2020). Elever i grunnskolen i dag drar hjemmefra tidlig på morgenen, følger et stramt tidsprogram gjennom dagen og beveger seg mellom ulike undervisningsarenaer ledet av pedagogisk personale, før de etter mange timer kommer hjem igjen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Helsedirektoratet skrev i 2020 en kortfattet anbefaling som gir råd om mat i skoler og SFO. I denne anbefalingen presiseres blant annet viktigheten av å ha tid til å spise og råd om skolematens innhold (Norsk Helsenett, 2020). Omtrent midt på dagen har alle elevene et skolemåltid. For de fleste består den av medbragt matpakke. Foreldre må selv dekke matpakke eller utgifter som eleven har til mat i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Noen kommuner tilbyr helt eller delvis foreldrebetalt skolemåltid.

I de senere årene har lærerrollen og lærerprofesjonen fått stadig større plass i den offentlige omtalen av skolen, hvor læreren blant annet trekkes frem som den viktigste bidragsyteren til endring i skolen (Robinson, 2014). I rapporten fra Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl et al., 2016), innledes det avsluttende kapittelet på følgende måte:

I omstillingen til det som ofte omtales som kunnskapssamfunnet, har lærerne rykket helt inn i sentrum for politikernes oppmerksomhet. Lærerne er sentrale aktører for å sikre en ønsket fremtidig samfunnsutvikling; deres oppgave er å gi framtidige borgere det nødvendige kunnskapsmessige og personlige grunnlaget for å delta i denne utviklingen (Dahl et al., 2016, s. 206).

Kommunalt ansatte lærere skal i sitt arbeid sørge for den faglige opplæringen, men også tilrettelegge for at det daglige skolemåltidet ivaretar de ulike regler og retningslinjer. Hva er de opptatte av, hva prioriterer de og hvilke tilpasninger må de gjøre for at skolemåltidet i deres øyne skal fungere så optimalt som mulig?

Jeg har snakket med lærere til de store barna i barneskolen. De som står barna aller nærmest, hver skoledag. De som står i førstelinja og både ser hva som fungerer og hva som er

utfordringer. De som må ta valg for å tilrettelegge ut fra nasjonale retningslinjer, lokale muligheter og begrensninger og som på bakgrunn av egne holdninger og verdier tilrettelegger skolehverdagene. Hva er begrensningene og mulighetsrommet i skolemåltidets tilmålte tid? Er skolen først og fremst en opplæringsplass, hvor elevene skal få eksakt faglig kunnskap? Hvordan ser lærerne på skolemåltidet i denne settingen?

Egen arbeidshverdag og interesse for helsefremmende arbeid generelt, men også i skolen spesielt, førte til ønske om å undersøke mer om hvordan skolemåltidet på barneskolen er lagt opp. Som erfaren matpakkesmører med egne barn i skolealder og folkehelsestudent i et engasjerende studentmiljø, har interessen for skolen som helsefremmende arena økt ytterligere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Lærere ved sjette trinn i grunnskolen sin forståelse av skolemåltidets plass og betydning

Forskningsspørsmål

Hvordan ser lærere på skolemåltidet sin plass og betydning i løpet av en skoledag?

Hvilke faktorer mener lærerne er av betydning for at skolemåltidet skal fungere godt?

Jeg intervjuet kun utdannede lærere, med ansvar for mer enn bare enkeltfag på det aktuelle klassetrinn. Jeg har valgt å ikke ta med assistenter. Jeg ønsket at forskningsdeltakerne skulle ha erfaringsbasert kunnskap og ha særskilt ansvar for elevmassen som grunnlag for sine svar.

Med skolemåltidet, menes mat og måltider som blir spist på skolen, enten i form av medbrakt mat eller mat og måltider som serveres gratis i regi av skolen eller betalt av foresatte. Det er i tråd med definisjonen Helsedirektoratet (2015b) har av skolemåltidet.

Barna er i 11- 12 års alderen i ei brytningstid mellom barn og ungdom, de tar egne valg og reflekterer mer over egen hverdag (Mæland, 2016). Ungdomsalderen som aldersbegrep er flytende og ubestemt. Psykologisk representerer ungdomstiden en utvikling fra barn til voksen (Tønnesson & Svartdal, 2021).

2.0 Teoretisk rammeverk

Den offentlige debatten om skolematens betydning har fra 1980-tallet og fram til i dag omhandlet betydning for konsentrasjon, læring, trivsel og utjevning av sosial ulikhet i helse (Helsedirektoratet, 2013). Skolen som institusjon når alle barn i Norge, og er dermed også en sentral arena i folkehelsearbeidet. Det er derfor av betydning at gode tiltak settes inn her. Barn trenger jevn tilførsel av energi og næringsstoffer for å vokse og utvikle seg optimalt, og vaner som legges i tidlige barneår kan prege resten av livsløpet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). For elever er skolen et matlandskap som er med på å etablere og utforme deres kunnskaper, rutiner, verdier og meninger om mat (Holthe et al., 2015). Måltidsrammer som generelt begrep viser til den sosiale konteksten og de materielle rammene som måltidet inngår i (Fossgard, 2009).

Overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) omhandler verdier og prinsipper i læreplanverket. Hovedmålgruppen for den overordnede delen er alle som har et ansvar for opplæring. Den har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket. Formålsparagrafen viser til at opplæring i skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Opplæringslovens § 1-1 sier blant annet: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong*» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolemåltidet utgjør en viktig del av mange unges daglige inntak av mat og drikke, enten maten er medbrakt eller blir servert. Mat er fundamentalt for både livskvaliteten¹ og evnen til å være aktiv i hverdagen, samt for fysisk og psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Fra et læringsperspektiv er skolemåltidet en grunnleggende faktor for å fremme konsentrasjon og læring (Helsedirektoratet, 2015b). Mat og måltider i skolen har derfor stor betydning for elevenes kosthold og matvaner, og dermed helse. Velorganiserte måltider og

¹ Livskvalitet er et omstridt begrep. Livskvalitet i ulike sammenhenger blir for omfattende å gå inn på i denne studien. Det henvises derfor her til Helse- og omsorgsdepartementets bruk av begrepet i Ungdata 2021 (Bakken, 2021, s. 15): Å føle seg nyttig, oppleve mestring og det å få utnyttet sitt potensiale er sentrale aspekter ved de følelsesmessige sidene av livskvalitet.

gode måltidsopplevelser betyr mye for trivsel og kan bidra til et godt læringsmiljø (Helsedirektoratet, 2015b).

I Norge har familien og hjemmet tradisjonelt vært den viktigste arenaen for barns matdanning. Begrepet matdanning har gitt ny oppmerksomhet til at mat og måltider mer tydelig enn før skal inngå i dannelsesprosessen i det offentlige utdanningssystemet (Nielsen, 2013). Barn på barneskolen kommer derfor i kontakt med og inngår i pålagte og «tvungne» matlandskap, skapt av lærere og skolen som institusjon.

Skolemåltidet som bidrag til å forme læringsmiljøet kan altså stimulere til vekst, utvikling og inkludering. Lærerne er viktige aktører i denne institusjonen alle barn er innom, hvor de skal høste erfaringer og på veien mot voksenlivet lage egne normer for hvordan mat og måltider fungerer utenom hjemmet. For mange elever utgjør måltider i skolen en vesentlig del av deres daglige inntak av mat og drikke, enten maten er medbrakt eller blir servert.

2.1 Skolemåltidet i historisk perspektiv

I Norge har ikke barna gratis skolemat på barneskolen, men slik har det ikke alltid vært. Ifølge Holthe, Fossgård & Wergeland (2015) og Bugge (2009) ble det på slutten av 1800-tallet frem til 1920 servert et varmt måltid til elvene i skolen på slutten av dagen, og i 1935 ble den såkalte «Oslofrokosten» en del av skolehverdagen til barna i Oslo. Dette var det skolehelsesjef, professor Carl Schiøtz som foreslo i 1926 (Bugge, 2009). Han mente at barna trengte et kaldt frokostmåltid som bestod av naturlige råvarer med mer vitaminer. Barn over hele landet skulle ha skolefrokost, men bare de største byene hadde økonomi til dette. Dermed ble det bestemt at foreldrene skulle sende matpakke med barna etter det såkalte «Sigdal-systemet» (Holthe et al., 2015). I 1949 satte ernæringsrådet nye anbefalinger som omhandlet hva elvene skulle spise og at de skulle ha tilsyn av voksne under måltidet. Maten skulle bestå av enkel brødmatt, frukt og grønnsaker og skummetmelk eller lettmeik. Maten skulle spises midt på dagen og i tillegg skulle barna ha 20 minutter spisepause (Holthe et al., 2015). Mange av disse retningslinjene er ført videre av Helsedirektoratet, og dagens retningslinjer er nærmere beskrevet i punkt 2.3. Retningslinjene er forankret i Lov om grunnskolen og den videre opplæringen. Holte, Fossgard & Wergeland mener maten i skolen bør inngå i et lærings- og dannelsesperspektiv (2015).

Skolen som helsefremmende og forebyggende arena har lang tradisjon som del av folkehelsearbeidet i Norge. Skolens betydning i dette arbeidet ble allerede for snart 20 år siden fremhevet i Stortingsmelding nr. 30: «Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Det er i betydelig grad med på samfunnsutviklingen. Samtidig påvirkes også skolen av de endringer som skjer i samfunnet» (2003-2004, s. 23).

2.2 Skolemåltidets ulike oppbygninger i Norden

Skolemåltidet er organisert på ulike måter i de nordiske landene. Dette til tross for relativt like utdanningssystem og velferdsordninger (Nordisk ministerråd, 2011). Tross relativt stor homogenitet mellom de nordiske land når det gjelder forhold som barnehage og skole, så er det påfallende store forskjeller på nettopp kost. De forskjellene som ses mellom og innad i de nordiske landene har blant annet sin bakgrunn i forskjellige politiske mål, tanker om virkemidler og ikke minst utviklingen av forskjellige økonomiske og sosiale rammebetingelser (Nordisk ministerråd, 2011).

Oppgavens lengde tillater meg ikke å gå dypere inn på dette, selv om det er interessante aspekter som omhandler ulikhetene mellom landene. Det dreier seg om kultur, nasjonsbygging og disiplinering langt tilbake i tid, og påvirkningen disse fenomenene har hatt på utdanning.

2.3 Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen

I 2015 gav Helsedirektoratet ut «Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen».

Retningslinjen er inndelt i tre ulike deler, tilpasset de ulike skoletrinnene. Del 1 omhandler barneskolen, del 2 gjelder ungdomsskolen og del 3 gjelder videregående skole. Retningslinjen gir «anbefaling om gjennomføring av måltid, den ernæringsmessige kvaliteten på mat og drikke som tilbys, mattrygghet og hygiene, samt miljøhensyn» (Helsedirektoratet, 2015a).

1. Det bør tilrettelegges for måltider med maksimalt 3-4 timers mellomrom
2. Det bør legges fysisk til rette for måltid som fremmer matglede, sosialt samvær, trivsel og helse
3. Elevene bør sikres nok tid til å spise, minimum 20 minutter
4. Elevene bør få tilsyn av en voksen i matpausen
5. Kaldt drikkevann bør alltid være tilgjengelig, som tørstedrikk og til måltidene
6. Elevene bør tilbys ordninger som sikrer tilgang til grønnsaker, frukt eller bær daglig
7. Elevene bør tilbys ordninger som sikrer tilgang til melk til måltidene: lettmelk med 0,7 % fett eller mindre, vanlig lettmelk og/eller skummet melk
8. Det bør tilrettelegges for håndvask før måltidet
9. Lagring, tilberedning, servering og merking av mat må skje i samsvar med regelverk og råd fra Mattilsynet
10. Det bør tas hensyn til elever med matallergi og matintoleranse
11. Dersom juice tilbys, bør enhetene ikke overstige 250 ml
12. Brus, saft og annen drikk tilsatt sukker eller søtstoff samt koffeinholdig drikk bør ikke tilbys
13. Måltider som tilbys bør bygge på Helsedirektoratets kostråd og være ernæringsmessig fullverdige
14. Det bør brukes brød- og kornprodukter med mye fiber og fullkorn og lite fett, sukker og salt
15. Tilbudet av pålegg bør være variert og alltid inkludere fiskepålegg og grønnsaker
16. Ved servering av varmmat bør det varieres mellom fisk-, kjøtt- og vegetarretter
17. Matoljer og flytende og myk margarin bør brukes fremfor hard margarin og smør
18. Matvarer med lavt saltinnhold bør prioriteres og bruk av salt i matlaging og på maten bør begrenses
19. Bakevarer og andre produkter med mye sukker og/eller fett bør forbeholdes spesielle anledninger
20. Sjokolade, godteri, potetgull og annen snacks bør ikke tilbys
21. En miljøvennlig praksis bør tilstrebes, med lite matsvinn og et mattilbud hvor plantebaserte matvarer og fisk er sentralt

Figur 1: Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen

2.4 Det institusjonelle måltidet

Mye av barns sosialisering skjer rundt matbordet i hjemmet. Om man går glipp av denne sosialiseringen vil man mangle erfaring som er viktig senere i livet: Erfaringer som er knyttet til kosthold, utvikling av normer for måltidet og økt kompetanse om hva mat og måltider rommer (Holm, 2012). Om dette ikke er til stede vil man få en mangel i fellesskapet som måltidet danner, og i så måte kan skolemåltidet være svært viktig. I familien er måltidet også en bekreftelse på at familien er et fellesskap. Dagens familier er travle og stadig på farten, noe

som tilsier at middagsmåltidet kanskje er den eneste gangen hele familien samles til bords. Familienstrukturen er i mange hjem endret, og måltidene er oftere et individuelt prosjekt. Skolen vil derfor i noen tilfeller være den viktigste arenaen for oppdragelse og innlæring av normer og verdier. Holm (2012) mener det er ved matbordet barna lærer hvilke roller familien har og familiens normer og verdier.

Den norske måltidsdagen er inndelt i fire hovedmåltider (Bugge & Døving, 2000); frokost, lunsj, middag og kvelds. Lunsjen betegnes av Bugge og Døving (2000) som det offentlige og institusjonelle måltidet, et måltid nordmenn spiser midt på dagen. For skoleelever betyr dette i all hovedsak et måltid spist utenfor hjemmet. Men frokost som grunnlag for dagens næringsinntak er også viktig for totalen av barns matinntak og som grunnlag for skoledagen.

2.5 Læringsmiljø

Skolemåltidets betydning for læringsmiljøet understrekes i første avsnitt av Helsedirektoratets «Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen».

«Fra et læringsperspektiv er måltidene en grunnleggende faktor for å fremme konsentrasjon og læring. Gode rammer for måltidet, med ro og nok tid til å nyte maten, gir grunnlag for gode måltidsopplevelser og trivsel» (Helsedirektoratet, 2015a).

Skolemåltidets betydning for læringsmiljøet ble av Heim og Thuestad (2020) undersøkt i en liten kommune i Norge, hvor gratis skolemåltid ble innført på ungdomsskolene som et prøveprosjekt. Heim og Thuestad trakk i sine hovedfunn fram at gratis skolemåltid førte til at elevene i mindre grad forlot skolens område i spisetiden og elevene fikk bedre sosiale relasjoner. Å spise samme mat syntes å virke sosialt utjevnende. Alle ble mette på sunn mat og informantene (voksne i skolen) erfarte at det førte til en egen ro (Heim & Thuestad, 2020). Fossgard et al. (2019) fant at elevene selv er mest opptatt av at måltidet i klasserommet skal være trivelig og sosialt.

Ser vi på norske barneskoler, vil matdanningen i hovedsak være knyttet til opplæringen i skolefagene, gjennomføring av skolemåltidet og tilretteleggingen av mat og måltider i skolefritidsordningen (Holthe et al., 2015). Helsedirektoratet (2015b) fremhever også det sosiale aspektet rundt skolemåltidet som viktig. Å spise handler både om å bli mett og om det

sosiale samlingspunktet når elevene spiser i fellesskap. Samlingspunktet måltidet representerer, er viktig for fellesskap og trivsel, og det er viktig at skolen sørger for egnede muligheter som ivaretar måltidets sosiale funksjon. (Helsedirektoratet, 2015b). Ved å tilegne oss kulturens samværsformer og språk, blir vi integrert i fellesskapet og alminneliggjort.

Velorganiserte måltider og gode måltidsopplevelser betyr mye for trivsel og kan bidra til et godt læringsmiljø (Helsedirektoratet, 2015a). Gratis skolemåltid førte til sosial utjevning mellom elevene, det ble en egen mat- og læringsro, og alle elevene spiste seg mette på sunn mat. Informantene i studien erfarte at gratis skolemåltid totalt sett hadde en positiv innvirkning på læringsmiljøet, og elevene fikk bedre sosiale relasjoner (Heim & Thuestad, 2020).

2.6 Helsefremming og folkehelse

Folkehelse og livsmestring er et nytt tverrfaglig tema i norsk grunnskole. Temaet blir beskrevet i ny overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som utdyper verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Lærernes posisjon som nær omsorgsperson i barnas oppvekst gjør deres mulighet til påvirkning av barnas helse i et salutogent perspektiv stort. I et slikt perspektiv er forebygging vesentlig for å arbeide for å styrke helsen og motstandskraften, i motsetning til fokus på sykdomsfremkallende forhold. Da blir helsen en ressurs som kan bygges opp eller brytes ned gjennom livsløpet. Helse som ressurs beror på medfødte egenskaper, men mest av alt beror helse på hvilke omstendigheter individet lever sitt liv under (Mæland, 2016). Utviklingen de første leveårene har generelle føringer for helsen senere i livet. En livsanskuelse der verden oppleves rimelig forutsigbar og sammenhengende er viktig i barne- og ungdomsårene. Kontakt med nære omsorgspersoner og dannelsen av identitet, trekkes av sosiologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994) frem som viktig salutogen faktor (Mæland, 2016, s. 78).

Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL) sin rapport fra 2020 sier noe om nettopp skoletrivsel. I Norge er andelen høyest blant 11-åringene, hvor 49% av jentene og 42% av guttene oppga at de likte seg veldig godt på skolen. Skoletrivselen avtar med økende alder (Haug et al., 2020).

Helsediskursen, som skolens mål, har av flere blitt poengtert å ha gått på bekostning av elevenes sosiale agenda for måltidet (Bruselius-Jensen, 2014; Daniel & Gustafsson, 2010). Vektlegging av næringsstoffer og sunne matvaner viste seg i disse studiene å stå i konflikt med barnas ønsker om at skolelunsjen skulle være deres «frie rom» og avbrudd fra skoledagen og elevrollen.

2.7 Ansvar

Begrepet ansvar er sentralt innenfor omsorgsvitenskapen, men er innen lærerprofesjonen også aktuelt. Å være lærer innebærer å ha stort ansvar for mye og mange. Det å ha ansvar for noen innebærer en retning, hvor det å skape et bånd mellom seg selv og den andre blir som en grunnleggende menneskelig skyldighet. Dette hviler på en grunnleggende tanke om at mennesker er født med et potensial for å ta ansvar, og at det er en livslang prosess i modenhet. Ansvar er et etisk krav som bør komme fra menneskets etos og er en nødvendig plikt mot den andre, men også mot seg selv (Sjögren, 2012). Vårt moralske ansvar er ikke så lett å kartlegge, men Andersen (2021) påpeker at ansvar følger med vår eksistens som frie, velgende og handlende mennesker i verden (Andersen, 2021). Som lærer har man ansvar for fellesskapet og for andre mennesker. Andersen (2021) mener at våre handlinger påvirker andre, og det kan sies å være menneskets vilkår. Motsatsen til å ta ansvar er ansvarsløsheten (Sjögren, 2012). Ansvar kan være hardt arbeid, men samtidig en naturlig del av det å være menneske (Sjögren, 2012). Ansvar kan nok i arbeidssammenheng oppleves som en plikt, men kanskje også gi mening til jobben (Andersen, 2021).

Ifølge Eidsvåg (2011, s. 168) må kjærligheten ligge som en grunnpilar for det program for dannelse skolen bør hvile på. Uten kjærlighet mener han dannelsesprosessen lærerne skal legge til rette for, blir mekanisk og utvendig. Han trekker frem en kort og viktig pedagogisk regel gitt av Augustin for 1600 år siden: «Intet blir forstått som ikke først er elsket.» (Eidsvåg, 2011).

Som lærer har man daglig ansvar for mange mennesker. Arbeidsdager som handler om å sørge for at barna lærer, utvikler seg og har det bra, må nødvendigvis justeres og tilpasses fra dag til dag. Skolens reglement, samt uskrevne normer og regler, er utviklet og innarbeidet for å på best mulig måte kunne innfri alle disse kravene. Martinsen (2012) peker på at distanse til normene er viktig, slik at det er rom for å vurdere og skjønne, skape tanke og undringsrom.

Med distanse menes å være innforstått med normen, men ha et bevegelig forhold til den (Andersen Kjær & Martinsen, 2015). Som lærer må man handle på instinkt og håndtere mange situasjoner på strak arm. Da må man være innforstått med de normene som ligger til grunn, så håndteres hver enkelt situasjon ut fra virkeligheten der og da. Det brukes skjønn.

Temaer som ansvar og skjønn er i litteraturen av Kari Martinsen diskutert i forbindelse med pleie og omsorg. Med min egen helsefaglige bakgrunn ser jeg stor overføringsverdi til skoleverket, og de ansvarsoppgavene lærerne har i daglige møter med elevene. Ifølge Martinsen (1997) skapes skjønnets handlingsrom gjennom samtale, forståelse og innlevelse, ut fra regler og normer. Om det faglige skjønn skal kunne eksistere, må det finnes et handlingsrom det kan utspille seg i: "Skjønn kan ikke settes fast i begreper, regler og prinsipper" (Martinsen, 1997, s. 140). "Det sentrale er å omsette fagkunnskaper og menneskelighet til reflekterte og skjønnsbaserte handlinger", ifølge Herdis Alvsvåg (2010, s. 55). Hun sier at i skjønn ligger en risiko for å ta feil, men at den profesjonelle har mot til å ta på seg dette ansvaret. Engasjement og ansvar henger sammen. Dette gjelder så vel i skolen som i helsetjenesten. Viktige bestanddeler i et faglig skjønn er fenomenene tenkning, undring og fantasi (Martinsen, 2021, s. 159). Skjønn har alltid stått sentralt i et profesjonelt arbeid, og skjønn beror, ifølge Martinsen (2021), på mellomøyeblikk og fiktivt rom. Nytenkning og lærernes kjærlighet til elevene, og ønske om å skape så gode skoledager som mulig for sine elever, handler om ønske og mulighet til nytenkning. «Det handler om å våge å oppheve bestyrelsen av sin egen tilværelse, ikke å styre seg selv etter plan og orden, men glemme sin egen bestyrelse noen øyeblikk for å gi rom til at følelsesblinkene kan komme» (Martinsen, 2021, s. 160).

2.8 Danning

Den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning², og det presiseres at skolen har ansvar for både danning og utdanning. Mens formell utdanning er noe mennesker har, handler danning om hvem vi er og hvordan vi bruker utdanningen vi har tilegnet oss (Ulvik & Sæverot, 2013). Hansen (1995) skriver at dannelse ikke handler om kunnskaper, riktig livsanskuelse eller

² Ordene dannelse eller danning brukes om hverandre i litteraturen. Begge betegnes som begrep beskrivende for formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. <https://snl.no/dannelse>

riktige meninger, men om den utviklede evne til å være oppmerksom. Denne evnen skriver han er sterkt truet i det daglige, blant annet grunnet mekanisk støy og støy fra ferdige meninger. Han fremhever derfor stillheten som en livsnødvendighet og en forutsetning for all forståelse (Hansen, 1995). Danning handler da blant annet om å lære seg å ikke «*være et aftryk af konventionelle leveregler, men at være sig selv*» (Hansen, 1995, s. 28). Til det trengs rom og tid for å kunne gi oppmerksomhet til den enkelte, og for individene til å utvikles.

Føllesdal (2011) nevner at ordet dannelse i sin bokstavelige betydning, består i å *danne de evner og anlegg vi har*, på best mulig måte. Vår erfaring og våre handlinger former oss, etterlater sine sedimenter som preger vår livsverden – vårt perspektiv på verden, på andre og på oss selv. Vi dannes ikke bare av det som skjer med oss, men av det vi gjør (Føllesdal, 2011). Dette er noe helt spesielt ved det å være menneske: Gjennom våre handlinger gjør vi oss til den vi er. Ifølge Føllesdal kan dannelse i grunnskolen handle om «ansvar for å hjelpe barn til å finne frem til sine anlegg og legge forholdene til rette slik at de kan bli utviklet (Føllesdal, 2011, s. 113)». Føllesdal (2011) skriver videre at barn som regel er svært nysgjerrige, og at nysgjerrighet er et av de anlegg som bør utvikles gjennom dannelsesprosessen. Foreldre, skole og lærere har, ifølge Føllesdal (2011), en viktig oppgave i å utvikle barns nysgjerrighet og benytte den for å fremme barnets dannelse. Å være åpen for forskjellige forståelses- og erfaringsformer, med ulike måter å nærme seg livet og våre omgivelser på, bør inngå i dannelsen (Føllesdal, 2011).

Holthe et al (2015) mener mat og måltider mer enn før skal inngå i dannelsesprosessen i det offentlige utdanningssystemet. Med fokus på matdanning, kan skolen bidra til å bevare matkulturen ved å bevare verdier, kunnskaper og ferdigheter. Skolemåltidet kan bidra til mulighetsrom for daglig fokus på (Holthe et al., 2015).

Eidsvåg (2011) påpeker at dannelse av barn og unge aldri er nøytral. I skolen vil det bære preg av at noe velges ut til fordel for noe annet, hvor noe fremheves og roses, mens noe annet kritiseres. Verdier og holdninger dannes i møte med verdier og holdninger (Eidsvåg, 2011, s. 157), noe som betyr at lærerne i stor grad styrer hva barn og unge preges av. Skolerommet er aldri et nøytralt rom hvor alt er like gyldig. Eidsvåg skriver at skolen gjennom påvirkning skal danne mennesker som ikke lar seg styre av påvirkning. «Den pedagogiske autoritet er den eneste autoritet som har som mål å gjøre seg selv overflødig» (Eidsvåg, 2011, s. 157)

3.0 Tidligere forskning

Funn fra tidligere studier, samt lærebøker og planverk, med relevans for fenomenet *lærere ved sjette trinn sin forståelse av skolemåltidets plass og betydning* presenteres. Skolemåltidets betydning og endret fokus og vektlegging det synes å ha i skoleverket de siste 20 årene vurderes også. Noe av litteraturen har allerede fått en plass i kapittel 1 og 2.

Jeg hadde i månedene før intervjuene startet (vår og sommer 2020) e-post-kontakt med fagpersoner innen folkehelse og skoleverket i to forskjellige fylkeskommuner. Dialogen gav god hjelp med konkrete tips og råd om veien inn i denne studien, og førte blant annet til nyttige henvisninger videre til aktuelle fagpersoner. Dette førte blant annet til e-post-kontakt med professor emeritus Eldbjørg Fossgard, som siden 2010 hovedsakelig har forsket på mat og måltid i skole og barnehager ³.

3.1 Litteratursøk og litteraturoversikt

Litteratursøk-prosessen startet i mars 2020. Det ble gjort litteratursøk i flere databaser. Oria avansert ble først brukt, med søkeordene skolemåltid, lærer, grunnskole, school meal, teacher og elementary school som utgangspunkt. Andre databaser som BASE, CHINAL with full text og PUBMED ble også søkt i med de samme søkeordene. Søkeordene forståelse og understanding, i tillegg til childrens health, health aspects, parent participation og home and school ble kombinert med og/and. Begrensninger av litteratur til de siste 10 år gav betydelig reduserte treff, og var utgangspunktet for prosessen med søk etter tidligere litteratur.

Hovedsakelig ble perspektivene for både lærer og elev i skolematsammenheng sett nærmere på. De ulike aspektene jeg som forsker antok studien skulle omhandle hadde fokus. Det er gjort mye forskning på ulike aspekter av skolemåltidet de siste ti-femten årene, og presentasjonen under favner en del av dette.

Referanselistene i noen av de oppsøkte artiklene, studiene og bøkene førte også til at relevant forskning ble funnet. Dette gjaldt blant annet Heim og Thuestad sin masteroppgave om «Skolemåltidets betydning for læringsmiljøet» (Heim & Thuestad, 2020), og Husjord og Bjørndal sin studie om «Skolemåltidet i ungdomsskolen» (Husjord & Bjørndal, 2020).

³ hentet fra: <https://www.hvl.no/person/?user=Eldbjorg.Fossgard>

Til tross for at søkene i utgangspunktet skulle omfatte de siste ti årene, ble enkelte studier av eldre dato likevel ansett som relevant. Et eksempel var studien av Kari Ryslett «Warning. School can damage your health.» fra 2007. En «gammel», men aktuell studie, anbefalt av Jorunn B. Westhrin, leder for helsefremmende barnehager og skoler i Vestfold og Telemark fylkeskommune ⁴.

Underveis i oppgaveskrivingen, og jo mer oppgaven tok form, endret oppgaven retning, og derav også behovet for annen litteratur. Informantene ledet meg hen til hva jeg skulle se nærmere på. Kapittelet viser først til forskning antatt viktig for studiet i starten av prosessen. Mot slutten av kapittelet vises det også til annen litteratur som brukes i diskusjonskapittelet (7.0.).

Svenske forskere som Osowski og Berggren og deres medforfattere har gjort flere studier på det svenske skolemåltidet, og sett det fra både elevenes og lærernes ståsted. Osowski og Berggren syntes å gå igjen i referanselister og litteratursøk om temaene. Svensk og finsk litteratur er i denne oppgaven naturlig å ta med, i større grad enn andre land, da de har lengre tradisjon for sentral styring av skolemåltidet, og derfor også mer erfaringsbasert kunnskap knyttet til feltet. Det nevnes imidlertid at svensk og finsk litteratur i all hovedsak ser på lærer- og elevrolle i et kantinelandsskap, da rammen for felles skolemat i disse landene er servering i kantine, og derfor i noen grad skiller seg fra det typiske norske måltidet. Osowski så i 2012 nærmere på skolemåltidet som et offentlig måltid i svensk kultur. Hun fant at den svenske velferdsstaten så på skolemåltidet som et annen-classes måltid. Det levde ikke opp til idealet folk hadde, og ble sett på som av mindre verdi enn måltider som ble servert i hjemmet (Osowski, 2012).

Når det gjelder perspektiver fra lærenes ståsted har følgende litteratur bidratt til mine analyser:

Osowski, Göranson og Fjellström sin studie fra 2013 så nærmere på lærernes interaksjon med elevene under det pedagogiske måltidet. De viste at lærerne inntok tre ulike lærerroller, som varierte fra voksen- til elevorientert fokus, og fra høy til lav grad av samhandling med barna (Osowski et al., 2013).

⁴ hentet fra: <https://www.vtfk.no/meny/tjenester/opplaring-og-folkehelse/folkehelse/ansatte/>

En finsk studie så på lærernes rolle under skolemåltidet, og deres holdning til at skolemåltidene skulle ha måloppnåelse i utstrakt grad; på næring og holdning, fokus på helse og observasjon av det sosiale aspektet ved måltidet. Størsteparten av lærerne rapporterte at kravene ikke lot seg utfylle, og det største hinderet for måloppnåelse på kriteriene var for få lærere til stede under måltidene (Kinnunen, 2016). Finske skolemåltider skal ledes av lærere. Kinnunen (2016) anbefaler nærmere vurdering av de finske retningslinjene for skolemåltidet, da studenter ikke spiser skolemåltidet i tråd med anbefalingene. De deltar ikke på skolemåltider og skolemåltidet som begivenhet kan ifølge studien være ubehagelig (Kinnunen, 2016). Falknor Jensen påpeker statistisk signifikant sammenheng mellom sosioøkonomisk status og frokostvaner, og antyder at for at tiltak for å utjevne sosiale forskjeller i frokostvaner skal virke, må tiltakene være for alle og en del av skoledagen (Falknor Jensen, 2020).

Husjord og Bjørndal (2020) trekker i en undersøkelse på ungdomsskoletrinnet frem rammefaktorer som utfordring for gjennomføring av skolemåltidet. Rammefaktorer som ressurser, lokaler, tidsbruk, økonomi og foreldresamarbeid ble trukket frem som hovedankepunkter fra informantene. Husjord og Bjørndal (2020) oppsummerte at systematisk arbeid for tilrettelegging av skolemåltidet innenfor de rammene og mulighetene skolen har må prioriteres.

Litteratur med utgangspunkt i elevens erfaringer og ståsted er følgende:

Osowski et al. fant i 2012 ut at hvordan elevene bruker og forholder seg til mat, blant annet bestemmes av den mat-konteksten de møter på skolen (Osowski et al.). På bakgrunn av at forventningene er høye, og det offentlige synet på skolemåltidet er negativt, mener Osowski et al. (2012) den sosiale oppbyggingen må ses nærmere på. Både Fossgard et al. (2019) og Berggren et al. (2020) fant at det synes å være motsatte interesser mellom lærere og elever vedrørende ønsker for mattiden. Elevene opplevde lunsjen styrt av de voksnes agenda, med begrensede muligheter til å lage sine egne rom.

Bruselius-Jensen (2014) og Daniel & Gustafsson (2010) fant at vektlegging av næringsstoffer og sunn mat gikk på bekostning av elevenes sosiale agenda for måltidet. Denne kunnskapen kan diskuteres opp mot HEMIL-rapporten fra 2020, hvor barn og unges helse og trivsel trekkes frem (Haug et al., 2020).

I lys av at måltid på skolen kan påvirke den totale næringsinntak-profilen til barn, ble ulike studier lest som bakgrunnskunnskap. Eksempel på det er; (Vik et al., 2020), (Reynolds, 2018),

(Adolphus et al., 2016), (Gjertsen, 2016) og (Rankin et al., 2016). Litteratur knyttet til elevenes frokost og skolematvaner er også lest som bakgrunnskunnskap: (Bratland-Sanda et al., 2020), Bugge (Bugge, 2007, 2009, 2010, 2019), (Ludvigsen & Scott, 2015), (Frisvold, 2015), (Bruland, 2011) og (Sakkestad, 2019).

Litteratur som omhandler rammevilkår på skolen og samarbeid mellom skole og hjem ble også lest. Hjemmesituasjonen spiller også inn for trivsel på skolen, og godt samarbeid mellom skole og hjem har betydning for hvordan barna gjør det på skolen. Det handler om engasjement, om oppfølging av skolearbeid og samarbeid med personale, om trygghet og om oppfølging av kostholdet; (Paxton-Aiken et al., 2012), (Centers for Disease Control and Prevention, 2012). Rammene på skolen spiller også inn for hvordan skolemåltidet administreres og fungerer: (Belot & James, 2011)

Fokuset på skolemåltidet har helt siden 1880-årene og nesten helt fram til 1980-tallet vært på ernæring og på kontroll og disiplin (Fossgard, 2019). Hensikten fram til da var i første rekke å gi barna gode helsevaner. Særlig fra 1990-årene har også et godt spise miljø som fremmer «sosialt samvær» og «trivsel» blitt framhevet (Helsedirektoratet, 2015b). Barn og unges matkultur preges av foreldre, lærere og samfunnet, som konfronterer barn og unge med hva som er rett og galt (Bugge, 2009, s. 175).

Gjennom prosessen med oppgaven meldte det seg stadig behov for ny litteratur, for å kunne diskutere egne funn opp mot tidligere forskning. Relasjonsarbeid, tilhørighet, trygghet, trivsel, strukturendringer og fysisk organisering var nye temaer av interesse. Relasjonsarbeid i skolen diskuteres med tanker fra blant annet Klomstén og Fikse (2021), Skrøvset et al. (2017) og Drugli (2012). Trygghet, tilhørighet og trivsel er alle tema tilknyttet relasjonsarbeid. Disse diskuteres nærmere opp mot litteratur av to utgaver av Thorsen (2011) (og upublisert utgave). Strukturendringer i skolen og effekten av det, ses nærmere på i lys av Furu et al. (2020) og Langfeldt (2008) sine tanker.

4.0 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Jeg har forsket på erfaringskunnskap i praktisk arbeid. Jeg har valgt et nedenfra-perspektiv, da nærhet og involvering i situasjonen kan gi kritiske blikk til virkelighetsbeskrivelser (Martinsen, 1991). Dokumentering av erfaringskunnskap er viktig for å gjøre praksis-området myndig. Og gjennom kvalitativ forskning kan det sosiale livet studeres i sin naturlige sammenheng, og avdekke meningsinnhold og hverdagserfaringer (Martinsen, 1991). En empiridrevet fremgangsmåte brukes for å skape forståelse og nærhet til forskningsdeltakerne, med fokus på en åpen interaksjon mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Tjora, 2017). Tjora (2017) presiserer imidlertid at den kvalitative forskningen er mangfoldig, og at både empiri og teori i samspill driver den fram.

Malterud (2017) peker på at en forskningsprosess alltid skal ha en plattform og en referanseramme. Jeg redegjør i dette kapitlet for ontologiske og epistemologiske begrunnelser for valget av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Studier har som mål å utvikle og presentere en forståelse av det studerte fenomenet (Thagaard, 2018). Malterud (2017) påpeker at de beskrivelser en gjør er farget av egne tolkninger, og at enhver tolkning bygger på beskrivelser hentet fra forskningsdeltakerne.

4.1 Forståelse og forforståelse

Forståelse er å begripe, innse og oppfatte. Det betegner også det å gripe en mening med noe (Sletnes, 2021). I vitenskapsfilosofien er forståelse et sentralt begrep, særlig omhandlet innenfor hermeneutikk. I nyere tid er forståelse vanligvis rettet mot å avdekke meningen i noe, et menneskeskapt verk eller prosess (Sletnes, 2021). Overdreven tro på teoretisk kunnskap som det eneste rette, eller uheldig opplæring til en overdreven tilpasning til profesjonelle prinsipper, kan føre til at erfaringskunnskap kan «teoretiseres» eller «profesjonaliseres» bort (Martinsen, 1991, s. 12). Men teoretiske forklaringer er i kvalitativ forskning alltid en del av forskerens forforståelse, antakelser og dypere holdning. Det er urealistisk å tro at forskeren kan komme til et forskningsprosjekt helt upåvirket av teori. Å inkludere teoretisk perspektiv gjøres blant annet ved å rapportere egen tilnærming til prosjektet (Goodson, 2010, s. 166).

Førforståelse er den første helhetsforståelsen jeg-et har av et fenomen (Sletnes, 2021). Noen mener det er risiko for å minske forskerens nøytralitet og objektivitet, hvis man har lest mye om det på forhånd. Brinkmann og Tanggaard (2020) mener imidlertid at ingen forskningsintervju er nøytrale, da de alltid er bestemt av forskerens dagsorden. Og den bør være teoretisk begrunnet.

Et åpent sinn og en bevisst naivitet fra forskerens side kan være fruktbart, da det tillater informanten å uttrykke seg med sine egne ord (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Innen hermeneutikken etter Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) er det et poeng at alle mennesker bringer sin forståelseshorisont med inn i enhver forståelsesprosess, og da spesielt i analysefasen (Sletnes, 2021). Forståelseshorisonten består av absolutt alle de holdningene og oppfatningene man har, både bevisste og ubevisste (Sletnes, 2021). Når vi utvider vår forståelsesverden og forstår ting på nye måter, gjennomgår også vår førforståelse en utvikling (Thornquist, 2018). De ulike forståelseshorisontene hos meg som forsker, og hos deltakeren som leverer sitt budskap, smeltes sammen til ny forståelse og en ny horisont.

*We don't see things as they are,
we see them as we are. (Anaïs Nin, 1961)*

Føllestad skriver at filosofen Edmund Husserls idé om livsverdenen er verden slik den oppleves av enkeltindividet. Alle har sin egen livsverden, og vi opplever verden på hver vår måte (Føllesdal, 2011, s. 108). Som forsker med fysioterapi og folkehelsebakgrunn, var jeg bevisst min begrensede kunnskap om lærerprofesjonen og lærernes arbeidshverdag. Når vi skal forstå noe nytt bruker vi den kunnskapen vi allerede har (førforståelse) til å fortolke fenomenet og det som sies. Etter hvert som fortellinger beveger seg frem, blir opplysningene inn i forståelsen vår (Ebdrup, 2012). Den kultur vi lever i, består i alt vesentlig av forventningsmønstre vi ikke aner noe om og ofte bare blir oppmerksomme på når vi møter noen fra en helt annen kultur (Føllesdal, 2011). I møte med lærerne, og en ny kultur, ble jeg oppmerksom på særtrekk både i egen og deres opplevelser og forståelse.

Som tidligere elev har også jeg mange erindringer og refleksjoner fra egne skoleerfaringer. Noe ligger i underbevisstheden, og kan være vanskelig å identifisere. Jeg merket spesielt ved en anledning at noe traff meg, som jeg umiddelbart ikke klarte å identifisere. Følelsen av å være tilbake på skolebenken traff meg, og satte meg ut i staren av samtalen. Martinsen (2021) skriver at det vi minnes eller blir erindret om, kan slå ned i oss som et lynglimt uten å ha tenkt

tanken før. Ved erindringens kraft skapes en sammenheng, i forhold til det i fortiden vi minnes (Martinsen, 2021, s. 161). Jeg ble overrumplet av egne reaksjoner hvorpå følelsen av *mangel på kontakt* ble påfallende. Jeg fikk en underlig følelse i det jeg ble plassert ved en skolepult, på et nivå lavere enn kateteret, hvor forskningsdeltakeren plasserte seg selv. Jeg ble bevisst følelsen av «hva var dette?», men klarte i starten av samtalen ikke holde fokus på eget prosjekt. Judy Rankin diskuterer lovprisning av ubekvemme øyeblikk i boka *Inspirasjon* (Rankin, 2008). Som fersk forsker ble jeg i denne situasjonen usikker, da jeg – sagt med Rankin - ikke lenger kunne støtte meg til ferdigheter og praksiser fra den dansen jeg hadde lært (Rankin, 2008). Denne nye dansen krevde nye trinn om møtet skulle bli meningsfylt. Jeg famlet rundt på grunn av egen ubalanse i situasjonen, og vet på sekundet da jeg ble bevisst egen famling og heller gledet meg over å møte annen fremtoning og uventede svar enn jeg hadde opplevd i tidligere samtaler med forskningsdeltakere. Jeg noterte meg faktisk tidspunktet på ei notatblokk; 6.42. «Lytt til den ubekvemheten kroppen følte, så vil en ny praksis springe ut av dette» skriver Rankin (2008, s. 129). Der og da følte jeg at 6 minutter og 42 sekunder av denne samtalen var gått tapt. Fog (2019) bemerker at samtalsituasjoner har som sin bastante og ufravikelige forutsetning, at det er *kontakt* mellom samtalepartnerne. Hun beskriver *ikke-kontakt* som noe som halter i samtalen.

Fogs utlegning stemmer godt overens med den følelsen jeg satt med i starten av samtalen. Sett i ettertid var situasjonen svært lærerik. Jeg følte meg mer forberedt på nyanser i de svarene som kunne komme. Jeg ble i den aktuelle samtalen etter denne situasjonen mer oppmerksom på svarene informanten gav, og samtalen føltes etter hvert bedre. I ettertid skulle jeg så gjerne snakket enda en time med forskningsdeltakeren. Judy Rankin skriver at samtaler aldri kan gjengis med sikkerhet, og at det som skrives ned er noe forskningsdeltakeren – og jeg som forsker – hørte. «Jeg hørte det jeg var rede til å høre, hvilket er influert av hva jeg hadde med meg inn i dialogen» (Rankin, 2008, s. 128).

I møte med forskningsdeltakerne presenterte jeg alltid mitt faglige ståsted og forklarte interessen min for fagfeltet. Forskerens forståelseshorisont gir opphav til spørsmål og undring, og gir også retning i studien (Thomassen, 2006). Ved å være åpen om min manglende kjennskap til profesjonen som skulle undersøkes, håpet jeg mine spørsmål og spissing mot et så spesifikt tema som skolemåltidet skulle ha positiv innvirkning på samtalene og være tillitsskapende for forskningsdeltakerne. Som forsker prøvde jeg å grave etter intuitive grep lærerne gjør i sin hverdag, og få de til å reflektere over det. Dette for å tenke over intuitive handlinger som gjøres underveis. Avstand gir klarsyn, sa Kari Bremnes i et

intervju⁵ om hennes eget liv i 2015. Uttalelsen om å se seg tilbake og plutselig se ting klarere enn når man står midt i dem, er overførbare til denne studien. For kanskje føler ikke lærerne heller at de, som Kari Bremnes, er gitt mulighetene til å handle annerledes enn det de gjør? Det ble et mål om å se ting fra utsiden. Med folkehelsebakgrunn ville jeg kunne ha annet blikk på fagfeltet.

Ved å være forsker på et fagfelt utenfor mitt eget, håpet jeg å kunne se ting fra en annen side, slik Severud (2018, s. 8) i sin apologi for apologien argumenterer for viktigheten av:

«Tilværet må iblant studerast på avstand. Alle samfunn treng dissidentar og kverulantar som putlar med småkjetteri i det stille. Dei sidene av tilværet som aldri vender mot oss, må òg få syna seg fram. Både månar og menneske har mørke og kalde baksider. For når same sida alltid vender opp, må alle fenomen ha ei hemmeleg side som vender ned. Stundom må me ta bilete i motljøs.»

4.1.1 Utvikling av egen forståelse

Min første «aha-opplevelse» i min egen prosess fikk jeg allerede i det første pilotintervjuet, da kompleksiteten i arbeidsdagene til lærerne gikk opp for meg. Informanten snakket engasjert om skjermtid⁶ under skolemåltidet, og fikk meg til å forstå utfordringen og problem med ressursmangel og behov for daglig improvisasjon.

”Det er naturligvis forskjellig, hvor meget forarbejde der kræves for at gennemføre et interviewstudie, men at et forarbejde er nødvendig, er uomtvisteligt” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 43). For min egen del var forarbeid en absolutt nødvendighet, grunnet mangel på kunnskap og kjennskap til læreryrket, samt manglende forskererfaring.

Underveis i studien følte jeg meg også mer bevisst egen utvikling. Jeg gikk etter hvert bort fra målet om å finne en fellesnevner blant forskningsdeltakerne, noe jeg før prosjektstart hadde en antakelse om. Jeg var opptatt av å høre på historiene i samtalene. Dette gav mer ro i intervjusituasjonene, som i stor grad både er person- og situasjonsbestemt. Ved å være åpen, og godta forskjellige konklusjoner alt etter sammenhengen, kunne hver samtale ta utgangspunkt i de faktorer som var viktige i den enkelte lærers hverdag. Å ikke lete etter en

⁵ «In bak mystikken» Bergensavisen, BA. Intervju med Kari Bremnes 31.05.15

⁶ Skjermtid handler i denne studien om det totale antall timer barna bruker foran en skjerm i løpet av en dag. Både bruk av TV, Ipad og telefon regnes som del av den totale skjermtiden

fasit eller konklusjon ble befriende. Andersen Kjær og Martinsen (2015) hevder erfaringsnær forskning krever å ikke være for hastig og travel.

Andersen Kjær og Martinsen (2015) skriver om evnen til å kunne dvele på stedet, å kunne følge en erfaring med rom til ettertanke og merke at tempoet settes ned. Bevissthet rundt effekten av evnen til å dvele, ble jeg med negativt fortegn også klar over da jeg i motsatt fall ble utålmodig og urolig og ikke følte ting fungerte. I noen situasjoner opplevde jeg svarene jeg fikk som hastige og lite gjennomtenkte. I ettertid viser transkribering av intervjuene at jeg ofte «ble med på galoppen», mistet evnen til å dvele og droppet oppfølgingsspørsmål og forsøk på å grave videre.

For min egen del handler forståelseshorisonen om min helsefaglige bakgrunn og min interesse og mitt utgangspunkt i folkehelse som fag. Jeg er i utgangspunktet opptatt av at barna mine skal ha en god oppvekst, bra oppfølging og at skolen som institusjonen for alle barn skal gjøre gode helsemessige valg. Å kun se på skolen med folkehelsefaglige øyne kan fort bli feil og oppfattes som kritikk av lærerprofesjonen, det var jeg i starten bevisst. For entydige konklusjoner kan lett trekkes om jeg som forsker ikke kjenner lærernes gyldige erkjennelse av verden (Nyeng, 2012). Derfor jobbet jeg med egen bevissthet om å være åpen i samtalene, og bevisst at jeg som forsker lett kunne henge meg opp i enkelte faktorer knyttet til folkehelse og forebygging. Jeg ønsket ikke at egen bakgrunn skulle bli styrende.

Kunnskap er alltid kontekstualisert og kontekstsensitiv. Å komme utenfra uten å ha full oversikt over forståelsesmodellene lærerne jobber under, *kan* derfor oppfattes som kritikk snarere enn dialog.

Jeg ønsker med studien å si noe om skoleverdenen slik den oppleves der. Hva eksisterer i den sosiale skoleverdenen og hvordan er den bygd opp? Min egen og andre utenforstående sine oppfatninger om skolehverdagene er styrt av vår bakgrunn. Nyeng (2012, s. 37) påpeker at det varierer hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, og at det da kan synes umulig å komme til enighet om hvordan den sosiale verden egentlig er.

Berg (2005) understreker at erfaringer fra pasientmøter, som jeg i egen jobb, kan ha gitt nyttig erfaring i møte med forskningsdeltakerne.

4.2 Fenomenologiske betraktninger

Husserls vektlegging av fenomeners mening får et samlet uttrykk i begrepet livsverden (Wifstad, 2018). Wifstad (2018) hevder at livsverdenen er den meningsfylte hverdagsvirkeligheten som vi hele tiden utfolder oss innenfor og tar for gitt. Livsverdenen er dermed grunnlaget for alle erfaringene våre (Wifstad, 2018). Erfaringen som ligger i praksis er fenomenologiens utgangspunkt, ikke systemer, prinsipper og modeller (Martinsen, 1991). Thagaard (2018) skriver man gjennom fenomenologisk tilnærming søker å få en dypere innsikt i informantenes subjektive opplevelser og erfaringer. Det søkes å finne likheter og paralleller mellom flere informanter om samme tema (Thagaard, 2018). For å få en slik forståelse, må forskningsdeltakeren få tid og rom for refleksjon.

For å belyse den fenomenologiske tilnærmingen, henviser jeg til artikkelen *Under Kærlig Forskning* (Martinsen, 1991). Historisk har den i forskning vært viktig innen sykepleie spesielt og helsefag generelt. Kjærlig forskning beskrives av Martinsen som frigjørende og situasjonsåpnende, men betinger engasjement og refleksjon, trofasthet og troløshet.

Som forsker kan jeg kanskje gjennom egne øyne på et fagfelt annet enn mitt eget åpne noen situasjoner de jeg forsker med står i, og gi noen andre beskrivelser enn det som allerede er gitt (Martinsen, 1991). Slik er artikkelen om fenomenologi i forskning aktuell og overførbar til eget forskningsprosjekt. Den friheten til å stille seg fundamentalt troløs ovenfor etablerte ideologier, er i tråd med Martinsens tanker. Martinsen (1991) hevder *trofasthet* i forskning forutsetter engasjement og innlevelse, for å kunne få tilgang til situasjonen. I denne studien har trofasthet fokus gjennom å lytte og følge den enkelte forskningsdeltakers utsagn, og forsøke å gå i dybden på dem. *Troløshet* innebærer et kritisk blikk på etablerte ideologier og unngå naiv bekreftelse av praksis (Martinsen, 1991). Å kritisk vurdere et fenomen, og se det fra flere sider, er forutsetninger for god forskning (Severud, 2018). Dette kan oppsummeres i trofasthet mot forskningsdeltakere og troløshet mot systemer. Forskere har ikke samme behovet for lojalitet til feltet, og kan stille spørsmål ved ting som praktikerne ikke kan i like stor grad.

Andersen Kjær og Martinsen (2015) skriver om fenomenologien som en teoretisk tilnærming, som arbeider med stemninger vi beveges av i møte med mennesker. Å kunne uttrykke seg slik at sammenhengene mellom det man som forsker forholder seg til og tenker over og de fenomener som skal uttrykkes er en kunst (Andersen Kjær & Martinsen, 2015). Å finne noe betydningsfullt i det erfaringsnære krever oppmerksomhet. Når noe erfaringsnært og et

eksistensielt fenomen melder seg, blir tempoet satt ned (Andersen Kjær & Martinsen, 2015). Dette opplevde jeg ved flere anledninger med mine forskningsdeltakere. I øyeblikk der det oppstod stillhet, og jeg hadde evne til å la situasjonen bero og ikke haste videre, kom det av og til utsagn som var gjennomtenkte og som bar preg av å ikke være automatiske og «rette» svar.

Forskningsintervjuet kan forstås som sekundære uttrykk for de fenomener mennesker lever med i det daglige. Gjennom innblikk i forskningsdeltakernes opplevelser av egen livsverden, kan forskningsintervjuet brukes for å uttrykke menneskelig erfaring fra episoder utenom selve intervjusituasjonen (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

4.3 Hermeneutikk og dens betydning i denne studien

Ordet hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke. Hans Georg Gadamer (1900-2002) fremstår som en av de mest sentrale hermeneutiske teoretikerne (Alnes, 2018). Hermeneutikken kan være til hjelp til å forstå et menneske. Vi kan forstå andre mennesker på bakgrunn av at vi som medmenneske kan sette oss inn i andres situasjoner med tanker og følelser (Thurèn, 2009, s. 104 - 105). En tolkning av andre mennesker er imidlertid en usikker virksomhet, da den er påvirket av tolkerens erfaringer, forforståelse og kontekst og dermed sjelden eller aldri intersubjektivt testbar (Thurèn, 2009, s. 113). Forforståelse, som ofte er ubevisst, preger hvordan vi ser virkeligheten på. Forforståelsen kan være adekvat om den er riktig, mens feilaktig forforståelse kan kalles fordom.

For å unngå at egen forforståelse skulle påvirke meg som fordommer i møtene, jobbet jeg med egen bevissthet rundt dette. Nyeng (2006) mener imidlertid man ikke har noe valg om å være følelsesmessig til stede eller ikke. Vi kan aldri velge å være emosjonelt avslått, da man alltid tenker, vurderer og handler i lys av en sinnsstemning (Nyeng, 2006, s. 125)».

Forståelse som prosess arter seg fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse. Etter møter med delforståelser gjennom de ulike forskningsdeltakerne, har de virket inn på min førforståelse, slik at ny helhetsforståelse har oppstått. Dette omtales ofte som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Alnes, 2018).⁷

⁷ Uansett hvordan man velger å omtale og se dette på, som en hermeneutisk spiral eller sirkel, handler det om at det skjer noe i møtet mellom mennesker. Hans Skjervheim (1996) skriver om person en, den andre og saken, og siden hvordan disse tre påvirker hverandre. Patricia Benner (1990) skriver også om at møter mellom

Den hermeneutiske spiralen tilkjenner at konteksten man befinner seg i spiller inn. Det kan være en god metode for å overvinne de fordommer vi har, og dermed komme frem til en bedre for forståelse (Thurèn, 2009, s. 70). Skjervheim (1996) skriver at engasjement rundt en sak kan i dialog med andre føre til fellesskap, der person en og to blir sammen om noe tredje. Å ta den andre alvorlig, er det samme som å være villig til å ta hans meninger opp til ettertanke, eventuelt diskusjon. Endret forståelse over tid innebærer at forståelsen ikke er avsluttet. Den hermeneutiske spiral fremheves innen vitenskapelig forståelse som en prosess som bør være uavsluttet og åpen (Sletnes, 2021).

Hermeneutikken lærer også at forståelsen preges av den horisont eller sammenheng mennesker møtes i, og hvilken for forståelse personene er bærere av. All forståelse som formidles er formet innenfor en kulturell og historisk sammenheng. Mennesker modifierer stadig sin forståelse av seg selv og sin situasjon i stadig nye varierende og reviderende fortolkninger (Nortvedt & Grimen, 2004).

Hermeneutikk i ulike kvalitative studier har også sine særegne forskningsetiske utfordringer. Tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at forskeren skal tolke denne videre, gjør at den som forsker må forholde seg til at den sosiale virkeligheten allerede er forstrukturert. Virkeligheten som tolkes har en indre logikk som ligger i de fortellingene forskningsdeltakerne bruker for å skape sin sosiale sammenheng. I dette ligger også at forskerens modeller ofte er annerledes enn modellene forskningsdeltakerne selv har av sine handlinger. Forskerens modeller er på et annet analytisk nivå; man modellerer modellene til dem man forsker på. Dette er en etisk utfordring i de tilfeller der deltagerne ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger. Her blir det et spørsmål om hvem som "eier" sannheten om ens sosiale verden. Dersom forskerens tolkninger spres både til gruppen som tolkes og til utenforstående, kan det være en belastning når de som studeres er svært uenig i tolkningen (Fangen, 2015).

mennesker er situasjonsbetinget, det handler om relasjonen mellom de møtende og konteksten møtet skjer i (vår historie, stedet vi møtes osv).

5.0 Metodevalg og forskningsetiske betraktninger

Metodevalg kan beskrives som forskjellige sett med verktøy hentet ut fra en velutstyrt verktøykasse (Leseth & Tellmann, 2018, s. 15). Det betyr at mange av veivalgene gjøres underveis i prosjektet, etter hvert som ny innsikt vinnes. Problemstillinger og utvalgsstrategi kan måtte justeres etter hvert som prosjektet skrider fram. For eksempel fordi forskeren underveis blir klar over hvilke nyanser av opprinnelig problemstilling som i særlig grad kan gi relevant kunnskap (Den nasjonale forskningsetiske komitè for medisin og helsefag (NEM), 2009). Fleksibilitet og ettertanker er sentrale stikkord for en kvalitativ studie der forskeren drar lærdom av erfaringer underveis i prosessen og justerer kursen i forhold til dette (Malterud, 2017).

Sett fra et naturvitenskapelig ståsted kan dette oppfattes som valg som truer forskningens validitet og reliabilitet. Sett fra et annet vitenskapsfilosofisk ståsted er det imidlertid denne fleksibiliteten som er ett av de fremste fortrinnene ved ulike kvalitative tilnærminger. Fra sistnevnte ståsted kan det tvert imot utgjøre en trussel mot kvaliteten på en kvalitativ forskningsstudie dersom alle valg er tatt på forhånd. En av de store fordelene ved anvendelse av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne for ny og uventet kunnskap, som på sin side danner grunnlag for nye problemstillinger (Den nasjonale forskningsetiske komitè for medisin og helsefag (NEM), 2009).

5.1 Kvalitativt forskningsintervju

”Forskning og intervju lærer man ved at gjøre det i praksis og ved at øve sig i mange år” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 40). I mangel på mange års erfaring med intervju eller forskning generelt, ble veien til underveis, og læringskurven var bratt. Forståelse for hva betydningen av nettopp en slik erfaring ville utgjort, førte til ydmykhet i møte med forskningsdeltakerne.

Intervju er en aktiv interaksjon mellom to personer som leder til sosialt forhandlede og kontekstuelle baserte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Som forsker er man ute etter verden sett fra informantenes ståsted (Tjora, 2017, s. 114). Et intervju er bokstavelig talt et mellom – syn (inter=mellom. www.snl.no), en veksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et tema av gjensidig interesse (Kvale et al., 2015). Målet var å gi stemme til

informantene, ved å få adgang til deres opplevelser av fenomenet skolemåltidet. Ønsket var å få innblikk i deres livsverden slik den fremsto for dem. Å kunne formulere en teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv på opplevelsen i en skriftlig rapport, krever at forskeren kommer tettest mulig på forskningsdeltakernes opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Brinkmann og Tanggaard (2020) presiserer imidlertid at det som fortelles alltid er konstruert inn i samtaleinteraksjonen, noe forskeren må være bevisst. Forskeren må være oppmerksom på at bestemte spørsmål medkonstruerer bestemte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 34).

Intervjuforskning foregår gjennom menneskelige relasjoner, hvor interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson er avgjørende for den viten man oppnår. Ulike former for relasjoner i intervjuene kan skape viten om forskjellige ting (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 38). En erfaren intervjuer vil være i stand til å avveie sin stil i forhold til hvordan intervjuinteraksjonen forløper, og hvilken målgruppe som intervjues. En empatisk lyttende intervjuer kan få viten om menneskers erfaringer, formulert med deres egne ord. En mer aktiv intervjuer vil kunne få mer viten om hvordan mennesker argumenterer og forklarer seg (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 38).

5.1.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju forløper som interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvor noen er planlagt og nedfelt i en intervjuguide på forhånd, og forskningsdeltakerens svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I min studie benyttet jeg meg av semistrukturert dybdeintervju av seks lærere fra ulike kommuner i et av fylkene i Norge. Ved semistrukturerte intervju inneholder intervjuguiden en oversikt over temaer som kan dekkes, og forslag til rekkefølge på spørsmålene som stilles (Kvale et al., 2015).

Det løst strukturerte intervju er en vanskelig genre, som krever mye trening og mellommenneskelig sensitivitet fra intervjuerens side. Fordelen er at de går tett på intervjupersonens livsverden, og kan utføres presist på områder intervjupersonen faktisk har noe å fortelle. Utfordringen er at det kan være vanskelig å holde fast på temaet, slik at man kan ende med mange intervju som spriker i alt for mange retninger (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 40).

Den konkrete ansikt til ansikt-interaksjonen med et annet menneske uten en alt for stram styring, tillater som regel at man bedre kan fortelle sin egen historie og opponere mot intervjuerens spørsmål eller fortolkninger (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 41).

5.2 Intervjuguide og gjennomføring av to pilotintervjuer

En intervjuguide skal være en hjelp for å ha en struktur, og lede forskeren gjennom intervjuet. Den skal være en påminning om tema som skal tas opp i samtalen (Dalland, 2017).

Intervjuguiden ble ordnet tematisk, men fungerte fleksibelt og dynamisk gjennom å gi rom for oppfølgingsspørsmål og utdypende og spesifiserende spørsmål (Tjora, 2017). Utgangspunktet for intervjuguiden var problemstillingen for oppgaven: Lærere ved 6.trinn sin forståelse av skolemåltidets plass og betydning. Intervjuguiden inneholdt flere forskningsspørsmål for å kunne hjelpe med å belyse problemstillingen bedre, og se den fra flere teoretiske innfallsvinkler.

Selve utarbeidingen av intervjuguiden ble en læreprosess i seg selv. Hvordan spørsmålene vil fungere i intervjusituasjonen vet man ikke (Malterud, 2017). Et pilotintervju gjorde meg oppmerksom på fellen med å lett kunne trekke konklusjoner for forskningsdeltakeren. Forskningsdeltakeren fortalte om flere aspekter ved skolemåltidet, og i stedet for å spørre vedkommende om å gjøre ei oppsummering av de viktigste faktorene for henne, gjorde jeg som forsker et hastig og kalkulert forslag:

«Så dette med tid og ro er kanskje de viktigste faktorene da?»

En slik konklusjon er vanskelig å si noe annet enn ja eller nei til, og skaper ikke stort rom for refleksjon eller tanker. Som ivrig forsker kan jeg også ved flere anledninger ha hoppet for fort til forståelse, istedenfor å dvele og høre på den andre, og dermed skapt avstand.

Ved transkribering av pilotintervjuene ble jeg oppmerksom på manglende innledning til prosjektet ved oppstart av samtalene, og at det skapte uklar vei videre for informanten. Etter endt intervju med den andre forskningsdeltakeren sa hun at hun ikke helt forsto hva jeg egentlig var ute etter. Det ble en svært nyttig påminnelse om viktigheten av å fortelle om hensikten med intervjuet i forkant av hver samtale. I mitt tilfelle ønsket jeg å finne svar på hva den enkelte forskningsdeltakeren selv anser som de mest vesentlige aspektene ved

skolemåltidet. Hva vedkommende selv vektlegger og hvorfor. Etter dette intervjuet ble det en fast del av innledningen til intervjuene å si at jeg som forsker ikke er ute etter noen fasit.

Endelig intervjuguide (vedlegg 2) fungerte som en rettesnor for samtale, men mest mot slutten av hvert intervju, hvor spørsmålene ble brukt som ei slags sjekkliste for å sikre at jeg hadde vært innom de aktuelle temaene. Som forsker ble jeg etter hvert mer trygg i forskningsprosessen og «lente meg mer bakpå», for å gi forskningsdeltakerne mer rom til sine egne perspektiver.

Flere spørsmål ble tatt med i intervjuguiden for å kunne bidra til å utdype problemstillingen fra flere vinkler. Informantene ble oppfordret til å fortelle og utdype om sin egen forståelse, sine opplevelser og erfaringer. Lærerne ble i begynnelsen av samtale snakket om deres umiddelbare tanker rundt temaet. Dette for å i starten få vinkling mot det den enkelte var mest opptatt av.

5.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gikk på ingen måte inntrykksfri fra noen av samtale i mitt prosjekt, og sto som oftest igjen med et ønske om å kunne møtt informantene mine igjen.

De to første intervjuene har jeg i punkt 5.2. kalt pilotintervjuer. Malterud (2017) mener man ikke trenger å holde såkalte pilotstudier utenfor en studies analyse, da det nettopp innledningsvis er forskerens entusiasme som kan ta brodden av et klossete intervju spørsmål og vise veien til dialoger som gir innsikt. I egen studie er erfaringer fra pilotintervjuene diskutert, for å illustrere egen utvikling som forsker. Å bruke prosjektloggen til å registrere ettertanker i møte med feltet, kan ifølge Malterud (2017) gi betydningsfullt råstoff for refleksivitet. Nettopp bruk av prosjektlogg viste seg for min del å være svært nyttig, både innledningsvis etter pilotintervjuene, men også til bruk for umiddelbare tanker i etterkant av intervjuene brukt i selve oppgaven.

Etter hvert som jeg intervjuet flere, merket jeg egen utvikling i evnen til å følge forskningsdeltakeren og tørre å stoppe opp og gå dypere inn på de uttrykk som i løpet av samtalen kom frem. Jeg fikk mer direkte respons og refleksjon etter hvert. En av informantene formulerte det slik i det jeg oppfattet som et spontant uttrykk for en ny forståelse i samtale løp: *«Men det er jo veldig interessant egentlig, for det er jo hvis du ser det fra et*

skoleperspektiv og det med læring og motivasjon og trivsel og alt det der, så henger jo alt sammen!». Dette kan også forstås som at jeg beveget meg mer fra intervju til samtale.

5.4 utfordringer

Utfordringer og uforutsette hendelser i et masterforløp er å forvente. Tjora (2017) påpeker at forskningsprosjekter ofte preges av tidvis mangel på kontroll, hvor for eksempel avtaler skjærer seg, innhentet empiri oppleves fullstendig innholdsløs eller at informanter blir mistenksomme. Forskning handler i stor grad om å takle slike ting (Tjora, 2017).

I en tid preget av korona, førte det til at jeg som forsker måtte gå litt inn og ut av prosjektet. Enkelte avtaler ble det heller ikke noe av grunnet smitte og stenging i perioder. Jeg opplevde i tillegg at enkelte av intervjuene ikke gav like mye informasjon som jeg hadde trodd. Frustrerende, men en erkjennelse av at forskningen er noe som må læres, at samhandling varierer fra møte til møte og at egen oppmerksomhet og evne til å hente nyttig empiri ikke fungerte like bra hver gang. Et av intervjuene måtte grunnet innreiserestriksjoner for informanten gjennomføres via teams.

5.5 Transkribering

Jeg valgte som Tjora (2017) anbefaler, en fullstendig transkribering av materialet. På tidspunktet transkriberingen starter vet forskeren ikke alltid hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå. Tjora (2017) mener det ofte vil være smart å være litt mer detaljert under transkribering enn man tror er nødvendig. Om informanten leter etter ord, kan det synliggjøre en usikkerhet eller at vedkommende sliter med å ordlegge seg. Det er vanskelig å vite om dette vil ha betydning i analysen, og derfor bedre å ha med og eventuelt droppe det i utdrag man skal ha med senere (Tjora, 2017).

Transkripsjonene ble alltid ferdigskrevet innen ei uke etter at intervjuene ble tatt.

Transkriberingene ble gjort på bokmål for å bidra til anonymisering. Jeg noterte i tekstene fra hvert intervju ned pauser, kroppsspråk, måten de satt på, humring, gestikulering og blikk, for å kunne bringe videre og huske stemningen underveis. Egne notater tatt i etterkant av hvert intervju, ble merket rødt og notert i transkripsjonsmaterialet. Egne notater ble imidlertid

slettet fra materialet etter endt analysearbeid. Et eksempel på et slikt notat var da jeg under transkriberingen innså at jeg hadde stilt to ulike spørsmål i samme åndedrag, og derfor gikk glipp av svar på det første spørsmålet.

Disse umiddelbare tankene tilknyttet materialet viste seg nyttige i det videre arbeidet. Noen av notatene ble også bakgrunn for e-post sendt aktuell informant i etterkant, med spørsmål om vedkommende kunne utdype noen utsagn.

5.6 Dataanalyse

Barrieren fra datagenerering og innsamling av empiri til å komme i gang med analyse av data var stor. Tjora (2017) beskriver prosessen som mer utrygg og skjør enn datainnsamlingen, noe jeg kjenner meg igjen i. Flere spørsmål som han skisserer ble gjenkjennbare for min egen del; Hva er viktig i min empiri? Har jeg nok empiri? Hva er interessant i forhold til det teoretiske rammeverket jeg har sett for meg å bruke? Passer teori med empiri?

Å systematisere og reflektere over eget datamateriale kreves for å kunne resultere i funn og konklusjoner (Leseth & Tellmann, 2018). Analyseprosessen er i virkeligheten en bevegelse mellom å analysere (bryte ned) og syntetisere (bygge opp igjen og sette sammen), og målet er å ende med et overblikk over materialet, som setter en i stand til å se nye sammenhenger, en ny orden, som ikke var åpenbar fra begynnelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). En induktiv tilnærming til datamaterialet innebar at mønster i det empiriske datamaterialet ble forsøkt identifisert. Funn og mønster ble videre vurdert mot tidligere forskning og relevante teorier for å utvikle forståelse for fenomenet. Forskningsdeltakernes uttalelser og fortellinger ble nærmere analysert med en hermeneutisk fortolkningsbakgrunn med mål om å forstå en dypere mening med disse (Thagaard, 2018).

Analysefasen begynte først med hovedtanker fra Malterud (2017) sin systematiske tekstkondensering (Systematic text Condensation, STC). STC bygger på en fenomenologisk grunntanke om at deltakernes livsverden er kunnskapsgrunnet, hvor deltakernes opplevelser slik de uttrykker dem selv forsøkes å presenteres (Malterud, 2017). Inspirert av Malterud og med STC som utgangspunkt for analysen, så jeg imidlertid at jeg måtte tilpasse analysefasen til mitt eget prosjekt. STC ble derfor ikke fulgt slavisk. Tjora (2017) sin stegvisdeduktive induktive metode (SDI) ble for meg også interessant, hvor modellen skisserer både en induktiv (fra empiri mot teori) og deduktiv (hvor man sjekker fra det mer teoretiske til det

mer empiriske) prosess. Dette fordi jeg i den prosessen jeg var i, stadig jobbet parallelt med teoridel og analysedelen av oppgaven. Forskningsprosessen var på ingen måte lineær, noe Tjora (2017) sier er vanlig.

Å slavisk følge STC ville ikke gitt samme mulighet til å «velge fra øverste hylle» fra flere analysemetoder. Som ny forsker så jeg altså til flere metoder og tilnærminger.

5.6.1 Første kategorisering – fra kaos til temaer

Malterud (2017) kaller første steg i analyseprosedyren STC for *Helhetsinntrykk – fra villnis til foreløpige temaer*. Kaotisk føler jeg er dekkende for denne fasen. Første trinn i analysen av det empiriske materialet var gjennomgang av alle intervjuene. Lydfiler og transkripsjoner av de enkelte intervjuene ble gjennomgått samtidig, for å komme nær hver intervjusituasjon igjen. En foreløpig tabell med egne kolonner for hver informant gjorde det mulig å identifisere repeterende tema, og disse ble samlet i 12 kategorier. Flere kategorier overlappet og var ikke nøyaktige nok, men jeg var på dette tidspunktet ikke klar til å skille disse tydeligere. Malterud (2017) mener åpenhet og nysgjerrighet i tilnærming til materialet er viktig. Forforståelsen ble i samsvar med det fenomenologiske perspektivet forsøkt satt til side. Den første kodingen tok tak i begreper som allerede fantes i datamaterialet (Tjora, 2017). Koder, ord og uttrykk fra hvert intervju ble hentet ut, og målet var å generere tekstnære koder. Jeg ble i prosessen bevisst at kodingen skulle handle om *hva* forskningsdeltakeren sa, ikke bare hva vedkommende snakket *om*. Dette er i tråd med Tjora (2017) sin tankegang om SDI, hvor en «test» på om kodene er gode nok er om de kunne vært satt opp på forhånd, før datagenereringen. Om kodene er klare på forhånd er de ifølge Tjora (2017) ikke tekstnære nok.

Malterud (2017) beskriver analyseprosessen videre som organisering og sortering, hvor foreløpige temaer blir til koder. Hun mener fire til åtte temaer er et passende antall. Her vek studien fra den analytiske oppbyggingen STC viser til, da jeg etter en hard nedkutting satt igjen med 12 kategorier. Disse var: 1) Manglende frokost som problem. 2) Tid som rammefaktor; for å stagge de urolige og pushe «sirupsnippene». 3) Mål om å skape ro, unngå stress og kaos. 4) Lærer til stede for å kontrollere sosialt spill og skape trygghet 5) Sosial arena: relasjonsbygging og å føle tilhørighet. 6) Mattiden som avbrekk, og frihet og rom til elevenes interesser. 7) Behov for et beredskaps-matskap 8) Drømmen om ei kantine – for

mange. 9) Bruk av skjerm i mattiden. 10) Organisering og rammer for skoledagen, med bl.a. pauser, mattid og fysisk aktivitet. 11) Nugattiregler og foreldrekontakt. 12) Skolen som opplæringsinstitusjon.

Det ble imidlertid ikke forsøkt å kutte ned på antall temaer i denne fasen, da hovedmålet var å studere *hvordan lærerne så på skolemåltidets plass og betydning*. Ved å kutte ned til åtte temaer, ville vesentlige aspekter for enkelte av forskningsdeltakerne kunne bli borte. Tjora (2017) beskriver et sted mellom 30 – 100 koder som reelt for et datamateriale tilsvarende 10-15 dybdeintervjuer. Sett i lys av disse metodene er jeg nærmere SDI-metoden enn STC-metoden, med 12 kategorier til 6 dybdeintervjuer.

5.6.2 Dypere analyse – fra kode til mening og nye konsepter

Dataprogrammet Nvivo⁸ gav i starten nøytral oversikt over materialet, og temaer og koder ble også diskutert og vurdert med veileder underveis. Sammenligning av informasjon fra alle forskningsdeltakerne om hvert tema var utgangspunktet.

Fra de første analysestegene hvor forskningsdeltakernes utsagn foreløpig ble samlet i 12 kategorier, fortsatte analysearbeidet i et forsøk på «å se bak» uttalelsene. Å bryte hvert intervju ned til mindre enheter for å lete etter fellesnevnerne, gjorde at utsagn midlertidig ble fjernet fra sin opprinnelige kontekst, som hvert intervju innehar. Malterud (2017) kaller de neste stegene dekontekstualisering og kondensering. Hennes beskrivelse om denne fasen med mål om å komme fra koding til mening synes jeg er en god beskrivelse. Tjora (2017) skriver om dette steget som kategorisering. Fasen består i å samle relevante koder i grupper. Fokuset nå er ifølge Tjora (2017) problemstillingen, da empirien ikke lenger bestemmer hva som er relevant. Malterud (2017) fremhever også målet med denne analysefasen som identifisering og sortering av tekstdeler som bærer med seg informasjon om problemstillingen. Disse kategoriene vil som hovedregel danne utgangspunkt for hva som blir hovedtemaer i analysen, gjennom å strukturere undersøkelsens resultatdel (Tjora, 2017).

⁸ Nvivo er et analyseverktøy for tekstanalyse som brukes innen kvalitativ forskning.
<https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>

I praksis ble de meningsbærende enhetene som hadde noe til felles, forsøkt samlet og slått sammen under felles kodenavn. Ved bruk av tabeller og fargekoding elektronisk (Nvivo) og på papir. De nye felles kodene ble 1) Ansvarsfølelse 2) Kontakt med foreldre 3) Frokost 4) Mat servert på skolen 5) Mattid som arena 6) Skjerm 7) Tid som fenomen.

Kodene krevde at aktuelle utsagn virket å ha nok likhetstrekk, og analysen var en svært krevende prosess. Følelsen av frustrasjon og manglende forståelse var til tider stor. Martinsen (2012) påpeker at uroens og fantasiens omskapende evne er en vedvarende bestanddel i en faglig bedømming, sammen med de normer vi sosialt og faglig er innleiret i. Martinsen kaller dette for spørsmålets vedvarende uro, og påpeker om nytten av å kunne være i det (Martinsen & Kjær, 2012). Å dypdykke i materialet var likevel spennende, da det stadig dukket opp nye sider i materialet gjennom å jobbe frem og tilbake med og mellom empiri og teori. Som Tjora (2017) påpeker, har mange koder store overlapp, og jobben med å komme fram til 3-6 temaer som både tar ut potensialet i empirien og svarer på (eventuelt justerte) forskningsspørsmål er stort (Tjora, 2017, s. 186).

Viktigheten av å skille mellom temaer som interesserte meg og aktuelle temaer for denne oppgaven ble også viktig, da jeg i perioder hang meg opp i deler av materialet som ikke direkte svarte på forskningsspørsmålet. Jeg stilte meg derfor spørsmål om hva egen empiri egentlig var et uttrykk for? Temaene ble vurdert om hvorvidt de samsvarte med hverandre og kunne slås sammen, og om noen skilte seg for mye fra de andre. I denne fasen opplevdes de foreløpige kodene ikke som gode nok, og følelsen av at noe manglet i systematiseringen og ikke var «nok paraplyoverhengende» førte til behov for ytterligere dypdykk. Det ble derfor forsøkt å finne en mer naturlig måte å kategorisere materialet på. Malterud (2017) kaller siste analysefase for sammenfatning, hvor man ender med beskrivelser og konsepter for videre diskusjon opp mot det opprinnelige datamaterialet. Tjora (2017) sier steget mot utvikling av konsepter preges av at det teoretiske tar større styring. Ved å stille hvert hovedtema fra forrige stadium opp mot relevante teorier og perspektiver, vil forskeren kunne finne svar på hva dette egentlig handler om. Det handler da om «å løfte (...) blikket opp fra vår konkrete empiri for å skaffe oss en bedre generell forståelse» (Tjora, 2017, s. 189). Tjora (2017) problematiserer utvikling av nye teorier og konsepter og den kvalitative analysen generelt sett, som intellektuelt meget krevende. En konseptuell generalisering av eget datamateriale krever at forskeren hever blikket over det empiriske materialet ved å stille spørsmål, slik som: Om man ser generelt på dette, hva handler det om? Finnes det noen begreper som fanger opp sentrale

trekk ved funnene? Finnes det noen dimensjoner som kan brukes til å skissere variasjoner i materialet? (Tjora, 2017, s. 215).

I tråd med hermeneutisk tankegang har min egen forforståelse vært forutsetning for de funnene som er gjort, og den innsikten funnene har gitt. Min tolkningsevne og egne valg av kategorier kan imidlertid ha begrenset potensialet i det empiriske materialet. Funnene presenteres (kapittel 6) i form av hovedkategorier og subkategorier. En analytisk tekst for hver subkategori er skrevet under hvert punkt, med bakgrunn i forskningsdeltakernes egne utsagn. Dette for å formidle hva datamaterialet forteller om den utvalgte siden av studiens problemstilling (Malterud, 2017). Et eller flere sitater ble valgt ut for hver tekst, for å representere forskningsdeltakerne, og for å utdype egen tekst (Kvale et al., 2015). I diskusjonen (kapittel 7) belyses også sammenhenger mellom de ulike kategoriene.

5.7 Forskningsetiske aspekter, krav og overveielser

Alle trinn i forskningsprosessen krever etiske vurderinger. Å være etisk i hele vår handling, både før, under og etter datainnsamling er vesentlig. Wyller skrev i 2005 at profesjonsetikken har endret seg mer i retning av å være til klienters beste (Wyller, 2005). Autonomi, informert og frivillig samtykke vektlegges enda, også ord som relasjon, avhengighet og til og med barmhjertighet er tydeligere til stede. Betydningen av det praktiske møtet er stort, og i møte med forskningsdeltakere er det noe i selve møtet som forplikter oss (Wyller, 2005). Tjora (2017) sier at en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet vil prege kontakten vi har med våre forskningsdeltakere (Tjora, 2017).

Det forutsettes at forskere forholder seg til god etisk praksis om ny vitenskap skal ha verdi og seriøsitet. Det finnes tre ulike nasjonale forskningsetiske komitéer i Norge. De ulike komiteene er hjemlet i forskningsetikkloven. I denne studien følges retningslinjene til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2016). Kvalitative studier, slik som denne studien, innebærer møte mellom mennesker og det er viktig å vise etisk aktsomhet omkring det som fremkommer (Kvale et al., 2015).

Retningslinjene fra NESH er veiledende og rådgivende, og må tilpasses det enkelte prosjekt. I det følgende gjennomgås aktuelle punkter for denne studien.

Da studien innebærer behandling og oppbevaring av personopplysninger, ble studien, i tråd med personopplysningsloven, meldt inn til Personvernombudet for forskning tilknyttet Norsk senter for forskningsdata (NSD) (NESH, 2016). Dette for å ivareta personlig integritet og sikre privatlivets fred (NESH, 2016). Søknaden omfattet ”Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet” (vedlegg 2) og ”Intervjuguide” (vedlegg 3). For å få godkjenning kreves blant annet signert samtykke av samtlige forskningsdeltakere (NESH, 2016), og ivaretagelse av konfidensialiteten gjennom hele prosessen.

Da studien behandler personopplysninger, ble det innhentet informert, fritt og uttrykkelig samtykke fra forskningsdeltakerne. I forkant av intervjuene ble samtykkeerklæringen (vedlegg 2) sendt pr e-post, denne ble gjennomgått og signert i fellesskap før intervjustart, og det ble under intervjuene presisert forskningsdeltakernes frihet til å kunne trekke sitt samtykke når som helst i prosessen. Dette for å sikre deres frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016). Samtale om formålet med studien, informasjon om hvem som har tilgang til dataene, samt hvordan de oppbevares, ble gjennomgått før intervjustart.

I forholdet mellom forsker og den det forskes på, er konfidensialitet i utgangspunktet å anse som en forpliktelse for forskeren og som en rettighet for den det forskes på (NESH, 2016). Alle har rett til å begrense andres tilgang på visse typer informasjon om sin person. Respekt for den enkelte krever her omtanke, blant annet fordi personopplysninger kan misbrukes aktivt. Men også uten slikt misbruk kan det være ubehagelig og skadelig om sensitiv informasjon kommer på avveie. Dette gjelder først og fremst enkeltpersoner og deres tilhørende, men også grupper og institusjoner krever hensyn. Det er viktig å vise forståelse for sårbarhet rundt forskning på personlige anliggender (Thornquist, 2018). Mennesker har behov for å beskytte seg fra omverdenen, og enkelte aspekter av det forskningsdeltakerne forteller kan være tilbakeholdt informasjon. For forskeren er det av betydning å være bevisst at man som i dette tilfellet forsker på mennesker. Løgstrup understreker at man i omgang med andre mennesker alltid har en slik makt at man har noe av den andres liv i sin hånd (Løgstrup & Fink, 2010).

I mine forskningsdeltakeres tilfelle, gjelder dette i høyeste grad. Som representant for sin skole og institusjon vil konfidensialitet være avgjørende for å være trygg i sine uttalelser.

Utover en slik allmenn respekt for rettigheter, oppstår særlige forpliktelser med hensyn til konfidensialitet i og med den forståelsen som eksisterer mellom forskeren og den det forskes

på, om hvordan informasjonen skal brukes og hvem som skal ha tilgang til den (NESH, 2016).

Personlige opplysninger ble aidentifisert, for å unngå å kunne koble personer med data. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og lydfilene ble etter transkripsjonen lagt på egen ekstern harddisk og senere oppbevart i låst skap. Transkripsjonene ble lagret på en kodebelagt privat pc. Etter innlevert oppgave, ble alle rådata fra intervjuene slettet. Ingen av informantene hadde kjennskap til hverandre eller fikk informasjon fra meg om hvem som deltok.

5.7.1 Tilfeldig utvalg

Ønske om variasjon og spredning i utvalget, gjorde at den første planen om å rekruttere alle forskningsdeltakere fra samme kommune tidlig ble lagt på is.

Arbeidet med å skaffe forskningsdeltakere var en mer tidkrevende og utfordrende prosess enn ventet. Jeg opplevde at prosessen tok tid og krefter. Prosessen startet med e-postkontakt med flere kommuner, til både skolefaglige rådgivere (SFR) og rektorer. Oppfølging med e-post, telefonkontakt og sms-henvendelser til SFR, rektorer og lærere direkte ble nødvendig for å opprette kontakt.

Totalt ble det i perioden juni 2020 – april 2021 sendt 79 e-poster til rektorer og skolefaglige rådgivere (i store kommuner med mange skoler). Et stort antall telefoner direkte til skoler og rektorer ble etter noen uker også gjennomført, i et forsøk på mer direkte kontakt enn e-post-dialog. Totalt 14 rektorer responderte, hvor 11 av disse førte til direkte dialog med lærere. Det ble til slutt gjennomført seks forskningsintervju som grunnlag for studien.

Brinkmann og Tanggaard (2020) hevder at det generelt er bedre å gjennomføre relativt få intervju og gjennomarbeide analysen av disse, slik at den blir dyptgående, grundig og teoretisk nyansert, enn å gjennomføre mange intervju med risiko for at man drukner i mengden av data. Faren er da at man ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet.

De seks forskningsdeltakerne fordelte seg på seks ulike kommuner, og kom fra skoler fordelt både i bygd og by. Skolene hadde stor variasjon på elevantall og forskningsdeltakerne var fire kvinner og to menn. Statistisk korrelerer dette ganske bra med kjønnsfordeling mellom lærere

i grunnskolen, da menn i 2020 utgjorde 25,1 % av alle lærerne på landsbasis (Statistisk sentralbyrå, 2021).

Jeg hadde før oppstart av prosjektet en klar bevissthet rundt variasjon i utvalget. Grunnet få respondenter, ble det likevel ikke mulig å velge tilfeldig ut fra geografisk utbredelse i fylket. Ei heller for kjønn eller størrelse på by, tettsted eller bygder som er representert. Utvalget viste seg til slutt å likevel inkludere ønskene om variasjon i alle disse parameterne.

5.7.2 Studiens gyldighet, generaliserbarhet og pålitelighet

Gode intervjuprosjekter har det man kan kalle pragmatisk og kommunikativ validitet (Brinkmann & Tanggaard, 2020). De er gyldige da de lærer oss noe om menneskers livssituasjon og livsverden, gjennom spørsmål om forskningen fører til endring eller forbedring, og gjennom å teste spørsmål ut med forskersamfunnet (Tjora, 2017). Det gjøres ved å forholde seg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema (Tjora, 2017).

Siden rekrutteringen var vanskelig, ble det ingen behov for å trekke tilfeldig utvalg fra en stor mengde villige informanter. Utfordringen viste seg å være å få tak i nok mange. Dermed kan spørsmålet stilles om utvalget er tilfeldig. De som har sagt seg villige til å delta, er nok de som har gjort seg tanker om dette på forhånd, eller av sin rektor er oppfordret til å delta. Bakgrunnen for det kan jo være bevissthet rundt helse, måltid og fysisk aktivitet på skolen.

I hvilken grad resultatene er overførbare til andre utvalg, og resultatene derfor generaliserbare til hele lærerstanden, kan diskuteres. Den interne validiteten er dermed større enn den eksterne. Utvalget ble imidlertid, som planlagt, godt spredt mellom land og by, mellom kjønn og på størrelse på skolene. Den eksterne validiteten er derfor ikke usannsynlig, i alle fall ikke med tanke på samsvaret mellom utvalget i studien og lærerstanden nasjonalt med tanke på kjønnsfordeling.

Indre og ytre reliabilitet henviser til hvorvidt andre forskere gjennom analysearbeidet kan bruke samme begrepsapparat og oppdage samme fenomen eller frembringe samme begreper som den opprinnelige forskningen.

Min egen studie er derfor forsøkt presentert i detalj med tanke på fremgangsmåte, generering av informanter og hvordan analysearbeidet har foregått. Men som Leseth og Tellmann (2018)

beskriver, er det kun jeg som forsker som kjenner alle detaljene i den aktuelle kvalitative forskningsprosessen, og ifølge Tjora (2017) kan derfor ikke en fullstendig nøytralitet eksistere. Jeg har blant annet vurdert den begrensede beskrivelsen av utvalget som tilstrekkelig, da svarene fra forskningsdeltakerne ikke synes å ha betydning for beliggenheten av de enkelte skolene. Størrelsen på skolen hadde betydning for mulighetsrommet lærerne hadde, men dette korrelerte ikke alltid med beliggenheten med tanke på bygd og by.

6.0 Presentasjon av funn

Allerede etter å ha snakket med informant 1 fra første pilotintervju, sto kompleksitet for meg som et nøkkelbegrep for hva skolemåltidets plass og betydning er påvirket av. Grunnet stor variasjon mellom klassene, er det ifølge informanten ingen fasit på hvordan skolemåltidet skal gjennomføres. Inntrykket av kompleksitet ble ytterligere bekreftet gjennom samtalene med de seks forskningsdeltakerne. Et innblikk i arbeidsdagen til lærerne, har økt egen forståelse for at balansering av blant annet undervisning, sosial læring og å fremme trygghet og samhold naturlig fører til ulik oppbygging av skoledagene. Totalen er viktig for lærerne, og å balansere alt til en god helhet for seg selv og sine elever krever et kontinuerlig arbeid. I kapittelet fremstilles empirien i kategorier. En samlet vurdering gjorde det naturlig å velge fremstilling gjennom fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier.

Lærernes livsverden er forskjellige, i samsvar med slik Føllesdal (2011) uttrykker det: Alles livsverden er ulike. Også av den grunn er det rimelig å tenke at vurderingen av skolemåltidets plass og betydning varierer fra lærer til lærer. Engasjementet varierte mellom forskningsdeltakerne, og de snakket eller utdypet derfor ikke like mye om de ulike faktorene av skolemåltidet. Tre av lærerne presenteres først i kapittelet, hvor holdninger til konkrete deler av skolemåltidet trekkes frem og viser spennvidden i hva mattiden kan romme og bety.

I utvalget av de tre lærerne er disse forhold lagt til grunn: Ulikt engasjement og holdninger til skolemåltidet, spennvidden og kompleksiteten i læreryrket generelt, og hva skolemåltidet rommer og kan romme spesielt under ulike betingelser. Ingen andre bevisste faktorer er tatt med i grunnlaget for utvelgelsen av de tre. Jeg har ønsket å gi en oversikt over sammensattheten og kompleksiteten før leseren går inn på de enkelte kategoriene. I nærmere presentasjon omtales lærerne som lærer A, lærer B og lærer C. De er ikke sammenfallende med anonymiseringen av forskningsdeltakerne i den videre presentasjonen av funnene (L1, L2 osv). Dette er gjort for å ikke koble disse direkte til utsagn i kapittelet.

Lærer A jobber på en middels stor skole. Vedkommende er opptatt av strukturen på skolehverdagen generelt, og snakker engasjert om manglende rom for alternative læringsformer. Lærer A mener skolehverdagen ikke er godt nok tilrettelagt. For stramme rammer og en skole som er for opptatt av måloppnåelse, går ifølge forskningsdeltakeren på bekostning av muligheten til å nå alle elevene, samt muligheten til å utvikle kreativitet.

Måltidet brukes derfor av lærer A bevisst som mulighetsrom for å kunne lage seg det tiden og rommet som trengs. Forskningsdeltakeren sier de aktive og bevisste valgene går på tvers av det resten av lærerstaben gjør. Det bryter også med det elevene har vært og er vant med fra tidligere år. Dette merket lærer A da vedkommende for to år siden overtok ansvaret for sin klasse. Den målrettede jobbingen har først og fremst vært gjort for å bruke mattiden til noe annet enn å se på skjerm. Et brennende ønske om å innføre mer lek, kreativitet og engasjement blant elevene ble vesentlig. Å lære barna å snakke med hverandre, fritt og uten innspill fra læreren, har også vært et bevisst mål. Å lære sosial omgang med sine medelever mener lærer A er mangelvare i dagens skole. Erfaring fra egen barndom, hvor vedkommende *aldri* hadde hørt stemmen til en medelev før på ungdomsskolen, har ført til ønske om at egne elever ikke skal oppleve det samme. Lærer A snakket om viktigheten av sosial trening, og om å lære small-talk:

Og det er bare med på å tvinge dem litt til å kommunisere, slik at ikke DE sitter igjen der ... At ikke de begynner i 10. klasse og så tenker de «Å ja, snakker han slik?». At de ikke får den samme opplevelsen, men at de er vant med å snakke med hverandre.

Lærer B jobber på en stor skole, og ser klare utfordringer knyttet til måltidet, i forhold til en ideell tilrettelegging av strukturen rundt spisingen. Lærer B snakker mye om vennskap og viktigheten av at alle elevene skal føle seg inkludert. Forskningsdeltakeren er veldig opptatt av å skape ei trygg ramme for de usikre elevene, og at læreren må være til stede for å sørge for det. Å ha en lærer til stede også under måltidet, er for lærer B vesentlig, for å kunne rettlede og korrigere elevene i det sosiale spillet. Vedkommende trekker frem rammen rundt måltidet, med en arena som lettere lar seg styre enn for eksempel friminuttene. En eventuell skolekantine anser vedkommende ikke som ubetinget positivt, nettopp på grunn av at rammen blir større og derfor vanskeligere å styre og rettlede elevene gjennom. Lærer B mener et lærerstyrt måltid er viktig, blant annet for å kunne hjelpe til i relasjons- og vennsbygging, og vedkommende snakker i den forbindelse om elevenes psykiske helse. Videre kommer forskningsdeltakeren inn på sammenhengen mellom den fysiske og psykiske helsen, og mener for eksempel at årsaken til inaktivitet i friminuttet, for enkelte elever, kan handle om utrygghet. Lærer B er opptatt av relasjonsbygging med alle elevene, og ser skolemåltidet som ressurs i så måte. Vedkommende mener mattiden kan brukes som mulighet til å kompensere for manglende oppmerksomhet i skoletimene ellers, og en mulighet til å se alle. Å være oppmerksom på utryggheten for enkelte av elevene ble av lærer B poengtert flere ganger:

Jeg tror det er kjempeviktig akkurat dette med rammene. [...] At du vet hvor du skal sitte, du vet du har noen å sitte sammen med. Og de som ikke vet det, får den tryggheten som er så viktig for dem. Det er jo ikke sikkert at de føler de er øverst i klassehierarkiet, men at de i alle fall vet at de har en plass som er deres og at de ikke sitter alene.

Lærer C jobber på en liten skole. Lokalt på denne skolen er det av skoleledelsen gjort valg om å organisere skoledagene annerledes enn det som er normen ellers. Skoleledelsen har i flere år vært bevisst på inndeling av skolehverdagen, og har på alle klassetrinn innført to store undervisningsbolker, oppdelt av 1,5 times pause midt på dagen. Denne organiseringen mener forskningsdeltakeren er positiv med tanke på struktur på dagen, konsentrasjon blant elevene i undervisningen og muligheten til å sørge for både organisert fysisk aktivitet og god tid til spisingen i den totalt 1,5 times lange pausen. Lærer C er glad for å jobbe på en liten skole, og fremhever i den forbindelse nærhet til ledelsen og mulighet til påvirkning av egen arbeidshverdag. Forskningsdeltakeren synes det skulle vært mer styring av maten til elevene, og ønsker et bedre og mer styrende reglement fra det offentlige. Læreren mener enten statlige eller kommunale føringer, med tanke på den ernæringsmessige biten av skolemåltidet, hadde vært av betydning. Vedkommende er opptatt av at noen unger så og si hele tiden har usunn mat med seg på skolen. Gjennom et klart reglement, vil det vært mulig å gi disse barna et bedre ernæringsmessig utgangspunkt. Dette kunne vært regulert gjennom reglement for innhold i matpakken, eller et felles måltid på skolen. Et vesentlig poeng i denne sammenhengen er at et klarere reglement ville ført til at lærerne hadde noe å henvise til, og at det kunne skapt mer tyngde i argumentasjonen med foreldrene, i motsetning til at de selv bare skulle komme med en anbefaling på eget initiativ. Utjevning av sosiale ulikheter kunne ifølge lærer C vært en av gevinstene av en slik innføring. Et felles, offentlig finansiert måltid, hadde forskningsdeltakeren erfaring med fra annen arbeidsgiver. Et frokostmåltid, som det i dette tilfellet var snakk om, var noe vedkommende savnet. Det var kun positive effekter av det, og lærer C trakk frem bedre klassemiljø, hyggelig start på dagen, likt ernæringsmessig utgangspunkt for elevene og utjevning av sosiale ulikheter som de mest vesentlige punktene.

Den videre presentasjonen av funn er inndelt i kategorier, ut fra hovedpunkter hentet fra empirien. Funnene presenteres i fire hovedkategorier, som så er delt i underkategorier. Hver kategori presenteres først med en tekstbasert oppsummering om temaene kategoriene handler om. Deretter vises det til tekstutdrag fra intervjuene, for å illustrere funn med forskningsdeltakernes egne utsagn.

Tjora (2017) mener 1-4 utdrag for hvert tema som beskrives er et poeng, for å illustrere mangfoldet i datamaterialet og utdype kategoriene. I følge Malterud (2017) kan dette bidra til å formidle hva datamaterialet forteller om en utvalgt side av studiens problemstilling. Siden formålet med studien er å fange opp og formidle essensen av fenomenet slik det fremtrer for forskningsdeltakerne, er det viktig å formidle essensen fra flere, ikke bare fra enkeltstående historier (Malterud, 2017).

Sitater og utdrag i dette kapittelet er skrevet i kursiv og med innrykk i teksten, for å enkelt skille disse fra mine fortellinger og fortolkninger. Utsagnene er tilordnet kategorien hvor meningsinnholdet synes å høre mest hjemme, selv om flere også er relevante innen andre kategorier. Symbolet [...] indikerer at utdraget fra aktuelt intervju ikke er sammenhengende tekst, men satt sammen av ulike utsagn fra forskningsdeltakeren om samme tema.

Forskningsdeltakerne anonymiseres helt og betegnes kun L1, L2, L3, L4, L5 og L6 i det videre arbeidet. Dette er i tråd med Tjora (2017), som mener sitater bør merkes med pseudonymer eller merkelapper for å fortelle hvordan datamaterialet brukes.

Verken kjønn, alder, størrelse på skole eller beliggenhet med tanke på bygd eller by beskrives i tilknytning til lærernes «tag» og svar. I de tilfellene der svarene kommer som følge av spesiell størrelse på skole, kommer det naturlig frem i teksten. Størrelsen på skolene henger ikke nødvendigvis naturlig sammen med forskjeller mellom bygd og by, da små plasser kan ha store skoler og store plasser kan ha flere små skoler. Dette er derfor heller ikke presentert videre under funn, og ble ikke funnet å ha betydning for svarene.

Tabell 1: Kategorier og subkategorier for funnene i studien.

Personlig ansvar	Se eleven	Tilhørighet	Ytre faktorer
Lærerne som trygge rollemodeller og forbilder	Å bli sett og hørt – på elevenes premisser	Trygghet og rom for relasjonene	Læreplaner, retningslinjer og å tenke på en grønn sjiraff
Helse- og ernæringsmessig ansvar. Om mangel på frokost og skolemat, og styring gjennom kantinedrift	Lærerstyrt tidsbruk, og bevisst valg av måltidet som handlingsarena	Å være en del av flokken	Spisestedets, omgivelsenes og atmosfærens betydning
Sammenheng mellom helse, kosthold og læring		Stemningen under måltidet	Lokal tilpasning av skoledagen Lærerens egne tilpasninger Samarbeid med hjemmet og å dra i samme retning

6.1 Personlig ansvar som en grunnverdi

Lærernes uttalelser rundt skolemåltidet vitner om at de kjenner et stort personlig ansvar. Ordet ansvar er et begrep som rommer mye, og som derfor stadig er i bevegelse. Begrepet har noen egenskaper implisitt ved seg, som handler om personlige og etiske anliggender som for eksempel engasjement og forpliktelse, men som også forutsetter handlingsrom.

Det handler om å balansere helheten og å utøve skjønn basert på fagkunnskaper og personlige holdninger og verdier. Det handler om mål som skal nås, og engasjement for å hjelpe elevene til å utnytte potensialet sitt. Så handler det om menneskelige følelser som omsorg, bekymring og kjærlighet, og om å være følelsesmessig til stede. Forhåpninger, forpliktelser og forståelse

for sin profesjon, handler for lærerne blant annet om å være forbilde og rollemodell, for å skape en gruppe «gagns mennesker»⁹.

Kanskje kan måltidet, med mulighetsrom for å skape trygghet, være den arenaen i skolen der det lar seg gjøre. Måltidet kan bli en motsats til de andre skolefagene, som er preget av læring og måloppnåelse. Etter samtale med forskningsdeltakerne, synes det som om de dras mellom behovet for å ha struktur og kontroll, og å slippe tøylene for å kunne gi frihet og ansvar til elevene.

Kompleksiteten i læreryrket uttrykkes av den ene forskningsdeltakeren, hvor vedkommende ramser opp flere faktorer som er av betydning.

L6 *... det er faktisk det arbeidet ditt er. Det er jo å undervise, sørge for gode sosiale relasjoner og passe på vennskap, og det du er inne på med skolemåltid, at alle får i seg mat, og ... Se at alle har venner, sørge for at ungene er motiverte [...] Og så er det vanskelig hvis du er sulten, å sitte å være motivert for å lære noe. Rett og slett.*

Kompleksiteten blir også av L1 beskrevet godt med følgende:

L1 *Jeg tenker at, at... det er liksom tradisjonelt slik at skolemåltidet har vært slik foring. Slik at de skal greie å yte i timene, og holde på med det som vi egentlig skal drive med. Men for en del elever, så... et mindretall av elevene... det å lære seg å gjennomføre et måltid sammen med andre, kan være en stor ting i seg selv.*

6.1.1 Lærerne som trygge rollemodeller og forbilder

Et menneskelig ansvar beror på verdier ovenfor profesjonen og ovenfor menneskene du arbeider med. I tillegg til formidling av faglig kunnskap, er lærerne rollemodeller og forbilder i hele sitt virke. De beskriver selv et menneskelig ansvar. De snakker med varme om omsorgen de har for å kunne tilrettelegge for at enkeltindividet skal få vokse, som en naturlig del av en sammensveiset flokk. Da innebærer yrket mer enn undervisning, det handler også om å skape samfunnsborgere. Og om det skal fungere, kreves ei trygg ramme. Som en del av skolestrukturen kan det da handle om å kunne se måltidet som noe som kan komplimentere skoledagen i forhold til de vanlige skolefagene.

⁹ Den ene forskningsdeltakeren snakket i forbindelse med arbeidet med å gjøre elevene klare for samfunnet, om å gjøre dem til gagns mennesker. I 1959 ble begrepet omtalt i regjeringens formålsparagraf om grunnskolen. I forbindelse med at skolen skulle ruste elevene for livet, skulle skolen oppdra dem til gagns menneske både åndelig og kroppslig. (<http://odin.dep.no/kd/norsk/dep/utvalg/p30009294/bn.html>)

Skolemåltidet kan bli en viktig arena, grunnet muligheten til å vise engasjement, bygge relasjoner og se den enkelte utenom vanlig skoleundervisning. I de tilfellene at lærerne spiser sin egen mat sammen med elevene, viser de indirekte hva vanlig lunsjmat kan inneholde. Flere av lærerne velger frivillig å spise maten sin sammen med eleven, og trekker frem at mattiden er ei hyggelig og koselig stund.

L2 *Bare det å se at vi spiser ... Så rollemodeller er man jo hele tiden. Det kan være å sitte og prate med dem, flire sammen og ha det artig. Jeg tenker vi er store rollemodeller når vi sitter sammen med dem, og har fokus på hvilken mat de spiser.*

Konkrete tanker rundt samfunnsansvaret som ligger på lærernes skuldre, ble beskrevet som arbeid med å skape samfunnsborgere gjennom rollemodell- og forbilde-jobbing. Den ene læreren viste til bevisst bruk av skolemåltidet som arena for å lære elevene å kunne konversere, noe vedkommende mente var mangelvare i samfunnet i dag. I den forbindelse ble måltidet trukket frem som en *en plass å bli kjent med hverandre på*. Noe vedkommende mente det var lite tid til ellers, da det sjelden var rom til å snakke om akkurat det elevene selv ville.

En av de andre forskningsdeltakerne kalte skolen en samfunnsinstitusjon, som innebar oppgaver som handlet om mer enn å lære bort noen fag. For vedkommende handler det om å bygge elevene til gode samfunnsborgere, eller *gangs menneske*. Ansvarsfølelsen er stor når målet er at elevene skal klare å ta vare på seg selv, og skal kunne regler og normer i samfunnet.

Lærerne er opptatte av at elevene skal oppleve skolen og skolemåltidet som trygt. Utenom vanlig klasseromundervisning er rammene friere, noe flere av lærerne problematiserer. En tydelig voksen som setter grenser og styrer det sosiale spillet mener forskningsdeltakerne er viktig. Noen snakker om en stadig hierarkisk kamp om posisjoner, hvor elevene skal finne sin plass, og betydningen av at en voksen er til stede for å hjelpe alle i slike prosesser. Den voksne må være på plass og nærværende for å kunne korrigere oppførsel, blant annet for at alle skal ha ei fin matstund, men også for i enkelte tilfeller hjelpe utrygge og forsiktede elever til å finne sin plass. Argumentet om tilstedeværelse av en lærer for å kontrollere de aktive, og trygge de usikre, ble nevnt av flere.

Måltidet som motsats til vanlige fag ble også trukket frem, og presentert som et «frirom» der samtale ofte bar preg av mer «løst og fast-prat» enn ellers. Noen av lærerne fortalte at mattiden viste seg å være tidspunkt på dagen da elevene også brukte å spørre om andre ting

enn det som er tilknyttet fagene. Friheten til å ikke skulle følge opp fagplaner, gav mulighet til å lage måltidet til noe annet.

L6 *Jeg tror jo egentlig at skolemåltidet er den eneste plassen som du føler at du har tid til å løsne opp litt. [...] der du senker skuldrene litt. [...] Du har ingen krav om at du skal lære dem ditt og du skal lære dem datt.*

6.1.2 Helse- og ernæringsmessig ansvar

Om mangel på frokost og skolemat, og styring gjennom kantinedrift

Det helsemessige aspektet ved lærernes ansvarsområde i skoleverket berører forskningsdeltakerne. Det ernæringsmessige ansvaret ligger der implisitt, da de flere ganger i uken er sammen med elevene mens de spiser skolematen sin. Flere av lærerne snakket også om manglende frokost som problem, med dertil ønske om felles frokost på skolen. Utjevning av sosiale ulikheter trekkes frem som argument for det, i tillegg til å skape bedre forhold for læring, mestring, oppmerksomhet og engasjement hos elevene utover dagen, enn det en tom mage gir utgangspunkt for. Lærerne er opptatte av og har tanker om hvordan kostholdet kan påvirke læringen. De ser effekten av mangel på mat, og flere ønsker mulighet til å kunne styre innholdet på maten i større grad. Noen av forskningsdeltakerne snakket om effekten av kantinedrift, og tanker om forhold mellom helse, kosthold og læring ble også trukket frem.

De fleste lærerne snakket litt fortvilet om utfordringene rundt det ernæringsmessige ansvaret de kjente på. Manglende frokost ble trukket frem som tema, da manglende næringsinntak før skolestart førte til manglende konsentrasjon, og gav uopplagte og slitne elever. To av lærerne utdypet det spesielt, og var opptatte av sammenhengen mellom mangel på næring og evne til læring. Den ene læreren hadde fra tidligere arbeidssted erfaring med felles skolefrokost i desember måned. Trivselen ble betydelig økt disse ukene, men også energien til elevene var merkbart bedre i forhold til vanlige uker.

L3 *Egentlig skulle det vært et frokostmåltid på alle skoler. Slik at vi kunne startet dagen med det. For alle. Slik at man visste at de hadde noe mat i magen før vi startet første timen.*

Forskningsdeltakerne forteller om enkelte elever som til stadighet kommer uten mat på skolen, og at de har måttet løse det med å ha enkel mat «i beredskap» på skolen. Det har til og med hendt at lærerne har tilbydd elevene egen matpakke, selv om det hører til sjeldenhetene.

Lærerne forteller om et bevisst fokus på jevnlig inntak av næring som forutsetning for læring og for å unngå at elevene blir slappe. Fokuset er rettet både mot elevene og foreldrene, men samarbeid og god dialog med foreldrene trekkes frem som spesielt viktig. Lærerne snakker i denne forbindelse også om ei brytningstid for elevene, hvor friere tøyler hjemmefra blir mer vanlig som følge av at elevene blir eldre. Forskningsdeltakerne kjenner på ansvar for å fortsatt holde kontroll, om å ikke slippe helt opp, tross at barna blir eldre.

L1 *I småtrinnet er det jo slik at jo mindre ungene er, jo mere PÅ er foreldrene. Slik at de får mye bedre oppfølging. Også ganske bra på mellomtrinnet da, og når de kommer på ungdomstrinnet er det veldig mange som har foreldre som tenker at dette må de fikse selv.*

Å la elevene ta styring helt selv, og for eksempel bestemme om de skal ha mat på morgenen eller ikke, ble av den ene forskningsdeltakeren sett på som lettvis, men også forståelig, da det var vanlig at mange av elevene klarte seg på egen hånd om morgenen.

På skolen er det ernæringsmessige fokuset knyttet til samtaler med elevene, om at humør og evne til å ta til seg læring henger sammen med energinivå vanlig. Utfordringene lærerne skisserer handler både om de som glemmer bort å spise, som er i nuet og ikke kjenner selv at de er sultne, og de som ikke har med seg mat.

Noen av lærerne var opptatte av muligheten, eller snarere mangel på den, til å styre innholdet i matpakkene til elevene. Dette henger sammen med lærernes ansvarsfølelse rundt det ernæringsmessige. Enkelte oppfattet ikke innholdet i matpakkene som dårlige og syntes heller ikke å se store forskjeller mellom elevene på dette, noe som muligens kan knyttes til årelangt fokus på kosthold fra skolen sin side. Noen av lærerne var imidlertid fortvilet over matpakker som ikke gav rett næring, og at det ofte var de samme elevene som gikk igjen. En offentlig styring ble i disse tilfellene trukket frem som ønskelig. I samtale med L5 ble samme tema diskutert, hvor læreren mente det hjalp å ha helsefremmende skole-tittel å henvise til i liknende dialog med foreldrene.

L5 *... når vi er blitt ei helsefremmende skole, så har vi litt mer å ... ja... «vi vil ha det slik og slik, fordi vi skal prøve å følge opp disse retningslinjene». Og foreldrene er med på det.[...] Ja, du har litt mer å henvise til nå. [...] Og da er det akkurat som om at det hos noen foreldre blir mer forståelse.*

Flere av forskningsdeltakerne hadde tanker om effekter av en eventuell kantinedrift. Noen nevnte Sverige, og hvor bra de hadde det der, med servering av varmmåltid til elevene. En eventuell kantinedrift kunne ifølge en lærer vært med på å styre kostholdet til barna på en

bedre måte enn de har anledning til i dag. Et eksempel på sunnere mat, var å ikke ha sjokoladepålegg tilgjengelig. Da ville det bli et ikke-tema, og «problemet» være løst. Noen refererte til erfaring med innføring av enkel kantinedrift på små- og mellomtrinnet, og fortalte de opplevde at alle elevene spiste. Det gav positive ringvirkninger på elevene ut over dagen.

6.1.3 Sammenheng mellom helse, kosthold og læring

To av forskningsdeltakere forteller om lokal tilpasning og endret organisering av arbeidsdagen, for å møte utfordringer de ser i skolehverdagen. Begge skildrer en organisering, som skiller seg klart fra «vanlig oppsett» av skoledagen, slik vi vanligvis kjenner den. Den ene sier skolen nå organiserer spisingen til tidligere på dagen, som følge av at mange elever ikke spiser mat på morgenen. Lengre spisetid og omgjøring av friminuttene fra fire mindre til to lengre er også lokale tilpasninger skolen selv har gjort, for å gjøre dagene bedre. To lange friminutt skaper rom til å få startet aktiviteter utendørs, og gir elevene rom til å vurdere hvilken aktivitet de ønsker å bedrive. Korte friminutt mener forskningsdeltakeren det blir stress av. Den andre forteller om bevisst organisering med et langt opphold fra skolefag midt på dagen, som gir plass til felles tur, fri utetid og spisetid inne.

L3 *Så det er fysisk aktivitet – tvungen. [...] ... med de turene blir det tvungen fysisk helse Hver dag! Slik at ALLE, til og med de som ikke vil bevege seg, også må bevege seg. [...] Så det er egentlig cirka 1,5 times avbrekk midt på. Fra skoleundervisningen. [...]*

En annen av lærerne snakker også om fokus på helse generelt, både fysisk og psykisk, og vedkommende er opptatt av å se friminuttet i sammenheng med mattiden. En forskningsdeltaker mener det er viktig at også elevene skjønner betydningen av fysisk aktivitet og rett kosthold, og at de forstår hvorfor skoledagene er lagt opp på en gitt måte. Vedkommende er opptatt av nok fysisk aktivitet, og nevner at elevene bør være i fysisk aktivitet i 60 minutter hver dag. Den samme læreren snakker om viktigheten av å hjelpe elever med ekstra utfordringer, for eksempel de med ADHD, gjennom å lage rammer som sikrer næringsinntak og bedre forutsetninger for læring. Tillatelse til å spise i en skoletime mot slutten av dagen var eksempel vedkommende gav for å vise hvilke tilpasninger som kunne gjøres.

6.2 Se eleven

Flere av forskningsdeltakerne viser til at både undervisning og samvær med elevene krever individuell tilpasning, og det som passer den ene, trenger ikke fungere like bra for den andre. Dette gjelder både sosialt og faglig, og innebærer verdsetting av alle.

Å være lærer innebærer ansvar for mange enkeltindivider. Lærerne jeg har snakket med nevner viktigheten av å se den enkelte eleven. Som ved innlæring av skolefag, er det ulike tilnæringsmåter som fungerer for den enkelte elev også sosialt. Mennesker er forskjellige, med våre preferanser, erfaringer og behov. Å bli sett og hørt betyr dermed at lærernes interaksjoner med elevene må variere og tilrettelegges for å møte ulikhetene. Skolemåltidet trekkes av flere av forskningsdeltakerne frem som en mulig handlingsarena for relasjonsbygging og den uformelle praten. Men det handler om bevissthet og å velge å bruke rommet. Å vise at man er et medmenneske for, og verdsetter det enkelte individ er en forutsetning for å samtidig kunne skape trygghet til 15 – 25 elever. Det krever daglig jobbing. Tilhørighet, fellesskap og gode psykososiale rammevilkår kan arbeides strukturert med, og her synes skolemåltidet ifølge forskningsdeltakerne å være en bra arena.

6.2.1 Å bli sett og hørt – på elevenes premisser

Medbestemmelse ble av flere lærere fremhevet som viktig, og skolemåltidet ble trukket frem som en plass hvor elevenes stemme kunne komme til syne. Sosial samhandling hvor elevene føler seg hørt, fører til respekt og godt klassemiljø. En lærer svarte på e-post i etterkant av intervjuet utdypende om verdien av at elevene får snakke om det som interesserer dem. Vedkommende mener det fører til et bedre forhold til sine elever dersom læreren vet hva elevene interesserer seg for. Å samtale om dette i matpausen, og så slå av en prat om det i friminuttet etterpå, bidrar til at elevene føler at læreren bryr seg. Betydningen av å samtale med elevene i mattiden ble i den forbindelse fremhevet.

Flere av forskningsdeltakerne nevnte viktigheten av å ha en voksenperson til stede under måltidet, men at vedkommende ikke måtte bli for styrende. L2 fortalte at mattiden i hovedsak var lærerstyrt, men at elevene selv kunne bestemme lengden på egen mattid ved å bruke friminuttet. Det var i mattiden likevel viktig for læreren å skape en god atmosfære og gi rom for fri prat.

L2 *Tidsbruk er opp til dem. Men ellers så er det jo ganske styrt av oss. Nå er det mat. Så rammene er der. [...] Så kosen rundt måltidet, at de sitter og prater litt. For det er jo så styrt alt. At det å få sitte og prate løst og fast, det synes vi er viktig.*

En av forskningsdeltakerne fortalte at elevene på spørsmål om det var greit med voksne til stede i matpausen, hadde ytret ønske om å sitte alene. Elevene hadde også fått spørsmål om det i mattiden skulle leses i ei bok av lærerne, noe de overhodet ikke ønsket. Å anerkjenne elevenes ønsker, mente vedkommende var viktig, da mattiden var eneste tidspunktet på dagen da elevene står mer fritt. Voksenpersonenes oppgave ble derfor å opptre mer som en observatør, som grep inn ved behov.

6.2.2 Lærerstyrt tidsbruk, og bevisst valg av måltidet som handlingsarena

Samtlige av forskningsdeltakerne snakket om tidsrammen, og var opptatte av at det skulle være nok tid for elevene å kunne spise maten sin. Lærerne var også opptatte av ro under måltidet. Tidsrammen var imidlertid viktig for å romme alle elevene, både de hektiske og travle fotballguttene, og de som bruker omstendelig mye tid på å spise. Jevnt over fortalte lærerne om en minimumsgrense for elevene på 15-20 minutter, mens noen ble gitt mulighet for å spise i opptil 25 minutter.

Tidsrammen ble ansett som spesielt viktig for de urolige og hastige. Flere antok at om disse elevene hadde fått lov, så hadde de valgt bort maten. Å være klar på en tidsramme på 15-20 minutter, gjør at elevene slår seg mer til ro, spiser maten sin og forstår at de ikke kan haste seg til mer utetid.

L5 *Det handler om at du ikke kan skippe det måltidet, selv om du har lyst å dra ut. [...] Men det er klart, hadde du åpnet for det ... De fotballguttene hadde dratt ut tvert! De hadde ikke brydd seg om mat. [...]*

Tidsrammen var også av betydning for de rolige og bedagelige, som ifølge flere av forskningsdeltakerne gjerne kunne sitte en times tid om de fikk lov. *Veldig, veldig, omstendelig mye tid* var en betegnelse som ble brukt. Å skynde på disse elevene førte i mange tilfeller til at maten ble kastet. En erkjennelse av at enkelte bare *må* ha mere tid, har for flere av lærerne ført til justering av tidsbruk på opp mot 10-15 minutter ekstra.

L3 *Og så har du disse sirupsnippene¹⁰ da, som liksom drar ut og drar ut. Kanskje surrer de og gjør andre ting før, istedenfor å spise seg ferdig.*

Relasjonsbygging og muligheten til å se den enkelte i mattiden, viste seg for mange av lærerne å være vesentlig. Det ble poengtert rommet som måltidet gir som noe verdifullt, for å for eksempel kunne ta tak i, snakke ut om og veie opp ting som hadde skjedd tidligere på dagen.

Den ene læreren fortalte at skolen inneværende år hadde valgt å tilpasse skoledagen ut fra gjeldende utfordringer. Vedkommende snakket om å komme ulikhet i møte, og var også opptatt av at man ikke må være så redde for å bryte mønsteret litt, og velge å tilpasse ut fra behov.

L1 *Men man er jo nødt til å behandle elevene ulikt, fordi de er ulike. Ellers blir det jo urettferdig.*

To av lærerne problematiserte en veldig fri og åpen organisering, og nevnte det kunne hindre dem i å sikre gode psykososiale rammevilkår for alle. Et eksempel på det, var om elever fikk tillatelse til å gå mellom klasserom i mattiden. Utrygge elever ville i en slik setting bli tapere, da de ikke ville tørre å gå dit de andre gikk. I tillegg ville fri organisering og plassering føre til at noen ble sittende alene, og på den måten ekskludert fra fellesskapet. Ei ramme som innebærer lærerstyrt plassering av elevene, vil for de utrygge barna være helt essensielt.

6.3 Tilhørighet

Tilhørighet for elever handler blant annet om trygghet, å bli sett og å være en del av flokken. Å kjenne på fellesskap, der relasjoner verdsettes, vil kunne skape visshet om kjærighet fra læreren og at vedkommende ønsker deg vel. En god relasjon er en forutsetning for tillit.

Lærerne forteller blant annet om nytten av å møte elevene før skolestart. I den forbindelse snakker ingen direkte om valget om å møtes før skolen ringer inn som ledd i relasjonsbygging, men flere fremhever denne tiden som verdifull – på lik linje med måltidet – da tonen er uformell. Det er møter som av lærerne oppfattes som hyggelige, og arenaer elever

¹⁰ Forskningsdeltakeren brukte uttrykket om elevene som brukte svært lang tid på å spise maten sin. Det ble i samtalen ikke oppfattet som en negativ karakteristikk.

og lærere treffes uten å ha en fast plan for samtalen. Å snakke om felles anliggender eller ting elevene er opptatte av eller har opplevd dagen i forveien, gir følelse av samhörighet og knytter bånd. Elevene merker engasjement og interesse, noe som fører til gode samtaler. Den gode stemningen før skolestart og under skolemåltidet trekkes frem som vesentlig, hvor flere av lærerne nevner at det gir en god start for alle. Den unisone enigheten om å skape ro under måltidet fremheves også. En underliggende følelse av kjærlichkeit fra lærernes side fremstår som tydelig, blant annet i samtalen der ønsket om å lage julemat for elevene beskrives. Å vise til tradisjoner, være tydelig på sosial læring og kanskje bøte på noe som skulle vært med i bagasjen hjemmefra, vitner om engasjement.

Den ene forskningsdeltakeren forteller om matlaging sammen med elevene utendørs et par ganger i året, utenom vanlig skolesetting, for å gi dem erfaringer knyttet til sosialt samvær rundt et bord. Læreren snakker også om å lage felles julemiddag, som noe hyggelig, men også som bevisst handling for at noen elever ikke har opplevd det i eget hjem.

L 1 *Og det har jo vært fascinerende å se hvordan elever som jeg hadde i en sjuendeklasse sa at de aldri hadde smakt julemat før. Veldig trist, men også fint at jeg fikk gjøre det da. [...]*

Bestemoren min sa jo at dersom ungene er urolige, må du gi dem mat. Det er jo noe i det. Den settingen – rundt et matbord.

6.3.1 Trygghet og rom for relasjonene

Å skape ei trygg ramme for elevene, er for forskningsdeltakerne viktig. De forsiktige og litt utrygge elevene trekkes spesielt frem. For disse elevene er det mange usikkerhetsmomenter som spiller en stor rolle for deres hverdager, blant annet det å være sikker på hvor man skal sitte, hvem man skal sitte sammen med og for en stakket stund slippe den stadige kampen om sin plass i klassehierarkiet. Inkludering og en rolig atmosfære der alle er trygge, trekkes frem av flere.

Flere av forskningsdeltakerne fremhever betydningen av uformelle møter i settinger utenom selve skolefagene som viktige. To av lærerne forteller om praksis med å åpne klasserommet og møte elevene ti minutter før skolen starter. Det gir rom til uformell prat, noe forskningsdeltakerne også trekker frem som viktig element under skolematen midt på dagen. Den ene læreren betegner skolemåltidet som et sosialt rom, hvor det er mulighet til å gjøre noe som er litt annerledes. Det mener vedkommende fører til gevinst på lang sikt, rom for relasjoner, men også ved å få bedre undervisningsøkter som direkte effekt. Erfaringene med

dette møtet med elevene før skolen, sees på som noe verdifullt. Det handler for flere av lærerne om å ha mulighet til å møte barna som en voksen, med tid, uten å være i lærerrollen.

L2 *Det er jo felles for alle fra femte til tiende klasse, da. At vi låser opp klasserommet og ønsker god morgen før skoledagen begynner. [...] Da møter de oss voksne på en uformell måte. [...] Vi vet jo det er gull å ha gode relasjoner til ungene.*

Måltiden ble av de fleste fremhevet som positiv ut over det å få i seg næring. For lærerne handler det blant annet om å balansere tiden brukt i skolefag på noen elever, mot å gi oppmerksomhet til andre under spisetiden. Relasjonsbygging ble fremhevet som en forutsetning for tillit. Den ene forskningsdeltakeren snakket om dialog og tillit mellom lærer og elev som gav rom for mange småjusteringer i løpet av en dag.

6.3.2 Å være en del av flokken

Forskningsdeltakerne formidler betydningen av samhørighet og sosial læring. Å være en del av et fellesskap, kan gi positive sosiale effekter. Skolemåltidet trekkes frem som en plass elevene kan lære og en plass å ta vare på praten, noe lærerne må jobbe aktivt for å få til. Kantinedrift ble i denne sammenhengen et emne til diskusjon, hvor både positive og negative sosiale sider av det ble fremhevet.

Måltidet skaper en møteplass hvor man kan utvikle den sosiale kompetansen, i tillegg til at man øver seg i å omgås andre. For at vi skal ha glede av måltidet må vi assosiere det med positive opplevelser. På denne måten skaper vi gode verdier for måltider, ettersom måltidet representerer både kulturkapital og dannelse. En av lærerne sier at samhørighet og sosial læring for noen elever innebærer å kompensere for manglende opplevelse av felles måltider i hjemmet. En annen lærer fremhever skolemåltidet som en time-out fra undervisningen, en pustepause og *et lite break*, hvor målet er å ha det fint og gjøre andre ting sammen. Uten at verken lærer eller elev kjenner på krav til måloppnåelse.

Følelsen av fellesskap forteller flere av forskningsdeltakerne er av stor betydning. Der knyttes også vennskapsbånd på tvers av de vanlige konstellasjonene, noe tre av lærerne påpekte som positivt. Dette skapes ifølge disse tre i situasjoner der alle er samlet, og samtalen i klassen flyter bra. Å være en del av en helhet og føle samspill og samhørighet, fører til at elever som

vanligvis ikke er så mye sammen ellers, kan snakke sammen og diskutere rundt en felles historie som en av elevene tar initiativ til.

I samtaler med forskningsdeltakerne rundt relasjonsbygging og fellesskapsfølelse, ble kantinedrift diskutert med tanke på fordeler og ulemper. De positive effektene av kantinedrift handler for lærerne i hovedsak om de gode sosiale sidene med å være sammen med andre, kunne snakke på tvers av klassene, å komme seg ut av eget klasserom og for noen få sørge for en timeout fra klasseromsetningen, om det er en plass noen elever mistrives i. Det ble imidlertid også snakket om mulig negative konsekvenser av kantinedrift for de forsiktige og stille elevene, som kunne blitt sittende alene. Likevel kan det ifølge den ene læreren være en arena hvor det kan trenes på sosial omgang og for de stille elevene til å bli utfordret på å ta plassen sin, ved for eksempel å spørre om å få sitte sammen med sine medelever.

6.3.3 Stemningen under måltidet

Lærerne er unisont opptatte av ro og å skape god atmosfære. «Veien til Rom» er imidlertid ikke lik for alle. Likt for alle er imidlertid ønsket om at det skal være ei hyggelig stund, og flere nevner den uformelle tonen som et mål. I tillegg er de opptatte av at elevene skal ha nok tid til å spise.

Den ene forskningsdeltakeren forteller engasjert om spisetiden på skolen, hvor elevene fordeles på tre felles spiserom, et på hvert av trinnene (småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen). Spiserommene er gitt et eget navn, som alle bruker. Og det er alltid en voksen til stede under mattiden. Vedkommende trekker frem den felles praten, i ei rolig og kjent ramme som avgjørende. Kontinuerlig jobbing for rolige måltider kreves, da mye uro fører til at noen ikke får i seg maten. En annen av lærerne snakker også om uro-kråkene i klassen, men er opptatt av at disse i stor grad kan stimuleres gjennom en god samtale med noen andre. Å stimulere de *med maur i rompa* med felles diskusjon, felles lek eller lignende krever mye av læreren, men er ifølge denne forskningsdeltakeren en fin måte å unngå uro på.

Flere av forskningsdeltakerne snakket varmt for å hegne om samtalen og den uformelle praten. Å gi plass til samtaler på elevenes premisser, at de får snakke om det de er interesserte i og det som opptar dem, mente flere var av betydning. To av lærerne var spesielt opptatte av dette og snakket om verdien av å snakke sammen med noen, og den sosiale læringen det gir.

L4 *Ja, for det er veldig verdifull sosial trening. Som skolen ikke har så mange arenaer for utenom spisingen. [...] mye sosialt forsvinner, på grunn av at vi ikke tar vare på den helt tilfeldige praten. [...] Jeg tror det er sunt for unger å bare bli vant med å ta de som er der å kunne prate med dem.*

En av lærerne kom inn på temaet, da vedkommende fortalte om en spørreundersøkelse lærerne hadde gjennomført for en tid tilbake angående filmbruk i mattiden. Det kontante svaret på det var at film eller annen bruk av skjerm var uaktuelt under spisingen. Årsaken var at klassen da mistet den sosiale biten av måltidet, med samtalen som det vesentlige. Forskningsdeltakeren sammenlignet det med at middagen i hjemmet ble inntatt med personene rundt bordet foran hver sin TV eller PC. Den samme læreren snakker også engasjert om at effekten av skjermbruk generelt blir mindre prat, noe bussturer med og uten mobil blir bevis på. Dersom noen av elevene hadde sneket med seg en mobil på felles bussturer, kunne læreren straks identifisere den grunnet mangel på snakking i baksetet. En liten kommentar på mobilbruk førte alltid til at *skravla kom i gang igjen*.

6.4 Ytre faktorer

Lærerne nevnte flere ytre faktorer som de mente var av betydning for et velfungerende skolemåltid. Om ytre faktorer som lokaler og tidsramme ikke er på plass, må lærerne streve med tilrettelegging, noe som kan ta fokus bort fra pedagogiske prosesser. Ytre faktorer påvirker strukturen rundt måltidet. Ytre faktorer som lærerne snakket om var styrende politikk, læreplaner og offentlige retningslinjer. lokale tilpasninger og foreldresamarbeid for å få til «*grunnmursjobbing*» med elevene.

L6 snakket om kompleksitet i hva som styrer skolehverdagene, og om å måtte forholde seg til offentligheten og mennesker utenom skoleverket, som har formeninger om hvordan skolehverdagene bør være lagt opp.

L6 *Alle, enten du er mor, far eller er voksen og jobber, så har du erfaring med skoleverket. [...] Og det er klart at folk, med de erfaringene man selv mener man har, så mener man at man har kompetanse om å kunne uttale seg om hvordan det er i skolen. Og det er ikke alltid at det er så enkelt som det ser ut som.*

6.4.1 Læreplaner, retningslinjer og å tenke på en grønn sjiraff

Helsedirektoratets retningslinjer oppleves for noen av lærerne uoppnåelige, og flere kommenterer at Helsedirektoratet synes å basere seg på en ideell verden. Retningslinjene fra helsedirektoratet oppleves av noen av lærerne som noe de er pliktige å forholde seg til. De fører derfor til frustrasjon hos enkelte, som ikke ser muligheten for å kunne oppfylle dem i egen skolehverdag.

L4 *Det blir egentlig mer uoppnåelig da. Fordi på mange måter så legger retningslinjene opp til at alle er i en ideell verden. Der alt er bra. Med foreldre som er på, ei nyoppusset skole om har alt du trenger av fasiliteter. Ei mobbefri skole.*

Helsedirektoratets retningslinjer og mange skoleplaner synes for lærerne å skulle dekke opp for det hjemmene ikke får til. Den ene forskningsdeltakeren mener oppfyllingen av kompetansemål og retningslinjer i skolen forutsetter en velfylt ryggsekk hjemmefra, som grunnlag for «grunnmursjobbing» med elevene. I de tilfellene der «grunnmuren» mangler, er det ifølge læreren skolen eller andre hjelpeinstitusjoner sin jobb å bygge den.

Det sammensatte bildet trekkes frem som ankepunkt mot at retningslinjene skal kunne oppfylles. Den ene læreren er oppgitt over retningslinjene som oppleves som krav, da vedkommende synes rammene rundt virker å være for tilfeldige. Det ble stilt spørsmålsteget ved retningslinjene opp mot for eksempel helsefremmende-skole-tittel, som ikke synes å gi noen føringer for maten til elevene. Da samsvarer det lite med retningslinjenes intensjoner. På spørsmål om hva vedkommende tenker rundt et måltid tilrettelagt for blant annet matglede og helse, ble hjemmesituasjonen også trukket frem. Hvilken mat som er tilgjengelig i hjemmet, om eleven må lage maten selv, og om eleven for eksempel må ta ansvar også for småsøsken, vil spille inn på denne elevens matglede i spisetiden.

Andre blant forskningsdeltakerne opplever ikke retningslinjene som like styrende, men betrakter dem mer som retningsgivende og noe de vet om, men der lokal styring og bruk av sunn fornuft er det avgjørende. Når ting fungerer greit, mente de det ikke var noen hensikt i å måtte følge forskrifter og retningslinjer på detaljnivå.

Læreplanene oppleves for den ene av forskningsdeltakerne som begrensende for en kreativ og mer åpen ramme for hvordan skoledagene og læring gjennomføres.

L4 *... det er alltid lærerstyrt, da. Diskusjonene de har i klasserommet er jo alltid lærerstyrt. [...] ... det er aldri slik at de må finne på noe selv ... (stille) [...] For det er alltid noen som sier til dem hva de skal snakke om! [...] Nå skal du tenke på dette.*

Ikke sant. En grønn giraff, eller hva som helst. [...] Så er det aldri slik at de må finne på noe selv.

Forskningsdeltakeren opplever den styrte skolehverdagene som et problem, og svært begrensende for måten elevene kan lære på. Vedkommende problematiserte det stadige jaget etter måloppnåelse i skolen, og at det alltid er punkter i læreplanen som skal oppnås. Det ideelle hadde for denne læreren vært om elevene kunne vært mer fri til å finne sine egne spørsmål, som kunne fanget interessen deres mer. For å poengtere sine synspunkt, lekte forskningsdeltakeren med tanken om å sette lærerne inn i en 12-års skoledag:

L4 *Tenk om noen hadde tvunget deg til å sitte å se på... samiske nyheter. Eller noe som du ikke forstår. Ikke forstår du språket, og ikke forstår du hvorfor sakene er viktige ... Okay, dette skal du sitte å lære, og se på. Og bruke tiden din på. Men du skal spise maten din, da. Det er ingen voksne som hadde tålt det!*

6.4.2 Spisestedets, omgivelsenes og atmosfærens betydning

Hvilke lokaliteter skolemåltidet foregår i, spiller en vesentlig rolle. Klasserommet som spiseplass ble av den ene læreren belyst som negativt, i de tilfellene der skoletrivselen for en elev er generelt dårlig. For en elev som sliter faglig, vil klasserommet kunne assosieres med negative følelser. Å måtte spise i det samme rommet, ble trukket frem som negativt, fremfor å kunne fått avveksling i et annet pauserom.

Forskningsdeltakerne så både fordeler og ulemper med å spise i andre rom enn egne klasserom. Flere diskuterte kantine, men to av forskningsdeltakerne hadde gjort lokale tilpasninger, med en form for småskala-kantinedrift. Målet var å samle flere klasser i fellesrom samtidig.

Den ene læreren snakket om verdien av felles spiseplass for 5.-7. trinn, for å bedre sosial funksjon på tvers og innad i klassene. I tillegg så lærerne på aktuell skole at dette skapte relasjoner i mattiden, som de kunne ta med seg videre ut i friminuttet. Slik ble måltidet en mer inkluderende arena, enn hvis elevene ikke hadde hatt mulighet til interaksjon.

Forskningsdeltakeren nevnte en elev fra et krigsherjet land som eksempel på en som slet i friminuttene. Gjennom tilrettelagte samtaler i mattiden, som sørget for at avtaler ble gjort og inkludering derfor skjedde naturlig, så de at han ble en del av leken ute allerede før de gikk ut.

Kantinedrift på en barneskole ble av noen sett på som utfordrende, grunnet utfordringer rundt den sosiale settingen. Viktigheten av klare rammer ble i den forbindelse trukket frem, med søkelys på lærerstyrt plassering og voksenkontroll på det sosiale spillet. Det ble blant annet antatt at frie tøyler ville bidratt til masse uro, på grunn av at noen elever ikke er modne nok til å klare ansvaret om ligger i åpnere ramme. Forsiktige, ensomme og engstelige elever ble også trukket frem som «tapere» i en stor kantine-situasjon, i forhold til de kjente rammene i klasserommet. Behov for en viss form for struktur ble også poengtert som viktig, da elevene skal tilbake til læringssituasjon etter måltidet, og mangel på regler og styring under skolemåltidet, vil kunne ført til uro også etter spisingen. De utrygge elevene ble også her trukket frem, og eksemplifisert med at det først og fremst var i friminuttene lærerne så at elever ikke trivdes. Mangel på trygge rammer ble sett på som hovedårsak til det.

Drift av kantine ble av de fleste sett på som en utfordring rent ressursmessig. De skolene som hadde en form for kantinedrift viste seg å ha engasjerte rektorer, som både bidro i selve driften, men som la til rette for innkjøp og avsatt tid for de voksne som var involvert. Andre forskningsdeltakere problematiserte mangel på ressurser, både i form av tid, kapital og folk til å styre driften av en eventuell kantine. En av forskningsdeltakerne som tidligere hadde hatt kantinedrift på skolen, fortalte at driften ble nedlagt som følge av at assistenter (til elever med ekstra behov) sluttet, i tillegg til at krav om foreldrebetaling utelukket muligheten over tid.

Noen av lærerne var klare på at de ikke så positivt på det ei kantinedrift ville ført til av ekstraarbeid, mens andre så på det som et eventuelt positivt innslag i hverdagen. En av forskningsdeltakerne nevnte også møte med andre kulturer med tanke på mat, som en utfordring uansett skolestørrelse i forhold til kantinedrift.

For de små skolene hadde størrelsen på skolen betydning for noen av tiltakene og valgene spesielt tre av forskningsdeltakerne hadde anledning å gjøre. I tillegg ble prioritering og verdivalg et tema.

Den ene læreren problematiserte også det, og sa at denne typen kantinedrift kan vi jo gjøre nettopp fordi vi er en liten skole. Når omfanget ble lite nok, lot det seg organisere, mengdene av varer ble ikke så store og kostnadene kunne holdes nede. Pengene de fikk inn skulle kun være til selvdrift, og prisen per rundstykke ble så liten at alle foreldrene hadde råd. På denne aktuelle skolen var også ressursbruk et tema, men de valgte å prioritere «småskala»-kantinedrift, på bakgrunn av de positive effektene den gav.

En annen forskningsdeltaker snakket også om effekten av å være en liten skole, med nært samarbeid med ledelsen og muligheter for å påvirke egen arbeidshverdag. Et slikt samarbeid er selvsagt personavhengig, men nærheten til ledelsen oppleves i dette tilfellet som svært positivt.

L3 *... det er jo veldig greit med en liten skole, for da kan du få gjennomslag for det meste egentlig (smiler). Fordi alt diskuteres. Det er ikke noen regler som blir trødd ned over hodene på oss.*

6.4.3 Lokal tilpasning av skoledagen

Flere av skolene hadde gjort lokale tilpasninger i forhold til oppbyggingen av skoledagen, for å møte utfordringer og behov. Enkelte av endringene var ganske store i forhold til hva «normen» er. Felles for forskningsdeltakerne, var opplevelsen av at justeringene fungerte bra. For noen handlet tilpasningene om å ha skolemåltidet tidligere på dagen enn foregående år, eller å endre pausene til to lange, istedenfor flere små friminutt. Begrunnelsen for to måltider i løpet av skoledagen var for å få næring i elevene tidlig på dagen, som følge av manglende frokost hjemme.

L2 *På 1.- 4. trinn spiser de to ganger. Et måltid cirka klokken 0930, og et måltid igjen cirka 1230. [...] Jeg skulle ønske vi kunne gjøre det på alle trinnene. At de spiser to måltider. [...] For jeg tenker det er mange unger som ikke har fått i seg frokost...*

En skole sørget for to lengre undervisningsbolker, avbrutt med cirka 1,5 times pause midt på dagen. Dette gir lang pause fra skoleundervisningen, hvor elevene først må være fysisk aktive på en felles tur, før utetid og spisetid innendørs. Organiseringen rundt denne tilpasningen var vel gjennomtenkt.

L3 *Det er jo ikke bare måltidet som er et avbrekk her, da. Det fungerer veldig greit. [...] Men de «viktige» (viser hermetegn i luften) fagene legger vi da til formiddagen. Og så har vi mer slike snakkefag mot slutten. [...] Så vi har tenkt litt når vi har lagt opp dag*

Den ene lærerens trakk frem viktigheten av lokal tilpasning for å møte elevbehov, og også denne forskningsdeltakeren viste til uvurderlig verdi av å være en liten skole. Der hadde skolen løst opp på overgangen mellom sjuende og åttende klasse, altså fra mellomtrinnet på barneskolen til ungdomsskolen. De sørget for bedre mulighet til samvær på tvers av trinnene, som hjalp en av elevene som ble gående mye alene fordi han hadde sine venner på trinnet

over. Denne muligheten mente forskningsdeltakeren ikke ville vært mulig å gjennomføre dersom de hadde jobbet under større forhold.

6.4.4 Lærereens egne tilpasninger

Lokale tilpasninger eller vurderinger i eget klasserom av den enkelte lærer, krever bevissthet og ønske om å gjøre justeringer, som i noen tilfeller går på tvers av de vanlige skolenormene. L6 hadde noen betraktninger om hvorfor måltidet er lagt opp slik det er i dag, og at rutiner preger skolen.

L6 *Men jeg tror at vi gjør nå det bare slik. For det har vi alltid gjort. Det blir som piloten når han lander, han gjør det på rutine og samme måte. Det er det det handler om, egentlig.*

Skolemåltidet synes å være organisert litt ut fra hvordan lærerne selv mener det er fornuftig. På direkte spørsmål om dette svarer den ene forskningsdeltakeren at variasjon i dette oppsettet er naturlig, for å imøtekomme ulikheter fra klasse til klasse.

L1 *Ja, fordi det handler om, slik som med all annen undervisning, at det må være tilpasset den gruppa man har.*

I forhold til tilrettelegging og organisering av skolemåltidet, er lærerne delte i sine svar på hva det ideelle er. Det viste seg å være et klart skille mellom de som er helt klare på å ikke bruke noen form for skjerm i løpet av mattiden, og de som ikke er klare motstandere av skjermbruk. Noen av lærerne mente skjermtid eller annen lærerstyrt aktivitet tok tid og mulighet bort fra elevene til å kunne knytte fellesskap og gi de rom til egenstyrt aktivitet og den frie samtalen. Struktur, herunder skjermbruk, trådte for andre igjen fram som viktig faktor under spørsmål rundt oppbyggingen av og rammen rundt måltidet. Som del av struktur og lærerstyrt ro, men også for at rammene kan gi trygghet.

Bruk av skjerm ble av noen sett på som nødvendig og nyttig i forbindelse med kaotiske måltider hvor mange ting skal håndteres samtidig, der læreren, som eneste voksen i klasserommet, i noen tilfeller må ta tak i en krangel eller lignende. Da må voksenpersonen av og til ut av klasserommet, og da vil en film fungere som «barnevakt» for resten.

En annen positiv faktor nevnt ved skjermbruk var muligheten til å skape en ramme rundt måltidet, hvor usikre elever fikk mulighet til å slappe av og slippe unna statusjag og bare kunne spise maten sin.

Tre av forskningsdeltakerne viste til variasjoner for hvordan de la opp skolemåltidet fra dag til dag. Alle tre kommenterte at de ikke var prinsipielt imot skjermtid under spisingen. Den ene læreren fortalte at elevene spurte om lov til å se Supernytt, da klassen hver fredag hadde nyhetsquiz om ukens nyheter. Da fulgte de alltid med på Supernytt og syntes det var moro. Skjermbruk ble av disse lærerne sett på som en av flere mulige «aktiviteter» å gjøre under måltidet, og trakk fram lesing, lunsjcafé, Supernytt, fri prat og lek som mulige alternativer. Felles for dem var at de ikke følte at skjermtiden gikk på bekostning av den gode samtalen, og at det ikke fantes en absolutt fasit på hvordan måltidet skulle legges opp.

De tre øvrige forskningsdeltakerne hadde klar motstand mot skjerm- eller tavlebruk. Felles for dem er ønsket om å lage rom i løpet av skoledagen, som elevene disponerer til fri snakk. Samtlige viser til lite tid til samtaler om egne interessefelt ellers, da timene er styrt av en klar agenda. En lærer poengterte sitt synspunkt med å referere til en spørreundersøkelse som vedkommende måtte svare på for en tid tilbake, hvor bruk av skjerm og film var tema. Det hadde aldri vært et spørsmål eller et forslag om skjermbruk på skolen under skolemåltidet, og lærerens argumenter handler om at elevene mister samspill med hverandre, og at den sosiale læringen i klassesituasjonen blir forringet. En annen lærer fortalte om bevisst valg om å velge bort bruk av skjerm, og at dette i starten var uvant for elevene, da de hadde vært vant med skjerm fra tidligere år. Dette var noe som brøt med både det elevene og lærerne på trinnet ellers var vant til. Hovedankepunktet for læreren mot skjermbruk var at tidsbruk foran skjerm generelt i løpet av dagen var for stort. Stemningen syntes også, ifølge forskningsdeltakeren, å være bedre under måltid uten felles skjermtid. Noe av det ble tillagt effekten av flere og bedre samtaler i klassen.

L5 *... for vi tenker at det er viktig at de prater med hverandre. For det er jo på en måte bare den tiden de har. For de får jo ikke lov å sitte å prate om løst og fast med hverandre i timene.*

6.4.5 Samarbeid med hjemmet og dra i samme retning

Flere av forskningsdeltakerne mener at godt samarbeid med hjemmet er vesentlig. Å ha et samlet fokus er bra for barna, og noen poengterte at dette også var av betydning når elevene

blir større og kommer i tenårene. Lærerne mener de også da har behov for voksne rundt, som følger med og holder fokus, selv om elevene gir uttrykk for å fikse og ordne alt selv. Lærerne mener det er av betydning at skole og hjem drar i samme retning, for at elevene skal vite om samarbeid med foreldrene, og at det dermed vil kunne gi større effekt på tiltak som iverksettes. En av lærerne eksemplifiserte samarbeidet med foreldrene med eget reglement på sin skole, som kun tillot å gå på butikken på fredager. Denne regelen kom som følge av en periode der mange av de eldste barna dro på butikken nesten hver dag, noe lærerne ønsket ei endring på. Etter et plenumsmøte med foreldrene, ble det nye reglementet iverksatt, og fungerte bra. Det førte blant annet til at elevene i større grad begynte å ta med seg matpakke, samt mindre stress i for- og etterkant av timen med elever som skulle rekke butikken i friminuttene.

L5 *Vi fikk til den ordningen, i samråd med foreldrene, om at vi ikke ønsket at elevene skulle gå på butikken hver dag i alle friminuttene. [...] Ja, vi hadde et plenumsmøte med elevene og alle foreldrene (...)*

Den samme læreren hadde erfaring med god dialog på foreldremøter for småtrinnet, hvor tema som kosthold og søvn hadde vært oppe til diskusjon. I samtale med foreldrene mente læreren at foreldrenes forståelse for sammenheng mellom den fysiske helsen med blant annet kosthold, søvn og fysisk aktivitet og læring og trivsel hadde økt.

6.5 Syntese av funn

Avslutningsvis ønsker jeg å synliggjøre en slags syntese av funnene. Flere funn skiller seg fra hverandre, men henger likevel ufravikelig sammen. Dette kan forstås i perspektiv av K. E. Løgstrups framhevelse av forenede motsetninger. Løgstrup mener det er de motsatt rettede tendenser som holder liv i vår tilværelse og hindrer den fra å stivne til i forenklinger og tomme normer (Løgstrup, 1997). Å forstå funnene i Løgstrups perspektiv, innebærer da at to tendenser av samme fenomen betinger hverandre (Løgstrup, 1997, s. 178). For lærerne viser de ulike faktorene skolemåltidet omhandler å være viktige hver for seg, men likevel relevant og helt vesentlig å se i sammenheng. Det handler om mange dimensjoner, blant annet om læreren selv, om elevene og om den fysiske og organisatoriske dimensjonen.

Et eksempel på det er fenomenet trygghet, som lærerne unisont er opptatte av. Trygghet er relevant å diskutere innen den sosiale og den fysiske- og organisatoriske dimensjonen.

Lærerens ansvarsfølelse og de følelsesmessige relasjonene vedkommende har til eleven, fører i tillegg til at den emosjonelle dimensjonen naturlig omhandler trygghetsforståelsen.

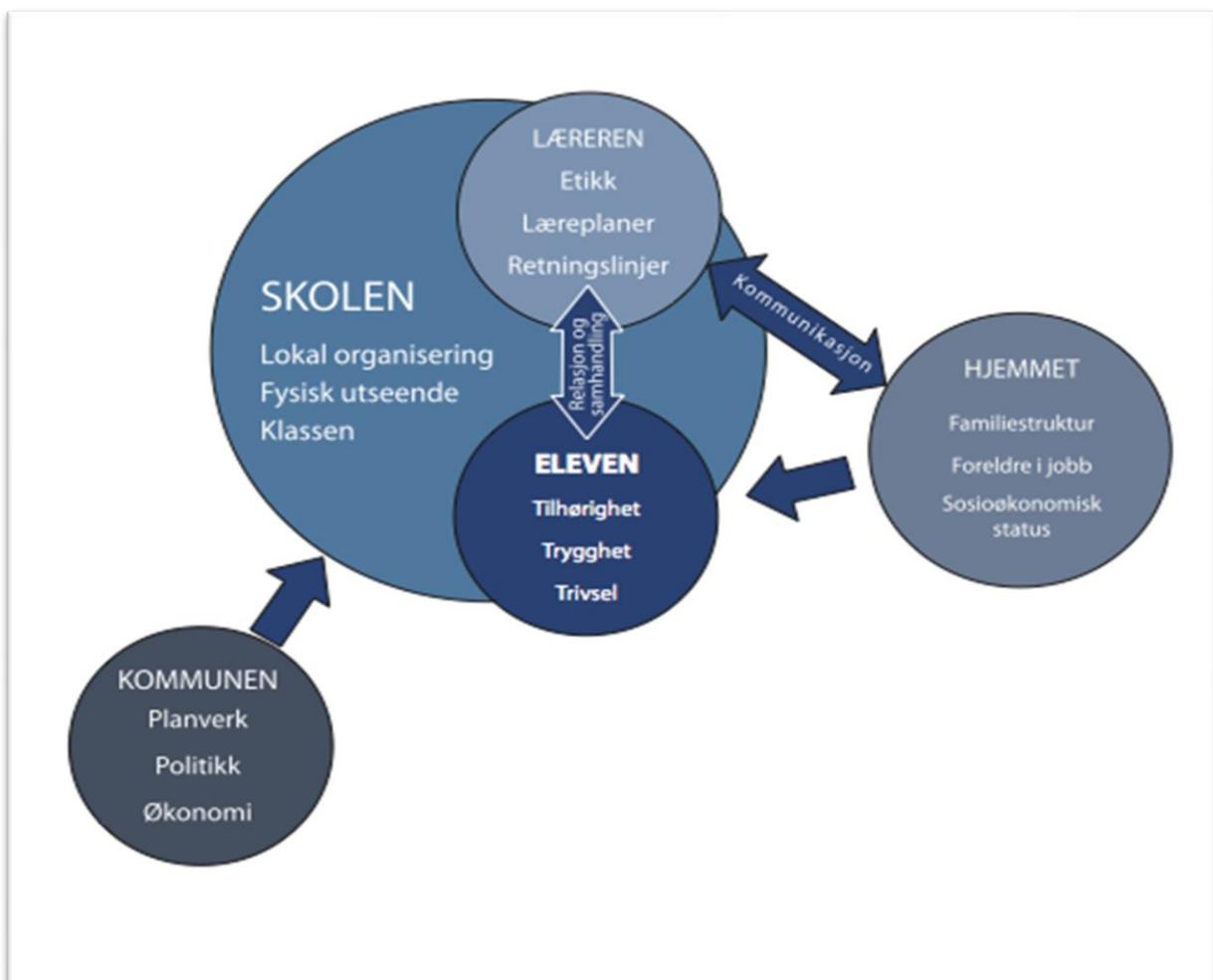
Helheten består av deler, motstridende og forende. De ulike innspillene, erfaringene og synspunktene som forskningsdeltakerne har delt med meg i intervjuene utgjør empirien. Jeg har systematisert de ulike funnene etter beste skjønn og ut fra mine fortolkninger og forståelse.

Når jeg nå går fra inndelingen av funnene til de temaene jeg drøfter, er funnene grunnlaget. Men de tema som kommer til uttrykk i diskusjonen har utkrystallisert seg i en dialog mellom fire «deler»: 1) Meg selv, min bakgrunn, forforståelse og min prosess underveis. 2) De inntrykk forskningsdeltakerne og de ulike intervjusituasjonene har hatt på meg. 3) Mine tydninger og tolkninger av forskningsdeltakernes utsagn. 4) Den litteraturen jeg belyser og drøfter funnene med.

7.0 Diskusjon

Lærerne beskriver et sammensatt bilde. På spørsmål om hva skolemåltidet innebærer, veves svarene sammen i en form for helhetsforståelse. Det handler om så mye; om en følelsesmessig, en sosial og en fysisk og organisatorisk dimensjon. I tillegg trekkes tanker rundt rasjonalitet og spenningen mellom krav og ideal fram.

Figur 1 ble laget som et arbeidsverktøy for min egen del, for å klarere kunne se uttalelsene i sammenheng, samt på en oversiktlig måte kunne vurdere de ulike kategoriens undertema mot hverandre.



Figur 2. Kompleksitet i samspill mellom lærer og elev

Figur 1 er et forsøk på å illustrere de faktorene forskningsdeltakerne har presentert som vesentlige i samspillet mellom lærer og elev, samt hvilke faktorer som ut over det har betydning for innrammingen av dette samspillet. Med eleven i fokus som figur 1 antyder,

påvirkes eleven, og derfor også læreren og deres relasjon, av faktorer også utenom skolen. Hvordan den enkelte elev skal følges opp på best mulig måte, for å kunne gi de beste forutsetninger for både danning og utdanning, vil derfor variere fra person til person. Som det kommer frem av figuren, vil en faktor alene kunne endre hele dynamikken. Om hjemmeforholdene for eksempel ikke er bra, kan det både ha direkte innvirkning på eleven, men også på samarbeidet mellom de ulike aktørene. Det handler om balanse og kompleksitet.

7.1 Emosjonell dimensjon: det følelsesmessige og ansvarlige

Å være følelsesmessig og ansvarlig til stede i lærerarbeidet, omhandler blant annet aksept og forståelse for individuelle forskjeller. Ansvar kommer for lærerne i kraft av utdanningen og krav om å lære bort. Ansvar handler i tillegg til faglig ansvar også om etisk og moralsk ansvarlighet ovenfor elevene. Man kan skille mellom å *ta* ansvar *versus* ansvar som er der som en følelse. Ansvarsfølelse omhandler positiv behandling av andre (Gordon, 1999). Pianta (1999) påpeker at den emosjonelle støtten fra en voksen, predikerer sosial og emosjonell utvikling blant barn, mens akademisk støtte predikerer en akademisk og språklig utvikling. Å reflektere sammen med elevene vil kunne utvikle deres kognitive evner. Det ansvarlige og verdsettende perspektivet ved læreryrket, handler om ønske å utvikle elevene både faglig og sosialt (Skrøvset et al., 2017).

Nyeng (2006) mener man ikke kan finne fram til en bestemt følelse gjennom dybdegraving i det enkelte mennesket. Man må også sette sammen fenomener til et kulturelt hele, der saken og følelsen de utgjør, veves sammen. Det handler blant annet om erfaringer. «Hvis sannheten om følelsene ligger skjult, ligger det like mye under et lag av kulturelle verdier og forestillinger som under psykiske mekanismer eller biologiske funksjoner og tendenser» (Nyeng, 2006, s. 26). Min forståelse av lærernes situasjon og kulturell forståelse, impliserer følgende: Egen bakgrunn, hvilket tiår de gjennomførte sin utdanning, eget verdisett, de kollegiale forholdene, skrevne og uskrevne regler og den lokale styringen. Alle avgjørende faktorer for hva lærerne påvirkes av.

7.1.1 Ansvarsfølelse

Å forske på følelser, er å forske på en fortolket virkelighet (Nyeng, 2006). I hermeneutisk tankegang betyr det at man aldri kommer til bunns i forståelse da det handler om individuelle virkeligheter. I denne studien blir lærernes tanker, holdninger og følelser til skolemåltidet undersøkt. Og tross ulike tanker om organisering og arbeid under forskjellige rammevilkår, synliggjøres ønsket om med kjærlig hånd å kunne lede skoledagene og skolemåltidene på aller best mulig måte, for å sørge for så gode dager som mulig for elevene. Behovet for tid og rom med elevene peker seg ut som viktig faktor for alle. Det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet omtaler livsmestring. Mestring av eget liv viser blant annet til det repertoaret av handling, følelser og tankeprosesser som mennesker har tilgang til (Holte et al., 2019). Fordi følelsene og tankene våre avgjør hvordan vi samhandler med andre og navigerer i verden, er dette nødvendig livskunnskap for barn og unge (Holte et al., 2019).

Ansvar og omsorg henger sammen, og Thorsen (2011b, s. 106) skriver at omsorg kan vokse frem i bekymringen for andre mennesker. Han mener den kjærlige bekymringen kan beskrives som omsorgens vugge. Han viser også til at menneskers opplevelse av trygghet omhandler flere aspekter, og at begrepet vanskelig kan gripes bare ved å forsøke å definere det (Thorsen, 2011b, s. 106).

7.1.2 Å være rollemodell og forbilde

Elevene preges gjennom hele skoledagen. At lærerne på den måten både blir forbilder og rollemodeller for hvordan man som mennesker oppfører seg og ter seg i mellommenneskelige relasjoner, blir til læring ut over skolefagene.

Forskningsdeltakerne snakker ikke direkte om et skille mellom å være lærer og voksen i mattiden, men mattiden oppleves av flere som en stund på dagen der møtet med elevene i større grad enn ellers kan brukes til fremming av relasjoner og sosialt samvær. Skolemåltidet som arena trer da frem som viktig med tanke på læreren som rollemodell og forbilde. Da kan læreren tre ut av selve undervisningsrollen, og fokusere mer på å ta vare på elevene. Også det er en sentral oppgave hos lærerne, og det å vise omsorg er avgjørende i mange situasjoner (Skrøvset et al., 2017). Den relasjonelle kompetansen lærerne har er en del av deres erfaringsbaserte kunnskaper, på samme måte som den faglige (Skrøvset et al., 2017).

Selv om lærer- og voksenrollen ikke er mulig å skille, er det interessant med de ulike aspektene rundt den voksnes ansvar i ulike deler av dagen. En lærer tenker man kanskje først og fremst har ansvar for faglig utdanning av sine elever. I den nye lærerplanen er ansvaret for danning også trukket frem. Den profesjonelle lærer som engasjert voksenperson er viktig i barn og unges liv og for deres læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). En voksen i skolen er en elevene kan stole på, og som er et forbilde i moralsk vandel og god oppførsel. Lærerne må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme skal de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå, og da blir deres viktigste læremiddel dem selv. En diskusjon rundt ulike roller, som nok kan sees på som en enhet, kan være uttrykk for behov for ulike rom til å møte elevene på.

Uavhengig av «tittel» på sin rolle, kan læreren sees på som en leder av et arbeidsfellesskap, som skal kombinere grundighet med lek og fantasi. Lærers viktigste hjelpemiddel i dette arbeidet er seg selv. Personlig atferd og egnethet er vesentlig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne må våge å fremstå som tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og verdier som skal formidles, da de er blant de voksne personer som barn og unge får mest med å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Nyeng (2006) mener vi ikke har noe valg om vi skal være følelsesmessig til stede. Det er heller ikke lærerne i sin yrkesutøvelse. Nyeng sier at følelsene både er en forutsetning for og en kilde til forståelse (Nyeng, 2006, s. 125). For lærerne handler det om forståelse for hva elevene trenger, og dypere forståelse for hva de selv mener er vesentlig. Da må hver lærer velge sin egen vei.

Meningsfulle fenomener for mennesker, lærerne i dette tilfellet, kan derfor aldri sies å være fullendt eller absolutt korrekt. Arne Næss (1999) skriver at «kanskje må vi (...) regne med at ingen beskrivelse av følelsene man hadde i en bestemt situasjon, kan være definitiv.

Oppfatningen er foranderlig. Som alt annet historisk stoff er det mulig å ta saken opp til en ny granskning». Nyeng (2006, s. 127) uttrykker at mennesket er bestemt gjennom de relasjoner og praksiser det står i. Han beskriver mennesket som situert i den verden vi lever i.

Lærere, som andre yrkesutøvere, er blant annet bestemt gjennom sin praksis. Hva som er meningsfullt for lærerne, vil derfor variere, da praksis er ulik fra skole til skole.

7.1.3 Utdannelse versus dannning – en motsetning?

Lærerplanens overordnede del (LK 20) utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, og har et ganske annet fokus enn de grunnleggende ferdighetene som skal gå igjen i alle fag. LK 20 skiller seg derfor ut fra resten av læreplanen, da ferdighetsfokuset i skolens planverk ellers generelt er stort. Ifølge LK 20 skal opplæring i skole blant annet åpne dører mot verden og fremtiden, og utvikle kunnskaper og holdninger hos elevene slik at de kan mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). På en måte kan dette sies å være en del av skolens danningsprosjekt – elevene skal ikke bare kvalifiseres for eksamen og yrkesliv, men for livet som helhet (Ulvik & Sæverot, 2013)

Ariansen (2011) skriver om å *produsere*¹¹ de produktene yrket krever. Hva kreves av lærerne? Som yrkesutøvere er vi utdannet til å beherske *the tools of the trade* (Ariansen, 2011), og med det som utgangspunkt skal også lærerne «produsere et godt produkt». Som mennesker i arbeid med mennesker vil det være individuelt og vanskelig å måle. Men også problematisk å beskrive. Ariansen (2011) knytter ordet ferdighetsdannelse til flinkhet hos en yrkesutøver, til alt hva vedkommende kan. Styrken på «produktet» lærerne leverer, preges av både individuelle ferdigheter, interesser, i tillegg til at de styres og preges av offentlige retningslinjer og lokalt tilpassede regler. Ariansen problematiserer at det i den norske skole ikke er «(...) tale om egne kurs i menneskeverd eller åndsfrihet, men om en ramme som knytter krevende kunnskapstiligning til høyere idealer» (Ariansen, 2011). Han påpeker videre at «den norske formålsparagrafen tegner et idealt bilde av eleven som et kunnskapsrikt gagns menneske». Kanskje nettopp skolemåltidet som arena er plassen å plassere slik kunnskapsutveksling i en ellers fullpakket timeplan. Et mulighetsrom med tid til rådighet, hvor elevene kan lære noe annet enn rasjonalitet og faktakunnskap, gjennom kyndig veiledning av forbildet og rollemodellen læreren er.

¹¹ I arbeid med mennesker vil en vanskelig kunne snakke om en produksjon av et produkt. Hva skulle eventuelt sluttproduktet være? Tross problematisering av ordet, vil et godt «produkt» i denne sammenhengen variere fra lærer til lærer og forstås som individuelt tilpasset opplæring.

Det vil derfor sannsynligvis være av stor betydning om eleven opplever en stemning eller atmosfære i rommet som enten er preget av en grunnleggende instrumentell og produktiv tilnærming eller en ekspressiv og personlig ivaretakende væremåte og uttrykk.

Arne Næss (1999) poengterer at man bør tenke på utvikling av menneskets intellekt som en langvarig affære. Dette til tross for at verdien av skolegang og langvarig utdanning av samfunnsmedlemmene synes å ha en relativt viktig plass i statsbudsjettet. «Men samtidig som det er viktig å vinne mer kunnskap, bør fokuset være mer på «morostoff» og «kosestoff», preget av positive følelser. Både i teori og i oppgavevalg finnes slikt stoff (...).» Han poengterer videre at *nyttig* er det som gir elevene lyst til å lære mer (Næss, 1999, s. 147).

Kanskje er det nettopp det L4 er inne på når vedkommende sier:

«(...) det er jo på en måte et problem. Hvis jeg kan kalle det det. I hele skolesystemet. At alt er så styrt. At ungene ikke får... Det er aldri slik at de må finne ut selv hva de skal snakke om eller tenke på eller undersøke eller utforske.»

Både lærere, elever, foreldre og samfunnsinstitusjoner trenger en pedagogikk og et utdanningssystem som tar hensyn til følelsene. Vi snakker om utdanning. Næss (1999) uttrykte at vi også bør snakke om inndanning. Indre verdier som undring, kreativitet og fantasi. Næss mente mange fag utmerket egnet seg til å fremme slike egenskaper, men da måtte lærere utdannes til å få lov til å være personlige og forme sine undervisningsopplegg friere og skapende. Dessuten måtte kunnskapskravene senkes. «Å lære godt er å lære sakte. Læring blir bare effektiv hvis elever og studenter av og til får konsentrere seg om noe de gløder for», skrev Næss (1999, s. 143).

Den ene forskningsdeltakeren omtalte valget med tanke på lek i mattiden, som noe som avvek fra det de fleste andre lærerne gjorde. Det var et bevisst valg læreren gjorde, for å bryte med den stadige bruken av skjerm. Men hovedsakelig handlet valget om «å kjøpe seg tid» til å bygge relasjoner med elevene og kunne utfordre dem på kreativitet og nysgjerrighet.

I tråd med Næss, kan nettopp lystbetont læring, og tilrettelegging for undring, kreativitet og fantasi være nøkkelen for meningsfull læring for elevene, om det legges til rette for konsentrasjon rundt noe de ivrer for. Kanskje kan nettopp skolemåltidet være en ubenyttet og gylden arena for slik lek og læring. Og kanskje må planverket for skolen ta hensyn til dette også utenom måltidsrammen.

Ulvik og Sæverot (2013) omtaler samme tema gjennom fortelling om en nyutdannet lærer på videregående skole, som velger å møte elevene sine som subjekter. Læreren ønsker elevene skal forstå at hun bryr seg om mer enn faglig kompetanse; at hun også anerkjenner dem som personer. Læreren Ulvik og Sæverot presenterer tør ikke snakke høyt om de dannelsesmessige tiltakene hun gjennomfører, fordi hun er redd for at hun skal få kritikk for ikke å bruke timene effektivt nok. Forfatterne poengterer at lærerne opplever å være under press med hensyn til å dokumentere (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 33), noe som forklarer den mulig fiktive lærerens følelse av å gjøre noe galt.

I anbefalingene som følger hver av de 21 retningslinjene om skolemåltidet, utgitt av Helsedirektoratet, står det presisert under *retningslinje nummer 4: Elevene bør få tilsyn av en voksen under matpausen*:

Skolen bør ha en bevisst holdning til bruk av TV eller annen underholdning under måltidet siden dette kan forstyrre spisingen og måltidets sosiale funksjon. Voksne er viktige rollemodeller og har innflytelse gjennom hva de selv spiser og drikker og hva de formidler både om mat og ernæring og om hvordan man skal omgås rundt et bord. Det er viktig at alle ansatte tar på alvor det profesjonelle ansvaret de har for å fremme gode og sunne matvaner. Personlige holdninger og egne vaner som går på tvers av det som er skolens oppgave å fremme, bør en være bevisst på å holde for seg selv. Helsedirektoratets kostråd bør ligge til grunn i formidling om sunt kosthold (Helsedirektoratet, 2015b, s. 20).

Noen av forskningsdeltakerne forteller om retningslinjer fra ulike direktorat som oppleves styrende. De sier noe om å stå midt mellom personlig ansvar ut fra det utdanningen har gitt dem av faglige og menneskelige oppgaver, og det presset de kjenner for å imøtekomme reglement og retningslinjer.

7.2 Sosial dimensjon

Den sosiale dimensjonen av skolemåltidet omhandler blant annet trivsel, tilhørighet, trygghet og relasjonsjobbing, alle viktige områder, som hver for seg og sammen sier noe om et nært og personlig aspekt ved måltidet. Å arbeide med disse tingene er krevende, da det vil være individuelt hva som fungerer for elevene. Med mange ulike personer i en gruppe, må lærerne kjenne sine elever gjennom relasjonsjobbing, før de vet hva trivsel innebærer for den enkelte.

Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. Et av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev (Klomstén & Fikse, 2021). Forskningsdeltakernes beretninger om aktiviteter i klasserommet, og deres evne til å bygge det sosiale systemet og samspillet med elevene, kan i denne studien ikke kontrolleres mot elevenes egne tanker rundt ønsker for skolemåltidet.

Elevenes betraktninger kan for egen del kun hentes fra litteraturen, og både norske og svenske studier foreligger. Berggren et al. (2020) fokuserte på 10- og 11-åringer opplevelser av skolelunsjen, med spesiell vekt på følelser og hvordan de forholdt seg til fysiske og sosiale dimensjoner. Forskerne fant at elevenes følelser var nært knyttet til og sammenvevd med den sosio-romlige dimensjonen ved skolelunsjen. For elevene krevde en hyggelig måltidsopplevelse harmonisering mellom det fysiske og det sosiale rommet (Berggren et al., 2020). Trivsel på skolen kan være et mål på forutsetning for god utvikling blant elevene. Som tilretteleggere for trivsel med skolemåltidet som utgangspunkt og ramme, skal man ifølge Ludvigsen og Scott (2015) fokusere på det sosiale aspektet i mye større grad. Det vesentlige viste seg i deres studie, for de fleste elevene, å være hva vennene valgte (Ludvigsen & Scott, 2015). Fossgard et al (2019) viser til lignende resultater i sin studie på 11-åringers ønsker for skolelunsjen. Et gjennomgående trekk der var at elevene snakket mest om at måltidet i klasserommet skulle være trivelig og sosialt, og at de gjerne ville sitte sammen med en venn når de spiste. Elevene i studien var også opptatte av at mangel på tid, og at forstyrrelser og støy i klasserommet kunne ødelegge et godt måltid (Fossgard et al., 2019).

7.2.1 Tilhørighet gjennom samhold og fellesskap

Ønsket om å skape tilhørighet og samhold under skolemåltidet ble av alle seks forskningsdeltakerne trukket frem som vesentlig. Hvordan og hvilke metoder lærerne bruker for å få det til, varierer imidlertid. Entydige måter å handle på er vanskelig å finne, da lærere er forskjellige, samtidig som handlingsmåter også er avhengig av eleven. Elevenes individuelle behov og ønsker vil være styrende for hva som fungerer. Våre forankringspunkter er nok forskjellige fra menneske til menneske, som Thorsen (2011b) poengterer i sine tanker rundt trygghet.

Elevene tilbringer mye av sin tid på skolen i forhold til i hjemmet. Dagens familier er travle og stadig på farten, og struktur i hjemmene er endret i forhold til før. Kanskje er middagen den eneste gangen i løpet av en dag da hele familien samles (Holm, 2012). Skoledagene er med tanke på det vesentlig for å gi alle elever en følelse av tilhørighet.

Drugli (2012) skriver at lærere opplever det som vanskelig å etablere nære relasjoner til elever som er stille og tilbaketrukket. Disse elevene tar sjelden kontakt, og lærere kan oppleve avvisning på positive tilnærmelser. De vil derfor i en travel hverdag kunne bli oversett (Drugli, 2012). Hun skriver også at elever som har positive relasjoner både til lærere og andre elever, vil oppleve tilhørighet til skolen. Å føle tilhørighet, innebærer ifølge Drugli (2012) å føle seg trygg og verdsatt, noe som vil føre til økt motivasjon for utforskning og læring på mange plan. Trygge læringsmiljø utvikles av tydelige og omsorgsfulle voksne som evner å se elevene, og forstå de behovene som ligger til grunn for deres valg og handlinger (Klomstén & Fikse, 2021).

I samtale med forskningsdeltakerne snakker flere om opplevelse av manglende mulighet til individuell tilpasning innen de rammene lærerne har. Hvordan skape en følelse av tilhørighet for alle elevene? Noen få lærere kommer inn på dette konkret, mens andre snakker indirekte om det gjennom samtale omhandler ulike aspekter rundt skolemåltidet. Ønsket om å bidra til den enkelte elevs personlige utvikling, i tråd med læreplanens overordnede del, synes i samtale med forskningsdeltakerne å komme i konflikt med den organisatoriske reguleringen. Om arbeidsoppgavene rundt faglig læring blir for tidkrevende, synes det å ta mye tid og energi som kunne vært brukt til relasjonsarbeid med elevene. Er disse motsetningene forenelige eller uforenelige? Ut fra det empiriske materialet kan det synes å være en konflikt. Ved bruk av faglig skjønn og bevisste valg for å skape seg disse handlingsrommene, forteller forskningsdeltakerne om bygging av samhold og fellesskap, på tross av for lite organisatorisk tilrettelagt tid. Løgstrup (1997) skriver om forenede og adskillende motsetninger, og at vi mennesker «...må være villige til at tage i betragtning hvad der går imod de meninger vi har dannet os og lade være med at stå stejlt på dem” (s. 183).

Tilhørighet og følelsen av å bli møtt opplever elevene i klasserommet på morgenen før skolen ringes inn og i utvidet lunsjtid med rom for lek og samtale. Forskningsdeltakerne forteller også om bygging av fellesskap gjennom sosiale tilstelninger arrangert av lærerne, både i og utenom vanlig skoletid.

7.2.2 Relasjoner, system, frirom og identitet

Korsnes (2009) diskuterer i forbindelse med fellesskapet *de som ikke klarer å passe inn*. Å også skulle romme disse elevene synes å være ei utfordring. Korsnes skriver om fellesskapet, og mulig ekskludering fra dette. Hun hevder måltidet med fast struktur for blant annet hvor maten spises, hva som spises og når den spises skaper et fellesskap. Hun mener noen elever vil ekskluderes fra dette, da ikke klarer å følge de normene og reglene som er satt for måltidet (Korsnes, 2009).

To av forskningsdeltakerne fremhevet bruk av skjerm under mattiden som mulig hjelp i denne sammenhengen, og lurte på om det kunne gi elevene frirommet disse trenger. Om alle elevene konsentrerer seg om sitt, og har oppmerksomheten rettet mot noe felles – en film eller lignende, vil ikke behovet være så stort for å skulle følge normer og regler, ei heller være behov for å hevde seg i skolehierarkiet. Da vil rammen rundt måltidet kunne trygge dem.

Å skape gode forutsetninger for tilhørighet i en klasse er utfordrende. For elever med for eksempel utfordrende hjemmemiljø, vil det kreve mer av skolemiljøet, for å skape balanse. En nær og positiv relasjon til læreren vil kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor, og en god lærer-elev-relasjon vil hjelpe slike elever å fungere i klassen (Drugli, 2012).

For at lærer-elev-relasjonen skal kunne virke som en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever, må relasjonen fra lærerens side være preget av sensitive og gjensidige interaksjoner med positiv feedback, som bidrar til å fremme elevenes utvikling (Drugli, 2012, s. 78).

En rekke hendelser og mennesker kan påvirke en persons identitet og tilhørighet. Noen påvirkninger kan være store, mens andre påvirkninger vil være mindre. For forskjellige mennesker, kan den samme opplevelsen påvirke dem ulikt (Rebni, 2015).

Tilhørighet kan å gi elevene en bekreftelse på livet og de mennesker de er. Tilhørighet som grunnvilkår i vår livsverden må av lærerne derfor tas i betraktning, og varsomt forvaltes. Som sårbare og avhengige av den rammen skolen er, står elevene i direkte relasjon til læreren, og er prisgitt deres handlinger for å skape et rom som tillater trygghet og tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015c). «Reisen» for å finne identitet og tilhørighet er altså noe skolen i stor grad kan bidra til gjennom arbeid med relasjoner.

Den ene forskningsdeltakeren fortalte om en usikker elev, tilflyttet fra et muslimsk land for kort tid tilbake. Skolen gjorde da strukturelle endringer for å imøtekomme denne

utfordringen. De ønsket å skape bedre samspill og bidra til å knytte relasjoner i mattiden, som elevene kunne bygge videre på i friminuttet. Inkluderingen av denne eleven ble vellykket, men handlingen tenker jeg ikke er selvsagt i den norske skolen. Det krever et villig blikk og et ønske om å skape tilhørighet for alle. Gjennom de strukturelle endringene denne skolen gjorde, la de til rette for gode elev-elev-relasjoner. Det skapte en enhet i ulikhetene.

Følelse av identitet og tilhørighet er påvirket av en rekke ulike faktorer, inkludert våre erfaringer, relasjoner og vårt miljø. I barneårene er skolen en viktig del av barns miljø. Skolemåltidet som frirom fra resten av den styrte dagen, er derfor en sentral arena i bygging av elevenes tilhørighet. Det snakker flere av forskningsdeltakerne om.

7.2.3 Trygghet

Gode relasjoner gjør at vi føler oss sett, og skaper trygghet, fellesskap og tilhørighet. Trygghet ble av flere av forskningsdeltakerne fremhevet som viktig. «Trygghet er viktig i menneskers liv. Like lite som livet kan kvalitetssikres, kan tryggheten det (Thorsen, 2011b, s. 107)».

Thorsen skriver at trygghet utvikler seg i møte med andre, i møte med mennesker og med ting. Trygghet er relasjonell, den står alltid i forhold til noe (2011b, s. 107). Den parallellen kan trekkes til eksempelet med den tilflyttede eleven fra avsnittet over, hvor trygghet for han var avhengig av relasjoner vedkommende fikk både med læreren og sine medelever. Kunsten å knytte bånd handler om gjøre hverandre sterke gjennom de emosjonelle båndene vi knytter til hverandre (Hørthe, 2019). Forskningsdeltakerne var opptatte av å knytte bånd og ha gode relasjoner til elevene sine. De emosjonelle båndene vi knytter til andre mennesker gjør oss sterke – de fyller livene våre med mening (Hørthe, 2019). De «sårbare» og utrygge elevene ble av forskningsdeltakerne trukket frem i forbindelse med arbeidet med å skape gode klasser, og jobben som gjøres for som lærer å skulle være der for alle. Tankegodset i det nye læreplanverket understreker at læring skal skje gjennom samskapt prosess mellom elever og lærere (Saabye, 2019).

Begrepene ansvar, omsorg og trygghet er vanskelig å definere, da det levde livet påvirker dem. Thorsen problematiserer definisjon av ordet trygghet, og hevder at «det er ikke sikkert at vi klarer å fange inn mangfoldet i menneskers opplevelse av trygghet bare ved å forsøke å definere begrepet. Dersom vi skråsikkert prøver å definere det, kan vi lett trå feil» (2011b, s.

106). Han hevder videre at «en oppsplitting og kategorisering vil kunne ødelegge forståelsen. Vi må våge å la fenomener som trygghet, kjærlighet og omsorg være der uten å komme med definisjoner som lukker til (Thorsen, 2011b, s. 107)». Som Thorsen presiserer, er fenomenene bærende for tilværelsen. Viktigheten av å diskutere dem og deres innvirkning er derfor av betydning. I denne studien ligger noe av vanskeligheten med å gripe de ulike aspektene ved skolemåltidet, nettopp i det med utfordringen å skulle definere de tingene og begrepene som lærerne er påvirket av og som de gjennom sin hverdag påvirker elevene med. Det er vanskelig å fange en entydig forståelse for hva skolemåltidet handler om for lærerne, da variasjonene er så store. Men det synes å være en gjennomgående opplevelse av måltidstiden som en langt større mulighet enn det den blir brukt til.

Lærerne i denne studien var unisont opptatte av ro under måltidet. Flere av dem poengterte at stress grunnet for mange arbeidsoppgaver, ofte førte til mindre ro enn ønskelig under måltidet. Sett i lys av at enkelte av forskningsdeltakerne mente nettopp skolemåltidet var en gunstig arena for å kunne vise interesse og oppmerksomhet til elevene, med relasjonsbygging som resultat, viser denne arenaen er av betydning for lærerne. Men det krever avsatt nok tid. Thorsen skriver at en for travel hverdag kan forstyrre roen til å oppnå de gode øyeblikkene. I travelheten kan noe av roen bli borte, en ro som kan være helt nødvendig for virkelig å se andre mennesker (Thorsen, 2011b, s. 112). Thorsen knytter også det å bli sett og få oppmerksomhet, nært til sammenhengen med menneskers behov for trygghet.

Det er ikke nødvendigvis slik at elevene som gir uttrykk for det, er de som mest trenger en sterk relasjon til læreren sin. «Skillet mellom det målbare, det som kan dokumenteres, og det som kun finner sin plass i relasjonen, sansningen og gjerningene» betegner Thorsen (2011b, s. 113) som noen vesentlige skiller i sykepleien. Tanken er overførbar til skoleverket, hvor elever i ulik grad vil ha behov for en lærer som, for å si det med Thorsen, kan gi dem ro i tilværelsen. Han er også inne på at behovet varierer. Han bemerker at trygghet har noen forankringspunkter som er forskjellige fra menneske til menneske (Thorsen, 2011b, s. 114). All pedagogisk virksomhet i skolen preges av relasjonell samhandling: relasjonelle dimensjoner som bare *er* (Klomstén & Fikse, 2021).

Trygghet kan være noe vi lengter etter uten helt å kunne sette ord på det. Noe som kan gi oss ro i hverdagen. Som lærer gjelder det å kunne fremme trygghet gjennom å være omsorgsperson. «Å forsøke å forstå det enkelte mennesket, kan være helt fundamentalt for å

kunne bidra til at det kan føle trygghet. Vi må prøve å forstå og ta vare på mennesket i sin sammenheng» (Thorsen, 2011a).

7.2.4 Frihet under ansvar og de betydningsfulle øyeblikk

Den ene forskningsdeltakeren snakket om å gi ansvar til elevene, og tillate egen tilpasset struktur på skoledagen. Grunnet lokalt tilpasset skoledag, med et relativt tidlig skolemåltid, førte det ofte til at elevene mot slutten av skoledagen igjen ble sultne. Uten rom til å innføre enda et måltid, gav læreren heller elevene anledning til å spise i løpet av siste undervisningstime. Men det innebar at elevene ikke lagde støy. De som greide det, fikk anledning å spise i siste skoletime.

Dette eksempelet viser at trygghet mellom lærer og elev åpner for nye rom. Thorsen viser til Løgstrup: «Den trygge kan give sig hen. (...) han kan tillade sig mangt og meget.» (Thorsen, 2011b, s. 107). Forskningsdeltakeren var trygg på klassen sin, og de på læreren, noe som gjorde at læreren kunne tillate seg noe utenom A4-malen. Her praktiseres frihet og trygghet under ansvar. I dette resonnementet følger jeg Thorsen, som nevner at Thomassen i 2001 uttrykte at den sanne tryggheten ikke er i konflikt med friheten, tvert imot er den en del av den (Thorsen, 2011a).

I norsk skole anses elevenes fagspesifikke kompetanse som grunnleggende viktig for at barn og unge skal rustes til å delta i fremtidig arbeidsliv. Samtidig løftes evne til samhandling og kommunikasjon også frem som betydningsfulle nøkkelferdigheter i arbeids- og samfunnsliv (NOU, 2020). Dermed handler det om å utdanne og danne *hele* mennesker, som er individer i et sosialt fellesskap (Klomstén & Fikse, 2021). Arbeidet med å støtte opp under elevenes sosiale og emosjonelle læring på skolen påvirkes av mange faktorer, og kroppslig sansing, følelser, tanker og atferd er sentrale elementer som påvirker hverandre i et gjensidig samspill. Lærerens relasjon til elevene har lenge blitt fremhevet som viktig for læring, motivasjon og trivsel. Når elever og lærer har en felles forståelse av situasjonen de befinner seg i, er det et godt relasjonelt samspill (Klomstén & Fikse, 2021).

En av forskningsdeltakerne snakket om å lage seg vindu i hverdagen for å skape mulighet til betydningsfulle øyeblikk.

Ja, så det viser seg at skolemåltidet er kjempeviktig! Fordi du når alle, på en måte. På ulike måter. Og da kan man sikre seg at i alle fall alle får i seg minimum ett måltid, og samspillet med elevene er annerledes enn resten av skoledagen.

Thorsen nevner også de betydningsfulle øyeblikkene, og mener korte relasjonsøyeblikk kan være nok. «Behovet for å bli sett kan være så stort. I noen små, korte glimt klarer vi kanskje å nå hverandre. Disse glimtene er så fortettet med opplevelse at de kan være vanskelig å forklare for andre. Men samtidig er slike øyeblikk svært betydningsfulle (Thorsen, 2011b, s. 112)». Den samme forskningsdeltakeren det er referert til over, er opptatt av muligheten til små, korte, betydningsfulle glimt av oppmerksomhet. At læreren får vist til alle at de er sett. Elevenes behov for oppmerksomhet varierer, men betydningen av bekreftelse av en voksen skal man nok ikke undervurdere. For noen av dem. Verken den stille og rolige, eller urokråka. Å se alle innebærer da at også de som ikke skriker etter oppmerksomhet, er utrygge eller sliter med skolefagene, får sin del.

Lærerens klasseledelse handler om å legge til rette for læring i et elevfellesskap, utøve ledelse av små og større grupper og av enkeltelevne som aktører i gruppene og fellesskapet. Dette innebærer at lærer har fokus på tre ulike perspektiver samtidig (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På et strukturelt nivå handler det om hvordan lærer kan skape trygghet og oversikt for elever. Kulturperspektivet innebærer det lærer gjør for å skape trygge relasjoner gjennom etablering av felles normer og regler for gruppen. Til slutt skal lærere i et læringsperspektiv sikre mestring og progresjon i elevenes faglige og sosiale læring (Klomstén & Fikse, 2021).

Klomsen og Fikse (2021) betegner begrepet relasjonell klasseledelse på bakgrunn av at ledelse av dem ses på som prosesser som mobiliserer mennesker til samhandling. De skriver videre at det i relasjonell klasseledelse vektlegges dialog, samhörighet, samarbeid og læring. Klasseledelse er ifølge forfatterne med andre ord relasjonelt (Klomstén & Fikse, 2021).

Relasjonstrygghet kan knyttes til gode og nære relasjoner, i samvær med mennesker som vil oss vel. Opplevelse av tilgjengelighet er viktig i denne sammenhengen, at andre er der når de trengs. Trygge relasjoner er preget av åpenhet, gjensidighet, forståelse, ærlighet, akseptasjon og evne til å nå hverandre (Thorsen, 2011b).

Thorsen (2011b, s. 130) skriver: «Men jeg tror altså ikke at trygghet er noe vi skaper. Trygghet er noe vi gir rom for».

7.3 Fysiske og organisatoriske dimensjoner

Gadamer legger vekt på at vi i vår forståelse og tolkning må la «saken selv fremtre på sine egne premisser så langt som mulig» (1999). Gadamer mener muligheten åpnes for ny forståelse, om man våger å sette seg i spill, og da utvikle bevissthet om sin egen forforståelse.

Forskningsdeltakerne snakket i ulik grad om behov for endring, men like fullt om mangel på rom til samtale og tid til med elevene sine. Er lærerne bevisste sine valg? Finnes det handlingsrom i skolehverdagen som lærerne ikke benytter seg av? Våger de sette seg i spill?

Den ene forskningsdeltakeren nevnte i forbindelse med spisetid og plassering i klasserommet at de på den aktuelle skolen «alltid har gjort det slik». I det ligger det muligens en tanke om at ting kunne vært gjort annerledes, men at gammel vane og tradisjoner på skolen har ført til den praksisen. Kunne flere organisatoriske aspekter som gjelder måltidet og andre deler av skolehverdagen med fordel blitt tatt opp til vurdering? Furu et al mener kanskje det (Furu et al., 2020). Trenger vi rebeller, som arbeider på tvers av normene, og ser ting litt i motlys, som Severud (2018) skriver, for å kunne bidra til utvikling. Løgstrup (1997) minner imidlertid om den fine linjen mellom å være villig til å ta nye ting i betraktning, og være ettergiven og for fort gi motparten rett.

Gadamer sier helse skjer. Også sykdom skjer. Helse og sykdom skjer der folk lever og bor, i familien og blant venner, i det samfunnet vi lever i. Helsedirektoratet mener at helse skapes gjennom kommunens ordinære virksomheter, for eksempel i skole, barnehage, kultur med mer, og at dette legger grunnlaget for helse og trivsel i befolkningen (Helsedirektoratet, 2010). Ønsket om å skape og bygge trivsel er ufravikelig viktig for alle forskningsdeltakerne. «Veien til Rom» varierer imidlertid ut fra mulighetene den enkelte har, men noen av forskningsdeltakerne trekker skolemåltidet frem som mulighetsrom i dette arbeidet.

7.3.1 Kantinedrift – for og imot

Kantinedrift kom i den forbindelse opp som tema hos mange av forskningsdeltakerne. Fordelene ved kantinedrift, både i stor- og småskala, var først og fremst faktoren med utjevning av sosiale ulikheter med tanke på mat og kosthold. Det var blant forskningsdeltakerne enighet om at fordelene var stor med matsservering på skolen, med mulighet for styring av maten elevene spiste i løpet av en skoledag, og utjevning av

sosioøkonomiske forskjeller. Fellesskap og samhandling innad i og på tvers av klasser var også faktorer som ble trukket frem som ubetinget positive. Det å kunne forlate eget klasserom, og gi elevene fri fra ei pedagogisk ramme, ble også sett på som et pluss. Enkelte av forskningsdeltakerne uttrykte imidlertid skepsis til kantinedrift, grunnet mangel på god styring av det sosiale spillet i klassen. Med ei mer uhåndterlig ramme rundt måltidet, fryktet enkelte av lærerne at sjansen for utenforskap og vanskeligere styring av inkludering kunne bli resultatet. Mangel på trygghet ble av flere poengtert, i et rom hvor den utrygge eleven ikke vet hvor plassen sin er, ikke vet hvem den kan sitte sammen med, eller hvilke samtaletemaer som kommer til å bli aktuelle akkurat i denne lunsjen. Den sosiale arenaen en kantine er, har altså ifølge lærerne i studien klare både positive og negative trekk ved seg. Ressursbruk i form av penger og personell ble også problematisert. Dersom en enkel kantinedrift skulle kunne fungere, var lærerne enige om at små forhold var best. Det innebar i deres verden klare rammer for plassering, tilstedeværelse av voksne, at klassen satt samlet og at serveringen ble holdt på et enkelt nok nivå. Et enkelt felles skolemåltid mente den ene læreren burde betales av det offentlige, og kom med sosioøkonomiske argumenter for det.

Vi har jo ikke så mye klasseskille lenger når det gjelder tilgang på fine klær og alt slikt. Og penger, det er jo der. Men det som man nå ser [...] er et klasseskille mellom de som har en sunn livsstil, er fysisk aktiv og de som ikke er det.

Den samme læreren snakket om verdien av et felles måltid gjennom å trekke frem likhetstanken og fellesskapet. Forskningsdeltakeren mente en viss form for «infrastruktur» måtte være på plass, men at det ut over det krevde lite. Vedkommende mente det burde være rom for slik drift ved å ikke tenke for vidløftig rundt en kantinedrift.

Ambisjonsnivået fra politisk hold er allllt for høyt. [...] Politikere og alle som går rundt og ønsker seg en Lamborghini og så har de bare råd til Fiat, da blir det liksom ingenting. Istedenfor å si at nå har vi råd til en Fiat, og vi investerer i den, og den funker.

En studie fra Sverige viser til at lærerne der skildret kamp mellom ideal og virkelighet, hvor det ikke alltid ble gunstige betingelser for skolelunsjinteraksjoner (Berggren et al., 2021). Dette støtter opp om noen av tankene forskningsdeltakerne, som var skeptiske til kantinedrift, la frem. Studien til Berggren et al. (2021) viser at skolelunsjen i Sverige påvirkes negativt av måten den er innrammet og organisert på, både på skole- og kommunenivå. Det ble i tillegg trukket fram at gunstige forhold for skolelunsjsituasjonen ikke alltid eksisterer. De viktigste

bekymringene ble sentrert om måltidsmiljøet, tidsbegrensninger, logistikken og de forskjellige strukturene som elever, lærere og rektor måtte tilpasse seg. De fysiske og organisatoriske dimensjonene ved skolelunsj måtte erkjennes: Spesifikk tidsstyring og i hvilken grad kantiner er målrettet designet og bygget, noe forfatterne mente burde tas i betraktning ved nybygg.. Berggren et al. (2021) beskriver svenske læreres oppfatninger av skolelunsjen når det gjelder intensjoner og daglig praksis, hvor skolelunsj som pedagogisk aktivitet ble vektlagt. Lærerne i studien vektla det sosiale samspillet og muligheten for å møte elever i en mer uformell setting, noe også forskningsdeltakerne i egen studie fremhevet. Et sentralt utfall i den svenske studien var lærernes skildringer av kampen mellom idealer og virkelighet, noe som gjorde at lærerne ikke alltid fikk gunstige betingelser for skolelunsjinteraksjoner. Berggren et al. (2021) poengterer viktigheten av å ta dette med i betraktning for å forbedre måltidene og opplevelsen av skolelunsj.

7.3.2 Skjermbruk

I likhet med diskusjon rundt kantinedrift, var lærerne i denne studien delte i synet også med tanke på skjermbruk under måltidet. Utvalget var klart delt i to, hvor halvparten ikke så på skjerm som problematisk, men som en av mange andre mulige aktiviteter å holde på med i mattiden. Den andre halvdelene var klar motstander av å bruke skjerm av noen art i løpet av skolemåltidet. De uten klar holdning mot skjermbruk argumenterte blant annet for skjerm som et frirom – for de usikre elevene. En mulighet for å gi disse elevene en pustepause i skolehverdagen, som var fri for statusjag og ekskludering fra gruppen. En av lærerne fortalte om ei elevgruppe som etterspurte Supernytt, grunnet nyhetsquiz hver fredag. De snakket unisont om muligheten til å kunne variere aktivitetene i mattiden, og da så ingen av dem på skjerm som en «ikke-aktivitet». Den delen av utvalget som var klart mot skjermbruk, argumenterte i all hovedsak mot skjerm som noe som stjal muligheten til fri snakk mellom elevene, og samhandling mellom voksen og elev. I gjennomgang av funnene fra empirien, viser det en klar sammenheng mellom forskningsdeltakerne som var klart imot skjermbruk, og de som snakket mest om ivaretagelse av samtalen og den frie praten. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at disse var mer opptatte av gode samtaler med sine elever, men empirien viser at disse snakket betydelig mer om dette temaet, og at de selv ved flere anledninger kom tilbake til emnet.

7.3.3 Gratis måltid som ledd i utjevning av forskjeller

For å redusere de sosiale ulikhetene i helse er det nødvendig med tiltak rettet inn mot hele befolkningen. Kommunen som skoleeier og grunnskolen *kan* tilby abonnementsordninger for frukt, grønnsaker, melk og melkeprodukter som tiltak anbefalt av helsemyndighetene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Like fullt fremstår dette som frivillige tiltak kommunen som skoleeier og rektorer kan ta tak i. Det kan være en sentral del av folkehelsearbeidet at kommunen abonnerer på frukt og grønt gitt gratis til elevene, uavhengig av foreldrebetaling og sosioøkonomisk bakgrunn og som del av arbeidet med utjevning av sosial ulikhet i levevaner på skolen. Her skiller de nordiske landene seg fra hverandre.

Gratis skolemat ble også diskutert blant noen av forskningsdeltakerne. To av dem refererte til Sverige, og mente ordningene der med servering av varm mat virket ideelt. Finland og Sverige er i en særstilling med lovfestet rett til gratis skolemat for elevene i grunnskolen (Nordisk ministerråd, 2011). I Finland bestemmes og styres finansiering av skolemåltidet lokalt i hver kommune (Pellika et al., 2019). I Norge har foreldrene stort medansvar i skolemåltidet, noe som medfører at elevene er avhengige av hvordan hjemmesituasjonen deres er.

De finske retningslinjene har krav til et eget styre for skolemat på den enkelte skole og lærerne har også tildelte oppgaver i tilknytning til skolematen, noe de ikke har i Sverige. De finske retningslinjene inneholder krav på flere områder, blant annet at lærerne i tillegg til å bidra til sunt kosthold skal bidra til sosial omgang og en god matkultur (Nordisk ministerråd, 2011). I Sverige, som i Finland, benytter ikke alle seg av tilbudet skolen gir. Bruken synes å være sosioøkonomisk betinget ved at de med lav sosial status benytter tilbudet hyppigere enn gjennomsnittet (Nordisk ministerråd, 2011). Hörnell et al. (2009) konkluderer at det finnes forskningsmessig støtte i Sverige for at maten bidrar til sosial utjevning hva angår næringsinntak. Dette utsagnet står i kontrast til tall om bespisning som viser sosioøkonomiske forskjeller mellom hvem som benytter seg av maten. Osowski et al. (2010) pekte på status til skolematen, og konstaterte at det svenske skolemåltidet i noen kretser ble oppfattet som annenrangs, både når det gjaldt betjeningen av måltidet, bespisningsstedene og i noen grad også maten. Det var stor støtte til at det ble gitt gratis mat, men maten og rammene rundt tilfredsstilte ikke alle de verdier man mente et måltid burde ha (Osowski et al., 2010). I Finland viste funnene at gratis mat så ut til å utjevne sosiale forskjeller, og foreldreavhengigheten ble mindre viktig (Pellika et al., 2019).

Den ene forskningsdeltakeren hadde erfaring med frokostservering i desember måned hos tidligere arbeidsgiver. Vedkommende trakk i all hovedsak frem den koselige atmosfæren dette skapte, og at den gode starten på dagen for alle forplantet seg ut over dagen. Stemningen og energien blant både barna og de voksne opplevdes bedre enn ellers. Nasjonale resultater fra Ungdata 2021 viser at litt over halvparten av ungdommene vanligvis spiser frokost før de begynner på skolen (Bakken, 2021). Tall for 2021 viser en synkende tendens for frokostpisere for 8.trinn. Samlet talldata for elevene på 8.trinn viser en prosentandel på 64% (Bakken, 2021), mot 81% i 2016 (Hansen et al., 2016).

For å få flere til å spise frokost, kreves økt kunnskap blant ungdom. Måltidet prioriteres ikke om det ikke anses å ha verdi, hevder Falknor Jensen (2020). Økt kunnskap og tilrettelagt måltid som del av skoledagen, vil kunne føre til en god start på dagen for alle, ifølge forskningsdeltaker L3 og Falknor Jensen (2020).

7.4 Rasjonalitet i skoleverket

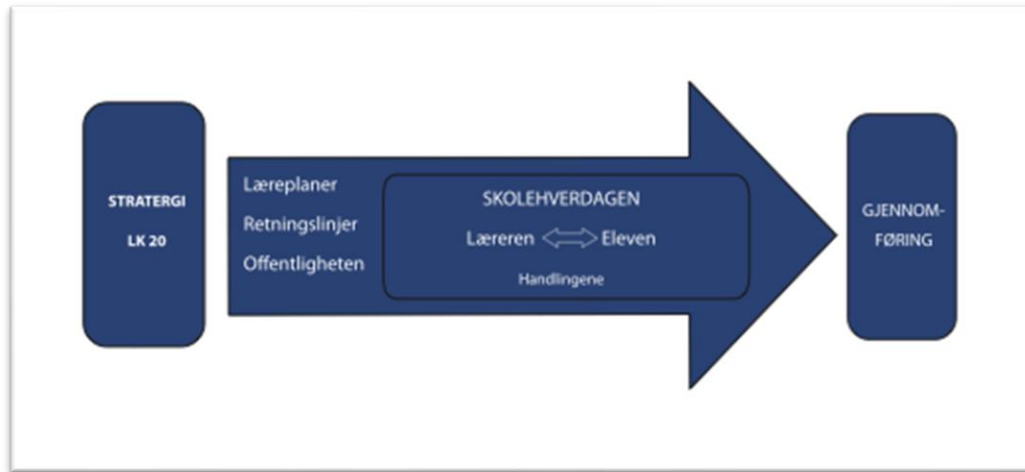
Historisk har skolemåltidet i Norge ikke endret seg i særlig grad siden rett etter krigen. Fortsatt spiser største delen av grunnskoleelevene matpakken sin i klasserommet og læreren er til stede og sørger for matro (Fossgard, 2019). Noen kan kjøpe melk, veldig få får tilbud om frukt, og de fleste elevene sitter på pultene sine til friminuttet starter. Endringene i skolen og dermed indirekte også for skolemåltidet, handler i stor grad om overordnede læreplaner og regelverk som må kunne implementeres, for å imøtekomme alt det styrende organer mener er viktig. Den ene forskningsdeltakeren beskrev sitt ståsted slik: *Jeg ser ikke den store hensikten med å grotte seg ned i forskrifter og retningslinjer, når ting fungerer greit.*

Følges det opp med kompetanseheving blant de som skal iverksette planverket? Hvilken kompetanse anses som viktig? Er mennesket synlig i denne prosessen? Er det rom for lærerne og deres egne vurderinger? En annen av forskningsdeltakerne poengterte begrensede muligheter for kreativitet i skolehverdagen, da alt opplevdes som om ting måtte skje i tråd med retningslinjer og læreplaner: *For det er det som er: det er alltid lærerstyrt alt.*

Diskusjonene de har i klasserommet er jo alltid lærerstyrt. Og det er jo på en måte et problem. Hvis jeg kan kalle det det. I hele skolesystemet, at alt er så styrt.

Utvikling av skolen skal nok ideelt skje i tråd med samfunnsutviklingen, men kan det tenkes at det kan være fornuftig å se tilbake på noen av måtene å tenke på før, hvor krav om

måloppnåelse var mindre. Noe som tidligere ble vurdert annerledes enn i dag. Skal vi måle alt?



Figur 3:
Fra plan til gjennomføring

En endring av planverket krever endring også i neste ledd på vei til gjennomføring. Om lærerne ikke føler seg rustet til å omsette endringene til handling, vil det kunne skape frustrasjon. Figur 2 er et forsøk på illustrering av veien fra planverk til iverksetting av planene. Hvorvidt selve gjennomføringen av skolehverdagen blir god eller ikke, bestemmes til syvende og sist av de som daglig skal omsette planer og retningslinjer til praksis.

7.4.1 Måling i utstrakt grad

Til tross for at det er et danningsfokus i læreplanen, viser det seg at dannings er under sterkt press, blant annet gjennom markedstenkingens begreper og logikk som i stor grad styrer utdanningssektoren og den fremtidige utviklingen (Bergem 2009). Her kan nevnes den betydningen organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (Organisation for Economic Co-ordination and Development, OECD) har fått. OECD er aktør i forhold til utdanningsfeltet på flere områder ¹² (Langfeldt, 2008, s. 53). Blant annet står OECD bak flere av tekstene som anvendes i skolesammenheng ¹³. Dette er nødvendig å undre seg over, siden økonomiske idealer ikke er pedagogikkens idealer. Vekten på målbare resultater kan komme

¹² OECD lager evalueringer av utdanningspolitikken i mange land, publiserer nøkkeltall over utdanningsstatistikk og lager håndbøker til bruk for sammenligning på tvers av land.

¹³ bl.a. PISA, som vurderer 15 åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. 70 land deltar, inkludert Norge

til å stå i veien for danning, som ikke lar seg måle som et produkt (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 33).

7.4.2 Målstyringens problemer

All pedagogisk virksomhet må ledes av noen typer mål. Spørsmålet er hvordan målene bør utformes for å åpne for danning – ikke bare utdanning. Mens danning er en prosess, en holdning og en handling, kan utdanning karakteriseres som en målrettet virksomhet, i rettlinjert og fremadrettet forstand. Utdanningsmålene i norsk skole i dag er i stor grad uttrykt gjennom bestemte kompetansemål (Ulvik & Sæverot, 2013).

For lærerne vil det å alltid jobbe mot gitte og konstante mål, minske kreativitet og utviklingsmuligheter. Å ta sikte på å forme noen ut fra et forhåndsbestemt mål kan lett oppleves som manipulering og indoktrinering, noe som verken fremmer selvstendighet eller medfølelse (Ulvik & Sæverot, 2013). En kan spørre seg om lærerne har godt nok handlingsrom for utvikling. Å oversette disse kravene og reformene til egen arbeidshverdag krever tid, refleksjon, erfaring og kunnskap. Uten omsetningskompetanse (Furu et al., 2020) for lærerne, kan en spørre seg om stadig nye retningslinjer og krav, vil føre til utvikling av skolen i det hele tatt. Om lærerne godtar økende nasjonal profesjonsstyring, uten å etterspørre oversettelseskompetanse, kan man stille seg spørsmål om skolen blir stående på stedet hvil og utviklingen av lærerprofesjonen påvirkes (Furu et al., 2020).

Kritikken mot fastlagte mål, er blant annet at målene ofte blir bestemt ovenfra, og dermed kan fungere umyndiggjørende. Ikke bare for elever, men også for lærere (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 37). Langfeldt (2008) poengterer at et sentralt problem med målstyring er hvem som definerer målene. Forfatteren mener god styring neppe kan etableres bare gjennom kontroll (Langfeldt, 2008).

7.5 Lærerne og lærerutdanningen – mellom krav og ideal

Kan skolemåltidet som arena sørge for rommelighet i skolen, og dermed være bidragsyter til læreplanens mål om å gjøre elevene til dugelige mennesker. Burde det vært større rom, og nedfelte planer, for ivaretagelse av elevenes muligheter til å bare være barn, uten reglement og lærerstyrt tid?

I dagens samfunn må kanskje dette rommet bygges inn i skoleverket, fordi samfunnet generelt fjerner seg fra det. Å få inn rom for «ustruktur» i det som er gjennomstrukturert. Kanskje må vi bygge lommer for lek, kreativitet og «motsatsrom», som en fast del av skolehverdagen. Forskningsdeltakerne snakker om det.

Vi trenger selvsagt struktur, reglement, planverk og retningslinjer. Men trenger vi kanskje også ustruktur og rommelighet i større grad? Er det kanskje det forskningsdeltakeren kjenner på, når vedkommende sier at lek innføres i eget klasserom, litt på tross av det resten av lærerstaben velger å gjøre? Martinsen (2021) skriver om å tre ut av kravene i boka «Langsomme pulsslag». Hun skriver om bruk av skjønn i helsetjenesten. Hennes tanker og refleksjoner om disiplinering i arbeidet som begrensning for yrkesutøvelsen, synes jeg er overførbar til læreryrket.

Skjønn er imidlertid i en trengt posisjon, i blant annet dagens helsevesen.

Helsevesenet er preget av hektisk virkestrang, der ulike registreringer av tidsforbruk, dokumentasjon, utfylling av skjemaer og oppfyllelse av behandlingsgarantier fyller stadig mer av arbeidet. Det gis lite rom for mellomøyeblikkenes gode pauser som er så viktige i skjønn. Det er forventninger til disiplinering omkring vår arbeidsinnsats som kan begrense mulighetene for at gode pauser får rom. Og da fratras de profesjonelle – og de som skal ha gavn av deres arbeid – noe verdifullt (Martinsen, 2021, s. 170).

7.5.1 Balansering og kompleksitet opp mot mellomøyeblikket

For lærerne er det ukontrollerbare i mange tilfeller de ytre faktorene, som rommer skoledagen og skolemåltidet, uten mulighet for påvirkning av dem.

«Det er nettopp i spenningen og ved grensen mellom det vi skaper og behersker på den ene siden, og det som ikke er til vår disposisjon, det ukontrollerbare, på den andre siden, at de mest betydningsfulle erfaringer finner sted (Martinsen, 2021, s. 5)». Som Osowski (2013) påpeker, tror jeg kanskje lærere må bli bedre kjent med effekten av deres opptreden under skolemåltidet. Lærere handler ut fra egen overbevisning om hvordan måltidet på best måte kan legges opp for elevene. Osowski et al. (2013) så at lærerne inntok tre ulike lærerroller, som hovedsakelig skilte seg på om det var et pedagogisk måltid eller ikke. De beskrevne lærerrollene varierte fra voksen- til elevorientert fokus, og fra høy til lav samhandling med

barna. Forskningsdeltakerne kan i tråd med Osowski et al. (2013) sees i lys av en slik inndeling, hvor alle kategoriene; sosial-, pedagogisk og utdannende- og unnvikende lærerrolle, er representert.

En endring av skoleverket må ha et mål. Et spørsmål i den forbindelse er om skolen først og fremst skal vise hensyn til produksjon (hvor skolen ses på som oppbevaring) eller vise hensyn til barna (med danning og utdanning i fokus). Næss (1999) etterspør en slags *følelsens pedagogikk*. Næss mener «(...) læringsprosessen menneskene befinner seg i fra de er omtrent 6 år til de er 20 må endres fra å hovedsakelig være kunnskapsrettet til å bli følelsesrettet også» (s. 145). «Brennende engasjement og modenhetsutvikling bør bli mer sentrale mål for de unge» hevder han videre (Næss, 1999, s. 145). Norge har stor materiell rikdom på grunn av naturressursene, og vi preges ikke i sterk grad av uttalte dominerende, brennbare politiske kontroverser. Blant annet på bakgrunn av det har vi derfor usedvanlig gode sjanser til å spørre hva vi vil med livene våre. Vi kan følge impulser og dyrke verdier som de aller fleste mennesker i verden kun kan drømme om. Og vi har faktisk råd til å si til skoleelever og studenter: «Hvis det er noe dere er spesielt engasjert i eller synes er fengslende, kan dere konsentrere dere om akkurat det stoffet og kutte ut mye annet» (Næss, 1999, s. 143).

Vedlegg 1 viser at skoletrivselen blant elevene i norske skoler avtar med økende alder. Ved å tilrettelegge mer med tanke på hva studier viser elevene selv ønsker, vil en kunne anta at trivselsandelen blant norske og andre nordiske elever vil kunne øke, også når det gjelder måltidet.

7.6 Hva peker fremover?

Skolehverdagene og måltidet i skolen vurdert ut fra både lærernes og elevenes ståsted, synes å tale for en endring. Elevenes stemme, her hentet fra Fossgard et al. (2019), viser at elevene selv er opptatte av hvem de kan sitte sammen med og spise matpakken sin med. Dette funnet understreker viktigheten av å vurdere de følelsesmessige dimensjonene ved å spise. Elevene trakk også fram det sosiale aspektet med tid til å snakke og være sammen, som essensielt. De oppgir ikke som like viktig å skulle dele den samme maten. 11-åringene i denne studien opplevde at lunsjpausen ble styrt av de voksnes agenda, med begrensede muligheter til å lage sine egne rom (Fossgard et al., 2019).

Berggren et al. (2020) fant lignende svar for det svenske måltidet, hvor for liten tid til skolemåltidet hindret elevenes sosiale interaksjon. Studien viste også at elevene hadde ulike opplevelser av om mattiden hadde passelig lengde eller ikke. Elever med matpakke hadde mer tid til å spise enn de som måtte stå i kø for å hente mat, finne seg en plass å sitte, spise og rydde etter seg, innen samme tidsramme. Elevene opplevde også at matpausen, i likhet med resten av skoledagen, i for stor grad ble styrt av de voksnes, og dermed selv hadde begrensede muligheter for å skape sine egne rom. Svarene elevene gav demonstrerte deres opplevelse av å bli styrt, og spriket mellom elevenes og lærernes mål for måltidet (Berggren et al., 2020).

Fossgard et al (2019) bemerker det samme i sin studie, hvor det poengteres at det synes å være to motsatte interesser knyttet til skolemåltidet også i norsk skole. Barnas erfaring var at matpausen i alt for stor grad ble styrt av læreren, og at de selv ikke hadde muligheter til å utforme sine egne «rom». Dette sto altså i motsetning til lærernes oppfatninger av måltidet, som nesten unisont på spørsmål om hva de så som sine viktigste oppgaver i elevenes lunsjpause svarte, at det var å kontrollere og passe på at det var ro under måltidet. Det gjorde de best ved å samle elevene om en felles læringsaktivitet som å høre på en lydbok eller å se et program på tv (Fossgard et al., 2019). Samtlige forskningsdeltakere fremhevet ro som en viktig faktor for et vellykket måltid. Fossgard påpeker at analyse av evalueringsdata fra tre engelske skoler i 2010 også viste misforhold mellom barnas egne og samfunnets uttrykk for hva som er viktig i skolemåltidet. Elevene så på skolelunsjen som en anledning til å slappe av og ta en pause fra de vanlige rutinene i skoledagen. Det var viktig for dem å være med venner når de spiste (Fossgard, 2019, s. 294).

8.0 Avslutning og veien videre

Jeg vil i dette kapittelet komme med noen kritiske betraktninger til prosjektet og oppgaven. Videre går jeg inn på skolemåltidets plass i fremtidens skole og mulighetene til spillerom for det faglige skjønnet.

8.1 Kritiske merknader og metodediskusjon

Før empiri-innsamling var det en diskusjon mellom meg selv og lærere om å eventuelt skulle involvere elever i studien. Det ble gjort et valg om å utelukke det. Å skrive monografi med grunnlag i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og innhenting av empiri, kan bidra til at teksten lever sitt eget liv. Nye momenter av betydning melder seg, forhold som gjerne kan stå i motstrid til tidligere tanker. Det viste seg under arbeidet at jeg måtte ha elevenes stemme inn. Det ble derfor av vesentlig betydning å hente inn litteratur som gav dem en røst.

Elevenes synspunkter på skolemåltidet kunne enten vært innsamlet gjennom samtaler med elever, eller observasjoner av noen skolemåltider på de samme skolene som intervjuene ble tatt. Empirien sier i dag ingenting om handlingene i klasserommet, ei heller noe direkte om samhandling med elevene, annet enn det lærerne selv forteller i intervjuene.

Egen tolkning formes av egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle muligheter og omgivelser, påpeker Tjora (2017, s. 217). Oppgaven blir en tolkning av egen tolkning, og påvirket av en rekke slike forhold, noe jeg i prosessen har vært bevisst. Grunnet manglende erfaring kan intervjuene ha vendt i for mange retninger. Ulike former for relasjoner kan også ha skapt viten om forskjellige ting (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Følelsen av at noen gode poeng fra forskningsdeltakerne mangler har i arbeidet med materialet vært til stede, og jeg har merket det var erfaringer fra lærerne jeg gjerne skulle snakket mer med dem om.

Min egen uerfarenhet i rollen som forsker, kan ha ført til at jeg har begrenset det forskningsdeltakerne har kommet med. I noen tilfeller handler det om manglende evne til å dvele, og tillate taushet. I de tilfellene jeg klarte nettopp det, så jeg det gav forskningsdeltakerne bedre spillerom. Det gav nyttige pauser, som førte til refleksjon og resulterte i gode utspill fra dem. Ved to anledninger under transkriberingsarbeidet oppdaget jeg at jeg hadde stilt to spørsmål i ett, noe som førte til svar på kun det siste spørsmålet.

Grunnet uerfarenhet og utålmodighet som forsker har jeg i disse tilfellene gått glipp av nyanser i empirien. I tillegg kunne mer personlige spørsmål gitt «dypere» svar.

Den tidligere refererte samtalen hvor dynamikken startet uventet, tok meg rett tilbake til min egen skolegang. Sett i ettertid ser jeg dette nok handlet om min egen utrygghet i forskerrollen. Istedenfor å bli satt ut av situasjonen, med manglende fokus på samtalen som resultat, kunne jeg lovpriset det ubekvemme (Rankin, 2008). Der var jeg imidlertid ikke da.

8.2 Skolemåltider i fremtidens skole

Jeg mener det er et vesentlig poeng å kunne diskutere evne til endring, i denne sammenhengen i skoleverket. Jeg har derfor tatt med utdrag fra Thorsens upubliserte utgave av kapittelet om trygghet. Noen av utsagnene der synes jeg er av vesentlig betydning.

«En mildere form for villfaren trygghet kan noen ganger gjemme seg bak utsagnet «sånn gjør vi det hos oss» - en form for formynderi hvor sykepleieren mer er beundrer av standarder, regler eller prinsipper enn den konkrete situasjonen» (Thorsen, 2011a). En av forskningsdeltakerne sa nettopp at *slik har vi alltid gjort det*. Det handlet om måltidets rammer, og spørsmål om muligheten til å gjøre det annerledes. Å inneha en villfaren trygghet i lærerrollen vil kunne skape større tro på egne vurderinger, og mindre frustrasjon i arbeidshverdagen.

Flere forskere har de siste årene vist til ulikheter mellom barnas og de voksnes ønsker og agenda for skolemåltidet (Berggren et al., 2020; Daniel & Gustafsson, 2010; Fossgard et al., 2019; Ludvigsen & Scott, 2015). For å se nærmere på effekten av måltidet, og for i det hele tatt å kunne definere effekt, må det legges føringer for hvilke målsetninger man ønsker å nå.

Må skolen følge den vanlige A4-inndelingen knyttet til måltider i resten av samfunnet?

Skolen er i dag tilpasset en gammel og tradisjonell måltidsoppdeling, som resten av samfunnet følger. Kan rapporteringen fra forskningsdeltakerne, av manglende frokost blant en stor andel av elevene, indikere at det hadde vært fornuftig med frokost på skolen, ikke lunsj? Manglende frokost rapporteres det også om i to ulike studier fra 2020 (Falknor Jensen, 2020; Haug et al., 2020). Å komme sulten til skolen kan ha negativ innvirkning på overskudd og evne til læring i klasserommet (Falknor Jensen, 2020). Studier viser sammenheng mellom å

spise en sunn frokost og elevenes evne til å konsentrere seg, oppføre seg bra og prestere akademisk (Adolphus et al., 2016; Frisvold, 2015).

Kanskje kan en løsning være å gjøre som en av forskningsdeltakerne fortalte, forskyve lunsjmåltidet frem i tid. Kunne det sikret bedre lærevilkår gjennom overskudd hos elevene, og bedre forutsetninger for gode arbeidsøkter gjennom hele skoledagen? Å imøtekomme de behov lærerne ser, viser evne og vilje til endring.

Kan behovet for endring av struktur på skoledagen handle om behovet for rommelighet? Ligger det et ønske fra lærerne om å gi rom til å være barn, til å kunne leke og til å kunne være impulsiv og kreativ? «I travelheten kan noe av roen bli borte, en ro som kan være helt nødvendig for virkelig å se andre mennesker» (Thorsen, upublisert utgave). Alle forskningsdeltakerne påpekte tid og ro som essensielle deler av skolemåltidet. Flere sørget for ekstra mattid ved å «ta» tid enten fra et fag eller fra friminutt. Kanskje er ikke strukturen optimal i dagens skole, når alle poengterer dette?

Ligger det i tekstene fra lærerne en konflikt mellom 1) overordnet del av lærerplanen, hvor det må være slik at elevene må komme på et nivå for å fungere samfunnsmessig, og regulering via utdanningsdirektoratet og kommunene. Og 2) å se den enkelte elev?

Sett i et folkehelseperspektiv, hvor målet er å fremme folkehelsen i befolkningen som helhet, kan skolemåltidet være viktig å sette søkelys på. Haug et al. (2020) presenterte tall som viste ungdom som er stresset av skolearbeidet. Rapporten viser behov for helsefremmende tiltak som kan bidra til å utjevne de sosioøkonomiske forskjellene som ses i unges helse, helsevaner og trivsel (vedlegg 5). Skolen trekkes frem som arena der elevene kan lære å ta gode valg som fremmer god helse og livsmestring (Husjord & Bjørndal, 2020). Skolemåltidet som frirom-arena kan i det tilfellet bidra.

8.3 Spillerom til faglig skjønn

Helheten forsvinner når vi skal måles på alt vi gjør. Måling med rapportering av tall og innføring av kontrollregime, legger opp til konkurranse. Mål og resultatstyring med mange indikatorer sier noe om hva som er bra og dårlig. Nasjonale prøver er en form for resultatstyring skolen måles mot. Hva fører til utvikling, både faglig og menneskelig? Har vi fasit på det? Kan det måles?

Lærernes faglige skjønn trenger handlingsrom å utspille seg i (Martinsen, 1997). Å kunne handle ut fra eget skjønn handler om å være innforstått med normen, men også ha et bevegelig forhold til den (Andersen Kjær & Martinsen, 2015). Noen av lærerne ønsket større rom for kreativitet. Å gi elevene rom for ettertanke, bidrar til en modning som vi åpenbart er på jakt etter i skolen (Gordon, 1999), men det krever også struktur som tilrettelegger for ettertenksomt rom. Løgstrup (1997) hevder samliv og samvær, ikke bare familiært, men også institusjonelt – som på skolen, hviler i motivene. Åpent samvær fører til spontant snakk og handlinger (Løgstrup, 1997). Det er kanskje det den ene forskningsdeltakeren gjør, i det skjerm erstattes av lek i mattiden. En utvikling av skolen krever, i lys av Løgstrups tanker om åpenhet og urørlighetssone, en åpenhet for lærerne til individuell tilpasning med og mot et styrende system (Løgstrup, 1997, s. 174).

Presset lærerne føler på, å stå mellom krav fra læreplaner og retningslinjer og ønsker og behov for å følge det de selv har med seg inn i læreryrket, kan føre til konflikt.

Mulighetsrommet skolemåltidet fremstår som, for å gi mer tid til relasjonsarbeid og mer rommelige arbeidshverdager, viser seg i den forbindelse å kunne være av stor betydning. Ifølge Martinsen (2021, s. 160) handler det om å våge å gi rom til følelsesblinkene, og ikke alltid la seg styre etter plan og orden.

Ytterligere tanker fra forskningsdeltakerne handler om tanker for skolemåltidet i fremtidens skole, og ønsker om å kunne utnytte effekten av samhold, samspill og gode relasjoner skapt i skolemåltidet i løpet av resten av skoledagen. Skolemåltidet kan da være noe positivt for læringsmiljøet. En spennende tanke å spille videre på er da innføring av et frokostmåltid. Om måltidet skaper disse effektene, og de lar seg videreføre til skoletimene i ettertid, er det noe interessant ved tanken. Noen av forskningsdeltakerne nevnte nettopp erfaring med god effekt av felles frokostmåltid, og forskjøvet spisetid til noe som ble mellom frokost og lunsj.

Nordisk ministerråd mente for ti år siden at det burde ses nærmere på effekten av måltidet, ikke bare maten (2011, s. 1). Kan dette være effekten en ønsker? Det hadde vært interessant og fulgt elever over tid, etter innføring av frokost for en hel skole. Ville effekter som nettopp samhold, gode relasjoner og opplevelse av energi for alle, tidlig på dagen, kunne vært målt i både bedre trivsel og bedre skoleresultater? Og kanskje i tillegg utjevning av sosiale forskjeller?

Litteraturliste

- Adolphus, K., Lawton, C. L., Champ, C. L. & Dye, L. (2016). The Effects of Breakfast and Breakfast Composition on Cognition in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Advances in Nutrition*, 7(3), 590-612. <https://doi.org/10.3945/an.115.010256>
- Alnes, J. H. (2018, 20.02.2018). *Hermeneutikk*. Store Norske Leksikon. Hentet 20.04.2020 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Alvsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen: Om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Akribe.
- Andersen, I. S. (2021). *Ansvar*. Humanetisk forbund. Hentet 25.08.21 fra <https://filosofiiskolen.no/trinn-8-10/ansvar/>
- Andersen Kjær, T. & Martinsen, K. (2015). *Utenfor tellekantene. Essays om rom og rommelighet*. . Fagbokforlaget.
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse. En idé- og begrepshistorisk vandring. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 39 - 55). Dreyers forlag.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21, Issue. OsloMet. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Belot, M. & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of Health Economics*, 30(3), 489-505. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167629611000270?via%3Dihub>
- Benner, P. (1990). Primacy of Caring: Stress and Coping in Health and Illness. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 28(6), 40-41.
- Berg, E. (2005). *Det skapende mellomrommet: i møtet mellom pasient og lege*. Gyldendal akademisk.
- Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M. & Waling, M. (2021). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51, 247 - 261. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1502207/FULLTEXT02.pdf>
- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S. & Hornell, A. (2020). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's geographies*, 18, 339 - 350. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2019.1642447>

- Bratland-Sanda, S., Schmidt, S. K., Karlsen, M. L., Bottolfs, M., Grønningsæter, H. & Reinboth, M. (2020). *Liv og røre i Telemark*. Universitetet i Sørøst-Norge.
<https://hdl.handle.net/11250/2716008>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Bruland, A. B. B. (2011). *Ungdom og skolemåltidet* [Høgskolen i Akershus]. Oslo.
https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/735/bruland_maeh2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bruselius-Jensen, M. (2014). What Would Be the Best School Meal if You Were to Decide? Pupils' Perceptions on What Constitutes a Good School Meal. *The International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21, 293-307.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.662.7280&rep=rep1&type=pdf>
- Bugge, A. B. (2007). *Ungdoms skolematvaner - refleksjon, reaksjon eller interaksjon*. SIFO S. i. f. forbruksforskning.
- Bugge, A. B. (2009). Barn og unges matkultur. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, en fagdidaktisk innføring* (Bd. 2, s. 171 - 185). Fagbokforlaget.
- Bugge, A. B. (2010). Den sosiale appetitten: Mat, klasse og identitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 129 - 143). Universitetsforlaget.
- Bugge, A. B. (2019). Barn og unges matkultur - eksempelet fastfood. I A. Holte, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 271 - 284). Fagbokforlaget.
- Bugge, A. B. & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret - Ideal og praksis*. Statens institutt for forbruksforskning. S. i. f. forbruksforskning.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121404144
- Centers for Disease Control and Prevention. (2012). All grades parent engagement: strategies for involving parents in school health. *Curriculum Review*, 51(8), 9.
www.cdc.gov/healthyyouth/adolescenthealth/pdf/parent_engagementjactsheet.pdf
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (Bd. 6). Gyldendal Akademisk.

- Daniel, P. & Gustafsson, U. (2010). School lunches: children's services or children's spaces? *Children's geographies*, 8(3), 265-274.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494865>
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for medisin og helsefag (NEM). (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. D. n. f. k. f. m. o. h. (NEM). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2020, 13.11.20). *Grunnskole*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Hentet 10.07.21 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Ebdrup, N. (2012, 27.02.2012). *Hva er hermeneutikk?* Hentet 18.03.2021 fra www.forskning.no/filosofiske_fag/hva_er_hermeneutikk/722732
- Eidsvåg, I. (2011). Å fullbyrde sin egen form. Et program for dannelse. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. (s. 156 - 170). Dreyers forlag.
- Falknor Jensen, F. (2020). En god start på dagen for alle? Sosioøkonomisk ulikhet i frokostvaner blant unge i Oslo. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(4), 249 - 267.
- Fangen, K. (2015, 17.06.2015). *Kvalitativ metode*. Forskningsetikk. Hentet 11.06.2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fog, J. (2019). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). Akademisk forlag.
- Fossgard, E. (2009). Måltid og måltidsrammer. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, en fagdidaktisk innføring* (Bd. 1, s. 184 - 196). Fagbokforlaget.
- Fossgard, E. (2019). Måltid og måltidsrammer i skolen. I A. Holte, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 285 - 297). Fagbokforlaget.
- Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T. & Holthe, A. (2019). School lunch - children's space or teachers' governmentality? A study of 11-year olds' experiences with and perceptions of packed lunches and lunch breaks in Norwegian primary schools. *International Journal of Consumer Studies*, 43, 218 - 226. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/pdfdirect/10.1111/ijcs.12501>

- Frisvold, D. E. (2015). Nutrition and cognitive achievement: An evaluation of the School Breakfast. *Journal of Public Economics*, 124, 91-104.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.12.003>
- Furu, E. M., Skrøvset, S. & Slettbakk, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 1-16. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2206/4497>
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. (s. 105 - 121). Dreyers forlag.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Truth and method*. The Continuum Publishing Company.
- Gjertsen, M. (2016). *Elevers vurdering av matmiljø og fysisk miljø på skolen, og hvilke muligheter og barrierer dette utgjør for et sunt kosthold og fysisk aktivitet: En kvalitativ studie på elever i 9. klasse i Øvre Romerike* [OsloMet]. Oslo.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/3365>
- Goodson, P. (2010). *Theory in health promotion research and practice: thinking outside the box*. Jones & Bartlett Publishers.
- Gordon, T. (1999). *Snakk med oss, lærer! : trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Grøndahl Dreyer.
- Hansen, K. (1995). *Opmærksomhed - Fem taler av fhv. Askoyforstander*. Mimer.
- Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M. & Andersen, L. F. (2016). *Ungkost 3. Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4.- og 8.klasse i Norge. 2015*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A.-S., Wold, B. & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel. Forekomst og sosial ulikhet i Norge og Norden* (HEMIL-rapport 2020, Issue. Universitetet i Bergen.
https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas_rapport_v10.pdf
- Heim, G. & Thuestad, R. (2020). *Skolemåltidets betydning for læringsmiljøet: En kvalitativ studie av innføring av gratis skolemåltid i en liten kommune i Norge* [OsloMet - storbyuniversitetet. Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid]. Oslo.
https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/8877/heim_thuestad_maeh2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017 - 2021). Sunt kosthold, måltidsglede og god helse for alle!* H.-o. omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf

Helsedirektoratet. (2010). *IS 1846. Folkehelsearbeidet : veien til god helse for alle* (9788280812049). Helsedirektoratet. <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/utviklingstrekkrapport-2010-folkehelsearbeidet-veien-til-god-helse-for-alle>

Helsedirektoratet. (2013). *Mat og måltider i grunnskolen. En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant kontaktlærere, skoleledere og ansvarlige for kantine/matbod.* (IS-2135). Avdeling oppvekst og aldring. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/mat-og-maltider-i-skolen-og-skolefritidsordningen-undersokelser/Mat%20og%20m%C3%A5ltider%20i%20grunnskolen%20%E2%80%93%20En%20kvantitativ%20landsdekkende%20unders%C3%B8kelse%20blant%20kontaktl%C3%A6rere,%20skoleledere%20og%20ansvarlige%20for%20kantine,%20matbod.pdf/_/attachment/inline/49327e59-70e9-44e5-b568-622c422201c5:f9dde621e4362318fec0fc3e25a70c81cfbef5a0/Mat%20og%20maltider%20i%20grunnskolen.pdf

Helsedirektoratet. (2015a, 29.09.2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen* Helsedirektoratet. Hentet 17.07.2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>

Helsedirektoratet. (2015b). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen. Del 1: Barneskole og skolefritidsordning* (IS-2371BM, Issue. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/dokumenter-mat-og-maltider-i-skolen/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf/_/attachment/inline/dfd3025d-2bd6-4b59-8019-e2c0173e1c56:d0563784793afdfd2982cc4811b49a1bb16dcfc7/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf

Helsedirektoratet. (2015c). *Trivsel i skolen.* Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

- Holm, L. (2012). Måltidets sociale betydning. I L. Holm & S. T. Kristensen (Red.), *Mad, mennesker og måltider* (s. 23-37). Munksgaard.
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsen, A. T., Nygaard, E. & Pedersen, V. (2019, 12.05.2019). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med Sanner. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-s>
- Holthe, A., Fossgard, E. & Wergedahl, H. (2015). Skolens matlandskap som arena for danning. I O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 253 - 270). Fagbokforlaget.
- Husjord, L. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Skolemåltidet i ungdomsskolen - et mulighetsrom for gode helsevalg. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 135 - 150). Universitetsforlaget.
- Hörnell, A., Lind, T. & Silfverdal, S. A. (2009). Maten i skolen - långt mellan kostråden og verkligheten. *Läkartidningen*, 106, 287-290.
https://www.academia.edu/16678014/Maten_i_skolan_1%C3%A5ngt_mellan_kostr%C3%A5den_och_verkligheten?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Hørthe, E. (2019, 19.01.2021). *Kunsten å knytte bånd*. Hentet 27.10.2021 fra
<https://psykologisk.no/2019/02/kunsten-a-knytte-band/>
- Kinnunen, M. (2016). *Kouluruokailun ohjaus ja tehtävien toteutuminen* [Master, Helsingfors Universitet]. Helsingfors. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172882>
- Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen. Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm.
- Korsnes, B. (2009). Mat og måltider. I B. Korsnes (Red.), *Mat og helse* (s. 67 - 92). Cappelen Damm AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Cappelen akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (Bd. 2). Cappelen Damm akademisk.
- Ludvigsen, A. & Scott, S. (2015). Real kids don't eat quiche. *Food, Culture & Society*, 12(4), 417 - 436.

- https://www.academia.edu/3371800/Real_Kids_Dont_Eat_Quiche_What_Food_Means_to_Children
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol. Essays* (Bd. 2). Nordisk forlag.
- Løgstrup, K. E. & Fink, H. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Klim.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (Bd. 4). Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (1991). Under Kærlig Forskning. Fænomenologiens Åbning for Den Oplevede Erfaring i Sygeplejen: Et Kulturteoretisk Perspektiv På Den Kliniske Sygepleje Og Den Kliniske Sygeplejeforskning. *Perspektiv. Tillegg til Tidsskrift for Sygeplejersker*, 36, 31.
- Martinsen, K. (1997). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien*. Tano.
- Martinsen, K. (2021). *Langsomme pulsslag*. Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. & Kjær, T. A. (2012). *Løgstrup og sykepleien*. Akribe.
- Mæland, J. G. (2016). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. D. n. f. komiteene. https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nielsen, M. K. (2013). Udvikling af mad- og måltidspedagogik i et tværprofessionelt perspektiv. I J. Benn (Red.), *Børn, ernæring og måltider: Tværfaglige perspektiver* (s. 195-215). Munksgaard.
- Nordisk ministerråd. (2011). *Kost i skole og barnehage og betydningen for helse og læring. En kunnskapsoversikt*. Nordisk ministerråd. N. ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700700/FULLTEXT01.pdf>
- Norsk Helsennett. (2020, 15.12.20). *Skolemat - mat og måltider for barn i skolen*. Helsenorge. Hentet 10.07.21 fra <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/kosthold-for-barn-og-unge/skolemat/>
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Gyldendal akademisk.
- NOU. (2020). *Fremtidens kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 27.10.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Nyeng, F. (2006). *Følelser - i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Abstrakt forlag AS.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Osowski, C. P. (2012). *The swedish school meal as a public meal; Collective thinking, actions and meal patterns*. [Uppsala University]. Uppsala. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:544062/FULLTEXT01.pdf>
- Osowski, C. P., Gôranzon, H. & Fjellström, C. (2010). Perceptions and Memories for the Free School Meal in Sweden. *Food, Culture & Society*, 13, 555 - 572.
- Osowski, C. P., Gôranzon, H. & Fjellström, C. (2012). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies*, 36, 54-60.
- Osowski, C. P., Gôranzon, H. & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(5), 420 - 427, Artikkel 5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008>
- Paxton-Aiken, A. E., Baxter, S., Tebbs, J. M., Finney, C., Guinn, C. H. & Royer, J. A. (2012). How accurate are parental responses concerning their fourth-grade children's school-meal participation, and what is the relationship between children's body mass index and school-meal participation based on parental responses? *Springer Science and Business Media LLC*, 9(1), 30. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-9-30>
- Pellika, K., Manninen, M. & Taivalmaa, S.-L. (2019). *School meals for all*. Finnish National Agency for Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/um_casestudyfinland_schoolfeeding_june2019_netti.pdf
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10314-000>
- Rankin, J. (2008). Lovprisning av ubekvemme øyeblikk. I H. Anderson & P. Jensen (Red.), *Inspirasjon. Tom Andersen og reflekterende prosesser* (s. 129-138). Gyldendal Akademisk.
- Rankin, J., Matthews, L., Cobley, S., Han, A., Sanders, R., Wilthshire, H. D. & Baker, J. S. (2016). Psychological consequences of childhood obesity: psychiatric comorbidity and prevention. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 7, 125-146. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5115694/>

- Rebni, E. (2015, 29.06.2015). *Identitet og tilhørighet*. Hentet 27.10.2021 fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/2015/06/29/identitet-og-tilhorighet/>
- Reynolds, M. (2018). *Effects of School Meal Consumption on School-Related Factors in Elementary School-Aged Children* [University of Central Florida]. Florida. <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses/436>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sakkestad, S. L. (2019). *Skolemåltid som arena for helsefremmende arbeid* [Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2608513/Sakkestad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Severud, J. (2018). *Apologi for tvisynet. 13 forsvarstalar*. Kapabel.
- Sjögren, R. (2012). Ansvar. I L. W. Gustin & I. Bergbom (Red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praktik* (Bd. 1, s. 349 - 360). Studentlitteratur AB.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Sletnes, K. B. (2021, 18.03.2021). *Forståelse*. Store norske leksikon. Hentet 13.07.2021 fra Statistisk sentralbyrå. (2021, 15.03.2021). *Statistikkbanken: Lærere i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 22.07.2021 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, R. (2011a) Trygghet [Under utarbeidelse]. Institutt for helse- og omsorgsfag, Norges Arktiske Universitet.
- Thorsen, R. (2011b). Trygghet. I N. J. Kristoffersen, F. Nortvedt & E.-A. Skaug (Red.), *Grunnleggende sykepleie. B.3. Pasientfenomener og livsutfordringer* (Bd. 2, s. 105 - 132). Gyldendal akademisk.
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (Bd. 2). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Tønnesson, Ø. & Svartdal, F. (2021, 02.02.2021). *Ungdom. Avgrensning mellom ungdom og voksne*. Store norske leksikon. Hentet 09.07.2021 fra <https://sml.snl.no/ungdom>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 31 - 49). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Opplæringslovens overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 16.07.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 13.06.2020). *Klasseledelse*. Hentet 17.10.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.10.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Gratisprinsippet i skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 08.07.21 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gratisprinsippet/grunnskolen/mat/?path=cehmjmdcehmljl>
- Vik, F. N., Heslien, K. E. P., Lippevelde, W. V. & Øverby, N. C. (2020). Effect of a free healthy school meal on fruit, vegetables and unhealthy snacks intake in Norwegian 10- og 12-year-old children *BMC Public Health*, 20, Artikkel 1369. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09470-2>
- Wifstad, Å. (2018). *Vitenskapsteori for helsefagene*. Universitetsforlaget.
- Wyller, T. (2005). Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk. Om etiske perspektier i arbeidet med mennesker*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Vurdering av NSD
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.
«Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt»
3. Intervjuguide
4. Tall fra Ungdata 2016 og 2021

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærere ved 6.trinn i grunnskolen sin forståelse av skolemåltidets betydning i elevenes skolehverdag

Referansenummer

157528

Registrert

07.06.2020 av Marianne Nessan - marianne.nessan@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for sykepleie og helsevitenskap / Helsevitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Kristian Roghell, per.k.roghell@nord.no, tlf: 75057985

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Nessan, ma.nessan@gmail.com, tlf: 97042139

Prosjektperiode

31.08.2020 - 26.11.2021

Status

21.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

21.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.06.2021.

Vi har nå registrert 26.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato 18.06.2021, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Lykke til videre med prosjektet!

01.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 01.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG.

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

LÆRERE VED 6.TRINN I GRUNNSKOLEN SIN FORSTÅELSE AV SKOLEMÅLTIDETS PLESS OG BETYDNING I ELEVENES SKOLEHVERDAG

FORMÅLET MED PROSJEKTET OG HVORFOR DU BLIR SPURT

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fremheve lærernes erfaringsbaserte kunnskap om hvordan skolemåltidet gjennomføres på sjette trinn ved ulike skoler i Nordland. Ønsket er å øke forståelsen for lærernes rammebetingelser, samt lære av erfaringsbasert kunnskap for hvordan skolemåltidet legges opp og gjennomføres.

Forespørselen sendes til deg da du er lærer ved 6.trinn. Som prosjektleder har jeg kontaktet aktuelle skoler i ulike regioner i Nordland, og fra din rektor fått oppgitt ditt navn. Rektor er informert om formålet med forskningen, og har gitt tillatelse til at jeg sender forespørsel til lærere ved 6. trinn på sin skole.

HVA INNEBÆRER PROSJEKTET FOR DEG?

Dersom du ønsker å delta, sender du meg en e-post med kontaktinformasjon. Så vil jeg kontakte deg og avtale tid for et intervju.

Det vil bli gjennomført dybdeintervju, med opptak av lydfil. Intervjuet vil vare i ca en time. Lydfilene skal lagres og passordbeskyttes. Når prosjektet er ferdig, vil lydfilene bli slettet. Ingen personlige opplysninger vil kunne knyttes opp mot verken lydfilene eller det transkriberte materialet. Prosjektet planlegges avsluttet innen 18.juni 2021.

I prosjektet vil jeg innhente opplysninger, men all data skal anonymiseres. Jeg håper å få innsikt i lærernes erfaringer og øke forståelse for hvordan skolemåltidet legges opp. Etter endt datainnsamling vil data kodes og kategoriseres for å se på eventuelle forskjeller og likheter i gjennomføring av skolemåltidet.

MULIGE FORDELER OG ULEMPER

Prosjektet er ikke forbundet med ulemper for forskningsdeltakerne. Som forsker på annet fagmiljø enn mitt eget, er formålet å hente erfaringer og lære av disse. Jeg er som forsker nysgjerrig på hvilke faktorer som påvirker ulike måter å gjennomføre skolehverdagene på, og da skolemåltidet spesielt.

Hvis du som forskningsdeltaker etter endt forskningstid ønsker rapporten tilsendt, vil du få det.

FRIVILLIG DELTAKELSE OG MULIGHET FOR Å TREKKE DITT SAMTYKKE

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du trekker tilbake samtykket, vil all data innhentet i intervjuet slettes. Adgangen til å kreve destruksjon, sletting eller utlevering gjelder ikke dersom materialet eller opplysningene er anonymisert. Denne adgangen kan også begrenses dersom opplysningene er inngått i utførte analyser, eller dersom materialet er bearbeidet.

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder (se kontaktinformasjon på siste side).

HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE OM DEG?

Opplysningene som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet under formålet med prosjektet, og planlegges brukt til mai 2021. Eventuelle utvidelser i bruk og oppbevaringstid kan kun skje etter godkjenning fra NSD. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene som er registrert. Du har også rett til å få innsyn i sikkerhetstiltakene ved behandling av opplysningene. Du kan klage på behandlingen av dine opplysninger til Datatilsynet og institusjonen sitt personvernombud.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger (=kodete opplysninger). En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun prosjektleder, masterstudent Marianne Nesson, og veileder ved Nord Universitet, førstelektor Per Kristian Roghell, som har tilgang til denne listen.

GODKJENNINGER

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) har gjort en forskningsetisk vurdering og godkjent prosjektet. Saksnummer 157528 hos NSD.

Nord Universitet er ansvarlig for personvernet i prosjektet.

Vi behandler opplysningene basert på ditt samtykke.

KONTAKTOPPLYSNINGER

Dersom du har spørsmål til prosjektet eller ønsker å trekke deg fra deltakelse, kan du kontakte Marianne Nesson pr telefon 97042139 eller pr mail: ma.nesson@gmail.com.

Dersom du har spørsmål om personvernet i prosjektet, kan du kontakte personvernombudet ved institusjonen: behandlingsansvarlig@nord.no

Datatilsynets e-postadresse er: postkasse@datatilsynet.no.

JEG SAMTYKKER TIL Å DELTA I PROSJEKTET OG TIL AT MINE PERSONOPPLYSNINGER
BRUKES SLIK DET ER BESKREVET

Sted og dato

Deltakers signatur

Deltakers navn med trykte bokstaver

INTERVJUGUIDE

Før opptak:

1. Fortelle om studien: Lærere ved 6.trinn sin forståelse av skolemåltidets plass og betydning i elevenes skolehverdag. Selv er jeg kommunalt ansatt fysioterapeut og masterstudent i Folkehelsearbeid ved Nord Universitet.
2. Rettighetene; rett til å trekke deg.
3. Signere samtykkeerklæring
4. Informere om bruk av lydopptaker

Etter start av opptak:

Hensikten med intervjuet

Mange mener mye om ulike måter å gjennomføre skolehverdagene på, og da også skolemåltidet spesielt. Som forsker på et fagmiljø annet enn mitt eget, er formålet å lære av dine erfaringer.

Med det som bakgrunn, tror jeg altså ikke at det finnes noen fasitsvar. Jeg stiller derfor ikke spørsmål der det vil være naturlig å svare ja eller nei på. I så fall håper jeg vi kan snakke nærmere rundt disse. Jeg er opptatt av din fasit, høre om dine erfaringer og se din virkelighet. Derfor håper jeg du utdyper svarene, og kommer med din versjon og sier det som er viktig for deg. Hva er viktig i din arbeidshverdag?

BAKGRUNNSINFORMASJON

Lærer ved 6.trinn. Er du i tillegg lærer ved andre trinn? Evn andre arb.oppgaver på skolen?

Størrelse på skole?

Hvor lenge har du vært lærer?

Annen arbeidserfaring?

HOVEDSPØRSMÅL 1.

Hvilke tanker har du om skolemåltidets plass og betydning i løpet av en skoledag?

Ekstra:

Viktig? Evn hvorfor?

HOVEDSPØRSMÅL 2.

Hvilke faktorer mener du er viktige for at skolemåltidet skal fungere?

HOVEDSPØRSMÅL 3.

Hvordan er skolemåltidet organisert?

Er måltidet styrt av faste rammer som gjelder for hele skolen, eller kan lærerne selv bestemme hvordan måltidet organiseres?

Kan rammevilkårene ha betydning / gi konsekvenser for skolemåltidets sosiale og pedagogiske funksjon?

Ekstra: Tidsbruk, arealbruk. rammevilkårene betydningsfulle for skolemåltidets funksjon?

HOVEDSPØRSMÅL 4.

Nasjonale retningslinjer for mat og måltider i skolen.

Kjennskap til disse? Hva tenker du evn om dem? Oppfattes de forpliktende?

Eks. anbefaling nr 2 sier: «Det bør legges til rette for måltider som fremmer matglede, sosialt samvær, trivsel og helse.» Hva legger du i det?

Hvor viktig mener du de enkelte faktorene er? (Matglede, sosialt samvær, trivsel og helse)

Hvor viktig er det å skape matglede under måltidet?

Hvor viktig anser du skolemåltidet som sosial arena?

Skolemåltidets betydning for elevenes trivsel og helse?

HOVEDSPØRSMÅL 5.

Betydningen av skolemåltidet som avbrekk i undervisningen?

Skolemåltidet som bidrag til å forme læringsmiljøet; stimulere til vekst, utvikling og inkludering av elevene.

Annen setting enn de andre skolefagene.

ANNET

1. Tanker om å være rollemodell, også under skolemåltidet?
2. Klassestrinn og alder på elevene av betydning?
3. Lærer- eller elevstyrt skolemåltid?
4. Er det noe annet, som vi til nå ikke har snakket om, som du nå mot slutten anser som relevant og viktig å få med? Skiller tankene du hadde før samtalen startet, med det vi endte opp med å diskutere?

Takk for hjelpen!

(Videre kontakt ved evn. uklarheter?)

Vedlegg 4:

Tall fra Ungkost 3 fra 2016 og Ungdata 2021 (om ungdoms kostholdsvaner).

I de norske skolene viser resultater fra Ungkost 3 (Hansen et al., 2016) at det var færre 8. klassinger enn 4. klassinger som spiser frokost hver dag, med henholdsvis 81% og 92%. Nasjonale resultater fra Ungdata 2021 viser at litt over halvparten av ungdommene vanligvis spiser frokost før de begynner på skolen (Bakken, 2021) Resultatene omhandler elever på ungdomsskole og videregående skole, hvor totalt 140.000 ungdommer svarte. Tall for 2021 viser en synkende tendens for frokostspisere for 8.trinn. 71% av guttene og 57% av jentene rapporterte at de spiste frokost før første time fem ganger i uka (Bakken, 2021, s. 41). Samlet talldata for elevene på 8.trinn viser en prosentandel på 64% (Bakken, 2021), mot 81% i 2016 (Hansen et al., 2016). I 2016 viste Ungkost 3 at det hos 4. klassingene var 74 % som spiste lunsj hver dag, og 97 % hadde med seg matpakke på skolen 5 dager i uken. Det var 59 % av 8. klassingene som spiste lunsj hver dag, og 70 % hadde med seg matpakke 5 dager i uken (Hansen et al., 2016). Talldata for 2021 viste at 75% av elevene på 8.trinn (79% av guttene og 71% av jentene) spiste matpakke eller lunsj på skolen fem ganger i uka (Bakken, 2021). For elever på siste trinn i videregående skole var tallet sunket til 62% (likt for gutter og jenter) (Bakken, 2021). Tendensen er altså at jo eldre elevene blir, desto færre spiser frokost og lunsj. Skolen som institusjon har mulighetsrom til å treffe flere elever i alle aldre, med strukturerte måltider med tilrettelagte rammebetingelser som gjør skolemåltidet mer attraktivt. Og dersom tendensen til manglende frokost blant elevene jo eldre de blir vedvarer, vil skolemåltidet bli ekstra viktig, da dette for ca 20 % av elevene ved 8.trinn er det første måltidet for dagen.

Institutt for helse, miljø og likeverd viste i 2020 til lignende resultater (Haug et al., 2020b). Svært mange barn og unge dropper frokosten i Norge i dag, og det viser seg at det er sosiale forskjeller når det gjelder nettopp dette. Tendensen er også i 2020 at jo eldre barna blir, desto flere unge dropper frokost både i helgene og ukedagene. Andelen frokostspisere er større for 11-åringer (hhv 75% for gutter og 73% for jenter) enn for 15-åringer (62% for gutter og 56% for jenter). Det ble funnet signifikant reduksjon i antall ungdommer som oppga å spise frokost både i ukedagene og i helgene, på tvers av aldersgruppene både i Norge og i Norden (Haug et al., 2020b).